

**Organizadores**

Thiago Cedrez da Silva

Elvis Silveira Simões

# EDUCAÇÃO EM PAUTA

OLHARES ACADÊMICOS

## **Organizadores**

Thiago Cedrez da Silva

Elvis Silveira Simões

# EDUCAÇÃO

# EM PAUTA

OLHARES ACADÊMICOS



Porto Alegre  
2021

Copyright ©2021 dos organizadores

Direitos desta edição reservados aos organizadores, cedidos somente para a presente edição à Editora Casalettras.



LICENCIADA POR UMA LICENÇA CREATIVE COMMONS

**Atribuição - Não Comercial - Sem Derivadas 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-ND 4.0)**

**Você é livre para:**

**Compartilhar** - copie e redistribua o material em qualquer meio ou formato. O licenciante não pode revogar essas liberdades desde que você siga os termos da licença.

**Atribuição** - Você deve dar o crédito apropriado, fornecer um link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer maneira razoável, mas não de maneira que sugira que o licenciante endossa você ou seu uso.

**Não Comercial** - Você não pode usar o material para fins comerciais.

**Não-derivadas** - Se você remixar, transformar ou desenvolver o material, não poderá distribuir o material modificado.

**Sem restrições adicionais** - Você não pode aplicar termos legais ou medidas tecnológicas que restrinjam legalmente outras pessoas a fazer o que a licença permitir.

Este é um resumo da licença atribuída. Os termos da licença jurídica integral estão disponíveis em:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

## Expediente:

*Capa e diagramação:*

Thiago Cedrez da Silva

*Editor:*

Marcelo França de Oliveira

## Conselho Editorial Casalettras

Prof. Dr. Amurabi Oliveira (UFSC)

Prof. Dr. Elio Flores (UFPB)

Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Prof. Dr. Francisco das Neves Alves (FURG)

Prof. Dr. Jonas Moreira Vargas (UFPEL)

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Eunice Moreira (PUCRS)

Prof. Dr. Moacyr Flores (IHGRGS)

Prof. Dr. Luiz Henrique Torres (FURG)

## Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ed831 Educação em pauta: olhares acadêmicos / Thiago Cedrez da Silva e Elvis Silveira Simões (Orgs.) [ Recurso eletrônico ] Porto Alegre: Mundo Acadêmico, 2021.

205p.

Bibliografia

ISBN: 978-65-89475-08-8

1. Educação - 2. Formação de professores - I. Silva, Thiago Cedrez da - II. Simões, Elvis Silveira - III. Título.

CDU: 370.71

CDD:370



EDITORA MUNDO ACADÊMICO

*Um selo da Editora Casalettras*

R. Gen. Lima e Silva, 881/304 - Cidade Baixa

Porto Alegre - RS - Brasil CEP 90050-103

+55 51 3013-1407 - contato@casaletras.com

www.casaletras.com

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO - EDUCAÇÃO EM PAUTA: ANÁLISES, PROPOSTAS E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS</b> Thiago Cedrez da Silva e Elvis Silveira Simões .....	6
<b>PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM NA CONTEMPORANEIDADE: O USO DE MAPAS MENTAIS NAS AULAS DE HISTÓRIA.</b> Alexandre Pereira Costa.....	10
<b>HISTÓRIA AFROINDÍGENA NA EDUCAÇÃO PRESCRIÇÕES E PRÁTICAS DAS LEGISLAÇÕES QUE FUNDAMENTAM O ENSINO PARA A DIVERSIDADE ETNICORACIAL</b> Aloisio Souza Castro Junior.....	18
<b>O ENSINO DA HISTÓRIA ANTIGA DE ISRAEL E DE JUDÁ NO ENSINO MÉDIO</b> Bruno Alves Coelho; Matheus da Silva Carmo .....	33
<b>O PIBID COMO POSSIBILIDADE PARA DIFERENTES DINÂMICAS NA EDUCAÇÃO: O CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA</b> Bruno M. da Silva .....	46
<b>GESTÃO EDUCACIONAL: A IMPORTÂNCIA DO APRIMORAMENTO PROFISSIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR</b> Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade; Karolina da Silva Matos; Nadine Sá Barreto Santos da Silva.....	57
<b>ENSINO REMOTO: DIFICULDADE DOS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA</b> Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade; Mariana Santos Ferreira.....	68
<b>AS METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FORMAL: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES</b> Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade; Cleidinaldo Ribeiro dos Santos Andrade; Severiano Janeo da Silva Gomes.....	79
<b>TEORIAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO APRENDIZAGEM</b> Delidio Pereira Nery.....	91
<b>PROJETO DE INTERVENÇÃO ENFRENTANDO A PRÁTICA DA AUTOMUTILAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR</b> Fábio Liberato de Faria Tavares.....	100
<b>GERMINANDO EM REDE: A TECNOLOGIA COMO MEDIADORA DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ARTE, EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE</b> Francisco de Paulo D’Avila Junior; Taís Chaves Prestes; Allan Moscon Zamperini.....	112
<b>EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO OLHAR HISTÓRICO NO ENSINO DA ARTE</b> Gabriel Pereira Cunha.....	123
<b>O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.</b> Gunnar Sotero Ferreira Gomes.....	129

<b>A MÚSICA COMO FERRAMENTA FACILITADORA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA</b> Janaina Ribeiro Pireda Teixeira Lima.....	143
<b>A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ÂMBITO ESCOLAR</b> Jaqueline Bussler Michael Krüger.....	154
<b>DIFICULDADES E NEGAÇÕES AO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO EM PLENO SÉCULO XXI.</b> João Faustino Andrade Junior.....	164
<b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SABERES SOCIOCULTURAIS NO ESPAÇO ESCOLAR DA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA NO MUNICÍPIO DE CÁCERES (1999-2018)</b> Joselma Santos Silva.....	174
<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TRAJETÓRIA E ASPECTOS HISTÓRICOS</b> Larissa Gomes de Queiroz; Lívia Karolinny Gomes de Queiroz.....	186
<b>O FUTURO DO PASSADO: REFLEXÕES SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA</b> Marcelo Hansen Schlachta; Emilly Perin Czerechowicz.....	196
<b>SOBRE OS ORGANIZADORES</b> .....	204

## APRESENTAÇÃO

### EDUCAÇÃO EM PAUTA: ANALISES, PROPOSTAS E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS

A coletânea “*Educação em Pauta: Olhares Acadêmicos*” visa apresentar diversas pesquisas acadêmicas sobre educação, ensino e aprendizagem. A obra é composta de um mosaico de pesquisadores de várias regiões do país no qual, em suas áreas de atuação, refletem sobre o papel do professor em sala de aula. Assim como a respeito das metodologias de ensino presentes no campo escolar básico, médio e superior. Portanto, convidamos você leitor(a) a colocar em pauta a educação na sua agenda na medida em que se permita ler os riquíssimos contributos acadêmicos presentes nesta obra.

No artigo intitulado “**PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM NA CONTEMPORANEIDADE: O USO DE MAPAS MENTAIS NAS AULAS DE HISTÓRIA**”, o pesquisador Alexandre Pereira Costa, apresenta o estudo sobre a utilização de mapas mentais nas aulas de História. Segundo o autor, esta constituiu-se como uma metodologia de grande relevância no processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade.

O pesquisador Aloisio Souza Castro Junior disserta que o preconceito e a discriminação racial são resultados de séculos de escravidão. Conforme o autor, muitas das conquistas alcançadas na área da educação devem-se, ao empenho da sociedade civil, sobretudo por meio dos movimentos sociais negros. Desta forma, seu artigo “**HISTÓRIA AFROINDÍGENA NA EDUCAÇÃO PRESCRIÇÕES E PRÁTICAS DAS LEGISLAÇÕES QUE FUNDAMENTAM O ENSINO PARA A DIVERSIDADE ETNICORACIAL**” defende que *as urgências para efetivação das legislações que respeitem a diversidade racial nas escolas, e somente com a concretização das práticas, atingirão os objetivos, das prescrições da Lei nº 11.645/08.*

Os autores Bruno Alves Coelho e Matheus da Silva Carmo, no trabalho “**O ENSINO DA HISTÓRIA ANTIGA DE ISRAEL E DE JUDÁ NO ENSINO MÉDIO**”, analisam o conteúdo de livros didáticos utilizados para o ensino de História no Ensino Médio brasileiro, especificamente no que se refere à História Antiga de Israel e de Judá. Assim, objetivam compreender se este tema é tratado no Ensino Médio e como ele é ensinado em sala de aula.

No artigo “**O PIBID COMO POSSIBILIDADE PARA DIFERENTES DINÂMICAS NA EDUCAÇÃO: O CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA**”, o pesquisador Bruno M. Silva busca realizar uma breve análise da maneira pela qual as obras cinematográficas são utilizadas como fonte históricas e também como material didático para o ensino de história. Conjuntamente, o artigo traz um relato de experiência vivenciado no PIBID fazendo uma reflexão sobre a utilização dos filmes em atividades desenvolvidas.

As pesquisadoras Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade, Karolina da Silva Matos e Nadine Sá Barreto Santos da Silva visam, de forma objetiva, pontuar os erros mais comuns cometidos por gestores de escolas. Assim, no trabalho “**GESTÃO EDUCACIONAL: A IMPORTÂNCIA DO APRIMORAMENTO PROFISSIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR**”, as autoras apontam possíveis soluções, com embasamento teórico específico, contando com autores como Luck, Libâneo, Paro, dentre outros.

Na pesquisa **“ENSINO REMOTO: DIFICULDADE DOS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA”**, as autoras Claudina Ribeiro dos Santos Andrade e Mariana Santos Ferreira buscam mostrar os problemas enfrentados pelos educadores para lecionarem utilizando ferramentas tecnológicas, com toda a tensão da pandemia do Covid-19 e as desigualdades sociais, pois a maioria do público não tem recursos tecnológicos para assistirem as aulas. Assim, seu trabalho objetiva analisar as principais dificuldades dos professores das redes públicas e particulares em ministrarem aulas remotas e discutir a necessidade da utilização de recursos digitais na sala de aula.

Os autores Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade, Cleidinaldo Ribeiro dos Santos Andrade e Severiano Janeo da Silva Gomes, no trabalho **“AS METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FORMAL: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES”**, compreendem que refletir acerca do cenário educacional, no contexto atual, é sobretudo reconhecer as mudanças. Assim, é nesse contexto fluído que as metodologias ativas estão sendo cada vez mais discutidas, embora várias metodologias denominadas ativas já existam há algum tempo.

O pesquisador Delidio Pereira Nery, no artigo **“TEORIAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO APRENDIZAGEM”**, compreende que é de extrema importância ações pedagógicas dentro do processo ensino aprendizagem com relação a aplicabilidade de diversas habilidades em prol de conceitos construído através das mesmas nas mais diversas ações socioeducativas.

O trabalho **“PROJETO DE INTERVENÇÃO ENFRENTANDO A PRÁTICA DA AUTOMUTILIZAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR”**, realizado pelo pesquisador Fábio Liberato de Faria Tavares, apresenta uma proposta de intervenção com o uso da comunicação não violenta, tendo como objetivo reduzir os casos de automutilação e as tentativas de suicídios, possíveis desdobramentos desta prática entre crianças e jovens de uma escola de um bairro periférico da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Os autores Francisco de Paulo D’Avila Junior, Taís Chaves Prestes e Allan Moscon Zamperini, em sua pesquisa **“GERMINANDO EM REDE: A TECNOLOGIA COMO MEDIADORA DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ARTE, EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE”**, versam sobre a experiência prática de três professores de Arte, sobre o uso de recursos tecnológicos em práticas artístico-pedagógicas, e que foram realizadas em Escolas Estaduais de Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

O pesquisador Gabriel Pereira Cunha, no artigo **“EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO OLHAR HISTÓRICO NO ENSINO DA ARTE”**, tem por objetivo principal refletir o papel do educador em Arte e as relações desse profissional com a sociedade contemporânea. Para tanto, a metodologia a ser utilizada é a revisão literária em textos consagrados da literatura da área pesquisada, como o processo de busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento tangível no campo artístico.

O trabalho **“O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA”**, realizado pelo pesquisador Gunnar Sotero Ferreira Gomes, é direcionado a temática do ensino de história e o uso de metodologias ativas. Através da análise teórica das metodologias ativas e suas práticas, de acordo com o autor, observou-se a aplicabilidade na realidade disciplinar, tornando tais ferramentas metodológicas ativas e significativas, no processo de ensino-aprendizagem.

O artigo **“A MÚSICA COMO FERRAMENTA FACILITADORA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA”**, realizado pela autora Janaina Ribeiro Pireda Teixeira Lima, tem como temática principal o uso da música como uma ferramenta facilitadora no processo e ensino-aprendizagem de língua espanhola. Assim, embasado nos autores Back (2007), Gomes (2012) e Loewenstein (2012), entre outros, seu trabalho traz uma análise bibliográfica sobre as implicações do ensino de Língua espanhola no Brasil, além de trazer uma nova perspectiva com exemplos sobre o uso da música e uma melhor aprendizagem no ensino de espanhol.

A autora Jaqueline Bussler Michael Krüger, no artigo **“A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ÂMBITO ESCOLAR”**, aborda a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, que segundo o autor estão classificadas em oito: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Assim, seu trabalho inicia com uma pequena discussão sobre o conceito de aprendizagem, passando pela concepção das teorias comportamentais e cognitivas e finalizando com a teoria das inteligências múltiplas e a sua contribuição na prática da educação infantil.

O autor João Faustino Andrade Junior apresenta uma reflexão sobre dificuldades e negações ao o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no sistema educacional brasileiro no século XXI. Assim, seu artigo **“DIFICULDADES E NEGAÇÕES AO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO EM PLENO SÉCULO XXI”** foi produzido a partir de um levantamento bibliográfico, no qual foi utilizado como referenciais teóricos autores como: Munanga, Pinsky, Lira, Silva, Lopes e Arnaut, que discutem o tema na perspectiva social e educacional, com vistas a entender a construção do aprendizado de cada indivíduo dentro do ambiente educacional valorizando o respeito da cultura em todas as suas vertentes.

No artigo **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SABERES SOCIOCULTURAIS NO ESPAÇO ESCOLAR DA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA NO MUNICÍPIO DE CÁCERES (1999-2018)”**, a autora Joselma Santos Silva, analisa e discute propostas pedagógicas para uma educação de acordo com as especificidades das escolas do campo situadas em região de fronteira internacional no Município de Cáceres MT. Desta forma, a pesquisadora propõe algumas reflexões sobre o ensino que articule a construção e a reconstrução dos saberes sociais e culturais dos estudantes, como reconhecimento da importância da educação pluriétnocultural.

As autoras Larissa Gomes de Queiroz e Lívia Karoliny Gomes de Queiroz, no trabalho **“EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TRAJETÓRIA E ASPECTOS HISTÓRICOS”**, têm como objetivo apresentar os fatos históricos relacionados à educação especial no mundo, no Brasil e no estado do Ceará, fazendo um levantamento das mudanças ocorridas em relação ao tratamento e educação da pessoa com necessidades educativas especiais.

Por fim, os autores Marcelo Hansen Schlachta e Emily Perin Czerechowicz, no artigo **“O FUTURO DO PASSADO: REFLEXÕES SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA”**, têm como objetivo promover reflexões acerca da utilização de novas tecnologias de comunicação e informação no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo sua presença como suporte, mas também como cultura. Nesse sentido, os pesquisadores, procuram investigar como fazer usos adequados e inteligentes de diferentes meios tecnológicos para impulsão e abertura de espaços junto a um cenário de conhecimentos globais, não obstante,



sem abandonar o vasto arcabouço de saberes e metodologias próprias do pensamento histórico.

A você leitor(a), desejamos uma excelente jornada de estudos e reflexões.

**Os Organizadores**  
*Thiago Cedrez da Silva*  
*Elvis Silveira Simões*

## **PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM NA CONTEMPORANEIDADE: O USO DE MAPAS MENTAIS NAS AULAS DE HISTÓRIA.**

Alexandre Pereira Costa<sup>1</sup>

**Resumo:** A sociedade contemporânea está em constantes transformações, conseqüentemente o âmbito escolar. Repensar as práticas docentes se faz necessário considerando que os discentes da atualidade almejam novas formas de relacionar, de aprender e de experimentar o mundo a sua volta. A disciplina de História carrega o estereótipo de disciplina “cansativa” devido ao método tradicional que alguns docentes aplicam, cujo consiste no uso de livros didáticos para os discentes realizarem cópias dos textos. Na contemporaneidade, tal método dificulta o processo de aprendizagem, considerando que não estimula o protagonismo do discente. Portanto, a incorporação nas aulas de História da metodologia ativa – mapas mentais – apresenta como uma possibilidade para se alcançar êxito, ou seja, com embasamento na ideia de *Tony Buzan*, os mapas mentais em seus objetivos possibilitam que haja no processo de aprendizagem a agilidade, produtividade e efetividade. Desse modo, o estudo sobre a utilização de mapas mentais nas aulas de História constitui-se como uma metodologia de grande relevância no processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Contemporaneidade. História. Aprendizagem. Mapas Mentais.

A sociedade contemporânea experimentou nos últimos anos, grandes transformações no campo tecnológico que provocaram importantes mudanças relacionadas à dinamização e ampliação do acesso à informação. Tem-se estabelecido uma nova dinâmica caracterizada por uma complexa rede de colaboração e socialização do conhecimento. Neste contexto, coexistem sujeitos interconectados por meio de espaços multidisciplinares. Estas transformações denotam a necessidade da existência de novas propostas pedagógicas que as considerem no momento de sua elaboração e que viabilizem o diálogo com as diversas áreas dos saberes (OLIVEIRA, 2015).

O processo de aprendizagem é um fenômeno natural do ser humano que envolve uma série de fatores: aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais. Quando um bebê é estimulado por seus pais a pegar objetos ele o faz, acontecendo o mesmo quando é estimulado a engatinhar, mastigar, andar, ler, diferenciar cores e outras coisas.

Percebe-se, todavia, que os jovens que vivem sob a égide do mundo tecnológico, não mais se surpreendem com tais avanços, nasceram em uma época na qual as inovações são esperadas e alcançam a categoria do normal e do corriqueiro na vida cotidiana, o game de última geração em breve tem que estar ultrapassado para dar espaço a outro com funções aprimoradas.

Recorda-se que a construção do conhecimento consiste em possibilitar que o discente faça o confronto direto com o objeto, de forma a apreendê-lo em suas

---

<sup>1</sup> Graduado em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) no ano de 2005 e Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Alvorada Plus no ano de 2013. Experiência profissional na Educação - rede estadual de educação de São Paulo desde 2006.

relações internas e externas. Tal procedimento deve permitir que o discente estabeleça relações de causa e efeito e compreenda o essencial. Quanto mais abrangentes essas relações forem, melhor o discente as compreenderá, possibilitando a aprendizagem significativa.

O conhecimento só acontece através do significado que adquire aquilo que se estuda, aquilo que se fala e que se faz por quem realiza a ação, seja ele professor ou aluno; e principalmente só acontece quando há interação, onde todos têm voz para falar e discutir. Caso contrário, só se tem informações e sujeitos. Falta a interação entre eles, ou seja, a construção de significados (VASCONCELOS, 1994).

A prática em sala de aula assume desafios para que a educação histórica adquira um novo olhar do aluno, a função do saber histórico na vida dos sujeitos têm reconfigurado à didática da História na contemporaneidade, colocando novas demandas para a prática docente no contexto escolar e, conseqüentemente, para a formação de professores dessa disciplina, se tornando instrumento pelo qual poderá conhecer uma “pluralidade de realidades” (PINSKY, 2012).

Com isso é relevante considerar que a sala de aula é um espaço de grande complexidade que se destina ao ensino-aprendizagem. Um espaço de socialização, de formação de valores, e identidade, onde existem conflitos, interesses, representações e expectativas diversas, algumas vezes manifestas em forma de preconceitos e desrespeito às diferenças, ou seja, é um lugar de interação onde ações geram reações que, por sua vez, levam a novas ações. Este local onde ocorre a relação teoria e prática mediada pelo professor deve ser um espaço que oportunize ao educando segundo Schmidt (2002), “participar do processo do fazer, do construir a História”, isto porque

A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa. Na sala de aula se evidencia de forma mais explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e os embates da relação pedagógica. (SCHMIDT, 2002, p. 57)

#### Sobre o ensino de História destaca-se:

O ensino de História na educação básica brasileira foi objeto de intenso debate, lutas políticas e teóricas no contexto de resistências à política educacional da ditadura civil-militar brasileira (1964-1984). Isso significou refletir sobre o estado do conhecimento histórico e do debate pedagógico, bem como combater a disciplina “Estudos Sociais” e a desvalorização da História, os currículos fragmentados, a formação de professores em Licenciaturas Curtas e os conteúdos dos livros didáticos difundidos naquele momento, processo articulado às lutas contra as políticas de precarização da profissão docente. (SILVA; FONSECA, 2004, p.13)

Há reflexões críticas sobre as aulas de História acompanhadas da ideia que são aulas cansativas, ou seja, práticas pedagógicas ditas tradicionalistas como o uso de livros didáticos como o único recurso de aprendizagem para os conteúdos de História. No ensino de História, é imprescindível que os alunos não só memorizem informações, mas também, pensem historicamente.

O ensino de História durante muito tempo teve um caráter determinado pelo tradicionalismo que levava o discente a limitar o seu conhecimento aos grandes acontecimentos das histórias políticas e aos feitos heróicos. Esse tipo de ensino

implica na preocupação de não criar questionamentos e nem debater os conteúdos estudados em sala de aula, evitando dessa forma, um posicionamento crítico.

CIAMPI (2003) enfatiza que o desinteresse dos alunos com a disciplina vincula-se ao ensino positivista, narrativo, burocrático e repetitivo. Nota-se que o desestímulo atrela-se a falta de inovação na forma de transmitir o conhecimento histórico, uma vez que, o aluno se mantém em contato com um mundo moderno que dispõe de inúmeras formas de tecnologia.

Mesmo a disciplina de história encontrando-se fragmentada em pleno século XXI, a História enquanto disciplina, ou campo do conhecimento, não deixa de ser importante e influente nos demais contextos sociais, nas relações entre as pessoas, no respeito aos diferentes modos de vida, grupos e comunidades, assim como, na investigação dos fatos da sociedade (passado x presente).

Atualmente, a sociedade vivencia e valoriza o presente. Assim, é necessário que o professor adote uma postura de reconciliação entre a história e os novos sujeitos mostrando-os que são atores e principalmente construtores diários da história.

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas em problemáticas. (SCHMIDT, 2004, p.57)

O ensinar e o aprender História competentemente, exige do professor/educador disciplina, pensamento refletivo, construtivo, educativo, formativo no desenvolvimento da aprendizagem e na busca de ensinar os discentes a pensar historicamente. Pois, o pensar historicamente, apresenta um campo investigativo, amplo, aberto e incorporado de conhecimentos históricos. Na visão de Siman (2003):

Pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar simultaneamente de acontecimentos no tempo cronológico; a capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. Supõe identificar, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente (SIMAN *apud* CAINELLI; TUMA, 2003, p. 119).

O professor de história possibilita através de estratégias o aprender para pensar historicamente, capacitando o aluno a criticidade. Ele é responsável por ensinar ao aluno como recolher e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vistas históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica.

Pode-se afirmar que o ensino de História oportuniza o conhecimento de “velhos” e “novos” acontecimentos, de forma real e nítida.

No contexto escolar, os discentes necessitam de uma aprendizagem benéfica e significativa no ensino de História, onde deve haver um entrosamento, um diálogo e uma interação qualitativa no ensino de história, comparando-o com o presente, na busca de obter uma perspectiva positiva na educação contemporânea. Isso é trazer a história do passado, com comprometimento perante o presente dos estudantes, de forma mais harmoniosa e divertida, com base também, nos interesses dos alunos, onde a realidade dos educandos pode e deve ser inserida nas atividades, como ponto de partida nas aulas de História, podendo em certas ocasiões, o docente fazer uma aula diferenciada, como por exemplo: oportunizar aos estudantes um tempo de 10 minutos, e liberar um aluno por semana para que possa contar um pouco sua própria história de vida e sua experiência, para os colegas de classe, e também para o professor, onde o educador pode ressaltar para a turma, que a história de vida de cada educando, é uma história construtiva, construída ano após ano, e que cada estudante é um sujeito histórico. Os processos de aprendizado da História precisam ser pensados para além de serem considerados como processos dirigíveis e controláveis.

(...) o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente. (FONSECA, 2003, p. 71)

Uma história do currículo não deve tampouco cair na armadilha de ver o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como um inocente processo epistemológico. (SILVA, 1995).

Na contemporaneidade surgem algumas metodologias diversificadas, chamadas de metodologias ativas, que estão propostas às práticas de ensino, as quais o principal objetivo é fazer com que o discente aprenda, ou seja, estimulando à dedicação nos estudos e reforçando o seu papel na aprendizagem. A partir das ideias mencionadas, o uso de mapas mentais nas aulas, especificamente da disciplina de História, proporciona aos discentes o protagonismo juvenil, sendo que as recomendações do docente estão direcionadas à criação e ação.

Nota-se, que as atividades diferenciadas são essenciais no contexto educacional, as quais devem fazer parte do currículo escolar. Trabalhar a oralidade em História é imprescindível para o desenvolvimento ativo e crítico dos alunos. Discutindo metodologias ativas, observa-se que os mapas mentais são algumas das estratégias que colaboram à aprendizagem, e possivelmente uma alternativa à aprendizagem dos conteúdos de História nos Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio.

Essa metodologia pode facilitar o entendimento de informações complexas, fazendo com que os estudantes possam criar ou conectar ideias. Com isso, o professor pode perceber mais claramente qual é o processo de pensamento de cada aluno para fazer suas intervenções quando a aprendizagem precisa avançar mais.

O uso de mapas mentais nas aulas de História é oportunizar a articulação entre objetos do conhecimento, conceitos históricos e saberes aprendidos pelos alunos ao longo da sua formação. Esta proposta também vem oferecer a formação de alunos leitores críticos das informações a serem inseridos durante a elaboração e produção.

A necessidade de considerar o saber do aluno e sua realidade; de encará-lo como sujeito do processo ensino-aprendizagem; de transformar as informações científicas em conteúdos didaticamente assimiláveis, considerando sua idade, seu nível de desenvolvimento mental, suas condições de aprendizagem e socioeconômicas; de o professor investigar sua prática para modificá-la. (MORAES, 2008, p. 21)

As palavras-chave dos mapas mentais forçam o cérebro a relembrar o que foi estudado daquela matéria, mantendo a mente sempre ativa em relação ao conteúdo e evitando que a informação seja descartada em um curto intervalo.

Com o passar do tempo, será possível perceber que a mente trará uma quantidade maior e mais rápida de informações a respeito do conteúdo contido no mapa mental, o que, conseqüentemente, irá reduzir o tempo de revisão e acelerar a velocidade de resolução de questões.

Outra vantagem diz respeito à nossa memória visual. São usados imagens, símbolos, códigos e cores em seus mapas mentais. Você pode circular cada ponto e ligá-los criando diferentes formas de ligamento para distinguir os pontos do assunto. A prática reiterada de olhar para a folha do mapa mental acaba criando uma imagem no cérebro. Por isso que as revisões através dos mapas mentais apresentam um ganho de tempo surpreendente. Com mapas mentais, é possível revisar diariamente diversos conteúdos estudados, de forma rápida e eficiente.

Para compreendermos a eficiência dos mapas mentais em sala de aula, podemos verificar como nosso cérebro funciona. Para isto, (BUZAN, 2009), nos diz que o cérebro é um processador extraordinário, superpoderoso, capaz de realizar infinitas reflexões e criar o Pensamento Radiante (pensar em diferentes direções ao mesmo tempo, partindo de ativadores centrais presentes em Imagens-chave ou Palavras-Chaves).

Na concepção da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o uso de mapas mentais em sala de aula, podemos delinear as principais habilidades que podem ser desenvolvidas a partir da competência aqui apresentada, listando:

- Interpretação de dados e informações com precisão. Posicionamento crítico a partir de critérios científicos, éticos e estéticos;
- Uso de raciocínio indutivo e dedutivo para analisar e explicar recursos, soluções e conclusões de processos de investigação;
- Formulação de hipóteses. Explicação da relação entre variáveis. Sustentação de raciocínio com intuição, observação, modelo ou teoria;
- Análise de argumentos, raciocínios e evidências. Aprimoramento da lógica da investigação;
- Comparação, agrupamento e síntese de informações de diferentes fontes para produzir conclusões sólidas e evitar erros de lógica;
- Testagem, combinação, modificação e geração de ideias para atingir objetivos e resolver problemas;
- Conexão entre ideias específicas e amplas, prévias e novas, a partir de diferentes caminhos;
- Questionamento e modificação de ideias existentes e criação de soluções inovadora.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o uso de mapas mentais durante as aulas destaca-o positivamente, pois torna possível o desenvolvimento de tais habilidades e competências: Interpretação de dados e informações com precisão. Posicionamento crítico a partir de critérios científicos, éticos e estéticos; Uso de raciocínio indutivo e dedutivo para analisar e explicar recursos, soluções e

conclusões de processos de investigação; Formulação de hipóteses. Explicação da relação entre variáveis. Sustentação de raciocínio com intuição, observação, modelo ou teoria; Análise de argumentos, raciocínios e evidências. Aprimoramento da lógica da investigação; Comparação, agrupamento e síntese de informações de diferentes fontes para produzir conclusões sólidas e evitar erros de lógica.

A partir das ideias mencionadas, o uso de mapas mentais nas aulas, especificamente da disciplina de História, proporciona aos discentes o protagonismo juvenil, sendo que as recomendações do docente estão direcionadas à criação e ação.

Refletir sobre as práticas pedagógicas no ensino e as novas metodologias na disciplina de História visa as mudanças na contemporaneidade à aprendizagem.

É possível verificar em muitas escolas, professores despreparados para desenvolver um trabalho concreto com os alunos no ensino de História. Sendo que, a má formação do professor historiador, reflete negativamente no ensino-aprendizagem dos estudantes, e no conhecimento do patrimônio cultural da humanidade. Em relação a isso, Pinsky acrescenta:

O professor precisa ter conteúdo. Cultura. Até um pouco de erudição não faz mal algum. Sem estudar e saber a matéria não pode haver ensino [...] Afinal, se o professor é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando, é necessário que ele conheça, da melhor forma possível, tanto um quanto outro [...] Noutras palavras, cada professor precisa, necessariamente, ter um conhecimento sólido do patrimônio cultural da humanidade. Por outro lado, isso não terá nenhum valor operacional se ele não conhecer o universo sociocultural específico do seu educando, sua maneira de falar, seus valores, suas aspirações. A partir desses dois universos culturais é que o professor realiza o seu trabalho, em linguagem acessível aos alunos. (PINSKY, 2005, p. 22-23)

Portanto, a influência do ensino de História é notável. A aprendizagem de História oferece oportunidade de compreensão de mundo, de reflexão em relação à sociedade em diferentes tempos, (passado, presente, futuro), como também, oportuniza o entendimento sobre a sociedade em que vivemos, e sobre os grupos nos quais estamos inseridos. Se aceitarmos que em nossa atuação como mestres, o desafio de buscar constantemente novos caminhos é uma atitude inerente à função, abrimos a grande possibilidade de sermos mais eficientes em nossa arte de ensinar proporcionando mais progresso pessoal e social para nossos alunos e, conseqüentemente, mais realização para todos nós.

“O trabalho do professor consiste em introduzir o aluno na leitura das diversas fontes de informação, para que adquira, pouco a pouco, autonomia intelectual” (BRASIL, 1997, p. 49).

## **REFERÊNCIAS**

- AUSUBEL, D.P. ; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. **Psicología educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de Educational psychology: a cognitive view, 1980
- BITTENCOURT; Circe Maria F: **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo. Ed. Cortez, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BUZAN, Tony. **Mapas Mentais: Métodos criativos para estimular o raciocínio e usar ao máximo o potencial do seu cérebro**, Rio de Janeiro, Sextante, 2009.

CAINELLI, Marlene; TUMA; Magda M. P. **História e memória na construção do pensamento histórico: Uma investigação em educação histórica**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, São Paulo, nº34, p. 211-222. Junho, 2009. ISSN: 1676-2584.

CIAMPI, H. **O Processo do Conhecimento/pesquisa no ensino de história**. In: *História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História*. Londrina . Eduel. 2003.

FONSECA, S. G.. **A construção de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação; In: Ensino de história: sujeitos e práticas**. Rio de Janeiro: Manud X: FAPERJ, 2007. (Trabalhos apresentados no V

Encontro Nacional Perspectiva de Ensino de História, Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas, realizado no Rio de Janeiro, de 26 a 29 de julho de 2004. p. 149 – 156)

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Ensino de História: das dificuldades e possibilidade de um fazer**. In DAVES, Nicholas. Para além dos conteúdos no ensino de história. Access. Rio de Janeiro:2001

\_\_\_\_\_. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007

MORAES, Loçandra Borges de. **A cidade em mapas: Goiânia e sua representação no ensino de Geografia**. Goiânia: E. V., 2008

OLIVEIRA, A. S.; BRANCO, N.B.C; BRITO, M.A.de ; Souza, T.C. . **Docência compartilhada em Ead: reflexões sobre a formação docente**. *Revista Brasileira de Educação a Distância*, v. 2, p. 89-99, 2015.

PINSKY, Jaime. **Nação e ensino da história no Brasil**. In: PINSKY, Jaime. (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2012.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **Por uma história prazerosa e conseqüente**. In: Karnal, Leandro (Org.). *História na Sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2005.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e ação no magistério).

SCHMIDT, M. A. **A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula**. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SILVA, Marcos A.; FONSECA, Selva G. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. *Revista Brasileira de História*, vol. 30, nº 60, 10/2010

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995.

VASCONCELOS, Celso. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1994 (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2).



VASCONCELOS, José Antonio. **Metodologia do ensino de história/ José Antonio Vasconcelos.** – Curitiba: InterSaber, 2012. – (Série Metodologias), ISBN 978-85-8212-440-6.

## **HISTÓRIA AFROINDÍGENA NA EDUCAÇÃO PRESCRIÇÕES E PRÁTICAS DAS LEGISLAÇÕES QUE FUNDAMENTAM O ENSINO PARA A DIVERSIDADE ETNICORACIAL**

Aloisio Souza Castro Junior<sup>2</sup>

**RESUMO:** O racismo e a ignorância caminharam sempre de mãos dadas. O conceito de eurocentrismo não é novo, tampouco se trata de uma categoria histórica semanticamente estabilizada. O preconceito e a discriminação racial são resultados de séculos de escravidão. Muitas das conquistas alcançadas na área da educação devem-se, é certo, ao empenho da sociedade civil, sobretudo por meio dos movimentos sociais negros. Enfim, as urgências para efetivação das legislações que respeitem a diversidade racial nas escolas, e somente com a concretização das práticas, atingirão os objetivos, das prescrições da Lei nº 11.645/08.

**Palavras Chaves:** Lei 10.639/03; Diversidade Etnicorracial; Afro-brasileira e Afro indígena.

### **INTRODUÇÃO**

Assim, esse trabalho, é uma tentativa de refletir as manifestações, as frestas e possíveis demarcações de fronteira de cor advindas da colonização europeia na literatura brasileira, tendo como elemento transversal o processo de desafricanização nos discursos da população.

O artigo tem como propósito, a análise e discussão de um currículo educacional multicultural tendo a centralidade cultural africana e afro-brasileira embasada e assegurado por legislações em contraponto ao conceito de eurocêntrico, responsável por muitas das incoerências e das contradições, das distorções e das anomalias, das desordens e dos desconcertos, enfim de boa parte das tensões que marcam as relações étnico-raciais no contexto escolar. Desse modo, trata-se de narrativas e práticas curriculares que adquire, no contexto escolar a que se vincula, um claro e deliberado sentido de resistência.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### **CENTRALIDADE EUROPEIA NO DISCURSO ACADÊMICO**

Racismo e ignorância caminham sempre de mãos dadas. Segundo Cardoso (2000) não há preconceito racial que resista à luz do conhecimento e do estudo. Neste, como em tantos outros assuntos, o saber é o melhor remédio. Não era por acaso que os regimes totalitários, tais como o nazismo e o fascismo queimavam livros. De acordo com Anjos e Guedes (2021) o silenciamento das vozes das minorias foram incentivados pela discriminação etnicorracial que assolou o Brasil e outras regiões do mundo por muitos séculos.

Por este motivo é fundamental a elaboração dos currículos e materiais de ensino que reconheçam a diversidade de culturas e de memórias dos vários grupos

---

<sup>2</sup> Sambista e Sambologo. Gestor Empresarial e Graduando em História. Pós-Graduando em Direitos Humanos e Questões Étnicas. Idealizador da Roda de Samba do Mumu e do Instituto Cultural Samba do Mumu. Membro do Grupo de Pesquisas Raça, Culturas Negras e Gênero – RACNEGE.

étnicos que integram nossa sociedade. Silva e Silva (2021) explicam que uma das armas utilizadas pelo colonizador para impor uma cultura única no Brasil foi à literatura, especificamente a Literatura Infantil e Juvenil, pois a criança e o jovem, historicamente, não se reconhecem nela, há pouca representatividade, quase não há protagonismo que não seja da pessoa branca. Esta estratégia foi adotada como uma maneira de excluir a população negra ao desenvolvimento social, mesmo nos livros didáticos é pouca as evidências positivas aos personagens negros devido a sua reduzida participação, o que dificultou a criação de uma identidade negra entre as crianças e facilitou a disseminação da discriminação racial, afetando desta forma o desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, o discurso que se encadeia sobre negros, e também os indígenas, estereotipa-o, tornando-os inferiores, negativos e subalternos. A literatura infantil e juvenil fez este papel por muito tempo, expondo em seu conteúdo práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas tipificando a sociedade brasileira, explica Silva e Silva (2021). O Estado tem como obrigação, a proteção das manifestações culturais, das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, bem como dos demais grupos participantes de nosso processo civilizatório. Essa obrigação deve refletir-se também na educação, explica Cardoso (2000). Conhecer a cultura do brasileiro nos faz perceber as várias identidades da coletividade,

A educação é um direito de todos. Isso é essencial para a construção de um Brasil mais justo. Mas não é suficiente. Conforme Cardoso (2000) é preciso, ainda, que a educação tenha qualidade, que sirva para abrir os espíritos, não para fechá-los, que respeite e promova o respeito às diferenças culturais. A história do Brasil tem a mácula da escravidão de africanos, que tantas marcas deixaram em nossa memória e cuja herança é visível, ainda hoje, em uma situação na qual não somente se manifestam profundas desigualdades, mas o fazem, em larga medida, segundo linhas raciais e ainda, tem se o passado de episódios de violações dos direitos das comunidades indígenas.

Por isso, Silva e Silva (2021), afirma a necessidade da luta contra a discriminação racial e o rompimento com as diversas práticas de preconceito, abrindo espaço para que as crianças conheçam sua herança cultural e cooperem para a transformação do futuro do país, em uma nação justa e igualitária.

O conceito de eurocentrismo não é novo, tampouco se trata de uma categoria histórica semanticamente estabilizada, ao contrário, sua significância plural torna seu emprego extremamente comprometedor e arriscado, caso não sejam feitas as devidas ressalvas quanto ao contexto e ao sentido que se lhe queira dar, explica Silva (2021). De qualquer maneira, tem sido vastamente utilizado nas discussões acerca dos currículos escolares, especialmente no sentido de exprimir um ponto de vista unilateral, tendencioso e arbitrário, por privilegiar uma percepção de mundo e uma subjetividade europeia, que, ao se afirmar como racionalidade de valor universal, desqualifica outras experiências e saberes que, afinal, compõem o complexo universo da educação escolarizada.

Por se tratar de uma formulação que exprime uma perspectiva discricionária, Silva (2021) relata que o eurocentrismo torna-se objeto de crítica recorrente no discurso acadêmico, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, com o avanço dos Estudos Culturais, Pós-Coloniais, Subalternos, Decoloniais e afins.

## **SIGNIFICAÇÃO DE RAÇA/COR**

Para melhor entendimento do conceito de racismo e suas subjetividades é fundamental, primeiramente, compreender a significação dos termos raça e cor, afirma Bertasso (2021). No Brasil, a cor da pele é um critério para identificação subjetiva da raça, classificação que pode variar de acordo com as diferentes tonalidades e aparências da mesma. Mendonça (2021) relata que infelizmente ainda vivemos em uma sociedade de cunho racial, onde a cor, fenótipo resulta em formas de desprezo, na forma inclusive de lembrar o passado.

A classificação tendo como base a cor do indivíduo carrega engravada a ideia de raça, concessão de valores e hierarquias, sendo assim, as cores não é neutra. A cor da pele está ligada à imagem de raça produzida pela ciência moderna, ou seja, quanto mais branca a cor da pele de uma pessoa, mais status ela ganha, e quanto mais escura a cor da pele, mais perto da ideia de raça negra marcada e rotulada pelo racismo ela está. Os estudos de relações raciais mostram que a cor e o conceito de raça estão ligados ao imaginário social brasileiro, e conseqüentemente, embora se afirme o contrário, há discriminação racial é atrelada à cor no Brasil. (BERTASSO, P. 62, 2021)

Um dado que chama a atenção é que a população negra, para a demografia, de acordo com as categorias de pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é o somatório de preto e pardo. Cabe ressaltar que não há a cor negra e sim a cor preta, sendo assim, negra é a raça e preta é a cor. Guimaraes (2008) *apud* Bertasso (2021), explica que “*cor é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como os negros, os mulatos ou os pardos é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação*”. Apesar de, em geral, ser utilizada para identificar grupos de indivíduos que possuem características comuns entre si, à definição de raça pode estar atrelada a construções sociais e a fatores biológicos e científicos.

A ideia de que a raça determina características aparentes, intelectuais e morais do homem sustenta os conteúdos racistas. Conforme Quijano (2000) *apud* Bertasso (2021), a ideia de raça é seguramente, o mais eficiente instrumento de dominação social inventado há mais de quinhentos anos. Produzida na transição do século XV para o XVI, no início da formação da América e do capitalismo, nos séculos seguintes foi imposta sobre praticamente toda a população do planeta como parte da dominação colonial da Europa.

## **EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO RACISTA**

O preconceito, a discriminação racial e o racismo são resultados de séculos de escravidão da população negra, segundo Preconceito (2015) as práticas racistas que afugentam o psicológico da população negra iniciaram no Brasil escravagista, não cessou com a abolição e persiste até os dias presentes. Sendo alguns exemplos:

- Ofensas e Xingamentos;
- “*Piadas*”;
- “*Agressões*”: física ou verbal;
- Apelidos;
- Utilização de termos pejorativos em relação à estética, aparência, vestimenta, simbologias étnicas, etc.

Cidadania (2016), ainda explica que é comum a prática racista camuflar-se em situações cotidianas ou formas de brincadeira. A pessoa racista age de maneira preconceituosa, mas não admite seu preconceito. As principais ações do agressor:

- Apelidar de acordo com as características físicas a partir de elementos de cor e etnia da vítima;
- Inferiorizar as características estéticas da etnia em questão;
- Considerar a vítima inferior intelectualmente, podendo até negar-lhe determinados cargos no emprego, por exemplo;
- Ofender verbal ou fisicamente a vítima;
- Desprezar os costumes, hábitos e tradições da etnia;
- Duvidar, sem provas, da honestidade e competência da vítima;
- Recusar-se a prestar serviços a pessoas de diferentes etnias.

O racismo e a discriminação, conforme Anjos e Guedes (2021) têm silenciado as vozes de muitos sujeitos desde a colonização, devido aos pertencimentos étnicos raciais, o que se constituiu em uma ferida que tem causado muita dor, humilhação e segregação. As atitudes racistas e discriminatórias estão presentes nos mais diversos espaços da sociedade, inclusive na escola, por meio de um currículo reprodutor, práticas docentes indiferentes à diversidade e relações interpessoais marcadas por desrespeito às diferenças e à cultura do outro semelhante.

Enquanto o racismo e o preconceito estão no âmbito das doutrinas, julgamentos, concepções de mundo e crenças, a discriminação é a adoção de práticas que efetivam o racismo e o preconceito. A discriminação pode ser direta, quando deriva de atos concretos de exclusão pela cor; ou indireta, quando é expressa por negações de implantação de políticas públicas a determinada raça, por exemplo.

## **PRECONCEITO RACIAL**

Preconceito Racial, de acordo com Preconceito (2015), é uma ideia prévia e negativa sobre determinado indivíduo ou grupo social, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional. Segundo Santos (2001) *apud* Bertasso (2021), afirma que *“o preconceito representa uma ideia estática, abstrata, pré-concebida, traduzindo opinião carregada de intolerância, alicerçada em pontos vedados na legislação repressiva”*.

Bertasso (2021) ainda explica preconceito como o conjunto de convicções, reações e condutas que conferem uma característica negativa a qualquer membro de certo grupo humano pelo fato de pertencerem àquele grupo, e essa característica é tomada como indicadora da natureza do mesmo, sendo transferida a todos os indivíduos que dele fazem parte. O preconceito racial representa a ideia, o posicionamento ou a determinação estigmatizada em relação a determinados grupos decorrente de sua aparência étnica.

## **DISCRIMINAÇÃO RACIAL**

Discriminação Racial é a manifestação do preconceito, por meio de um comportamento, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional. É toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada nessas características que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento,

gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada. (ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL, ART 1º, I)

O ato de discriminar, segundo Ceneviva (1997) *apud* Bertasso (2021) consiste em ação dolosa do agente depreciando alguém, ao tratá-lo diferenciadamente, em função de sua raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. A discriminação corresponde sempre a uma exteriorização intencional de vontade do agente, por ação ou omissão, recusando ou impedindo o exercício regular do direito pela pessoa discriminada.

Resumidamente, a discriminação racial é a distinção, intolerância, exclusão baseada pela cor, raça ou credo religioso e expressa pela violação do princípio da igualdade. Pode-se afirmar que um plano pedagógico que não atenda a igualdade de propagação de conhecimento, de forma que contemple todas as raças partícipes da construção da identidade brasileira, pode se enquadrar como crime de discriminação racial, por isso a importância de uma pedagogia descentralizada, valorosa e plural.

## **RACISMO**

Segundo Cidadania (2016), racismo é a doutrina que afirma a superioridade de determinados grupos étnicos, nacionais, linguísticos, religiosos, entre outros. Por extensão, o termo passou a designar as ideias e práticas discriminatórias advindas dessa afirmada superioridade. Bertasso (2021) explica que a característica distintiva do racismo brasileiro é que ele não incide sobre a origem racial das pessoas, mas sobre a cor de sua pele. Nessa escala, negro é o negro retinto, o mulato já é o pardo e como tal meio branco, e se a pele é um pouco mais clara, já passa a incorporar a comunidade branca.

A ideia que prega a diferenciação e a inferioridade de determinados indivíduos ou grupos, apenas por razão de suas características físicas e genéticas, propagando a falsa imagem que um grupo é superior ao outro, em virtude de raça, cor, etnia ou procedência nacional, de acordo com Preconceito (2015), é caracterizado como racismo.

O Racismo pode ser resumido como o Comportamento Social que se manifesta de várias formas em diferentes contextos e sociedades. Em todos os lugares onde se manifesta, de acordo com França, Ruy e Vieira (2007), o racismo, desde a antiguidade, sempre tem como base a crença de que alguns grupos humanos seriam superiores e destinados ao domínio, enquanto outros seriam inferiores e destinados a servir. O comportamento racista é uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como:

- Cor de pele;
- Tipo de cabelo;
- Formato do crânio;
- Formato do nariz;
- Etc.

Por outro lado, o racismo é um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O

racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

Contudo, o racismo manifesta-se de forma diferente de lugar para lugar, de época para época, condicionado pelas circunstâncias históricas concretas da trajetória de cada povo ou país. Em todos os lugares ele parte daquela base comum para legitimar-se e justificar a desigualdade e a opressão. Segundo França, Ruy e Vieira (2007), a análise da questão racial pode revelar as particularidades do racismo brasileiro, que é diferente do racismo norte-americano, ou do racismo sul-africano, cada prática racista tem suas singularidades.

O racismo ainda é bem evidente no Brasil, e seu registro é renovado a cada divulgação de um novo censo ou novo levantamento de dados sobre a situação social do povo brasileiro, e que revelam invariavelmente a situação de opressão dos negros e mestiços, sempre nas piores situações de renda, emprego, educação, saúde, moradia, etc., explica França, Ruy e Vieira (2007). Racismo que não só existe, mas é tão cruel quanto o racismo em qualquer outra parte do mundo.

## **MOVIMENTO NEGRO**

Muitas das conquistas alcançadas na área da educação devem-se, é certo, ao empenho da sociedade civil, sobretudo por meio dos movimentos negros, de acordo com Silva (2021), foram eles os responsáveis por impulsionar a aprovação de leis especialmente preocupadas em suprir demandas educacionais da população afrodescendente no Brasil, como é o caso da já bastante debatida lei nº 10.639, de 2003. Associada ao Parecer (2003) e à Resolução (2004) do Conselho Nacional de Educação, a referida lei determina e aponta diretrizes para a implantação, no currículo do Ensino Fundamental e Médio, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, alterando a norma maior que rege nossa educação, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996).

É certo, de acordo com Silva e Barbosa (2019), que a Lei nº 10.639/2003, que regulamenta o ensino de História e Cultura Africana e Afro Brasileira, e instituiu o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra foi uma importante conquista social e política dos movimentos sociais negros brasileiros e constitui ferramenta valiosa para a democratização do saber no Brasil, que até então, via de regra, desconsiderava a diversidade na experiência histórica do país.

No entanto, segundo Gonçalves e Ribeiro (2012), a história africana começou a ser introduzida nos sistemas educacionais a partir da luta dos movimentos negros da década de 1970, tendo em vista as alarmantes estatísticas e as análises das causas do baixo desempenho do/as afrodescendentes nos sistemas educativos e no conjunto da sociedade.

## **LEGISLAÇÕES E RESOLUÇÕES PARA O ENSINO PLURAL E INCLUSIVO**

### **ARTIGO 242 § 1º - CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA**

Conforme Gonçalves e Ribeiro (2012) a carta magna brasileira estabelece que o ensino de História do Brasil deva levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias formadoras do povo brasileiro.

### **LEI Nº 9.394/1996 - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**

Segundo Preconceito (2015), o artigo 26-A, da LDBEN, relata que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Conforme Gonçalves e Ribeiro (2012), a LDBEN, estabelece que o ensino básico deva ter uma base nacional comum a ser contemplada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Inclui temas relativos à diversidade étnica racial, está restrita ao ensino de História do Brasil que levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia.

No artigo 33, Gonçalves e Ribeiro (2012), explica que a LDBEN dispõe sobre a pauta religiosa dentro do currículo escolar, determinando que nas escolas públicas, deve-se respeitar a diversidade religiosa existente, sem praticar o proselitismo religioso, isto é, é obrigatório respeitar a diversidade religiosa do aluno, e não se deve tentar convertê-lo.

Após a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, o sistema de ensino nacional foi desafiado a transformar a intelectualidade nacional incluindo a diversidade cultural através da educação básica, explica Gonçalves e Ribeiro (2012).

Ao desvincular o sentido religioso e pautar a cultura, muitas atividades pedagógicas podem promover a paz, aumentar as perspectivas e favorecimento do diálogo, respeito e valorização das diferentes culturas que compõem a formação da sociedade brasileira.

## **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de acordo com Souza (2005), objetivam a melhoria de qualidade da educação pública. Adotados destes 1997, os PCN foram preparados pelo Ministério da Educação, para orientar os professores das redes estaduais e municipais na montagem de currículos adequados às peculiaridades regionais e culturais do Brasil.

A partir dos PCN, os docentes motivaram-se, mesmo que de forma tímida, a desenvolver em sala de aula temas que permitissem a formar cidadãos conscientes, possibilitando ao aluno ampliar seu horizonte existencial, cultural e crítico por meio das próprias matérias regulares do currículo. Souza (2005) explica que a esse recurso pedagógico deu-se o nome de temas transversais. Enquanto aprendem História, Geografia ou Português, por exemplo, os alunos recebem informações que alargam sua compreensão sobre temas como:

- Ética;
- Meio Ambiente;
- Pluralidade Cultural;
- Saúde;
- Orientação Sexual.

Os critérios de escolha desses assuntos levaram em conta a urgência social, a abrangência nacional, a possibilidade de melhorar o ensino e a aprendizagem e a contribuição que os estudos oferecem para o entendimento da realidade, de forma a encorajar a participação social.



Os temas transversais não são uma preocupação inédita do Brasil. Conforme Souza (2005), a questão foi planejada e incorporada progressivamente ao ensino das ciências. Sua adoção se justifica plenamente porque, além dos benefícios evidentes à formação integral dos estudantes, apresenta flexibilidade ao currículo, algo vital na relação ensino-aprendizagem. De acordo com Silva e Silva (2021), a transversalidade foi uma maneira de minimizar o silêncio, a negação do racismo, seja individualmente ou institucional.

Através dos Parâmetros, os alunos são levados a compreender:

- A cidadania enquanto participação social e política;
- A posicionar-se de modo crítico e construtivo;
- A conhecer características sociais, materiais e culturais do país;
- A identificar e valorizar a pluralidade cultural;
- A posicionar-se contra a discriminação cultural, social, religiosa, de gênero, de etnia, dentre outras.

Aos estudantes, Souza (2005), relata que os PCN apresentam oportunidades de se perceberem integrantes e agentes transformadores do ambiente, identificando seus elementos e interações possíveis, contribuindo para melhorá-lo. Possibilitam-se os estudantes desenvolverem:

- A percepção de si, a confiança nas próprias capacidades e o sentido de preservação física e mental;
- A utilizar diferentes linguagens;
- A consultar diversas fontes de informação e a questionar a realidade, formulando problemas e soluções.

### **DECRETO Nº 4.886/2003**

O decreto 4.886, de 20 de novembro de 2003, segundo Silva e Barbosa (2019), estabelece a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) e resoluções, como a destinada à Educação para as Relações Étnico-Raciais e para a Educação Quilombola.

### **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**

Um ano após a aprovação da Lei nº 10.639/03, foram publicadas, segundo Silva e Barbosa (2019), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Importante saber, que o entendimento de que o conceito de raça, no campo social existe, foi confirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que definem a raça como “*a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado.*” (BRASIL, 2004).

De acordo com Ribeiro e Gonçalves (2012) entre todas as resoluções destaca-se a orientação para o suprimento de ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade, tais como:

- Brinquedos;
- Jogos;
- Bonecas/os com diferentes características étnico-raciais, de gênero e portadores de deficiência.

## **PARECER DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE/CP 03/2004**

O parecer do Conselho Nacional de Educação (2004) sobre a Lei nº 10.639/03 reafirma a relevância da temática história e cultura afro-brasileira e salienta que esses estudos dizem respeito a todos os brasileiros. Destaca que não se trata de mudar de um foco etnocêntrico de raiz europeia para outro, de raiz africana. Trata-se da ampliação do foco dos currículos escolares visando à incorporação da diversidade cultural, racial, social e econômica da sociedade brasileira.

CNE/CP 03/2004 aprovou:

1. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas;
2. A Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implantação da lei que compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. É nesse mesmo contexto que foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

## **LEI Nº 10.639/2003 ALTERADA EM 2008 PARA A LEI Nº 11. 645**

O Ministério da Educação (MEC), junto com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) alteraram as Leis Diretrizes e Bases (LDB) ao sancionar as leis nº 10.639/03 alterada para o nº 11.645/08, que obrigam o ensino fundamental e médio em escolas públicas e privadas a programar o ensino de Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena no plano de ensino dos professores e na organização dos livros didáticos, levando educação antirracista para as salas de aula. Mendonça (2021) explica que a apresentação do MEC para as Diretrizes Curriculares Nacionais, abrange que essa lei é uma ação afirmativa e tem a finalidade de *“corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro”*.

A Lei Federal 10.639 de 2003, de acordo com Silva e Silva (2021) representou o início das oportunidades para a reformulação dos currículos, o planejamento pedagógico adequado e a proposição de aulas criativas que contemplasse a diversidade cultural brasileira na Educação Básica. A Lei foi construída de forma a privilegiar a educação voltada às relações étnicas raciais, o respeito e a valorização da diversidade brasileira, explica Ribeiro e Gonçalves (2002).

A todos os educadores foi imposto o desafio de se comprometerem com a diversidade e democratização do espaço escolar. Nesse sentido, a difusão, de um conjunto de valores, raízes e fundamentos da história e da cultura dos afro-brasileiros presentes na cultura brasileira passa a protagonizar a educação básica colaborando para a qualidade e equidade na educação. Assim será edificado um ambiente escolar que reconheça e valorize as diferenças entre os estudantes, reconhecendo-o como sujeito de direito com suas singularidades.

A Lei nº 10.639/03 chegou aos sistemas de ensino brasileiro com a tarefa de contribuir para o reconhecimento e fortalecimento da participação das populações afro-brasileiras e indígenas na formação e consolidação da nação brasileira. Assim, estaremos estruturando uma educação que reconheça a multiplicidade de vozes que participaram da construção de uma nação mais justa e equânime. (GONÇALVES E RIBEIRO, p. 23, 2012)

De forma obrigatória, o ensino de História e cultura afro-brasileira com o surgimento da lei 10.639/2003, atendeu as demandas sociais que não eram inteiramente garantidas e as questões relativas às temáticas afro-brasileira e africana necessitavam de um amparo do Governo.

A lei 10639/03 não é, de modo algum, apenas uma regra legislativa de natureza “*curricular*” ou afim, mas um dispositivo que assume como efeito colateral profícuo, por um lado, a desconstrução de um imaginário estereotipado em relação à cultura afro-brasileira e a afirmação da identidade do afrodescendente e, por outro lado, a divulgação de episódios históricos e ideologias de cunho discriminatório, acerca da história da África e dos africanos em situação de diáspora. (SILVA, P. 24, 2021)

Assim, essa Lei legitimou as práticas e reivindicações sociais do movimento negro no Brasil, resultado de lutas e demandas representando progresso na luta contra o racismo. Segundo Silva (2021), em vigência há mais de dez anos, a Lei acabou por dar novo impulso às pesquisas acerca da participação da população afrodescendente na sociedade brasileira, em especial no campo da educação e seus inúmeros desdobramentos.

A lei como uma política pública de ação afirmativa, reconheceu a diversidade etnicorracial, valorizou a história e a cultura dos povos negros e se propôs a construir uma educação antirracista, e mesmo com muitos pontos a serem discutidos, não existem dúvidas, a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira trouxe avanços para essas discussões no espaço escolar. De acordo com Silva e Silva (2021) com a valorização e afirmação de direitos da comunidade afro-brasileira, foi possível intensificar o estudo e o entendimento das necessidades dos afrodescendentes na escola, com ações capazes de possibilitar reparações, reconhecimento e apreciação da cultura africana no Brasil, promovendo assim a diversidade cultural.

A partir da criação de uma legislação específica, permitiu-se afirmar positivamente a história africana, não apenas com fatos e contextos, mas também com dados que permitem a nossa percepção do papel ativo que a cultura africana teve e tem no nosso modo de ser enquanto sociedade, não só para as pessoas negras, mas para todas que se beneficiam com legado da cultura africana, explica Mendonça (2021).

As alterações na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional acarretaram em novas diretrizes para o ensino básico motivando de forma compulsória o ensino

da história da cultura dos africanos e afro-brasileiros, mesmo após a alteração, que tornou obrigatório, também o ensino da história e da cultura dos indígenas. O referendo da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, de acordo com Silva e Barbosa (2019), modificou também a Lei nº 9.394/1996, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e passou a prever a obrigatoriedade da temática “*História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*”.

Conforme Walker (2005), a lei 10.639/03 pode ser classificada como maravilhosa e acrescenta que todos os países, principalmente nas Américas, que se dividiu em 03 - América do Norte, Central e Sul, deveriam desenvolver leis de mesmo teor, ao invés de insistirem em apagar as contribuições dos nossos antepassados ao invés de trivializar.

Não há um único país no mundo que não tenha sido influenciado pelo continente africano. Da mesma maneira, as diretrizes impostas pela legislação reflete o quão dificultoso é a implantação de uma lei que se propõe a enfrentar o eurocentrismo que assolou a humanidade. Recriar a base intelectual de um povo, reescrever uma história ou até mesmo reconhecer a construção de um modo educacional falho, é o maior engajamento da lei 10.639/03, ainda é evidente o enorme desafio para que os princípios dela sejam aplicados no âmbito do ensino, nas relações de ensino-aprendizagem.

No campo da inclusão social, os afrodescendentes historicamente, foram alvo de discriminações e preconceitos que acabaram por negar-lhes muitos dos direitos que asseguram a igualdade de condições e de oportunidades para a construção de uma vida digna. Como parte dos processos recentes de democratização da sociedade brasileira, muito se tem conseguido na conquista por políticas públicas e por marcos legais que deem a esses grupos algumas das condições socioeducacionais e ocupacionais necessárias.

Sendo assim, de acordo com Gonçalves e Ribeiro (2012), a Lei nº 10.639/2003, é um elemento fundamental para o combate e a desconstrução das desigualdades étnico-raciais e sociais, entre outros, que contribuem para a exclusão de grande parcela da população afro-brasileira dos bens culturais construídos socialmente.

Atualmente, a Lei nº 10.639/2003 alterada em 2008 para a Lei nº 11.645 são um dos mais importantes mecanismos na garantia de se assegurar uma educação de qualidade, que democratize as relações étnico-raciais e que atenda às exigências da nossa mais recente LDBEN (Lei de Diretrizes e Base do Ensino Nacional) na instituição as práticas pedagógicas escolares sobre bases Etna e racialmente democráticas.

## **LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010**

A aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, sancionada em 2010 foi considerada uma grande vitória da comunidade negra brasileira, de acordo com Racial (2014) mesmo com tantas lacunas a ser preenchida, a grande vitória é o reconhecimento nacional da existência do preconceito racial.

A discussão que culminou na constituição do Estatuto foi uma luta política de dez anos que reuniu mais pontos positivos do que negativos, explica Racial (2014). A carta positiva para o combate ao racismo e para a promoção social da população negra foi norteada pela valorização de políticas públicas voltadas para a população negra e os artigos buscam essa viabilidade de ações afirmativas que reparem a exclusão histórica dos descendentes de escravos no Brasil.

O Estatuto, com méritos derrotou o mito da democracia racial entranhado nas instituições públicas brasileiras, através do documento o Estado, segundo Racial (2014), reconhece a desigualdade social e racial entre as representações étnicas e reconhece a necessidade de implantação de políticas públicas para superar tais desigualdades.

Preconceito (2015), explica que o estatuto, no seu artigo 1º, destina-se a garantir à população negra a efetivação da Igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate a discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

De acordo com Cizoto, Diéguez e Pinto (2016), o Estatuto da Igualdade Racial também propugna o cumprimento da Lei nº 11.645/2008, que institui o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino brasileiro, tornando-se obrigatório nos ensinos fundamental e médio.

No capítulo II, seção II, artigo 11, de acordo com Racial (2014), esclarece que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Os governos, em todos os níveis, têm se empenhado na implantação da referida lei com várias ações como: a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer 03/2004; as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais, Brasília (SECAD, 2006) e o Plano Nacional do SEPIIR, 2009, entre outros. As instituições de ensino têm modificado seus currículos visando ao cumprimento da lei. Nos documentos oficiais há a preocupação com a produção de material didático para todos os níveis de ensino. Nas ações previstas para a educação infantil no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (GONÇALVES E RIBEIRO, p. 23, 2012)

Todas essas medidas devem ser entendidas como fundamentais para a ampliação do conhecimento e a confirmação de que há outras experiências a serem contadas pela História, outras epistemologias que precisam ser reconhecidas no espaço escolar e também fora dele, explica Silva e Barbosa (2019)

O que podemos observar é que, via de regra, os conteúdos de história da África e de história e cultura afro-brasileira vêm sendo trabalhados a depender da vontade pessoal dos docentes que atuam nas esferas do ensino, explica Silva e Barbosa (2019). Há ainda muita resistência em se trabalhar histórias africanas e afro-brasileiras, especialmente por aqueles que entendem esse campo desde uma perspectiva religiosa ou dos que continuam a carregar consigo pensamentos e atitudes embasados no racismo, o que tem acarretado incontáveis atitudes de preconceito e discriminação o que dificulta o debate em sala de aula.

## **PLANO NACIONAL DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA.**

Segundo Santos e Vieira (2021) o plano foi elaborado a partir das convocatórias aos governos municipais, estaduais e o federal para o envolvimento da luta por uma educação antirracista no Brasil, incluindo em suas agendas direcionamentos que garantissem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentassem a Lei 10.639/03.

O plano, de acordo com Brasil (2009), apresentava o seguinte objetivo: *“Colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e igualitária”*.

Em linhas gerais, Santos e Vieira (2021), explica que o Plano foi desenvolvido como as seguintes recomendações:

- Adoção da temática etnicorracial no Projeto Político Pedagógico das escolas;
- Adoção da temática etnicorracial no curso de formação de professores/as;
- Desenvolvimento de pesquisas e materiais didáticos que contemplem a diversidade racial;
- Mudanças no currículo para incluir o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira;
- Dentre outras proposições.

As diretrizes do plano, segundo Brasil (2004) ainda preveem: *“A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996, permitindo que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão”*.

Aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, ficou a responsabilidade de estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. E dentre as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, conforme Santos e Vieira (2021) ficou previsto nas Diretrizes, a seguinte proposta: *“Participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade etnicorracial”*.

Fica evidente, segundo Santos e Vieira (2021), que tanto as Diretrizes como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes propõem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, argumentando ainda que, tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo. Diante o exposto, o Plano Nacional de Implementação ao definir suas metas norteadoras de curto, médio e longo prazo, estabelece também os atores responsáveis pela implementação da Lei nº 10.639/03, e embora esteja previsto tanto no Plano quanto nas Diretrizes, o diálogo das instituições com o Movimento Negro para a implementação da referida Lei, não é colocado como ator responsável e importante nesse processo de implementação.

## **CONSIDERAÇÕES**

No decorrer do estudo pode-se observar que o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes previu a participação de grupos culturais negros, na implantação da Lei que assegura o ensino da história afro indígena sob a

coordenação de algum professor do interior da escola. No entanto mesmo com os órgãos educacionais reconhecendo a importância de abordar a temática racial na formação educacional para a diversidade, se faz necessário um plano pedagógico para a efetiva capacitação aos futuros docentes que se encontram nas instituições de ensino superior.

É certo que a Lei se caracteriza como uma forma de reparação as distintas sanções negativas impostas ao negro durante os mais de 300 anos de escravidão no Brasil, o ensino da história africana, afro-brasileira e indígena, coopera para uma melhora nas relações sociais entre os estudantes, que um dia será professores na rede pública ou particular, ou ainda farão parte de algum grupo afroativista participante do planejamento pedagógico para a diversidade.

Entretanto, os temas que permitem a valorização de um estabelecimento a uma crítica ao conhecimento da história, que deveria ser predominante em nossa sociedade, ainda se apresentam emudecidos nas academias, o que coopera para ineficiência na efetivação do enfoque racial na educação básica, o que implica a indagação sobre as “reais” motivações para a implantação das legislações educacionais voltadas para a diversidade, se fora considerada a eliminação das práticas racistas na sociedade e a eliminação de práticas covardes que se solidificaram nas estruturas das relações sociais brasileiras, ou se simplesmente foram normativas criadas para o atendimento à demandas temporais de uma parcela considerada da nação.

Não se consegue ainda se observar uma reforma significativa nas graduações e licenciaturas em história, e nem menos a obrigatoriedade das disciplinas voltadas às relações étnico raciais e ao ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, tanto na rede pública como privada, infelizmente as expectativas foram criadas, mas não foram efetivadas.

As legislações asseguram a aplicabilidade na educação básica, no entanto é necessário que os educadores estejam preparados para a discussão sobre as relações étnico raciais nas escolas, pois somente assim, conseguiremos estabelecer uma sociedade multiétnica, multirracial, diversa e igualitária, cooperando para a não produção de desigualdades.

Aos professores e as instituições, verdadeiros atores neste processo educativo vale a compreensão de um mundo justo, o que implica em reconhecer as diferenças, a partir das condições sociais e culturais e de igual maneira das diversas visões de mundo, em respeito as matrizes culturais que construíram a identidade étnica e cultural brasileira.

Enfim, a urgência para efetivação das legislações que respeitem a diversidade racial nas escolas é latente, e somente com a concretização das práticas, atingiremos os objetivos, que englobam as lutas dos movimentos negros para o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, como também as mudanças na historiografia do Brasil e a nova relação do Estado brasileiro com a sociedade após a concretização da democracia no Brasil.

## **REFERÊNCIAS**

ANJOS, Ana Paula Souza do Prado; GUEDES, Matilde Queiroz. Racismo e Antirracismo: Reflexões, Caminhos e Desafios. **A Voz E O Diálogo Como Princípios Pedagógicos Para Enfrentamento Das Discriminações Étnico-Raciais**. 1ª edição [recurso eletrônico], organização Wesley Henrique Alves da Rocha. Curitiba, PR: Editora Bagai, 2021.

- BERTASSO, Amarildo. Racismo e Antirracismo: Reflexões, Caminhos e Desafios. **Valores Afroculturais e Formação da Subjetividade Negra no Romance Jubiabá, de Jorge Amado**. 1ª edição [recurso eletrônico], organização Wesley Henrique Alves da Rocha. Curitiba, PR: Editora Bagai, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/MEC, 2004.
- CARDOSO, Fernando Henrique. **Prefacio da 2ª edição (2000)**. Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- CIDADANIA, Ministério da Justiça. Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. **O Racismo é Crime Denuncie!** Brasil, 2016.
- CIZOTO, S. A.; DIÉGUEZ, C.R.M.A.; PINTO, R.O. **Homem, Cultura e Sociedade**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A. 2016.
- GONÇALVES, M.A.R; RIBEIRO, A.P.A. **Diversidade e Sistema de Ensino Brasileiro**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.
- MENDONÇA. Milene Graís. **“Trabalhar a educação antirracista na escola é política pública”, diz professor**. Disponível em: <[https://noticiapreta.com.br/trabalhar-educacao-antirracista-escola-politica-publica-diz-professor/?amp=1&fbclid=IwAR1tjwWbm7D1aQnaHthV88eoO2r2YCBjI3qA\\_Ghh6F4vKiLUp8-xFyuUU](https://noticiapreta.com.br/trabalhar-educacao-antirracista-escola-politica-publica-diz-professor/?amp=1&fbclid=IwAR1tjwWbm7D1aQnaHthV88eoO2r2YCBjI3qA_Ghh6F4vKiLUp8-xFyuUU)>. Acesso em: 01 mai. 2021.
- PRECONCEITO, N. E. DE C. A D. R. E. Defensoria Pública do Estado de São Paulo. **Combate à Discriminação Racial**. Escola de Defensoria Pública do Estado. Nov. 2015.
- RACIAL, E. DA I. **Estatuto da Igualdade Racial**. Publicação do Mandato da Deputada Estadual Leci Brandão. 2014.
- RUY, J.C., FRANÇA, E., VIEIRA, M.J. **Um olhar negro sobre o Brasil: 18 anos de UNEGRO**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2007.
- SILVA, Antônio Cesar Gomes da; SILVA, Rosana Rodrigues da. Racismo e Antirracismo: Reflexões, Caminhos e Desafios. **O Rompimento da Fronteira da Discriminação Racial por meio da Literatura Afro-Brasileira Infantil e Juvenil**. 1ª edição [recurso eletrônico], organização Wesley Henrique Alves da Rocha. Curitiba, PR: Editora Bagai, 2021.
- SILVA, Mauricio. Racismo e Antirracismo: Reflexões, Caminhos e Desafios. **Educação e Relações Étnico-Raciais no Brasil: Tensões entre os Currículos Afrocentrado e Eurocentrado**. 1ª edição [recurso eletrônico], organização Wesley Henrique Alves da Rocha. Curitiba, PR: Editora Bagai, 2021.
- SOUZA, Paulo Renato. **Prefacio da 1ª edição (1999)**. Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- WALKER, Sheila. **Nas Trilhas da Diáspora Africana**. Revista Eparrei. 2º semestre/2005. Ano IV. N°09. P. 31 - 35.



## **O ENSINO DA HISTÓRIA ANTIGA DE ISRAEL E DE JUDÁ NO ENSINO MÉDIO**

Bruno Alves Coelho<sup>3</sup>  
Matheus da Silva Carmo<sup>4</sup>

**Resumo:** Analisamos, neste artigo, o conteúdo de livros didáticos utilizados para o ensino de História no Ensino Médio brasileiro, especificamente no que se refere à História Antiga de Israel e de Judá. Nossos objetivos são: percebermos se este tema é tratado no Ensino Médio e como ele é ensinado em sala de aula. Portanto, nossa proposta inicial é levantarmos a metodologia empregada, se esta temática for de fato ensinada. Posteriormente, devido à urgência da temática, propomos a atualização da metodologia para sua abordagem. Em nosso ponto de vista, a atualização deste conteúdo é urgente para a Escola brasileira, afinal, por conta dos usos e apropriações do passado, a antiguidade de Israel e de Judá estão na pauta do dia devido ao crescente evangelismo fideísta brasileiro.

**Palavras-chave:** História Antiga; Antigo Israel e Antigo Judá; monarquia unida; ensino de História; livros didáticos.

### **Introdução**

Nosso viés de análise do ensino da Antiguidade de Israel e de Judá nos livros didáticos destinados ao Ensino Médio não tem a pretensão de um esgotamento deste material, pois, isto seria algo impossível para um estudo mais limitado como este, uma vez que a descentralização e a autonomia das instituições de ensino brasileiras nos diversos estados da Federação impulsionam vasta produção de material didático tanto para o ensino público quanto para o privado. Assim, os livros que aqui analisaremos são apenas simples amostras de algo que intuímos ser o mais comum por todo o território nacional. Dizemos de intuição por dois motivos: o primeiro é o já supracitado imenso universo de publicações de materiais didáticos no Brasil e o segundo se ampara em nosso testemunho pessoal de ex-alunos secundaristas que um dia fomos.

Esclarecemos de antemão que nosso propósito não é o desmerecimento do árduo trabalho dos historiadores brasileiros que se lançam à tarefa de produzir conteúdo para as escolas. Entretanto, não podemos deixar passar o quanto a falta de especialistas em vários temas e recortes históricos acabam por apresentar algumas culturas e povos do passado de forma equivocada e mesmo em descompasso com o avanço dos estudos históricos mundo afora. Acima também dissemos de “nosso testemunho pessoal”: acreditamos que nós não fomos os únicos que, ao ingressar no Ensino Superior tenhamos ouvido a fatídica frase: “Esqueçam-se do que vocês aprenderam no Ensino Médio, pois, na Universidade vocês aprenderão História”. Refletindo hoje a intenção desta frase dita e repetida algumas vezes e com algumas variações por professores universitários a alunos recém

---

<sup>3</sup> Bacharel e Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), bacharel em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia de Belo Horizonte (FAJE), pós-graduando em História Antiga e Medieval pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em História pela Universitat de Lleida/Espanha (UdL).

<sup>4</sup> Bacharel em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), mestrando em História pela mesma instituição, pós-graduando em História Antiga e Medieval pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

ingressados no Curso de História, no que tange ao Ensino da antiguidade de Israel e de Judá ela nos parece equivocada e aponta mais para uma dívida e uma falha de nosso sistema de ensino do que um elogio ao Ensino Superior.

É no sentido de apontar falhas no sistema de ensino brasileiro como um todo da História Antiga que escrevemos este estudo, ao mesmo tempo que propomos alguma correção na abordagem desta temática. A promessa daquela pretenciosa frase de alguns professores universitários acima citada, não corrigiu os equívocos do ensino da História Antiga de Israel e de Judá que recebemos no Ensino Médio. Isto não ocorrendo, nossos colegas que se dedicam ao ensino de História em nível secundarista, acabarão por repetir os mesmos equívocos, pois não foram ensinados na Faculdade de História. Com isso, de forma específica, o ensino de Israel e de Judá, tanto no Ensino Superior quanto no Ensino Médio, ou cai num ciclo de repetição de metodologias já superadas pela historiografia ou, o que é pior, entra num debate infértil tendo a Bíblia como fonte, donde ou o professor dá o conteúdo de acordo com a narrativa bíblica ou, por seu arbítrio, simplesmente rechaça qualquer informação dela.

## **1. O ensino do Antigo Israel nos livros didáticos**

Como já sinalizamos na introdução, não se trata aqui de um esgotamento das fontes didáticas, mas, apenas um apontamento de dados objetivos. Assim, tomaremos para esta análise dos livros didáticos, devido ao curto espaço que dispomos, apenas cinco (05) livros didáticos destinados ao ensino de História no Ensino Médio. São eles<sup>5</sup>:

<p><b>LIVRO I:</b> História Global: Brasil e Geral (2005). <b>LIVRO II:</b> História: volume único (2007). <b>LIVRO III:</b> História sempre presente (2010). <b>LIVRO IV:</b> História: das cavernas ao terceiro milênio (2016). <b>LIVRO V:</b> Conexões com a História (2016).</p>
---

O LIVRO I dedica três (03) páginas para a história de Israel e de Judá, da página 55 à página 57. De forma adequada apresenta duas imagens: um mapa da Palestina do século X a.C. e uma fotografia do Monte Sinai com a legenda “Na foto podemos ver o monte Sinai, onde Moisés, segundo a tradição judaica, recebeu as tábuas da Lei de Deus” (p. 56). O autor apresenta as fontes de acesso ao estudo de Israel e de Judá na antiguidade (Bíblia e arqueologia) e até ensaia uma discussão do emprego da Bíblia como fonte histórica. Todavia, sua abordagem será unicamente amparada pela narrativa bíblica, tomando-a como narrativa histórica e sucessiva de fatos, donde a História de Israel e de Judá seria uma cronologia dividida em três grandes momentos: governo dos patriarcas, governo dos juízes e governo dos reis. Justamente por abordar a narrativa sem a criticidade necessária, o autor apresenta aos alunos “hebreus” como sinônimo de “judaísmo”, portanto, a herança cultural-religiosa seria o monoteísmo. Outro equívoco patente na abordagem é historizar a monarquia unida.

---

<sup>5</sup> Limitamo-nos apenas a indicar o título da obra e o ano de publicação, pois, as referências completas se encontram nas referências bibliográficas. Por questão de método, não citaremos os nomes dos livros ao longo do texto, mas, os indicaremos de acordo com a numeração romana do quadro.

O LIVRO II dedica quatro (04) páginas para Israel e Judá, da página 46 à página 49. As imagens apresentadas são: uma estatueta de mulher suméria de 2100 a.C., que a legenda identifica como ligada a Sarah, esposa de Abraão (p. 46); uma página de uma Bíblia traduzida por Lutero de 1541, com a representação da expulsão de Adão e Eva do Paraíso (p. 47); um mapa da possível localização de Ur ao lado de um mapa do Reino de Israel e Judá (p. 48); uma foto do Muro das Lamentações com judeus em oração (p. 48). Os autores ensaiam uma reflexão sobre Filosofia da Religião, mas, acabam caindo num discurso simplista e anacrônico sobre uma invenção humana a fim de dar respostas para realidades que escapavam à razão assim, religião e deuses seriam criações da imaginação humana (cf. p. 46). Outra abordagem deficitária é uma tentativa de diálogo entre a Bíblia e a Historiografia, pois, embora os autores iniciem este debate, não apresentam nenhuma outra fonte histórica para o estudo desta civilização antiga (cf. 47). Exatamente por isso, apresentam a história de Israel e de Judá tão somente a partir das narrativas bíblicas sem o crivo da crítica. Daí, repete-se aquilo que já descrevemos no LIVRO I: patriarcas, juízes, monarquia unida e monoteísmo.

O LIVRO III dedica surpreendentes dezesseis (16) páginas à História Antiga de Israel e de Judá, da página 94 à página 109. Apresenta um texto recheado com imagens (17 ilustrações que dialogam com a arte clássica cristã, fotos e um mapa do Oriente Médio e Mesopotâmia). Embora os autores não apresentem outras fontes para o estudo de Israel e de Judá, permanecendo unicamente na já tradicional narrativa bíblica sem o crivo da crítica histórica, o texto faz importantes discussões sobre família e gênero, destacando o papel da mulher naquela sociedade.

O LIVRO IV reserva três (03) páginas para o assunto, da página 71 à página 73. Apresenta quatro (04) imagens: um mapa da Palestina no século X a.C. (p. 71); uma placa de latão com a estrela de Davi, meramente ilustrativa e não significativa para o texto (p. 72); um mapa indicando a localização das doze tribos de Israel (p. 72); e uma fotografia de judeus em oração diante do Muro das Lamentações (p. 73). As autoras não apresentam nenhuma indicação de outras fontes, além da Bíblia, para o estudo de Israel e de Judá. Por se tratar de um texto extremamente reduzido e simples, o conteúdo é passado de forma automática e não crítica de acordo com a ordenação dos livros bíblicos, ou seja, apesar de um livro mais atual, publicado em 2016, continua a repetição clássica: 1) patriarcas-juízes-reis; 2) além de apresentar o monoteísmo como algo inato àqueles povos hebraicos; 3) afirmar o Êxodo como fato histórico; e 4) insistir no tema da monarquia unida. Algo que nos chamou a atenção é que as autoras até tiveram contato com bibliografia atualizada de um importante estudioso da antiguidade de Israel e de Judá, Herbert Donner, mas, o citam apenas para explicar o conceito de Palestina em termos geográficos (p. 71), isto é, não se dedicaram a aprofundar e atualizar os estudos do tema.

O LIVRO V dedica seis (06) páginas à História Antiga de Israel e de Judá, da página 78 à página 83. Ilustrando o texto, apresenta seis (06) imagens: um trecho da Saga de Abraão de uma versão em quadrinhos da Bíblia (p. 79); uma placa com os Dez Mandamentos em hebraico (p. 80); um mapa que localiza a migração dos hebreus para a Palestina no século XVIII a.C. (p.80); um mapa com a divisão dos reinos (p. 81); o Muro das Lamentações (p. 82); foto de uma escavação arqueológica em Ben Shemen (p. 83). Os autores não fogem do padrão: monoteísmo, governos de patriarcas-juízes-reis, monarquia unida e sua posterior divisão. Apresentam a Bíblia como principal fonte para o estudo dos hebreus e acabam por se conformar à narrativa bíblica. Entretanto, na última página o texto apresenta interessante discussão a partir dos trabalhos arqueológicos. Todavia, ao nosso ver, é inserida de

forma equivocada a discussão: a arqueologia não está em conflito com as narrativas bíblicas, como os autores deixam entender. O problema é que os autores entendem a Bíblia como verdade de fé, não como documento histórico que necessita passar pelo crivo das ciências a fim de ser trabalhada em História. Justamente por não submeterem no texto didático as narrativas bíblicas à crítica e a outros métodos de análise destes textos, os autores trabalham num viés de negação, donde a arqueologia mostraria a verdade dos fatos e a Bíblia deveria ser encarada meramente como pertencente à esfera religiosa da fé. Nesta linha de abordagem, os autores acabam por entrar em contradição, pois, na primeira página dedicada aos hebreus eles afirmam a Bíblia como principal fonte para se obter acesso a esta cultura e, na última página, acabam por negá-la.

De forma geral, todos os livros didáticos aqui analisados apresentam um mesmo conteúdo já superado pela historiografia atual da História Antiga de Israel e de Judá: origem do povo em Ur – dando a impressão de israelitas e judaítas serem um único povo em sua origem, monoteísmo inato, fases bem estabelecidas de governo expressas pela trinca patriarcas-juizes-reis, monarquia e Reino unidos, Israel e Judá como reinos frutos da divisão da monarquia davídica. Na sequência apresentamos uma das formas como o historiador deve se aproximar da Bíblia como fonte histórica e nos deteremos sobre a equivocada insistência dos materiais didáticos no tema da monarquia unida dos Antigos Israel e Judá, apresentando como a Academia trabalha esta temática nos dias atuais.

### **3. A Bíblia como fonte histórica**

A historiografia especializada em antiguidade de Israel e Judá tem, nos últimos anos, debatido acerca da possibilidade, ou não, de ver a Bíblia como um documento histórico<sup>6</sup>. Tal debate é fundamental na pesquisa histórica sobre o Antigo Israel, pois a maioria das fontes que dispomos acerca dos reinos de Israel e Judá está contida na Bíblia Hebraica<sup>7</sup>. Um marco crucial nesse debate foi a criação do Seminário Europeu sobre Metodologia Histórica<sup>8</sup>, em 1996, em Dublin, Irlanda, uma vez que este

---

<sup>6</sup> Nos atuais debates sobre antiguidade de Israel e Judá duas vertentes têm se destacado: “Os maximalistas, nesse caso, são os fundamentalistas que sustentam que da Bíblia se pode extrair o máximo de informações históricas ao passo que os minimalistas afirmam o oposto, ou seja, que do texto bíblico se pode extrair o mínimo de informações históricas confiáveis” (BERLESI, 2015, p. 50). Porém, para Thomas Römer (2016, p. 21), “As duas posições são difíceis de manter; a posição maximalista é oposta à deontologia do historiador; quanto a posição minimalista, ela despreza o fato de que os textos bíblicos, por mais ideológicos que sejam, podem guardar traços de acontecimentos históricos e tradições antigas.” Cabe ao historiador um meio termo entre essas duas posições; por um lado, considerar o questionamento, e por outro, não excluir a possibilidade de se extrair informações confiáveis dos textos bíblicos.

<sup>7</sup> É possível escrever a História de Israel e Judá desconsiderando a Bíblia Hebraica? Para o teólogo Rainer Kessler (2010, p. 44), apesar dos avanços arqueológicos na região do Levante, estes não abolem o uso da Bíblia Hebraica na análise histórica da antiguidade de Israel. Ainda, segundo Kessler, não levar a Bíblia em conta na análise histórica de Israel e Judá seria metodologicamente inviável. Por mais que os textos bíblicos devam ser analisados criticamente, não podem ser descartados na pesquisa histórica. Para ver mais: ROMER, 2016, p. 21.

<sup>8</sup> Vinte e um pesquisadores iniciaram o *European Seminar on Historical Methodology* com o objetivo de tratar questões fundamentais em torno da História Antiga de Israel e Judá de maneira crítica e sistemática, além de elucidar as problemáticas presentes nessa área de estudo. O seu coordenador foi Lester L. Grabbe, professor de Bíblia Hebraica da Universidade de Hull, Reino Unido. O grupo fez vários seminários, sendo que o primeiro foi em Dublin, Irlanda, no ano de 1996, onde se debateu sobre a possibilidade de escrever a História de Israel e de Judá e, caso a resposta fosse positiva,

[...] contestou fortemente a validade do texto bíblico para um estudo acadêmico do Israel antigo apontando para uma história de Israel centrada essencialmente nas evidências epigráficas e arqueológicas e isso deveu-se a uma razão muito simples: as referidas evidências são contemporâneas aos fatos ao passo que o texto bíblico é, na grande maioria dos casos, muito posterior aos eventos, desse modo, como é possível preservar-se informação de pertinência histórica com uma larga distância temporal entre o evento e o relato? (BERLESI, 2015, p. 44).

A partir da problemática acima elucidada, cria-se a necessidade de tomar o texto bíblico com cautela e sempre amparado, se possível for, por outras fontes do período fornecidas pela arqueologia. Tal seminário gerou um livro denominado “Pode uma história de Israel ser escrita?” (GRABBE, 1997), no qual os questionamentos e avanços das pesquisas debatidas no seminário foram expostos. Os vários pesquisadores presentes propuseram metodologias a fim de empregar o texto bíblico como fonte histórica. A proposta que, ao nosso ver, é a mais pertinente é a do estudioso britânico Philip R. Davies (apud GRABBE, 1997) que defende ser possível, a partir dos textos bíblicos, a extração de informações importantes sobre o momento histórico em que foram escritos: “A primeira tarefa do historiador é descobrir (ou determinar) o contexto histórico destes escritos, baseado no princípio de que o testemunho histórico de qualquer obra será relevante, em primeira mão, para a época na qual ela foi escrita” (GRABBE, 1997, p. 104). Para que tal pesquisa seja bem sucedida, faz-se necessário recorrer à exegese bíblica<sup>9</sup> objetivando mapear a data de escrita dos textos e ver como eles se relacionam com o período estudado, além da já citada arqueologia para confirmar, ou não, as informações trazidas pela Bíblia Hebraica, uma vez que “a arqueologia traz à luz heranças daquelas sociedades que as [fontes, textos, artefatos] produziram e com isso abre uma janela para o passado” (KESSLER, 2010, p. 30).

Os textos produzidos na antiguidade, são terrenos férteis para a percepção e análise da cultura que os deu vida, sendo que as situações históricas do período em que foram escritos estão presentes neles. Isso não é diferente nos textos bíblicos, pois “não há nenhum texto da Bíblia Hebraica que possa ser levantado fora de seus contextos sociais e formas literárias, sem perda irreparável tanto de seu significado original como de sua potência para falar de maneira significativa para nós”

---

como deveria ser feita. O último seminário ocorreu em Amsterdã, Holanda, no ano de 2012, onde se debateu sobre as novas perspectivas para a escrita da História de Israel e de Judá e refletiu-se sobre os avanços efetuados na pesquisa do referido tema desde o primeiro seminário ocorrido na década de 90. Neste momento, Grabbe, coordenador do grupo, apresentou os resultados da pesquisa empreendida durante esses anos. Ao todo, foram 9 seminários ao longo de 16 anos. Para mais informações sobre o seminário europeu: <https://airtonjo.com/site1/minimalistas.htm>, acessado em: 16/06/2021.

<sup>9</sup> O teólogo José Ademar Kaefer vai formular uma metodologia de aproximação entre exegese bíblica e análise histórica a partir da exegese regressiva: “Diferente do enfoque fundamentalista, que faz uma leitura cronológica, o grupo alternativo pratica a leitura regressiva dos textos bíblicos. O método regressivo parte do contexto em que o texto foi escrito e se projeta para trás numa tentativa de reconstruir a história do conteúdo e a história da redação” (KAEFER, 2015, p. 47). Ou seja, caberia à exegese mapear o momento histórico em que um determinado texto bíblico foi escrito, além de determinar o grupo político e social que o compôs. Logo após, a análise histórica examinaria as formas como as percepções históricas próprias do período em que o texto está contido são refletidos no texto bíblico.

(GOTTWALD, 1988, p. 421)<sup>10</sup>. Então, faz-se necessário sempre levar em conta o *sitz im leben*, ou seja, o período em que o texto foi escrito, os grupos que o compuseram e os objetivos e interesses ideológicos que fundamentaram a sua redação para que a compreensão histórica dos textos não seja prejudicada e que possamos dele extrair o máximo de informações históricas possível.

Em muitas situações, a Bíblia constitui-se como uma fonte secundária, sobretudo nos textos onde trata de temas como os Patriarcas ou o Êxodo. Isso se dá porque a data de escrita desses relatos é muito posterior ao seu suposto acontecimento. “Quanto maior a distância temporal entre um conjunto de episódios e sua reelaboração histórica, tanto maior será a necessidade de indagar e identificar os eventuais casos de ligação, de fazê-lo caso a caso” (LIVERANI, 2008, p. 441). Então, por mais que o texto, escrito posteriormente, possa conservar memórias do tempo em que a história se desenvolveu, ele será mais útil ao historiador para descrever o momento em que foi escrito.

Vale ressaltar que a Bíblia Hebraica pode, em algumas situações, servir como fonte primária. Se, por exemplo, o historiador tem como objetivo estudar o Reino de Judá no período do rei Josias (641-609 a.C.), a literatura deuteronômista composta no período josiânico (cf. RÖMER, 2008, p. 71) será um documento privilegiado de análise. Por mais que o historiador não deva tomar todos os relatos contidos nessa edição da literatura deuteronômista, estes sem dúvida constituem um importante material para se reconstruir o ideal legitimador monárquico vigente naquele período. Ou, até mesmo, a forma como a influência ideológica assíria era vigente em Judá no período (cf. RÖMER, 2008, p. 77). Portanto, o emprego da Bíblia como fonte primária ou secundária vai depender do que o historiador está pesquisando.

#### **4. Crítica ao Reino Unido**

Ao estudarmos a História Política de Israel e Judá na antiguidade, um dos primeiros pontos considerados é o Reino Unido de Davi e Salomão. Segundo o relato bíblico, o chamado “Império” Davídico-Salomônico se estendeu do rio Eufrates, na Mesopotâmia, até a fronteira com o Egito (cf. 1Rs 4, 21). Ou seja, teria sido o momento de maior prosperidade política, econômica e social de Israel, sendo louvado pela Bíblia Hebraica como um “Reino modelo” (cf. LIVERANI, 2008, p. 57). Uma das principais características desse suposto Império é a união entre os territórios de Israel e os de Judá, sendo que as bases do governo e da religião estariam alocadas em Jerusalém e a dinastia reinante seria a davídica.

Malgrado a isso, o atual debate em torno da História Antiga de Israel tem concebido o Reino Unido de Israel e Judá como não sendo historicamente verificável: “Não há nenhuma evidência definitiva da existência histórica de uma enorme monarquia unificada, centralizada em Jerusalém, que abrangesse toda terra de Israel” (FINKELSTEIN; SILBERMAN, 2003, p. 208). Pesquisas arqueológicas realizadas no Levante nas décadas de 1980 desvendaram traços interessantes sobre as origens de Israel e Judá como reinos. O que chamou a atenção dos arqueólogos é que a pesquisa vem mostrando que sempre existiram duas sociedades separadas nas montanhas do Levante, uma ao norte e outra ao sul,

---

<sup>10</sup> Para Kessler (2010, p. 38) cabe ao pesquisador fazer uma distinção entre tempo da narrativa e tempo do narrado. O tempo da narrativa é o período em que o texto está sendo escrito e o tempo do narrado é o período onde a história contada se ambienta. Muitas vezes, o texto bíblico tem mais informações sobre o tempo da narrativa que o tempo do narrado.

ocupando aproximadamente a região que posteriormente comportará os reinos de Israel e de Judá (cf. FINKELSTEIN; SILBERMAN, 2003, p. 213).

Diferentemente das terras baixas, o Planalto Levantino não dispunha de um amontoado de cidades-estados. Duas grandes cidades dominavam as regiões montanhosas: Jerusalém e Siquém (cf. LIVERANI, 2008, p. 118). É interessante perceber que na Idade do Bronze, haviam um conjunto de distintos assentamentos regionais e uma linha divisória entre as duas cidades, linha essa que servirá, posteriormente, como fronteira entre os Reinos de Israel e Judá (cf. LIVERANI, 2008, p. 122-123; FINKELSTEIN; SILBERMAN, 2003, p. 215). A região norte era mais complexa e melhor povoada que o sul. É preciso notar que antes mesmo da emergência dos reinos, as regiões pertencentes a Siquém, ao norte, e a Jerusalém, ao sul, são distintas e separadas, quebrando qualquer possibilidade de uma união prévia entre ambas as regiões (**ver mapa abaixo**).

A diferenciação entre as regiões norte e sul também pode ser percebida em relação a seu ecossistema distinto<sup>11</sup>. A região de Judá sempre foi a mais isolada e rochosa, diferente da região norte que era mais fértil e recheada de vales, o que propiciou que a região fosse vocacionada à produção agrícola (cf. (FINKELSTEIN; SILBERMAN, 2003, p. 217). Por conta disso, o reino que se estabeleceu à posteriori na região norte, ou seja, o Reino de Israel foi muito mais fértil e próspero que Judá. No final do século X a.C. e início do século IX a.C., a região de Judá era marginal e ainda não tinha experimentado um estágio inicial de centralização e desenvolvimento, e isso pode ser percebido através da condição da principal cidade de Judá: “Jerusalém não passava de uma modesta aldeia na época de Davi, Salomão e Roboão [século X a.C.]” (FINKELSTEIN; SILBERMAN, 2003, p. 220) e não poderia ter sido a base de um Império da magnitude descrita na Bíblia Hebraica. Não obstante, a região norte se desenvolvia e o território de Israel caminhava a passos largos para se tornar um Estado plenamente desenvolvido<sup>12</sup>. Então, podemos deduzir que o Reino de Israel se desenvolveu, como entidade política, anteriormente a Judá, pois já no século IX a.C., o Reino de Israel “possuía palácios construídos com capiteis e pedras decoradas” (FINKELSTEIN; SILBERMAN, 2003, p. 220). Em contrapartida, tal tecnologia arquitetônica só será vista no território judaíta cerca de dois séculos depois, ou seja, no século VII a.C., período onde Judá se desenvolverá.

Uma amostra documental da diferenciação histórica entre Israel e Judá nos é fornecida por meio do Livro dos Juízes (Jz 5, 1-32), o chamado Cântico de Débora. Esse texto é um dos mais antigos da Bíblia Hebraica (cf. DONNER, 2017, p. 197) e nos apresenta alguns grupos ou tribos que se entendiam como sendo Israel. Tal passagem mostra uma querela entre “Israel” e “os reis de Canaã”. O texto menciona um elogio às tribos que participaram desse conflito: Efraim, Benjamin, Maquir, Zebulon, Issacar e Neftali (cf. Jz 5, 13-15.18). Além disso, também há uma crítica às tribos que deveriam ter participado, mas não o fizeram: Ruben, Gileade, Dã e Aser

---

<sup>11</sup> Norman Gottwald (1988, p. 47) mostra que até a frequência pluvial era diferente nas regiões norte e sul: “As chuvas vitais desprendiam-se do Mediterrâneo desde meados de outubro até começos de abril, caindo mais copiosamente no norte do país e diminuindo notavelmente em direção do sul”.

<sup>12</sup> “Um estado desenvolvido é caracterizado por uma sociedade bem estratificada, dirigida por um público especializado na administração liderada por um estrato governante que se estende além dos círculos de parentesco imediatos do governante. Sistemas de escrita também são características de estados desenvolvidos, assim como a produção industrial organizada e a construção de estruturas monumentais que atendem a objetivos de propaganda e legitimação também como funções práticas” (FINKELSTEIN, 1999, p. 39).

(cf. Jz 5, 15b-17). Vemos o arcaísmo desse texto na menção a Maquir e Gileade no lugar das costumeiras Manasses e Gad (cf. DONNER, 2017, p.198). Nota-se nesta passagem um Israel formado por 10 tribos. Porém, a tribo de Judá não é mencionada nesse texto, nem como tendo feito parte da coalizão, nem como tendo sido omissa. A partir disso, podemos pressupor que originalmente, Judá não fazia parte da grandeza denominada Israel (cf. KESSLER, 2010, p. 71)<sup>13</sup>. Isso mostra que os textos mais antigos presentes na Bíblia Hebraica não atestam a união entre Israel e Judá.

Apesar das características em comum entre Israel e Judá, tais como a adoração a YHWH e outras divindades cananeias<sup>14</sup>, lendas de heróis, mitos de fundação próximos e línguas parecidas, eles eram muito diferentes. Não só na sua cultura, como também na sua composição demográfica: “Resumindo, Israel e Judá viveram histórias bem diferentes e desenvolveram culturas distintas. De certo modo, Judá era a hinterlândia rural de Israel” (FINKELSTEIN; SILBERMAN, 2003, p. 221).

Levando em consideração os debates acima referidos, se desconsideramos a não existência de uma grande monarquia que unificava os territórios de Israel e Judá, automaticamente entendemos que tais reinos surgiram separados e independentes. “Portanto, o uso das expressões “Reino do Norte” e “Reino do Sul” deveria ser extinto em nossos escritos bíblicos” (KAEFER, 2020, p. 407). Tal exclusão se dá por uma razão muito simples: ao usarmos as expressões “Reino do Norte” e “Reino do Sul” estamos dando a entender que tais reinos um dia fizeram parte de um todo. Porém, tal como demonstramos, a historiografia especializada tende a ver como inviável a existência do chamado “Reino Unido de Israel”. A partir disso, o uso de tais nomenclaturas para denominar os reinos de Israel e Judá se tornam inapropriadas, sendo recomendável conservar o nome original dos reinos quando a eles fizermos referência.

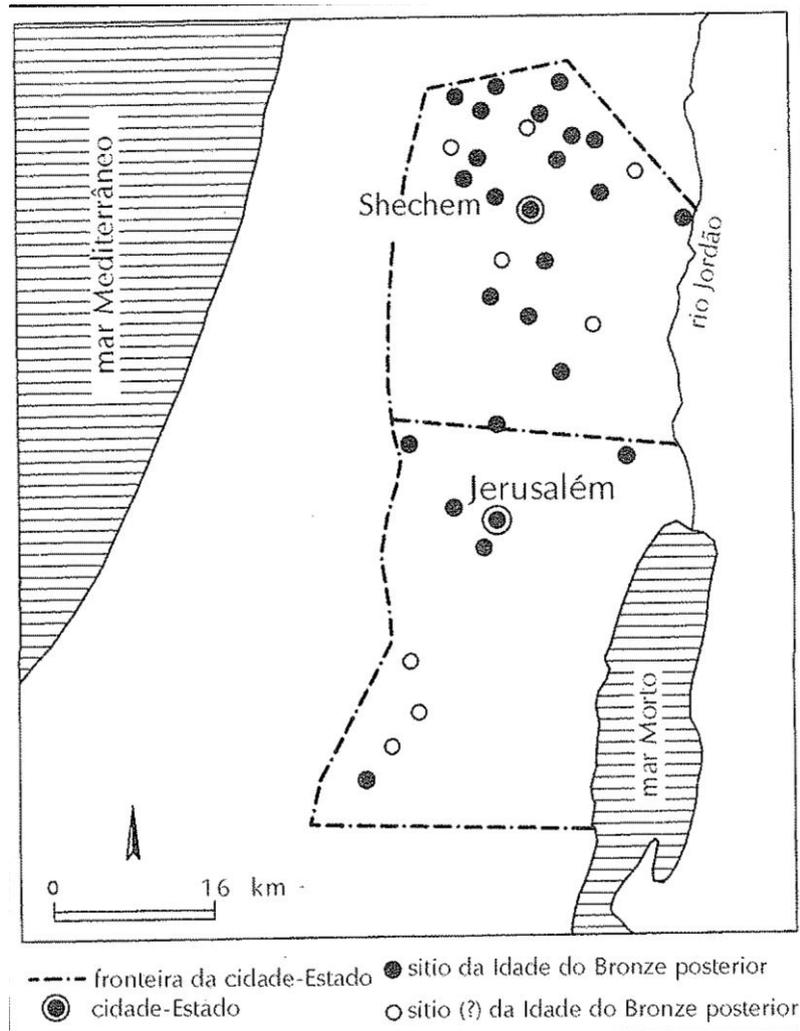
Por fim, vale ressaltar que, tendo a historiografia acentuado as diferenças políticas e formativas de Israel e Judá na antiguidade, o uso do termo “História de Israel” para se referir à História dos dois reinos também tem sido questionada, pois não considera as particularidades de cada um dos reinos. Ao nosso ver, a melhor forma de nomear seria “História de Israel e de Judá”, pois salienta as diferenças entre ambos os reinos que, apesar dos contatos e similaridades, têm Histórias distintas.

---

<sup>13</sup> “Em nenhum relato existe a pré-condição básica para a emergência do conceito de Israel como uma unidade antes do período da monarquia. Além disso, em nenhum relato esse conceito de um Israel Unido poderia ter resultado numa escrita histórica pan-Israelita antes da época do exílio” (LEMICHE, 1985, p. 384).

<sup>14</sup> Além da monarquia unida, outro tema recorrente na apresentação da História Antiga de Israel e de Judá é o monoteísmo. Segundo essa apresentação, os reinos de Israel e Judá teriam, desde os primórdios, adotado a fé monoteísta em YHWH. Porém, o atual debate historiográfico vem mostrando que enquanto existiram os dois reinos, diversas divindades, além de YHWH, eram adoradas em ambos os territórios. Para ver mais: BERLESI, 2020.





**Fonte:** FINKELSTEIN; SILBERMAN, 2003, p. 216.

O presente mapa, fruto de trabalhos arqueológicos, demonstra a já referenciada separação territorial entre as regiões norte e sul, simbolizadas pelas cidades-estados Jerusalém e Siquém (Shechem) no século XIV a.C. (período de Amarna), ou seja, 400 anos antes do surgimento dos reinos de Israel e de Judá. Além disso, percebemos que a linha divisória entre as duas unidades políticas constituiu o que mais tarde seria a fronteira entre os reinos de Israel e de Judá. Então, a partir da análise imagética, podemos descartar qualquer união política e territorial entre as terras do norte e do sul, visto que ambas, desde muito antes do surgimento dos reinos, constituíam regiões distintas e autônomas, sem qualquer sinal de uma união prévia.

### 3.1 Pan-Israelismo<sup>15</sup>

Considerando a problemática acima elucidada, ou seja, que desde sua origem os Reinos de Israel e de Judá eram separados e nunca houve uma grande

<sup>15</sup> O pan-Israelismo é a consciência identitária de união entre os reinos de Israel e Judá, com seus territórios e populações em um só reino unificado (cf. KAEFER, 2016, p. 122).

monarquia que compreendesse os territórios de ambos os reinos, fica a grande questão para o historiador: como a tradição de uma união entre Israel e Judá ficou tão cristalizada e enraizada na Bíblia Hebraica? Tal questão tem indagado os historiadores nos últimos anos e ainda não existe um consenso exato sobre ela. Porém, o que a historiografia vem evidenciando nos últimos anos é que a concepção de um pan-Israel, ou seja, a união entre Israel e Judá, foi uma construção ideológica que objetivava fundamentar as ambições de conquista do Rei Josias para com os territórios que outrora tinham pertencido ao Reino de Israel, destruído como entidade política em 722 a.C.<sup>16</sup>.

O primeiro passo para a formação da consciência unitária entre israelitas e judaítas se deu no final do século VIII a.C., quando uma série de grupos oriundos da região sul do Reino de Israel se refugiou em Judá para fugir das incursões assírias (cf. FINKELSTEIN, 2015, p. 185). Com isso o Reino de Judá se tornou um reino pan-Israelita, protótipo da Monarquia Unida retrojetada para os dias de Davi e Salomão (cf. KAEFER, 2016, p. 122), pois sua população era composta de elementos israelitas e judaítas. Houve a formação de uma consciência unitária entre esses dois grupos. O Rei Ezequias (726-697 a.C.) buscou criar uma coesão social interna que condensasse israelitas e judaítas (cf. FINKELSTEIN, 2017, p. 279).

Com a ascensão de Josias e o esmaecimento do Império Assírio, do qual o Reino de Judá era vassalo, Judá começou a ambicionar os antigos territórios outrora pertencentes a Israel e intentou se expandir militarmente para lá (cf. 2Rs 23, 15-20). A partir disso, Josias buscou condensar israelitas e judaítas não só no que tange à população e à cultura<sup>17</sup>, mas também unir seus territórios por meio da conquista militar, expandindo as fronteiras de Judá sobre antigas posses do caído Reino de Israel (cf. LIVERANI, 2008, p. 220). Com o objetivo de efetivar essas pretensões, criou-se a tradição de uma enorme monarquia que teria existido durante o reinado de Davi que abarcava os territórios de Israel e Judá, e “isso foi necessário, a fim de dar legitimidade ‘histórica’ para a afirmação de Jerusalém para o domínio sobre todos os territórios hebraicos e todas as pessoas hebreias – tanto no Norte como no Sul” (FINKELSTEIN, 2015, p. 188). Ou seja, usando como base uma imemorial origem mítica da realeza do Reino Unido e da Grande Monarquia composta por Israel e Judá, mas governada a partir de Jerusalém, Josias reivindicava a posse dos territórios israelitas, uma vez que esses seriam por direito herança dos daviditas e a conquista militar por ele pretendida não seria uma conquista, mas uma reconquista do território originalmente pertencente a Jerusalém: “A construção ideológica de uma monarquia unida que ostensivamente governasse a partir de Jerusalém sobre todos os israelitas – no Norte e no Sul – é um produto desse período [reinado de Josias]” (FINKELSTEIN, 2015, p. 188).

A historiografia deuteronomista apresenta traços fortemente propagandísticos em prol dos interesses e concepções da dinastia davídica durante o reinado de Josias. Ela formulará uma série de escritos que tem o objetivo de lançar bases para

---

<sup>16</sup>Recentemente, tem-se debatido sobre as origens israelitas do pan-Israelismo. Ou seja, que durante a existência do Reino de Israel, já havia um movimento de criação de uma consciência unitária entre Israel e Judá. Porém, esse movimento tinha o objetivo principal de legitimar a dominação de Israel sobre Judá, sobretudo no reinado de Jeroboão II. Em razão da limitação do espaço, não trataremos a fundo essa problemática. Para ver mais: FINKELSTEIN, 2017.

<sup>17</sup> Sendo o Reino de Judá composto, a partir do século VIII a.C., por israelitas e judaítas, as tradições religiosas (Tradição do Êxodo e a Tradição de Jacó) e régias (Tradição de Saul) de Israel foram incorporadas nas de Judá. “O autor incorporou as tradições do Norte e do Sul, mas as sujeitou aos seus principais objetivos ideológicos: promover os reis davídicos como os únicos governantes legítimos e o Templo de Jerusalém” (FINKELSTEIN, 2015, p. 188).

as pretensões de Josias, e isso pode ser visto, por exemplo, na apresentação de Davi como governante de Israel e Judá, uma vez que os anciãos do norte espontaneamente sagram Davi como rei, não só de Judá, mas também de Israel (cf. 2Sm 5, 3).

O símbolo do pan-Israelismo em Judá foi a criação do mito do Reino Unido de Israel, que teria ocorrido durante os reinados de Davi e Salomão, sendo tal monarquia o período de maior prosperidade vivido por Israel e Judá, convertendo-se assim em um reino modelo (cf. LIVERANI, 2008, p. 124), uma era de ouro que fundamentaria a concepção de unidade entre israelitas e judaítas. Caberia a Josias, como um Davi redivivo, restaurar esse tempo de prosperidade (cf. RÖMER, 2008, p. 99).

Por mais que os objetivos de Josias em anexar os territórios setentrionais não tiveram êxito (cf. LIVERANI, 2008, p. 221; NA'AMAN, 1991, p. 44), a consciência unitária pan-Israelita e o mito do Reino Unido, criados na época de seu reinado, marcaram fortemente os escritos desse período e, além disso, influenciaram os escritos posteriores, fazendo que a utópica unidade entre Israel e Judá fosse algo profundamente cristalizado nas páginas da Bíblia Hebraica e nas tradições judaicas subsequentes. Seria, então, correto afirmar que o “ponto forte”, por assim dizer, do reinado de Josias foi no âmbito ideológico e textual.

## **Considerações finais**

No presente trabalho nos debruçamos sobre as problemáticas e desafios em torno do ensino da antiguidade de Israel e de Judá, sobretudo no que tange à temática do uso da Bíblia como fonte histórica pertinente para entendermos melhor a História Antiga dos Reinos de Israel e de Judá, assim como o chamado “Reino de Israel” unido durante o período davídico. Nossa principal proposta é alinhar o conteúdo produzido pelos livros didáticos e, conseqüentemente, ensinado no Ensino Médio com os atuais debates historiográficos vigentes em torno da antiguidade de Israel e de Judá. Na breve análise por nós efetuada, pudemos constatar que alguns paradigmas que, no debate historiográfico especializado sobre antiguidade de Israel e de Judá já foram contestados há algumas décadas, ainda vigoram nos livros didáticos e continuam a ser ensinados nas escolas.

Chamou-nos a atenção a autoria dos livros didáticos. Dos cinco (05) que aqui analisamos, apenas um (01) foi escrito por um único autor e os outros quatro (04) foram escritos por duplas. Este é já um bom indício de como o conteúdo de História em livros didáticos deveria ser produzido: em associação de parceiros. Entendemos que o historiador é capaz de produzir, sozinho, conteúdo de qualidade; porém, pensar que um ou dois historiadores seriam capazes de colocar num livro didático todo o apanhado histórico da humanidade mostra-se não apenas inviável como acarreta a produção de conteúdos deficitários, desatualizados e inconsistentes. Assim, não apenas para o estudo da antiguidade de Israel e de Judá, mas, para todos os recortes históricos, pensamos que seja urgente a produção destes saberes por especialistas. Daí, a produção de livros didáticos de História no Brasil deveria ficar a cargo de uma comissão responsável, mas, os conteúdos em si deveriam ser elaborados por historiadores que pesquisem os variados temas e tenham a devida formação para tal.

No que toca diretamente ao ensino da antiguidade de Israel e de Judá, os materiais didáticos deveriam fornecer aos professores secundaristas sugestões de abordagem da Bíblia como fonte histórica, apresentando aos professores e alunos

métodos de interpretação da Bíblia como o Método Histórico Crítico e o Método de Análise Narrativa, por exemplo. Ademais, professores e alunos precisam ter em mente que, não obstante a dramática carga religiosa bíblica para os tempos presentes no Brasil, a Bíblia deveria ser estudada para a compreensão dos povos israelitas e judaítas com o mesmo respeito, admiração e profundidade que a Odisseia e a Ilíada (livros religiosos) são estudadas para a compreensão das culturas helênicas. Há que ser acrescentado também as descobertas da Arqueologia. Todavia, a Arqueologia também não pode ser instrumentalizada como um recurso que prova ou nega as afirmações bíblicas. Portanto, sugerimos que os materiais didáticos sobre a História Antiga de Israel e de Judá devem estar em constante e atualizado diálogo com outras áreas do saber: Teologia, Arqueologia e Ciência das Religiões.

Outro aspecto importante para a produção de material didático histórico sobre Israel e Judá Antigos, é a urgente desvinculação destes povos do cristianismo. É impossível uma aproximação de qualidade historiográfica destes povos sob o viés interpretativo cristão. Israel e Judá Antigos devem ser estudados dentro do terreno da História Antiga como civilizações e culturas importantes em seu contexto, não porque seus desdobramentos históricos deram origem às três grandes religiões monoteístas e pautadas na escrita que o mundo conhece atualmente – ao nosso ver, este deve ser o último passo, ou seja, levar os alunos a fazerem conexões de qualidade e com validade histórica do passado com o presente e do presente com o passado. Desconsiderar estes povos antigos em seu contexto de plena vivência é instrumentalizar o passado e obscurecer a verdade histórica destes povos, acarretando num ensino de História extremamente corrompido já em suas bases.

Por fim, entendemos que tal proposta constitui um grande desafio, pois a História de Israel e de Judá, assim como a História Antiga Oriental como um todo ainda é marginal no Brasil, carecendo de uma “desatualização bibliográfica” (BERLESI, 2015, p. 51). Muitos textos dos principais estudiosos da antiguidade de Israel e de Judá se encontram em Língua Inglesa e ainda não foram traduzidos para a Língua Portuguesa, o que dificulta consideravelmente o acesso a essas obras. Ademais, ao tratarmos da História de Israel e de Judá e do uso da Bíblia como fonte histórica, tocamos necessariamente na consciência religiosa cristã da maioria dos brasileiros, que enxerga nas páginas da Bíblia Hebraica o prenúncio do cristianismo. Dentro disso, o estudo crítico da História de Israel e de Judá pode ser interpretado por muitos como uma afronta às suas crenças religiosas, porque considera que algumas narrativas bíblicas não podem ser verificadas historicamente. Mas, a crítica histórica não é uma negação pura e simples. Antes, busca entender as raízes históricas de tais narrativas, assim como os objetivos principais que as constituíram.

## **Referências bibliográficas**

### **Livros didáticos**

- ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Leticia Fagundes de. *Conexões com a História*. Manual do professor. Vol. 1. São Paulo: Moderna, 2016.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. Manual do professor. Vol. 1. São Paulo: Moderna, 2016.
- COTRIM, Gilberto. *História Global: Brasil e Geral*. São Paulo: Saraiva, 2005.
- PEDRO, Antonio; LIMA, Lizânias de Souza. *História sempre presente*. Manual do professor. Vol 1. São Paulo: FTD, 2010.

SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. *História: volume único*. São Paulo: Ática, 2007.

### **Bibliografia geral**

BERLESI, Josué. Conservadorismo versus Progressismo: apontamentos sobre a historiografia do Israel antigo. *Revista Eletrônica Antiguidade Clássica*, n. 10, p. 44-54, 2015.

\_\_\_\_\_. “Javé é Um”: Apontamentos sobre o Processo de Construção do Monoteísmo no antigo Israel. *NEARCO-Revista Eletrônica de Antiguidade e Medievo*, v. 12, n. 2, p. 198-212, 2020.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. Nova edição, revista e ampliada. São Paulo: Paulus, 2002.

DONNER, Herbert. *História de Israel e dos povos vizinhos*. São Leopoldo: SinodalEPG/Petrópolis: Vozes, 2017.

FINKELSTEIN, Israel; SILBERMAN, Neil Asher. *A Bíblia não tinha razão*. São Paulo: A Girafa, 2003.

FINKELSTEIN, Israel. State formation in Israel and Judah: A contrast in context, a contrast in trajectory. *Near Eastern Archaeology*, v. 62, n. 1, p. 35-52, 1999.

\_\_\_\_\_. A Corpus of North Israelite Texts in the Days of Jeroboam II? *Hebrew Bible and Ancient Israel*, v. 6, n. 3, p. 262-289, 2017.

\_\_\_\_\_. *O Reino esquecido: Arqueologia e História de Israel Norte*. São Paulo: Paulus, 2015.

GRABBE, Lester L. (ed.). *Can a ‘History of Israel’ Be Written?* Sheffield: Sheffield Academic Press, 1997.

GOTTWALD, Norman K. *Introdução Socioliterária à Bíblia Hebraica*. São Paulo: Paulus, 1988.

KAEFER, José Ademar. A Bíblia como fonte histórica. *The New Biblical Archaeological Paradigm*, v. XXXVIII, p. 3-4, 2015.

\_\_\_\_\_. *Arqueologia das terras da Bíblia*. Vol. II. São Paulo: Paulus, 2016.

\_\_\_\_\_. Quando Judá se torna Israel. *Revista Pistis Praxis*, v. 12, n. 2, 2020.

KESSELER, Rainer. *História social do Antigo Israel*. Paulinas: São Paulo, 2010.

LEMICHE, Niels Peter. *Early Israel: anthropological and historical studies on the Israelite society before the monarchy*. Brill Archive, 1985.

LIVERANI, Mário. *Para além da Bíblia: história antiga de Israel*. São Paulo: Paulus, 2008.

NA’AMAN, Nadav. The kingdom of Judah under Josiah. *Tel Aviv*, v. 18, n. 1, p. 3-71, 1991.

RÖMER, Thomas. *A chamada História Deuteronomista: introdução sociológica, histórica e literária*. Petrópolis: Vozes, 2008.

RÖMER, Thomas. *A origem de Javé: o Deus de Israel e seu nome*. São Paulo: Paulus, 2016.

SILVA, Airton José. Os *minimalistas*. Disponível em <<http://www.airtonjo.com/minimalistas.htm>>. Acessado em 16/06/2021.

## **O PIBID COMO POSSIBILIDADE PARA DIFERENTES DINÂMICAS NA EDUCAÇÃO: O CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

SILVA, Bruno M.<sup>18</sup>

**RESUMO:** O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência proporciona, além de uma melhor qualidade na formação de futuros professores, a possibilidade de aplicação de diferentes dinâmicas na educação com a utilização de variados recursos didáticos, como o cinema. Assim, esse trabalho realiza uma breve análise da maneira pela qual as obras cinematográficas são utilizadas como fonte históricas e também como material didático para o ensino de história. Além disso, traz um relato de experiência vivenciado no PIBID fazendo uma reflexão sobre a utilização dos filmes em atividades desenvolvidas.

**Palavras-Chave:** PIBID; Cinema; Ensino; História

### **1. INTRODUÇÃO**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vem desde 2007 proporcionando possibilidades para uma melhor formação dos estudantes de licenciatura no Brasil. O programa concede bolsas aos futuros professores, promovendo um contato com o ambiente escolar desde os primeiros anos do curso de modo que eleva a qualidade de formação bem como da educação nas escolas. A sua importância não se baseia somente na formação dos acadêmicos, mas também, influencia na formação dos alunos da educação básica, proporcionando diferentes experiências com a presença dos bolsistas nas salas de aula, tendo a oportunidade de desenvolverem diferentes dinâmicas, aperfeiçoando o ensino e ressaltando os conteúdos ministrados pelos professores de forma agradável e recreativa.

O ensino de história, a muito vem sendo repensado e passando a valorizar os interesses, as vivências e os saberes já constituídos pelos alunos, assim, novas dinâmicas de ensino vem sendo pensadas por professores e mesmo graduandos que atuam por programas institucionais – como o PIBID – nas escolas.

O desenvolvimento de diferentes atividades em sala de aula tem sido algo essencial para uma melhora na educação. O professor deve buscar estratégias de ensino que serão melhor aproveitadas, e a utilização de diferentes materiais didáticos como documentos, imagens, filmes, entre outros, vem sendo facilitadores da compreensão dos alunos sobre os processos históricos ensinados.

O uso de filmes como material didático no Brasil vem sendo realizado desde o início do século passado, mas sua utilização de forma mais acentuada iniciou-se por volta dos anos 80. O professor Jonathas Serrano do Colégio Pedro II, foi um dos pioneiros na utilização dos filmes como material didático, ficou famoso por seus livros didáticos, onde incentiva a utilização das obras cinematográficas como meio de facilitar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Pensava ele que, a partir dos filmes,

---

<sup>18</sup> Graduando do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Santa Maria. Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência entre 2018-2019. Atua como bolsista do Programa de Residência Pedagógica e como educador voluntário no Pré-Universitário Popular Alternativa em Santa Maria-RS.

podia abandonar o método de memorização de conteúdos e da sequência de datas, fatos e eventos. (Bittencourt, 2005, p. 371)

Portanto, esse trabalho tem por finalidade refletir acerca da utilização de produções cinematográficas no ensino de história e também relatar algumas atividades desenvolvidas enquanto bolsista do PIBID, do curso de história da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no Colégio Estadual Coronel Pilar entre os anos de 2018 e 2019.

## **2. O CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Desde a antiguidade, a história vem sendo utilizada como inspiração para diversas formas de representação que, muitas vezes, visam o entretenimento, como as tragédias gregas, por exemplo. Com o cinema, isso não foi diferente. Tendo em vista a sua divulgação em massa iniciada a alguns anos, os filmes com temáticas históricas ganham muito espaço e aceitação do público, criando uma categoria de filmes históricos. Isso acarreta no fato de que, hoje em dia, as pessoas acabam tendo maior acesso a história pelos filmes do que pelos livros e pelas escolas. (Nova, 1997)

A aproximação do cinema com a história vem desde o surgimento dessa arte à mais de um século atrás. Com isso, surgiram os chamados filmes históricos, aqueles que, em sua trama, remontam à épocas passadas, ou seja, que representam algum acontecimento, fato ou evento histórico. Porém, a aceitação dos mesmos como documento histórico é mais recente, vindo junto aos avanços da escola dos Anales na França que os filmes foram ganhando espaço como fonte histórica. Pois, ainda se estendeu por grande parte do séc. XX a noção da história ser produzida através de documentos escritos, sendo esses considerados "verdades históricas":

Por um lado, as fontes audiovisuais (cinema, televisão e registros sonoros em geral) são consideradas por alguns, tradicional e erroneamente, testemunhos quase diretos e objetivos da história, de alto poder ilustrativo, sobretudo quando possuem um caráter estritamente documental, qual seja, o registro direto de eventos e personagens históricos. Por outro lado as fontes audiovisuais de natureza assumidamente artística (filmes de ficção, teledramaturgia, canções e peças musicais) são percebidas muitas vezes sob o estigma da subjetividade absoluta, impressões estéticas de fatos sociais objetivos que olhes são exteriores (NAPOLITANO, 2006, p.236)

Portanto, devemos dar o devido valor ao cinema enquanto um documento histórico, pois, muitas vezes, acaba não sendo percebido como tal, de modo que muitas obras cinematográficas, podem servir de instrumento tanto para pesquisas históricas quanto material didático.

Para isso, de acordo com Marc Ferro, os filmes históricos, quando utilizados como documento histórico, possuem duas vias de análise, sendo elas: **1.** A leitura histórica do filme e **2.** A leitura cinematográfica da história.

As obras cinematográficas com temáticas da História, apesar de tentarem representar os acontecimentos pretéritos, acabam por refletir os interesses do período no qual ele foi feito. A primeira via refere-se ao caráter dos filmes como passíveis de análise da sociedade na qual foi produzido, segundo Cristiane Nova "o filme espelha a mentalidade da sociedade, incluindo sua ideologia", desse modo, os filmes históricos acabam, também, servindo para usos políticos do passado, como as produções que visam representar os feitos "passados" de alguma nação,

fomentando um sentimento nacionalista usado para justificar determinados conflitos entre duas nações.

A leitura cinematográfica da história permite analisar o filme como representação do passado, o qual busca retratar algum acontecimento, como as obras que tem como tema a segunda guerra mundial. São inúmeras as produções com essa temática e com eles podemos entender alguns processos que ocorreram nesse período. Porém, a análise de um filme buscando as representações pretéritas deve ser feita de maneira minuciosa e crítica para não ter as imagens que o filme retrata como a comprovação de fatos que ocorreram em determinado período, pois, se nem mesmo os historiadores em suas pesquisas, utilizando metodologias apropriadas, conseguem chegar a uma verdade absoluta sobre o período que busca entender, em um filme não poderia conter a pura verdade de algum acontecimento histórico, ele é algo que, na melhor das ideias, representa algum evento já ocorrido, mas não mostra explicitamente como ocorreu. Por isso, analisar as produções do cinema como fonte de representação do passado tem certas limitações, pois, como escreve Cristiane Nova, um filme acaba por falar mais sobre o seu tempo presente do que sobre o passado que ele busca representar.

Mesmo com certas limitações, os filmes possuem um grande potencial didático e, nos dias de hoje, os recursos audiovisuais têm sido utilizados em grande escala pelos professores, pois servem de facilitadores do processo de ensino e aprendizagem dos alunos (Bittencourt, 2005, p. 372). Atualmente, com o desenvolvimento das tecnologias e o aumento do acesso às obras cinematográficas, os filmes são importantes ferramentas no ensino de história para quem busca aplicar diferentes dinâmicas em sala de aula, o professor deve saber aproveitar a proximidade e o interesse que o aluno irá ter com o cinema, de modo a interligar os conteúdos de aula com o que eles têm acesso no dia a dia.

Contudo, como explica Jorge Nóvoa, devemos seguir determinadas implicações metodológicas:

- 1) realizar o planejamento prévio; 2) fazer o levantamento das películas disponíveis; 3) selecionar os filmes e estabelecer a conexão entre seu conteúdo e a temática histórica a ser tratada; 4) pesquisar os processos e fatos históricos concernentes aos períodos abordados pelos filmes, assim como aos períodos em que eles foram produzidos; 5) pesquisar a biografia e as ideias dos realizadores dos filmes e as condições de sua produção; 6) analisar e criticar os conteúdos da películas, transformando-as em fontes documentais; 7) elaborar questões, reflexões e problemas acerca das temáticas abordadas pelos filmes e sua relação com o processo real; 8) organizar as exposições e os debates. (NÓVOA, Jorge, p. 8).

Assim, tomadas tais implicações metodológicas, as utilizações das películas para fins didáticos podem seguir as mesmas vias que são empregadas para pesquisas acadêmicas, sempre tomando o devido cuidado ao mostrar para os alunos o que é representado nos filmes sobre o conteúdo que se está trabalhando e o que acaba por ser uma construção do tempo em que o filme foi desenvolvido. Segundo Marcos Napolitano, o professor deve atuar como mediador entre a obra e o aluno, incentivando o mesmo a assistir os filmes de maneira mais crítica, propondo relações do conteúdo do filme com o conteúdo escolar. Por isso, o professor que escolhe o auxílio dos filmes para a construção do conhecimento histórico, deve conhecer sobre a linguagem do cinema e saber definir o que o filme está dizendo. (Napolitano, 2010)



Ao trabalhar com o cinema em sala de aula o professor de história deve tomar alguns cuidados com a representação que o filme faz do passado, pois, como escreve Napolitano, a sociedade em um filme nunca é mostrada, mas sim, encenada:

O que importa é não analisar o filme como “espelho” da realidade, ou como “veículo” neutro das ideias do diretor, mas como o conjunto de elementos, convergentes ou não, que buscam encenar uma sociedade, seu presente ou seu passado. [...] é sempre encenação, com escolhas predeterminadas e ligadas a tradições de expressão e linguagem cinematográfica que limitam a subjetividade do diretor, do roteirista, do ator. (Napolitano, 2010, p.276)

Assim, os filmes não têm obrigações ou finalidade de apresentar uma realidade histórica, portanto, não reproduzem um fato verídico, mas buscam por meio das gravações, reconstruir uma realidade passada tendo em base o contexto histórico no qual os produtores estão inseridos. Pois, mesmo se um historiador - dotado de conhecimentos críticos e historiográficos sobre determinado período da história- fosse produzir um filme, o mesmo iria acabar por demonstrar a sua versão acerca do que ele representa.

Nesse sentido, os professores não devem buscar com os alunos, as verdades históricas nos filmes, mas sim, contestar as representações distorcidas que nele são apresentadas.

Para isso, não é necessário que, o professor que se utiliza desse material em aula, seja um crítico profissional ou um cinéfilo, mas sim, saber exercitar com os alunos um olhar mais crítico e atencioso quanto ao que o cinema, em suas obras, busca representar sobre o passado. Pois, como dito anteriormente, os filmes históricos apresentam mais sobre a sociedade presente a sua produção do que o passado que ele busca representar. Sendo assim, é tarefa do professor trabalhar com os alunos sobre o contexto de produção do filme, buscando refletir sobre quais são os discursos que determinado filme apresenta sobre o período no qual foi feito.

### **3. RELATOS DE ATIVIDADES REALIZADAS ENQUANTO BOLSISTA DO PIBID**

Durante minha experiência como bolsista do PIBID, tive a oportunidade de desenvolver, junto com outros colegas e com a professora, três atividades com duas turmas do primeiro ano do ensino médio – 114 e 115 - do Colégio estadual Coronel Pilar no turno da manhã, nas quais foram utilizadas obras do cinema como material didático. Duas delas foram planejadas como um reforço dos conteúdos ministrados pela professora bem como uma tentativa de incentivar aos alunos um senso crítico sobre os filmes, a última atividade foi utilizada pela professora como avaliação. Em todas as atividades buscamos uma participação direta dos alunos bem como uma reflexão sobre as ideias centrais apresentadas pelos filmes, discutindo-as e realizando críticas às suas distorções.

As atividades onde se utilizam os filmes históricos são muito importantes para incentivar o sendo crítico dos alunos, pois, o cinema acaba tendo um poder de alcance que, em várias ocasiões, acaba por contribuir para a construção de uma visão popular sobre a história, onde estão incluídos mitos, ideias, heróis, etc...

Cabe ressaltar que a escolha dos filmes levou em consideração, além de seu potencial didático e de análise histórica, o fácil acesso que os mesmos têm, sendo encontrados em plataformas online e ainda em DVDs.

A primeira obra trabalhada foi o filme “300”, buscando sistematizar os conteúdos de Grécia Antiga e as representações sobre o Oriente. Posteriormente, já nos conteúdos sobre a idade Média, foi utilizado o filme Aladdin da Disney, do ano de 1992, reforçando sobre as visões que se tem acerca do mundo oriental. A atividade de avaliação com filmes, abarcou uma diversidade de obras buscando avaliar o entendimento dos alunos sobre a idade Média e a sua construção crítica acerca do cinema e seus discursos.

Um dos pontos mais ressaltados durante as atividades foi o conceito de Orientalismo, muito refletido por Edward Said que, em sua obra, “Orientalismo: O Oriente Como Invenção do Ocidente, analisa as produções da Europa e também americanas, sobre os países do oriente e o modo como foi estudado, analisado, definido e inserido em uma narrativa onde apresenta uma superioridade do Ocidente. Said busca apresentar que o Oriente retratado pela cultura ocidental, não tem qualquer coesão com o mundo Oriental, pois acaba sendo visto pelo ocidente como um mundo exótico e como uma contrapartida de si.

Muitas são as produções que tomam o Oriente como referência, desde pinturas, obras literárias e hoje em dia em larga escala o cinema que, por sua velocidade e facilidade de propagação, acaba tendo uma influência muito grande na visão que jovens e adultos terão sobre o mundo oriental, como ressalta Said:

Um aspecto do mundo eletrônico pós-moderno é que houve um reforço dos estereótipos pelos quais o Oriente é visto. A televisão, os filmes e todos os recursos da mídia têm forçado as informações a se ajustar em moldes cada vez mais padronizados. No que diz respeito ao Oriente, a padronização e os estereótipos culturais intensificaram o domínio da demonologia imaginativa e acadêmica do “misterioso Oriente” do século XIX. (SAID, 1978/2003)

Desse modo, é de suma importância trabalhar o orientalismo com os alunos, principalmente na forma como ele será utilizado nos filmes, por ser o meio pelo qual eles terão maior acesso aos conteúdos históricos, levando em conta que a maioria das representações sobre o oriente que vemos nos filmes históricos, foram construídas pelo Ocidente, portanto, muitas vezes não se tratam do Oriente como ele é, mas sim, representações alimentadas pelos preconceitos com o Oriente, que acabam sendo propagados. Além disso, conhecer sobre o modo como determinadas civilizações são representadas pelo cinema, influencia no olhar crítico bem como à não tomarem os filmes históricos como uma prova do real.

### **3.1. Atividade com o filme “300”**

O filme 300, foi produzido em 2006 nos E.U.A, dirigido por Zack Snyder e baseado nos quadrinhos de Frank Miller. A obra busca retratar a batalha das Termópilas ocorrida por volta de 480 a.C durante a segunda guerra médica, onde o rei de Esparta, Leônidas, marcha sobre o comando de 300 homens para tentar impedir os avanços do exército persa, liderado pelo rei Xerxes, que tinha por ambição dominar toda a Grécia.

A história da batalha das Termópilas foi narrada por um Grego, Heródoto, portanto, acaba sendo dotada de um etnocentrismo, onde os gregos são apresentados como heróis e os persas são os vilões, e o filme acaba refletindo essas

ideias. Assim, segundo Edward Said, os persas retratados por Heródoto, já refletiam os preconceitos e o olhar de superioridade dos gregos sobre os persas.

Vale ressaltar que o filme foi produzido pela indústria cinematográfica norte-americana em meio aos seus conflitos contra países do Oriente. Assim, além de representar acontecimentos passados, está ligada aos acontecimentos presentes, o que nos leva a pensar que busca também representar os Espartanos, ocidentais e civilizados como os norte-americanos e os Persas, Orientais e bárbaros, como os seus “inimigos” do oriente, ressaltando e justificando um discurso político de ataques e colonização.

Os objetivos dessa primeira atividade com filmes, foram que os alunos tomassem conhecimento dos usos das produções cinematográficas tanto para um discurso político como para entender os processos históricos que a obra representa. Além disso, reforçar os conteúdos sobre Grécia Antiga e estrutura das pólis – nesse caso, principalmente a pólis de Esparta- e começar a refletir acerca do conceito de orientalismo e como os filmes acabam sendo uma ótima maneira de promover uma imagem deturpada de outras sociedades.<sup>19</sup>

A atividade usando esse filme foi realizada após serem ministrados as aulas sobre Grécia antiga. Antes da discussão em sala de aula, foi pedido aos alunos que assistissem o filme em casa, e que fizessem anotações ligando o conteúdo aprendido em aula com o que é representado no filme, com o intuito de avaliar a capacidade dos alunos de realizarem essas ligações.

Já em sala de aula, a atividade com o filme foi realizada em dois períodos consecutivos. Primeiramente, buscamos discutir com os alunos sobre os filmes históricos e como eles podiam representar o passado e ao mesmo tempo apresentar características do seu presente. Logo após, buscamos refletir sobre os elementos que a obra apresenta sobre a história da Grécia, da Pólis de Esparta e da civilização persa e que podem ser utilizados para ter alguma ideia sobre aquele período - sempre ressaltando que o filme não é uma confirmação dos fatos ocorridos na época – levando em conta o que eles haviam observado em casa. Após fazer essa ligação do filme com os conteúdos, iniciamos um debate crítico sobre as representações do filme. Em suas anotações, os alunos abordaram em sua totalidade a aproximação do filme com os conteúdos, nenhum havia realizado uma análise crítica. A partir disso, apresentamos quais elementos históricos do filme acabaram sendo distorcidos como, o mito de que 300 espartanos haviam resistido às centenas de milhares de soldados do exército persa. Para que essa dinâmica funcionasse, foram expostas algumas cenas para mostrar o que o filme representava sobre a história e principalmente sobre como os produtores representaram os persas de forma deturpada e preconceituosa, como nas cenas de batalhas, onde os espartanos lutam de maneira organizada e em formação e os persas correm de forma totalmente desorganizada, visando somente atacar o inimigo destacando um caráter violento e imoral construindo sobre o Oriente, dessa forma, acabam que os milhares de persas perdem as batalhas para “300 espartanos”. Além disso, quando é mostrado o acampamento de Xerxes, as pessoas que o seguem são representadas de maneira muito exótica, com deformidades físicas e as mulheres de forma sensualizada, reforçando os estereótipos criados acerca do Oriente pelo mundo ocidental. Após passar cada cena, primeiramente era perguntado aos alunos qual foi a percepção deles a respeito do que viram nela.

---

<sup>19</sup> Ver mais sobre a utilização do filme “300” como material didático em: CAPARELLI, Ana Lucia Silvério. UTILIZANDO O FILME “300” EM SALA DE AULA. Londrina, 2008.

Durante toda reflexão acerca das distorções sobre os persas, buscamos falar sobre como o mundo ocidental representa o Oriente tanto no cinema quanto em outros tipos de produções, tratando do conceito de Orientalismo, de modo a desconstruir a imagem preconceituosa que se tem sobre o mundo Oriental.

Pela sua fama, o filme foi bem aceito pela turma e durante as discussões houve participação constante dos alunos. Considero que os objetivos foram alcançados e que a atividade foi muito proveitosa igualmente para os bolsistas e para os educandos, nos possibilitando experiências em sala de aula bem como promovendo para os alunos uma dinâmica de atividades diferenciadas que se afastava um pouco da abordagem totalmente conteudista, além de instiga-los a terem uma visão mais crítica quanto as produções audiovisuais.

### **3.2. Atividade com o filme “Aladdin”**

A atividade em que utilizamos o filme Aladdin da Disney, foi realizada em meio aos conteúdos ministrados pela professora sobre o Império Muçulmano. O planejamento foi realizado tendo como objetivo a reflexão dos alunos acerca da cultura muçulmana e da forma como os árabes acabam sendo representados de maneira preconceituosa e distorcida no cinema, tendo sua imagem ligada principalmente ao terrorismo. Também, buscou-se ressaltar o conceito de Orientalismo, já trabalhado na atividade anterior mostrando que nem mesmo os filmes infantis estão livres dos usos políticos que se fazem dos filmes históricos. O tempo utilizado para a atividade também foi de 2 períodos consecutivos.

A animação da Disney “Aladdin” foi produzido no ano de 1992 e dirigido por John Musker e Ron Clements. Foi baseado na história de “Aladdin e a Lâmpada Maravilhosa” que faz parte da obra “As mil e uma noites”. Em resumo, o filme conta a história de uma princesa árabe, Jasmine, ela é filha única de um sultão, que durante todo o filme deseja que ela se case, procurando por diversos pretendentes. De modo a escapar do casamento com uma pessoa indesejada, a princesa foge do palácio, para a cidade fictícia de Agrabah. Em meio a suas confusões na cidade, ela encontra um jovem e bondoso ladrão, Aladdin, e se apaixona por ele. O jovem, após saber que a moça trata-se da princesa, tenta buscar riquezas para ficar a sua altura e ter o consentimento do sultão como pretendente de sua filha. Durante suas buscas ele entra em contato com o vilão da história, o vizir do sultão, Jafar, que o incentiva a encontrar uma lâmpada mágica. Nessa lâmpada Aladdin encontra um gênio que está disposto a realizar seus desejos.

Para essa atividade, foram discutidos alguns elementos das representações da cultura árabe que o filme apresenta. Optamos por apresentar imagens das cenas do filme que mostravam os pontos que foram discutidos com os alunos, sempre perguntando qual era a opinião deles sobre aquela cena. Além da apresentação das imagens foi tocada a música de introdução.

Os elementos discutidos foram:

1. A noção da temporalidade e dos anacronismos do filme que acaba sendo um pouco confusa, pois, na cena em que Aladdin e Jasmine sobrevoam a construção da esfinge de Gizé no Egito antigo, entende-se que a história se passa antes da ascensão do império islâmico. Porém, em outras diversas cenas, o gênio se utiliza de diversos aparelhos tecnológicos para realizar os desejos de Aladdin. Essa confusão temporal ajuda a reforçar o estereótipo dos árabes como povos exóticos,

misterioso e encantado, que usam da magia para resolver os problemas do seu dia-dia.

2. A respeito do sultão, o governante máximo do reino, ele é representado com características infantilizadas, de modo que, ao invés de buscar resolver os problemas do reino, perde o seu tempo brincando com o papagaio. Além disso, acaba sendo facilmente manipulado por Jafar, esse que se utiliza de magias e trapaças para conseguir o que quer, o que reforça um caráter místico e negativo dos árabes.

3. Outro aspecto importante analisado no filme foram as feições dos personagens. Os próprios produtores do filme assumiram que a estética do herói do filme, Aladdin, foi baseada no ator Tom Cruise, assim como a princesa e o sultão, receberam traços ocidentalizados além da cor da sua pele ser mais branca do que os personagens representados como vilões e aos guardas do palácio, que recebem as feições próximas dos povos árabes. Essa distinção reforça a imagem de povos do Oriente como os maus, enquanto os que tem traços ocidentais, são os heróis bondosos. Isso fortalece as palavras de Said a respeito do uso dos recursos audiovisuais como reforçadores do preconceito étnico cultural acerca dos povos do Oriente.

4. A violência foi outro tópico analisado no filme. Uma das cenas apresenta claramente como árabes são violentos e desprovidos de um sistema jurídico, nela, após Jasmine pegar uma maçã e não ter dinheiro para pagá-la, um comerciante agarra-a pelo braço para cortar sua mão, proferindo palavras que indicavam que a justiça era feita com as próprias mãos naquele lugar, ou seja, as leis na Arábia acabam sendo violentas, onde uma pessoa pode ser desmembrada por cometer um crime, assim, contrastando-se com o sistema “pacífico” do mundo ocidental. Além disso, o tal comerciante, é representado com traços propriamente árabes e com um olhar maldoso.

5. A representação das mulheres também foi algo debatido durante a atividade. A imagem que se tem sobre os personagens femininos está voltada para a sensualidade e na sexualidade. As mulheres magras e jovens, apareciam sempre com roupas provocantes e coloridas, quase sempre dançando de forma sensual, já as mulheres mais velhas ou com mais peso, apareciam sempre com roupas compridas escondendo o corpo. Isso ressalta a ideia de sensualidade da mulher do Oriente, envolta em véus, praticando danças sensuais para seduzir os homens e a ideia dos haréns, onde as mulheres serviam como objetos para saciar os desejos masculinos. Além disso, em várias partes do filme se vê o Sultão lamentando-se por ter uma filha mulher, passando a imagem de que as mulheres não tinham papel político dentro daquela sociedade, por isso os intensos esforços do governante para que a filha se case logo, o que reforça visões preconceituosas.

6. Por último, discutimos com os alunos sobre a música do início do filme “Noites na Arábia”. A trilha sonora do filme recebeu vários elogios e críticas positivas, porém, por parte da comunidade árabe, as críticas foram duras, por conta do preconceito contido na letra, que diz o seguinte: “Venho de um lugar onde sempre se vê uma caravana passar/ Vão cortar sua orelha se não gostarem do seu rosto/ para mostrar para você/ Como é bárbaro o nosso lar” (Compositores: Howard Ashman e Tom Rice. Versão em Português interpretada por: Marcus Menna.). A música foi tocada para os alunos em meio a atividade de modo que fosse debatido a forma como ela representa a cultura árabe como violenta e como povos bárbaros. O resto da música diz o seguinte: “Sopram ventos do leste/E o sol vem do oeste /Seu camelo quer descansar/Pode vir e pular/No tapete voar/Noite Árabe vai chegar/A

Noite na Arábia/E o dia também/ É sempre tão quente/Que faz com que a gente/Se sintam tão bem/Tem o belo luar/E orgias demais/Quem se distrair/Pode até cair/Ficar para trás.”. Pode-se perceber na letra as menções a um povo exótico, violento além de fazer referência como um lugar mágico onde se voam em tapetes. Além disso, pela classificação do filme ser considerada livre, o trecho que fala que há “orgias de mais” acaba sendo algo um tanto estranho, ressaltando ainda mais o caráter exótico do Oriente.<sup>20</sup>

Além da análise do filme, foi realizada uma discussão acerca da religião islâmica e como ela é tratada de maneira preconceituosa desde antes do início das cruzadas até hoje. Foi dada ênfase às várias práticas preconceituosas bem como terroristas que ocorrem contra a comunidade muçulmana atualmente, como os Atentados de Christchurch, buscando minimizar o preconceito e a visão que se tem sobre os muçulmanos como um povo violento e terrorista, ressaltando que essa alcunha se refere à grupos específicos e que não é algo exclusivo dos árabes e muçulmanos.

Essa atividade também foi bem aceita pela turma, havendo uma boa participação dos alunos nas discussões propostas acerca do filme, de modo a considerar que os objetivos estabelecidos para essa atividade foram alcançados.

### **3.3. Atividade com os filmes sobre o medievo**

A terceira atividade que fizemos o uso de filmes como material didático foi planejada com a professora de modo que fosse utilizada por ela como uma das avaliações do trimestre. Foi realizada logo após finalizar todos os temas do conteúdo de Idade Média.

O objetivo dessa atividade era exercitar o senso crítico dos alunos bem como a sua capacidade de ligação do filme com os conteúdos trabalhados em aula, levando em conta os elementos discutidos com eles sobre análise de filmes históricos, nas atividades anteriores.

Para essa atividade, foi solicitado aos alunos que formassem grupos de até 3 pessoas e escolhessem um dos 8 filmes selecionados pelos bolsistas e professora, tendo como temática o período medieval e que, em sua diversidade, representassem tanto o oriente como o ocidente. Os filmes escolhidos foram: Cruzada; Arn: O Cavaleiro Templário; Coração de Cavaleiro; Valente; Mohammad; Alladin; O 13º Cavaleiro; A Conquista de Constantinopla. Tais filmes históricos foram selecionados após serem assistidos e realizada análise sobre eles, escolhendo os que contém um potencial didático e crítico acerca do contexto histórico que os mesmos representam.

Os alunos puderam escolher livremente o filme que mais interessasse ao grupo. Após a escolha do filme, deveriam assisti-lo em casa e preencher uma ficha construída pelos bolsistas que deveria conter desde uma ficha técnica, uma síntese, a ligação do filme com os conteúdos de aula e uma análise crítica, essa devendo ser apresentada pelos grupos na data estipulada.

No dia da apresentação dos grupos, a professora e os bolsistas se reuniram como uma banca para analisar a apresentação dos alunos e a forma como realizaram a atividade. Após cada apresentação, foram feitos comentários sobre a

---

<sup>20</sup> Ver mais sobre a utilização desse filme em sala de aula em: DA COSTA, JÉSSICA PEREIRA; LIA, CRISTINE FORTES. “Venho de um Lugar Onde Sempre se vê uma Caravana Passar”: As Representações dos Árabes e do Oriente Médio no Filme Aladdin da Disney. In: Simpósio Nacional de História, 28. 2015, Florianópolis.

análise que os alunos realizaram do filme, fazendo críticas tanto positivas como negativas, bem como discutindo com eles quais outros aspectos poderiam ter sido observados na determinada obra e que não foram apresentados por eles.

Considero que as apresentações foram ótimas e que contemplaram os objetivos que haviam sido estabelecidos. Alguns alunos demonstraram um grande senso crítico ao analisar a obra por conta própria bem como a ligação com os conteúdos de aula foi realizada de forma excelente, mostrando que houve um ótimo entendimento dos conceitos e das questões trabalhadas sobre análise crítica de filmes históricos.

## **5. CONSIDERAÇÃO FINAIS**

O PIBID oferece, além de uma experiência inicial para os futuros educadores, possibilidades de se aplicarem diferentes dinâmicas de atividades dentro de sala de aula, proporcionando aos alunos um espaço maior de interação com o professor, fugindo da perspectiva de que eles são apenas receptores passivos do conhecimento, de modo que, ao invés de apenas expor o conteúdo, busca-se uma participação ativa dos educandos. Desse modo, tanto as atividades com os filmes como outras dinâmicas desenvolvidas ao longo da experiência na escola, foram muito bem recebidas pelas turmas, que demonstraram maior interesse e aumentaram o grau de participação e discussão nas outras aulas com a professora.

Ainda que hajam determinadas limitações para o seu uso, o cinema vem sendo, além de uma fonte significativa nas pesquisas históricas, um importante material didático para as aulas de história, estando aberto para possibilidades de diferentes técnicas e estratégias no ensino, proporcionando variadas formas para apresentar as diversas representações do passado bem como a forma que elas são utilizadas como um discurso do presente em que a obra foi produzida. Assim, as atividades envolvendo os filmes foram bastante estimadas pelos alunos, exercitando e aprimorando seu senso crítico, de modo que quando imbuídos a realizarem a análise, à fizeram de maneira precisa.

Assim, pode-se concluir que as atividades que buscam a reflexão e a participação dos alunos, se mostram mais proveitosas para os processos de ensino e aprendizagem dos mesmos, reconhecendo sua capacidade crítica de manifestação em meio ao que lhes é questionado.

## **6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BITTENCOURT, Circe M.F. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

CAPARELLI, Ana Lucia Silvério. UTILIZANDO O FILME “300” EM SALA DE AULA. Londrina, 2008.

DA COSTA, JÉSSICA PEREIRA; LIA, CRISTINE FORTES. “Venho de um Lugar Onde Sempre se vê uma Caravana Passar”: As Representações dos Árabes e do Oriente Médio no Filme Aladdin da Disney. In: Simpósio Nacional de História, 28. 2015, Florianópolis.

DOS SANTOS, Rodrigo Otávio. O HISTORIADOR, O PROFESSOR E O CINEMA. In: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton [orgs.] Para um novo

amanhã: visões sobre aprendizagem histórica. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição LAPHIS/Sobre Ontens, 2016. p. 240-248.

FERRO, Marc. Cinema e História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

NASCIMENTO, Arthur G. L. do; TEIXEIRA, Flávio W. CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: O DOCUMENTÁRIO EM SALA DE AULA ATRAVÉS DOS FILMES O TRIUNFO DA VONTADE (1935) E O DIA DA BANDEIRA (1937). In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria de Sousa. Aprendendo História: Mídias. União da Vitória: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019. p. 8-15

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. A história depois do papel. In PINSKY, Carla Bassani (org.) Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2006.

NOVA, Cristiane O cinema e o conhecimento da história. 1997 Olho da história, Salvador, n. 3, p. 217-233.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. O olho da História, v. 1, n. 1, p. 109-122, 1995.

NUNES, Aline Karine. CONCEITOS BÁSICOS DE ENSINO E MÉTODOS APRENDIZAGEM NO BRASIL NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José [org.] Aprendizagens Históricas: ensino de história. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018. p. 7-11.

SAID, Edward W. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.



## **GESTÃO EDUCACIONAL: A IMPORTÂNCIA DO APRIMORAMENTO PROFISSIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR**

Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade<sup>21</sup>

Karolina da Silva Matos<sup>22</sup>

Nadine Sá Barreto Santos da Silva<sup>23</sup>

**Resumo:** Este artigo visa de forma objetiva pontuar os erros mais comuns cometidos por gestores de escolas, apontando possíveis soluções, com embasamento teórico específico, contando com autores como Luck, Libâneo, Paro, dentre outros. A gestão escolar tem grande importância na construção de estratégias visando uma melhoria do ensino, dessa forma além de abordarmos sobre a importância desse profissional dentro do ambiente escolar, frisamos pontos essenciais que auxiliarão os gestores educacionais em seu local de trabalho. O gestor precisa de cursos e formações, sejam online ou presenciais para cumprir bem seu papel na escola e neste artigo explicamos por que.

**Palavras-chave:** Gestão educacional, gestão participativa, qualificação docente.

### **INTRODUÇÃO**

A instituição escolar passou por diversas transformações ao longo dos anos por todo o mundo, o surgimento das escolas na Grécia antiga, em Roma onde surgiu a educação comunitária, passando a ser privada e logo depois pública, tomando frente em duas direções, uma de profissionalização para os escravos e filhos de escravos e a outra para a formação de futuros donos de escravos e propriedades, educação intelectual, já aqui no Brasil desde o ensino indígena trazido pelos jesuítas.

A educação escolar que temos hoje não foi muito modificada desde então, no sentido de a educação de melhor qualidade ainda ser oferecida para pessoas que tem condições de pagar escolas particulares, nas quais seus filhos irão se qualificar para se tornarem chefes, já a educação que hoje é oferecida em nossas escolas públicas é dada de forma mediana, oferecendo apenas o básico para que os alunos possam aprender a ler e escrever malmente, logo educação é poder! Brandão (2017).

A escola que temos hoje é resultado de diferentes processos históricos, Brandão (2017) mostra que em sociedades diferentes a educação atua conforme os ritos culturais e tradicionais daquele povo, mas que todas têm algo em comum, partir diretamente do primeiro círculo social, a família, e todas passaram por mudanças, como deixar a educação comunitária do grupo à uma educação diferenciada partindo das posições e funções naquela sociedade. A escola ainda continua a mesma de cem anos atrás em sua grande maioria, com métodos tradicionais e desassociados da realidade.

---

<sup>21</sup> Possui Graduação em História pelo UniAGES, Graduação em Pedagogia pela Unicesumar, Especialização em Ensino de História-UCAM, Educação Infantil e Psicopedagogia, Coordenação Pedagógica e Libras - UNIBF. Atualmente é Mestranda em Políticas Públicas pela FLACSO.

<sup>22</sup> Graduanda em pedagogia pela Faculdade Ages de Jacobina.

<sup>23</sup> Graduanda em pedagogia pela Faculdade Ages de Jacobina, pós-graduanda em Administração Escolar e Orientação Educacional pela Unilatus

“As transformações pelas quais a sociedade tem passado, nas últimas décadas, vêm determinando mudanças estruturais profundas, cujos efeitos se manifestam em todos os campos da vida humana, seja nas áreas políticas, econômica, social, cultural ou ambiental.” (MARASTONI, 2014, p. 11).

O aluno que chega à escola hoje, já faz parte de comunidades virtuais, pesquisa de forma diferente e responde a estímulos diferentes de vinte anos atrás. Com isso a gestão escolar precisa estar preocupada com a formação de seus docentes, sempre propondo cursos presenciais e online, para que os professores possam se introduzir e compreender como o aluno de hoje pensa e age conforme as ferramentas que têm em mãos. Com a educação compartimentada e conteudista, Morin (2011) diz que se torna impossível a tarefa de compreensão e integração humana, pois as realidades possuem problemas cada vez mais globais, planetários, ou seja, é necessária uma autocrítica da atual forma que a educação é aplicada, de forma a tornar cada vez mais transversal e global, abrangendo questões interdisciplinares.

Assim como toda equipe tem seus papéis divididos, na escola temos setores como o poder público, o coletivo escolar, que são os profissionais da educação, a comunidade e principalmente a família. A família entra como papel primordial, pois é ela que pode acompanhar o aluno de forma individual em seu cotidiano e é a maior influenciadora das atitudes deste.

A escola precisa sempre buscar se atualizar ir atrás de metodologias inclusivas nas aulas, em que todos os alunos participem e aprendam. Os órgãos públicos da educação precisam viabilizar as solicitações pedagógicas da gestão, proporcionando o acesso e a melhoria na qualidade do ensino, promovendo capacitações atrativas e eficientes para os profissionais da educação. A escola precisa promover a autonomia de seus alunos, tornando-os seres críticos e pensantes, precisa se tornar o espaço em que haja diferenças culturais, econômicas e políticas, promovendo a inclusão.

A gestão pedagógica está aí para buscar meios de redirecionar os professores e as propostas das escolas visando o melhor aprendizado dos alunos. Os professores precisam ser incentivados a buscar meios de sair de sua zona de conforto e fazer valer a lei de ensino e aprendizagem.

Segundo Luck (2009), em seu livro *Dimensões da gestão escolar e suas competências*, a escola é um ambiente construído para a sociedade, visando desenvolver valores e conhecimentos para uma formação plena de seus alunos. Dessa forma, se faz necessário discutirmos sobre o processo democrático e participativo na gestão educacional, a importância de um espaço físico adequado para seus alunos e a prática da organização e administração escolar.

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Em primeira análise, cabe frisar que o que se entende de processo democrático e participativo na gestão educacional é a participação de toda comunidade escolar nas decisões em que todos serão afetados, ou seja, todos têm o direito e o dever de falar e contribuir para o avanço.

Quando abordamos sobre a questão de democracia dentro do ambiente escolar percebemos a importância de trazer a ideia de Luck (2009), quando ela diz que essa democracia é construída por características fundamentais para a sociedade, isto pelo fato de entendermos sobre os direitos e deveres, em que andam

lado a lado e são eles que indicam a democracia existente. Com isso, temos a contribuição da lei, tendo em vista a formação humana nas Diretrizes e Bases de forma participativa, sendo feita com representantes da comunidade escolar e local Dourado; Duarte, (2001).

Outro aspecto importantíssimo do problema da participação da comunidade na escola, e que requer medidas corajosas, refere-se ao provimento de condições para que os membros das camadas exploradas participem da vida escolar. Não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola; é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação. A este respeito, uma medida que acredito deva ser tomada pelo Congresso Constituinte é a instituição de dispositivo constitucional que facilite a participação dos pais na vida da escola, por meio da progressiva isenção de horas de trabalho nas empresas. (PARO, 2017, p. 13).

A gestão democrática constrói pontes que levam orientações para os demais sujeitos que também fazem parte da comunidade escolar, para que assim possam participar das decisões que envolvem todos percebendo que democracia vai além de tomar decisões, faz parte da construção de opiniões de todos os sujeitos que ali vivenciam a realidade. Luck (2009).

É importante pontuar que que a democratização escolar não é limitado somente a ter acesso a escola, esse acesso é apenas o início dessa democratização, é fundamental também garantir a permanência dos alunos no processo educativo para ela ser realmente democrática, é necessário ter um ambiente que permita o exercício da democracia e, para isso, devemos pensar que a gestão democrática pode ser considerada um meio pelo qual todos que participam desse processo educativo, participem das ações que a escola visa implementar. Um ponto que deve ser trabalhado dentro da gestão democrática é o respeito às opiniões diferentes, isso se dá pela diversidade de identidades que forma o ambiente escolar, debates de ideias é uma característica do sistema democrático.

Entende-se que para uma gestão democrática autêntica ocorra o gestor precisa ter um diálogo direto com toda a sua equipe, para que as questões escolares sejam resolvidas por todos, sendo professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionário, assim como também deve sempre visar a qualidade de ensino e aprendizagem, estrutura, entre outros pontos de grande relevância, pois sabemos que a função da escola no mundo contemporâneo é ir além de somente transmitir conhecimentos, ela visa proporcionar dignidade para todos e formar cidadãos, seres autônomos, ativos e com voz na sociedade.

Uma escola participativa consegue atingir esses objetivos de forma mais eficaz, pois garante acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade para todos os alunos, já que tem um projeto escolar pensado de forma descentralizada, promovendo uma aprendizagem local e global, o gestor não faz esse trabalho sozinho, além de conhecer o regimento escolar, é preciso ter o apoio da direção e dos professores para exercer bem seu papel. Luck (2009).

É relevante pensarmos que para que ocorra uma gestão democrática nas escolas todos precisam opinar, além de oferecer um ambiente acolhedor e digno para que os alunos, funcionário, professores, diretores e todos dentro daquela realidade, fazendo com que se sintam motivados e felizes, ora que também a prática da organização e administração escolar possa ser feita de forma responsável e em equipe para que assim a escola seja um lugar onde todos possam, aprender, ensinar e compartilhar o ambiente, socializando vivências.

O planejamento das atividades também deve ser feito de forma democrática, no qual todos participem da elaboração das ações que serão executadas, seja o coordenador com sugestões, outros professores quando os conteúdos forem interdisciplinares e também com a devolutiva dos alunos das atividades anteriores. Segundo Vygotsky (1988) o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma coletiva e deve existir uma boa relação entre professor e aluno para que os objetivos educacionais sejam realmente alcançados, o professor deve envolver e trazer a realidade do aluno para dentro da sala de aula, valorizando seu processo de construção social, história, cultura, proporcionando uma determinada conscientização de valorização das diversidades existentes dentro e fora da escola.

## **QUALIFICAÇÃO DOCENTE**

Ser um bom professor, segundo Hoffmann (2013), apesar de um sistema corrupto que não o valoriza, nem valoriza a educação, deve ser o propósito de todo aquele que resolve trabalhar com educação, fazer e fazer bem feito, valorizando seus alunos em primeiro lugar. Avaliando a construção, a investigação, dessa forma, ressignificando o conceito de avaliar.

“De fato, o novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação profissional e, por consequência, nos sistemas de ensino e nas escolas.” (LIBÂNEO, 2001, p.122).

Um professor que busca somente números termina tendencionando seus alunos a buscarem estudar e fazer as atividades propostas pelo simples fato de possuir uma boa nota. Isto termina levando essas crianças a terem problemas de ansiedade, estresse, insônia, dentre outros.

O profissional de educação precisa estar em constante auto avaliação, sempre buscando conhecimentos para fazer uma boa docência, o professor é aquele que sempre está buscando, pesquisando, aprendendo e reaprendendo, não para si apenas, mas para aqueles à sua volta, como seus alunos, que estão inseridos em um mundo de informações dissociadas e globais. O coordenador pedagógico é responsável pela organização do trabalho pedagógico da escola, pelo acompanhamento do planejamento escolar, pela sistematização da formação dos docentes, pela realização de reuniões pedagógicas, pela verificação dos índices de aprendizagem e pelo desenvolvimento do currículo escolar, pela análise formativa dos dados dos coletados, juntamente com os professores em busca de melhores resultados promovendo a elevação dos índices escolares.

A prática reflexiva trazida por Perrenoud (2001), que foi um dos maiores analistas da avaliação docente, tem o propósito de fazer com que os profissionais ajam, mas que depois pensem suas atitudes, avaliem e ajam novamente. O professor pode buscar retorno com os alunos de suas aulas, perguntar se estão compreendendo, usar este retorno para pensar em novas formas de dar aulas, de passar atividades ou não, de avaliar seus alunos. Utilizar brincadeiras didáticas em sala, a partir de aí desenvolver saberes tanto nos alunos quanto em si.

O professor no lugar de mediador, precisa conhecer e saber encaminhar seus alunos a buscar, a organizar as informações, bem como a gestão pedagógica e a administrativa da escola que entram e trazem estratégias de ensino para os

professores, melhorias nas escolas e precisam estimular e incentivar todos a fazerem parte dessa construção de conhecimento e aprendizagem, visando também a melhoria da sociedade e comunidade. Promover a mobilização de propostas coletivas, atendendo demandas sociais e acadêmicas e ter apoio de todos os envolvidos de fato será um caminho em que uma gestão participativa deve sempre buscar, conforme assevera, Libâneo, (2001).

Na escola é preciso que os alunos consigam refletir e analisar os processos dos quais eles estão inclusos, a coordenação precisa promover projetos e pesquisas voltadas para as vivências dos alunos, para que eles consigam entender suas realidades e possam atuar em suas comunidades de maneira ativa, modificando também ações de seus familiares e vizinhos, como preconceitos, e atitudes ambientais. Brasil (1996).

Para isso, segundo Almeida e Placco (2006), é necessário o gestor saber fazer, saber ser, e saber agir, tudo relacionado a uma gestão participativa, na qual, as decisões sejam tomadas em colaboração, respeitando as diferenças entre os docentes e os engajando-os nas atividades para que busquem mudanças, propondo um trabalho planejado com base na vivência, possibilitando o pensamento crítico e reflexivos dos alunos, como já havíamos visto.

Além disso, como fazer com que o gestor perceba que uma organização na gestão educacional e na liderança pode modificar a forma que a instituição está funcionando? Questões como essa nos faz pensar em ter como objetivo estratégias para um trabalho em equipe e organização da gestão e liderança, assim sabemos que para que um colégio tenha um bom resultado é necessária uma boa gestão, isso faz com que toda a equipe envolvida trabalhe de forma eficaz sem deixar de lado o profissionalismo.

É necessário que todos saibam a sua função e a sua responsabilidade em tal setor, sendo ativo e prevendo soluções nos problemas que venham a surgir, se qualificar mais, faz com que o todo melhore, as reuniões são de grande importância para que tudo isso ocorra, o gestor tem um papel de grande responsabilidade dentro dessa problemática, onde ele deve sempre promover encontros, criar debates, ser comunicativo, empático e entender as necessidades que surgem, uma organização de gestão e liderança é necessário que o gestor pratique diariamente a delegação de tarefas e utilize ferramentas de organização seja por meio de aplicativos ou até mesmo por cadernos, agendas ou cadernos planners. Paro (1995).

A formação acadêmica dos professores nas faculdades é feita com estudos de vários autores, filósofos, sociólogos, linguistas e muitos outros com nomes renomados da literatura internacional e nacional, chamamos esses estudos de bases teóricas. Toda base é uma fundamentação para se construir por cima, ou seja, serve de apoio, quanto melhor está a base, mais bem estruturada ela se torna. Para o professor ela é muito importante, pois esta profissão é exercida através da fala, da argumentação, da habilidade de saber julgar e diferenciar o que é certo e o que é errado conforme a situação, segundo Tardif (2012) isso é chamado de concepção do saber.

E para ser um bom gestor, uma boa coordenadora, esquecer das suas habilidades enquanto professores não é um bom caminho, é preciso se aprimorar, se apropriar de conceitos e de responsabilidades, mas a vivência enquanto docente não pode ser esquecida ou subestimada.

Claro que nem todo gestor esteve de fato em sala de aula, alguns fizeram concurso ou foram contratados especificamente para isto, significa que não possuem habilidades de oratória e tomada de decisão? De modo algum! Afinal todos nós

temos nossas vivências e experiências enquanto seres sociáveis. Mas é de se esperar de um gestor de escola que ele tenha experiência e contato com a vivência escolar, afinal você não pediria para que um eletricista consertasse seu encanamento.

O desejo de melhorar a prática de ensino-aprendizagem para melhor desempenho da escola, parece ser um dos fatores primordiais para a escolha do cargo da coordenação, porém sabemos que nem todos os professores possuem habilidade e competência para tal função, pois exige saber lidar com pessoas, conhecimentos educacionais, experiências na área, conhecer documentos e leis etc. Poucos querem assumir a responsabilidade de fazer com que a escola queira seguir seu PPP que é onde constam os objetivos e valores da escola e garantir capacitação dos professores.

Só teoria não é suficiente, é necessária a prática docente, o estar em contato com alunos, outros profissionais e assim estabelecer em postura. Um bom profissional não deixa nunca de buscar mais conhecimento, de se desenvolver, não se coloca em situação de superioridade com os seus. Logo, a prática profissional é interdependente da teorização e da formação antes, durante e depois da docência. Então cabe ao profissional buscar se aprimorar e se integrar às atuais transformações que estão acontecendo no Brasil e no mundo.

A tecnologia está aí para nos ajudar a produzir de forma mais eficiente, para isto é preciso pensar o ambiente, a realidade dos alunos e o contexto social da localidade escolar. É muito importante que compreendamos que um profissional capacitado estará familiarizado com as novas tecnologias e com todo o aparato legal para atuar em sala de aula, formando assim alunos mais integrados com os acontecimentos a sua volta e esses se tornarão bons profissionais independente de suas áreas de trabalho.

Quando dizemos que as novas tecnologias estão aí para auxiliar, é por que ela já se mostrou mais que necessária dentro da sala de aula, na verdade nesta pandemia a tecnologia se tornou a sala de aula. Pudemos observar em algumas escolas públicas e privadas, professores que não sabiam o que fazer, que estavam perdidos com as mudanças repentinas. Mas será que foi tão repentina assim? Como dissemos anteriormente, os alunos já estão integrados do ambiente virtual, os professores e gestores escolares não se atentaram de inserir ferramentas mais atualizadas no ensino, e quando se tornou obrigatório (senão estaríamos sem aulas até hoje) precisaram correr atrás de recursos, o governo precisou investir em notebooks para professores, chips para seus alunos, melhorar a internet local etc. Várias medidas foram tomadas

Sabemos que é de grande importância o envolvimento da gestão escolar no processo de formação continuada dos professores, segundo Francisca Francirene Tomaz Perante (2012), os elementos básicos para a aprendizagem continuada do docente é a necessidade de perceber a finalidade e função da proposta pedagógica da escola, promovendo de forma conjunta uma reflexão para promover mudanças positivas nesse ambiente.

Os gestores precisam ter o conhecimento que essa formação é de direito dos profissionais da educação, que de forma permanente sempre será necessário se atualizar para agregar valores e conhecimento ainda mais relevantes.

Os saberes docentes são aqueles que fazem parte da formação dos profissionais da educação. Nessa composição temos: saber profissional, que são os conhecimentos acerca da profissão; disciplinares, que são conhecimentos sobre diversos campos de forma separada, mas que se complementam; curriculares, que

são os saberes mais técnicos, pois se tratam as leis e as regras escolares; experienciais, que são os conhecimentos que esse profissional verá na prática do ofício, na escola em sala de aula, através da socialização profissional.

Trazendo para a discussão esse processo de formação continuada vale ressaltar que a presença do educador frente ao contexto social dos alunos é diário a comunicação com a gestão escolar é imprescindível para que busquem maneiras de amenizar problemas dentro também da realidade educacional que estão afetando o processo de aprendizagem, identificar as necessidades dos seus alunos é um papel de todos os profissionais inseridos dentro da escola, promover ações inovadoras podem mudar realidades, ações essas que estão sempre em debates nas formações continuadas, levantando ainda mais conhecimento para o docente.

Preparar os professores para o futuro, a utilização das tecnologias digitais para facilitar o ensino e aprendizagem também devem entrar dentro das formações, pois são grandes opções de ferramentas a serem exploradas, uma boa parte dos discentes que estão chegando nos ambientes escolares já possuem conhecimentos prévios diante dessas novas tecnologias, isso se evidencia pela facilidade desses alunos terem contato com diversos equipamentos fora do ambiente escolar como computadores, smartphones, tablets, jogos online e outros.

Entende-se que as novas tecnologias se tornou um objeto integrante no dia-a-dia dos sujeitos, dessa forma a possibilidade da sua inserção no cotidiano escolar tornou-se algo real, com a aplicação de software educativo, computadores, lousas digitais, o aluno acaba sendo estimulado e buscando ainda mais conhecimentos movido pela curiosidade, é necessário um aprimoramento nas formas de utilização de ferramentas, em que estão inseridos para o uso acadêmico. Como são ferramentas da geração deles isso gera ainda mais valor, cabe o gestor se preparar e preparar sua equipe para usar de forma sistemática e com propósito de aprendizagem, quando uma escola abre as portas para a chegada da internet e novas tecnologias, uma diversidade de livros e sites se abrem diante dos alunos, uma modernidade na qual as escolas tradicionais não previam.

A diferença de novas tecnologias para tecnologias é bem clara, pois o giz, o quadro negro e o livro são tecnologias, porém antigas, o computador, tablet e aplicativos são as novas tecnologias, sendo assim as novas gerações podem utilizar visando sempre os benefícios que elas podem trazer para o seu desenvolvimento. Pensando nessa questão o professor deve se aperfeiçoar dentro dessa nova realidade, e promover mudanças em sua forma de ensino, o gestor deve buscar junto com o professor essa qualificação tão necessária na contemporaneidade.

## **ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**

A gestão pedagógica está diretamente ligada com a parte educacional, na qual o desenvolvimento do aluno e dos professores é o objetivo para melhor prática de ensino-aprendizagem, já a gestão administrativa tem relação com todo o âmbito escolar, no qual abrange recursos humanos, materiais e financeiros para o desenvolvimento escolar ocorrer de forma funcional, incluindo também a parte pedagógica.

Paro (2010) sugere uma nova forma de administrar a escola, comprometida com os interesses da classe trabalhadora, com uma condução democrática, visando a mudança gradual da educação tradicional e autoritária, para uma prática que busque coordenar o esforço humano coletivo, aproveitando espaços, resolvendo problemas, gerando mudanças não só dentro da escola, mas na sociedade

buscando solucionar as desigualdades que muitas vezes são levadas para dentro da escola.

Essas modificações têm requerido dos educadores uma nova postura; a escola, em todos os seus aspectos e setores, precisa estar se modificando constantemente, analisando criticamente seu papel, sua importância e se readequando com o envolvimento de todos os setores e atores com ênfase nessa nova postura. (MARASTONI, 2014, p. 11-12).

É preciso que a administração da escola não seja apenas de competência técnica, mas também da consciência filosófica, falar sobre a legislação educacional e fazer uma relação com o plano nacional de educação é de grande relevância, sabemos que ele é um conjunto de diversas regras da educação, contendo leis, regulamentos nas quais os ambiente escolares devem seguir, e o PNE é quando todos os estados e municípios do país estabelecem planos, e dizem também como vão alcançar essas metas dentro das dificuldades e necessidades do local em que residem.

É necessário que a administração escolar conheça e traga para a discussão o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica que é um recurso nacional que disponibiliza uma quantia para a escola baseada no número de alunos da educação básica pública, de acordo com dados do último censo escolar. Ele deve ser utilizado para o pagamento do salário dos professores, diretores e coordenadores, e pode ser usado para programas de melhora da qualidade da educação bem como formação continuada dos professores, aquisição de equipamentos, construção e manutenção das escolas. Brasil (2006).

Através do Saeb, que é o Sistema de Avaliação da Educação Básica, é possível avaliar a qualidade do ensino básico nacional por meio de questionários, médias dos estudantes, taxas de aprovação e reprovação da escola, oferecendo base para que a escola busque sempre meios de melhorar. Brasil (1990).

Uma solução que poderia ser aplicada de maneira efetiva aqui no Brasil, seria vincular o Fundeb ao Saeb e oferecer recursos maiores para as escolas que apresentem melhores resultados, isto faria com que os gestores buscassem sempre aprimorar o ensino-aprendizagem, como ocorre nos Estados Unidos da América.

Dessa forma, tanto a legislação como o PNE são necessidades nas quais os ambientes escolares precisam aderir ou seguir, isso porque é um diálogo com todo um sistema educacional do país. Assim, Luck (2009) traz uma reflexão onde pontua que ação do gestor escolar será tão ampla ou limitada, isso irá depender da sua concepção sobre educação e liderança de equipe, promovendo assim uma mudança positiva no ambiente escolar.

A equipe gestora tem um papel fundamental dentro da sociedade, isso porque os sujeitos que estão no ambiente escolar participam de determinados grupos no qual podem provocar uma mudança positiva.

Ao analisar o livro *Pedagogia Afetiva* redigido por Maria Augusta Sanches Rossini (2001) percebe-se que é de grande importância para a nossa profissão que é ligada a educação, perceber que vai surgir indivíduos que teremos que lidar que possuem dificuldades no processo da fala, a afetividade e planejamento será de grande importância para produzir e aplicar atividades que garanta uma educação igualitária e que o processo de desenvolvimento seja geral. Esse mesmo livro nos faz procurar um caminho para uma educação melhor principalmente para as crianças, um ensino básico de qualidade que é tão cobiçado pelos educadores.

O gestor escolar dentre esse impasse na qual o mundo está vivenciando sobre o COVID-19 deve ser cauteloso quando se é tratado de educação básica, isso



porque as crianças precisam de um acompanhamento mais próximo e real para que o seu desenvolvimento seja significativo, o papel dos pais nesse momento para a educação dos seus filhos é de extrema importância, a sociedade necessita entender a importância desse isolamento e a escola pode por meio de ferramentas levar informações para um todo formas de prevenção e a necessidade de ficarmos em casa.

Segundo Perrenoud (2001) a aprendizagem é resultado de situações que o profissional passa e que com base na vivência ele irá desenvolver uma ação. A ação que este profissional toma ou não gera uma reflexão do assunto para saber se foi eficaz ou não, gerando uma nova ação ou uma reprise da primeira ação que deu certo. A ação que deu certo e torna a ser usada em diversas situações, torna-se um hábito, pois ele não percebe mais o que está fazendo. Já quando o docente imprime sua identidade, a sua reflexão do assunto e toma atitudes diferentes dependendo da situação, este profissional coloca em prática o habitus que Bourdieu traz e é apresentado na obra de Perrenoud (2001).

Quando pontuamos sobre a gestão e política nesse cenário educacional, devemos saber que a gestão escolar deve sempre estar preocupada em garantir a qualidade do ensino e aprendizagem da escola, pois é a partir dela que todo o planejamento letivo é realizado, com a participação dos professores, representatividade dos pais e da comunidade, assim se faz necessário as políticas para um desenvolvimento escolar ainda melhor, nela entram questões de investimentos tanto financeiros como de aprendizados para os gestores e professores, é notório que as leis estabelecidas para a atual problemática na qual estamos vivendo fez com que os gestores tivessem diversas outras questões escolares que na qual precisaria ser resolvida, da parte administrativa até mesmo a parte financeira, isso fez com que os mesmos pensassem e agissem com estratégias para que o colégio não corresse riscos de funcionamento.

Cabe pontuarmos que com as mudanças que ocorrem no mercado de trabalho, e uma sociedade como um todo é necessário logo após a vinda da pandemia, algumas habilidades que venham a ser esperadas dos novos profissionais foram modificadas, um exemplo a ser dado a importância da empatia no ambiente de trabalho, sendo mais específica, o gestor escolar atual precisa ter características específicas que irão fazer grande diferença dentro da ambiente escola.

A forma que ele irá ouvir, falar e agir com a sua equipe poderá fazer com que o processo de ensino seja melhorado, isso por conta da facilidade que ele irá ter em absorver o que o outro sente, entendendo a suas necessidades e dificuldades, promovendo uma solução para tal problema de forma eficaz sem perder a empatia.

A gestão escolar deve sempre estar preocupada em garantir a qualidade do ensino e aprendizagem da escola, pois é a partir dela que todo o planejamento letivo é realizado, com a participação dos professores, representantes dos pais e da comunidade. Entender que as crianças que temos hoje, não são as mesmas de ontem é fundamental para o desenvolvimento de tal discussão, pois elas possuem outra realidade, a globalização tornou a vivência mais virtual que pessoal, resgatar brincadeiras para fazer com que as crianças desenvolvam suas musculaturas e se entrosam é muito importante para o seu desenvolvimento social, despertando habilidades que antes elas desconheciam.

## **CONCLUSÃO**

Para professores acostumados com a sala de aula, a coordenação pode parecer algo de outro mundo, mas cabe ao educador se capacitar para poder transformar esse novo cargo em algo confortável, buscando novas habilidades e visando sempre o ensino de qualidade que busque sempre a aprendizagem dos alunos, de forma participativa e em conjunto aos professores, direção, pais e alunos.

O gestor precisa deixar de desculpas e correr atrás de cursos e formações, sejam online ou presenciais para cumprir bem seu papel enquanto gestores.

É de conhecimento que um diretor precisa de planejamento, reuniões com professores e acompanhamento de como o ensino e avanço dos alunos estão acontecendo, o acompanhamento próximo de problemas que estão surgindo em seu colégio e as queixas diárias devem ser escutadas, elas são o feedback do seu trabalho, Paulo Freire nos traz a seguinte reflexão:

“Me movo como educador, porque, primeiro me movo como gente.” (FREIRE, 2002, p 106). Fazendo pensarmos que um gestor para se mover é necessário ele entender e saber o que ele é para que assim compreenda as necessidades do outro promovendo resultados positivos.

O gestor precisa entender a sua importância dentro do ambiente escolar, ele poderá promover mudanças tanto positivas quanto negativas esse resultado se dará as ações que ele irá aplicar, seu aperfeiçoamento também se faz necessário isso pelo motivo das constantes mudanças que ocorre dentro de uma sociedade que interfere diretamente nas escolas.

Se qualificar dentro das novas tecnologias é algo necessário não só para a entrega de conhecimentos visando a adaptação dentro do contexto social dos alunos como a otimização de tempo tanto com o envio de documentações como o compartilhamento de informações com toda a equipe escolar.

Dessa forma, os gestores precisam acompanhar, tanto os professores como todo o sistema escolar, trazendo ferramentas e ações que possam contribuir no processo de aprendizagem significativa dos alunos, no ensino dos professores e de toda a sua equipe escolar, e fazer o acompanhando amplo de todo o ambiente escolar, se aprimorando e provocando mudanças positivas.

## **REFERÊNCIAS**

- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. Coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade (O). Edições Loyola, 2006.
- BRANDÃO, C. R. O que é educação. Brasiliense, 2017.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, de 2 de dezembro de 1996. Publicada no Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. FUNDEB. Brasília, 2006.
- DOURADO, L. F.; DUARTE, M. R. T.. Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar. Brasília: CONSED– Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 95-101, 2011.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação: Mitos e Desafios: Perspectiva Construtivista. 43ª Ed. Porto alegre, RS: Mediação, p. 15 – 151, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola. Goiânia: Alternativa, 1. ed. 2001.
- LUCK, H. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Heloísa Lück. –. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

- MARASTONI, Josemary. Múltiplas competências para os profissionais da educação. ed. - Curitiba, PR: IESDE BRASIL S/A, 2014.
- PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. Cortez Editora, 2017.
- PARO, V. H. Administração Escolar: Introdução Crítica . São Paulo: Cortez. 16. ed. 2010.
- PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1995.
- PERANTE, Francisca Francirene Tomaz. Formação Continuada e Qualificação Profissional dos Professores de Sobral- CE: Múltiplos Olhares. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia. Lisboa. 2012
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. Pátio. Revista pedagógica. Porto Alegre, v. 17, 2001.
- ROSSINI, Maria Augusta Sanches. Pedagogia Afetiva. Petrópolis – RJ. Vozes. 2001.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Editora Vozes Limitada, 2012.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch et al. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, v. 10, 1988.

## **ENSINO REMOTO: DIFICULDADE DOS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade<sup>24</sup>

Mariana Santos Ferreira<sup>25</sup>

**RESUMO:** Este artigo mostra os problemas enfrentados pelos educadores para lecionarem utilizando ferramentas tecnológicas, com toda a tensão da pandemia do Covid-19 e as desigualdades sociais, pois a maioria do público não tem recursos tecnológicos para assistirem as aulas. A problemática central é: como os docentes realizaram suas aulas remotas e quais foram suas dificuldades em utilizarem a tecnologia como ferramenta de trabalho? E objetivos: analisar as principais dificuldades dos professores das redes públicas e particulares em ministrarem aulas remotas e discutir a necessidade da utilização de recursos digitais na sala de aula.

**Palavras-chave:** Tecnologia; Ferramentas Digitais; Aulas remotas; Pandemia.

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo vem buscar os problemas enfrentados pelos professores em lecionarem utilizando os recursos tecnológicos no período da pandemia do coronavírus (covid-19), sendo necessário a busca de novas metodologias. Desse modo, o trabalho buscará reflexões acerca das práticas docentes e a formação continuada que abarcou no período pandêmico. A importância do tema para a sociedade atual é mostrar como o professor se adaptou nesse “novo normal”, utilizando os recursos tecnológicos para produzir suas aulas, como também, administrar aulas remotas de forma que seja alcançado o objetivo de se ter uma educação de qualidade e uma aprendizagem significativa.

Com esse novo panorama, os professores tiveram que mudar sua metodologia e produzirem aulas virtuais, uma realidade que nem sempre fez parte do cotidiano escolar de muitos educadores, mesmo sendo uma temática discutida no cenário educacional. Ao adentrar neste ponto, não podemos deixar de mencionar que as TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação), são utilizadas em sala de aula como um fator mediador, mesmo antes da pandemia, a exemplo, da TV multimídia, ou mesmo o laboratório de informática (muitas vezes pouco utilizado). Pelo fato de nem todos terem as habilidades necessárias para o manuseio das TICs, o computador se transformou em um grande desafio, ao se tratar de uma ferramenta pedagógica.

Sabemos que a tecnologia está presente no nosso dia a dia, mas muitos indivíduos ainda sentem um empenho em manusear os aparelhos tecnológicos. Devido a pandemia, vivenciada no final de 2020 até os dias atuais, as indústrias tecnológicas, (internet, aplicativos de meios de comunicação etc.) foram/são ferramentas de grande relevância na vida das pessoas, principalmente pela necessidade do distanciamento social. As escolas foram uma das primeiras instituições a serem fechadas, por proporcionarem serviços que geram

---

<sup>24</sup> Possui Graduação em História pelo UniAGES, Graduação em Pedagogia pela Unicesumar, Especialização em Ensino de História-UCAM, Educação Infantil e Psicopedagogia, Coordenação Pedagógica e Libras - UNIBF. Atualmente é Mestranda em Políticas Públicas pela FLACSO

<sup>25</sup> Graduanda em Licenciatura no curso de Pedagogia pela Faculdade AGES de Jacobina/BA.

aglomerações. A partir dessa problemática, faz-se necessário indagarmos como os docentes realizaram suas aulas remotas e quais foram suas dificuldades em utilizarem a tecnologia como ferramenta de trabalho?

A preferência pela escolha desta problemática foi devido a relatos de professores que mostraram uma dificuldade em ministrarem aulas remotas, como também o antagonismo dos alunos em se adaptarem a aulas virtuais e saberem lidar com essa nova mudança na educação. A partir dos relatos apresentados, apontaremos a importância da formação continuada de professores e a utilização de recursos tecnológicos para o novo modelo de ensino.

O estudo tem como finalidade apontar as dificuldades dos professores com o ensino remoto diante da pandemia do coronavírus. Tendo como objetivos, analisar as principais dificuldades dos professores das redes públicas e particulares em ministrarem aulas remotas, bem como discutir a necessidade da utilização de ferramentas digitais na sala de aula.

A adaptação dos professores na metodologia ativa, desconstruindo todos os aspectos do ensino tradicional, como também a mudança dos materiais didáticos. No método presencial de ensino, o recurso pedagógico mais utilizado era o livro didático. Já no ensino remoto, o professor disfruta de vários recursos para desenvolverem sua aula, tais como, ebooks digitais, ferramentas tecnológicas como word, powerpoint, vídeos interativos, sites com jogos e que disponibilizam atividades online, gráficos, nuvens virtuais, entre outros. Isto possibilita uma diversidade de recursos digitais, no entanto, quando os alunos não têm acesso a internet, o professor tem que buscar outras metodologias para que esse ensino seja contemplado.

Outro problema enfrentado pelos professores é de como lecionar uma aula em que existe uma porcentagem dos alunos que vivem em um ambiente rural, onde não há acesso à internet. Mais um fator que pode ser apresentado também como dificuldade, é que nem sempre o ambiente da casa apresenta-se adequado para as aulas, podendo ser um ponto negativo, tirando a atenção do aluno, com os barulhos externos, como também o uso apenas de um aparelho de celular para todos da família.

A educação diante de uma pandemia mostrou a necessidade da utilização de recursos tecnológicos. Sendo assim, as instituições de ensino precisaram buscar soluções e utilizar a tecnologia como ferramenta pedagógica, essa estratégia foi desenvolvida pelas escolas de modalidade particular, por haver uma automação em desenvolver soluções rápidas. Já as escolas da rede pública foram andando lentamente por não haver suportes que garantissem a educação para todos, principalmente por ser necessário a criação de políticas públicas que garantam os recursos tecnológicos para todos, sendo que o público-alvo já sofre com a desigualdade social.

Com a pandemia, o ano letivo teve que ser trabalhado em diferentes estratégias. Algumas escolas precisaram adequar o conteúdo para garantirem a educação para todos. No período de um ano, algumas medidas foram encontradas para sanar essa problemática, de modo que os alunos tivessem acesso ao conteúdo de forma que garantisse seus direitos. Os recursos tecnológicos utilizados na educação foi o remoto e o híbrido, através de pesquisas essas as alternativas foram escolhidas para promoverem a continuidade do ensino, buscando acelerar o processo de aprendizagem para não haver prejuízos.

## **1.RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO**

### **1.1. CONCEITO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENSINO REMOTO E ENSINO HÍBRIDO**

É através das tecnologias que ocorrem novas maneiras de ensinar e de uma aprendizagem relevante, desse modo, todos estão aprendendo a conhecer, comunicar, aprender e desenvolver a relação do indivíduo com a tecnologia. Novas estratégias de ensino e aprendizagem estão sendo utilizadas através de tecnologias digitais para administrar aulas em salas virtuais. Mediante esses fatores, o indivíduo tem uma aprendizagem de qualidade e significativa, sendo necessário que ele tenha todos os recursos a sua disposição, favorecendo o desenvolvimento em meio social e econômico, (SCUISATO 2016).

Moran (2002) caracteriza EAD (Educação a distância), como uma categoria de ensino em que os alunos e docentes estão conectados através de recursos tecnológicos, ou seja, essa modalidade de ensino é a metodologia em que as aulas ficam gravadas no sistema e o discente administra o seu tempo, havendo um tutor para tirar as dúvidas. Neste ambiente virtual é disponibilizado vídeo aulas gravadas, atividades e textos para que o aluno possa acessar o conteúdo e no final da unidade, ou semestre, realizar a avaliação final. Em algumas instituições eles preservam um encontro presencial para que o professor possa sanar as dificuldades, ou realizar alguma avaliação.

O MEC (2017) diz que o conceito da Educação a Distância é um ensino em que os discentes e docentes estão separados fisicamente, havendo a comunicação através de meios tecnológicos. Ainda segundo o Mec, essa modalidade pode ser estabelecida na Educação de jovens e adultos (EJA), educação básica e no ensino superior.

Segundo Arruda (2020), o ensino remoto se caracteriza pela adaptação do planejamento da aula que seria presencial para o ensino a distância, utilizando recursos tecnológicos. O Ensino Remoto Emergencial (ERE), foi uma prática educativa que possibilitou a continuidade das aulas, garantindo o ensino aprendizagem dos alunos. Dentro dessas aulas remotas podemos classificar duas estratégias utilizadas pelos docentes, que são as atividades síncronas e assíncronas. O autor conceitua atividades assíncronas como, os materiais que o professor disponibiliza para os alunos, como vídeo aulas gravadas em um ambiente virtual e o aluno vai administrar qual será o melhor momento para acessar. Já nas atividades síncronas existe a relação professor e aluno ao mesmo tempo, gerando o desenvolvimento social com os outros estudantes, utilizando aplicativos que permitam videoconferência, essa estratégia se assemelha ao ensino presencial.

Bacich (et al, 2015), traz o conceito de ensino híbrido como uma mistura de ensino, havendo atividades a distância como presenciais. O ensino híbrido favorece o aluno uma aprendizagem de modo que tenha a autonomia e uma aprendizagem significativa. Com essa metodologia é possível haver um equilíbrio na convivência tanto pessoal como em grupo, respeitando o ritmo de cada aluno, através de projetos, jogos e tecnologias digitais. Os autores dizem que o ensino Híbrido também pode ser:

Híbrido também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos

personalizados para atender às necessidades de cada aluno. Híbrido também é a articulação de processos de ensino e aprendizagem mais formais com aqueles informais, de educação aberta e em rede. Implica misturar e integrar áreas, profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos. (BACICH, 2015.p.43)

O ensino híbrido beneficia aqueles sujeitos que não conseguem se adaptar ao ensino remoto e necessitam de um acompanhamento maior do professor, havendo a conciliação entre o presencial e o remoto.

## **2.METODOLOGIA ADEQUADA E FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA PROFESSORES**

A importância do planejamento é que ele é uma ferramenta para o professor enfrentar as problemáticas no dia a dia da escola, sendo uma metodologia que pode ressignificar o trabalho docente, através do planejamento que o mestre se norteará para desenvolver suas aulas, para orientar os alunos a atingirem os objetivos educacionais. Logo, os objetivos do planejamento são, determinar atividades e o método de ensino e aprendizagem, especificar para cada turma de acordo com os conteúdos, escolher os recursos que serão utilizados, definir quais serão as maneiras de avaliar o aluno, Vasconcellos (1995).

Borstel et al (2020), mostra o início do processo árduo em suspender as aulas por causa do covid-19, tendo que desenvolver um novo planejamento:

Com o advento da pandemia do coronavírus e por determinação de Decreto Estadual, as aulas na rede estadual de ensino tiveram que ser suspensas no modo presencial ainda no mês de março. Em regime de urgência e com extrema competência e pioneirismo, a SED organizou um conjunto de ações para tornar viável a execução das aulas não presenciais na rede a partir de ferramentas tecnológicas. (BORSTEL, 2020. p.39)

Tavares; Mello (2019), mostram a complexidade para o desenvolvimento do planejamento adequado para administrar aulas no ensino remoto, porque, segundo os autores, existem várias condições que desfavorece o ensino, sendo uma delas a pandemia do covid-19 e a dificuldade dos professores em realizarem a mediação pedagógica para que o ensino aprendizagem ocorra. Também é mostrado que o ambiente em que o indivíduo está, pode afetar no rendimento escolar e acaba sendo exaustivo tanto para os alunos, como para os professores. No ensino remoto a aprendizagem ocorre de forma lenta, por isso exige um esforço maior.

Libânio (2001), enunciou que o planejamento escolar é a prática falada e atuada em sala de aula. O autor mostra também que o planejamento escolar pode ser mudado de acordo com a turma, ou alguma situação que possa ocorrer, sendo sempre flexível para que possa atender as necessidades tanto dos alunos quanto do professor. O planejamento é uma organização coletiva que envolve ações entre diversos segmentos, como, professores de diversas áreas, alunos, funcionários administrativos e comunidade, logo, tem que ser definido os objetivos, metas e finalidades que busquem metodologias de uma escola democrática.

Kirchner (2020), mostra os desafios da escola em frente a pandemia:

A pandemia nos colocou frente ao desafio de pensar a escola, nos retirando a sala de aula, o ambiente que sempre foi o lugar de estabelecer os vínculos principais de mediações de conhecimento. A função docente desempenhada dentro desse lugar, onde professores, alunos e toda comunidade escolar se habituaram, já não é o espaço delimitado para essa função. Com o movimento de uma sala de aula é marcado por uma rotina intensa de afazeres, o tempo de pensar sobre outras formas de ser e fazer a aula, acaba sendo redimensionado para outros espaços de formação. Sempre falamos na transformação da escola, que precisamos repensar novos modelos, eis que a pandemia nos obrigou a mudar (KIRCHNER, 2020, p.46)

Para Freire (1996), na formação de professores existem várias denominações, sendo uma delas a formação contínua e capacitação, como também cursos que ocorra o desenvolvimento profissional. A formação continuada dos professores propõe os mesmos o conhecimento de novas metodologias que dialoguem com as necessidades atuais, capacitando profissionais que busquem melhorias na ação pedagógica na escola. Freire também nos fala que a formação continuada acaba sendo uma necessidade do professor, sendo necessário se capacitar antes de desenvolver a atividade docente. O autor diz que é fundamental que essa formação ocorra no ambiente escolar, através dos gestores em pequenos agrupamentos com os professores.

Borstel et al (2020) fala sobre as mudanças que o professor teve para poder lecionar de forma remota:

É oportuno lembrar que toda mudança gera desconfortos, dificuldades. Não foi diferente para os professores e alunos, que de uma hora para outra tiveram que adaptar-se a um novo formato de aulas. O desafio estava lançado, e coube aos professores, inicialmente, participarem de uma rotina de capacitações promovidas pela Secretaria de Estado da Educação para adotar a plataforma Google Classroom e as devidas metodologias pedagógicas para lecionar de forma remota. Pode-se destacar que a resistência não ocorreu, de modo que o processo transcorreu com relativa tranquilidade, considerando a drástica mudança para o professor. (BORSTEL, 2020 p.41)

Os gestores e professores tiveram que desenvolver várias estratégias para que o ensino fosse contemplado, em uma pesquisa do autor Borstel et al (2020), mostra a porcentagem dos atendimentos feitos:

Do total dos atendimentos por tipo digital, impresso e digital/ impresso, os percentuais de alunos que estão retirando as atividades de forma física estão em um patamar de 17,73%. Dos dados consolidados em números de atendimentos os percentuais chegam a 96%, sendo que ainda alguns alunos que não estão sendo atendidos ou não informados pelos professores, somam 4% do total. Sabemos que o ideal são as aulas presenciais, suspensas no momento e o conjunto de ações não presenciais é o melhor que pode ser proporcionado aos estudantes de toda a rede. O pior cenário é o estudante não estar participando das atividades, uma vez que o conteúdo trabalhado nesse período é importante e fará falta em sua trajetória estudantil, em sua vida e na sua carreira (BORSTEL, 2020 p.33)



A escolha de uma metodologia adequada é muito valiosa para que haja uma educação de qualidade, tendo como base uma boa comunicação. A autora Síbilvia (2012), mostra que deve existir lugares para o emissor e o receptor. “Por isso simplesmente não haveria interlocução nos choques entre professores e alunos que são tão habituais nos colégios contemporâneos, (p.178)”. Por conseguinte, nas aulas digitais, o diálogo é o principal meio de comunicação.

Existe outra metodologia inovadora, a sala de aula invertida. Este método é a inversão das atividades realizadas em sala de aula, para serem executadas em casa. Na sala de aula invertida o tempo é valioso, o ensino ocorre através de perguntas e respostas sobre vídeos disponibilizados por professores. Em comparação com o modelo tradicional, o aluno desenvolve sua independência, havendo uma aprendizagem significativa, garantindo o sucesso.

Quando apresentamos a sala de aula invertida aos educadores, geralmente percebemos uma reação de espanto do público, quase sempre composto de adultos que não cresceram no mundo digital. Quando começamos o processo de inversão, ficamos surpresos com a espontaneidade com que a mudança era recebida pelos alunos. Depois de duas semanas de vídeos, eles imergiam no novo método de aprendizagem e o fator-espanto desaparecia. Esses alunos compreendem com naturalidade a aprendizagem digital. Para eles, o que fazemos é falar a língua deles. E não nos intérpretes mal — não estamos dizendo que eles não se interessam por aprender dessa maneira. No entanto, as instruções por meio de vídeo não são grande novidade para os estudantes de hoje. (BERGMANN, 2018.p.41)

Essa inversão disponibiliza requisitos para que os docentes explorem a tecnologia, não substituindo o ensino presencial, mas que deixa os alunos conectados a uma rede que eles já estão adaptados, como as redes sociais.

## **2.2. TIC (TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO) E EDUCAÇÃO**

A inserção da tecnologia na escola é um processo lento, muitas instituições acabam se fechando para novas mudanças, continuando no seu ensino tradicional. No século XXI, as instituições estão multifacetadas, se modelando nas situações presentes, precisamente nas redes de internet.

Ou o tecido sem fios da telefonia celular, ou então as redes sociais, como Twitter e Facebook. Ou seja, recursos intensamente utilizados pelos colegiais em escala planetária e que já vêm se infiltrando nas paredes da escola sem necessidade de derrubá-las fisicamente. Essa penetração ocorre com o consentimento das autoridades escolares, mais ou menos a contragosto, ou quando não é esse o caso, acontece de todo modo graças aos mais diversos subterfúgios. (SIBILIA, 2012 p.174)

Os aparelhos tecnológicos estão presentes na vida dos cidadãos e a tecnologia na educação vem derrubando murros da escola, sendo presentes ainda

as regras de proibição do uso de aparelhos celulares na sala de aula, pois muitos educadores relatam que os smartphones tiram a atenção dos discentes, atrapalhando as aulas.

Praticamente todos os alunos de ensino médio que pesquisei têm telefones celulares e consideram ser seu direito usá-los na escola, assegura Martin Beattie, professor da Universidade da Tasmânia que se dedicou a investigar o assunto. Mais de 90% dos estudantes com que falei usam seus telefones no colégio; mesmo nas instituições com políticas rigorosas contra tais aparelhos, 85% dos alunos admitiram mandar mensagens de texto sem a permissão do professor, de modo que os lamentos escolares têm uma influência mínima em seu uso, concluiu o pesquisador. Eles se comunicam com amigos fora da escola (62%) e com seus pais (30%), acrescentando que também usam os aparelhos para buscar ajuda nos estudos ou para solucionar emergências, como dúvidas sobre consultas marcadas com médicos ou transporte para casa. ( SIBILIA, 2012 p.175-176)

Compreendemos a importância da Tecnologia na comunicação, Informação e educação, como percebemos na citação da autora. A maioria dos estudantes utilizam o celular escondido, mesmo existindo leis que proibam a utilização, apenas 30% dos alunos usam o celular para auxiliar nos estudos. Reparamos que falta a intervenção dos profissionais da educação para incluírem no seu planejamento a utilização do celular como ferramenta pedagógica, utilizando dos recursos para pesquisar, resolver atividades, buscar informações etc., fazendo com que o conhecimento seja construído de uma forma dinâmica e que envolva todos os alunos, principalmente com a tecnologia que chama a atenção dos indivíduos.

Precisamente, o uso das TICs está sendo uma das formas de inserir a tecnologia nas escolas, trazendo assim, uma nova metodologia para o ensino, como também desenvolver habilidades de comunicação, havendo uma transformação na educação, todos conectados a uma rede de informações.

TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) é um conjunto de recursos tecnológicos que, se estiverem integrados entre si, podem proporcionar a automação e/ou a comunicação de vários tipos de processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica, na área bancária e financeira etc. Ou seja, são tecnologias usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações, como exemplo: sites da Web, equipamentos de informática (hardware e software), telefonia, quiosques de informação e balcões de serviços automatizados. As TIC trazem uma transformação na educação benéfica, mas é necessário que o professor mude sua metodologia para se adequar na escola atual. As instituições de ensino devem fazer uso das novas tecnologias como meios de aprendizagem em todo o currículo. (IMBÉRNOM, 2010, p.45)

Perrenoud (2002), mostra que o papel da escola é formar indivíduos para se adequar às novas tecnologias, desenvolver o senso crítico, ou seja, cidadãos conscientes. Percebemos que a escola deve estar em constante mudança como a autora diz:

As novas gerações falam uma língua bem diferente daquela que servia para comunicar os que se educaram tendo a escola como seu principal meio de

socialização e a cultura letrada como seu horizonte universal, com o firme respaldo institucional do projeto moderno obrigado por cada Estado nacional. O desafio é enorme, pois implicaria inventar um dispositivo capaz de fazer com que essas paredes corroídas e cada vez mais infiltradas voltem a significar algo e, desse modo, venham a se transformar tanto sua velha função confiante e disciplinadora quanto sua condição emergente de mero galpão ou depósito. Será necessário transformar radicalmente as escolas. Redefini-las como espaço de encontro e diálogo, de produção de pensamento e decantação de experiências capazes de insuflar consistência nas vidas que habitam. (SIBILIA, 2012. p.87)

“Temos que cuidar do professor, porque todas essas mudanças só entram na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias, deve se portar como tal.” (VIEIRA, 2011, p.134)

Na citação do autor Viera (2011), fica evidente que o docente é aplicação prática do conhecimento científico, sendo o mais importante na educação, e é através dele que se forma um indivíduo para ser inserido na sociedade e a tecnologia só é usada de forma correta se for através do mesmo, auxiliando na utilização desta ferramenta que tanto pode ser benéfica como maléfica, dependendo da forma de utilização. Estando em isolamento social, esta necessidade de um acompanhamento fica cada vez mais evidente, traz questões sobre o confinamento:

O confinamento é uma característica essencial do regime que estamos abandonando porque seus dispositivos já não funcionam e toda sua aparelhagem deixou de ser útil agora, um dos mecanismos mais eficazes para nos sujeitar não é o confinamento, mas algo que está muito associado a conexão permanente e voluntária: a dívida, tanto no sentido literal quanto no metafórico. (SIBILIA, 2012 p.204)

A autora Sibilía (2012), mostra sobre a importância de filmes para serem utilizados no processo de confinamento:

Caberia ainda mencionar alguns belos filmes sobre professores que deixaram marcas em seus alunos, sobretudo pela capacidade de eles oferecer uma brecha para fugir das angústias do confinamento, usando a imaginação e o desejo de liberdade, em contextos de asfixia salpicada de férrea disciplina e outros abusos do dispositivo pedagógico em suas épocas gloriosas. (SIBILIA, 2012 p.202)

A autora afirma ainda que a escola em crise com foco no uso de recursos digitais:

Nas páginas desse livro tentou se montar um mosaico composto pelos diversos fatores que estão em jogo no fenômeno conhecido como crise da escola, com foco voltado para subjetividades influenciadas pelo uso de dispositivos digitais com isso procurando contextualizar a incorporação de computadores e o acesso às redes de informática na sala de aula. (SIBILIA, 2012, p.207)

Wandscheer (2020), para se ter um ensino de qualidade é necessário haver uma ligação entre família e escola, para isso foi pensando em uma reunião, entre pais e professores, mas como não poderia acontecer presencialmente por causa da pandemia, o autor teve a ideia de desenvolver uma reunião online, utilizando o google Meet, que através de uma pesquisa foi descoberto que o aplicativo abriria em celulares como, no século XXI, a maioria das pessoas possuem um aparelho Android, os alunos poderiam participar. Com essa plataforma foi possível ouvir os alunos sobre o ensino remoto. A partir daí foi discutido com pais e professores que as aulas remotas aconteceriam uma hora por dia.

Nesse cenário incontestável de rápida mudança, a escola e a educação, por meio dos educadores, necessitam se envolver com as tecnologias e suas ferramentas, as inovações metodológicas e a realidade virtual, que por muitas vezes foi alvo de resistências. Mas ao mesmo tempo, esse período se evidencia pela clara percepção de que o papel de mediação que exerce os educadores, não pode ser substituído pelas tecnologias. (KIRCHNER 2020, p.42)

Em algumas escolas da rede particular, as aulas aconteceram de forma contínua, utilizando o aplicativo Zoom met., este programa é necessário desenvolver a compra dos pacotes oferecidos, para desfrutar de mais ferramentas. Este item desenvolve serviço de conferência remota com até cem participantes, como compartilhar a tela dos dispositivos tanto de computadores, celulares com os outros participantes, conversar através do chat, desenvolvendo um bate-papo, havendo um quadro branco para realizar anotações se for necessário. Também é possível enviar arquivos e gravar a videochamada para aqueles alunos que perderam a aula por causa da conexão da rede da internet, entre outros instrumentos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dessa pandemia mundial, a intervenção do professor é de suma importância, mesmo existindo muitas dificuldades na utilização dos aplicativos, que até então tinha pouco conhecimento. Essas propostas são desafiadoras para todos os mestres. Depois de pesquisas e buscas foi pensado em quais ferramentas tecnológicas poderiam ser utilizadas, adaptando as metodologias e dando soluções para os problemas, desenvolvendo as mudanças do ensino presencial para o ensino remoto.

Procurando sempre propostas que atendam as necessidades dos alunos para acontecer o ensino remoto, colocando como prioridade a interação com o professor, pois é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que o ensino remoto é mais lento, demandando mais paciência de ambas as partes, tanto dos docentes como os discentes. Para haver a interação com o docente da educação infantil, pensou na gravação de vídeos interativo, essas aulas devem ter duração limitada, para a educação infantil é recomendada no máximo 20 minutos, devido à grande exposição em frente de telas. Mesmo com muitos professores ainda sem habilidades e formação para desenvolverem as funções, a educação teve que acontecer e as dificuldades sendo findadas.

A pandemia do covid-19 mostrou que as instituições de ensino precisam estar se reinventando todos os dias. Mostrando a necessidade de que os alunos precisam ter autonomia na sua vida. Na metodologia ativa os alunos que buscam o seu

conhecimento, formam sua própria aprendizagem, logo, não apresentarão tantas dificuldades em se adaptarem no ensino a distância.

Através deste estudo podemos perceber as dificuldades dos mestres em se adaptarem as novas estratégias de ensino, a insuficiência na formação contínua do professor, como também a precária situação das escolas na utilização dos recursos tecnológicos e uma rede de internet de qualidade.

Outra dificuldade presente é a de alunos que não possuem acesso à internet, por residirem em zona rural e que precisarem participar das atividades não presenciais. Mas o ensino não poderia parar, é necessário assegurar o direito universal, como está na Legislação Brasileira. O ensino continuou através da internet ou de atividades impressas para aqueles indivíduos que não possuem acesso à rede. A comunicação foi de grande relevância nesse processo mediador entre escola e família, e as ferramentas mais utilizadas para ocorrer essa comunicação foi o WhatsApp, aplicativo de fácil acesso, demandando mais tempo do pedagogo, porque nem todos os alunos respondem na hora da aula e se não for respondido na hora que se tem a oportunidade, talvez essa atividade não seja mais realizada.

A solução dada para esta problemática foi a formação dos docentes para desenvolver atividades on-line, utilizando novas maneiras de ensinar. Por fim, sabemos que a realidade dos professores brasileiros é que são sobrecarregados, com o ensino remoto demandou mais atividades a serem desenvolvidas e por estarem trabalhando em casa tem que cumprir as tarefas domésticas. Os docentes tiveram que adquirir uma nova habilidade de ensino em um curto período, sem haver nenhum planejamento e formação para esse novo ambiente de trabalho, essas situações são estressantes, trabalhando em casa, demanda muito do ser humano como também do profissional, além das consequências geradas da pandemia e o isolamento social. Sendo assim, as instituições de ensino devem garantir uma infraestrutura adequada para os professores lecionar suas aulas online, disponibilizando equipamentos tecnológicos como, computadores, celulares e um bom acesso à internet. Sendo necessário a disponibilização de psicólogos para os profissionais da educação, porque essa realidade de afastamento devido a pandemia, pode desenvolver alterações na saúde mental, atrapalhando todo o processo de socialização e ensino.

## **REFERÊNCIAS**

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede - Revista de Educação a Distância. Porto Alegre, R.S, v. 7, n. 1, 2020, p. 257- 275.

BACICH, Lilian; ADOLFO, Tanzi, NETO, Fernando de Mello Trevisani. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico] / Organizadores, Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.

BORSTEL, Vilson Von; Fiorentin, Mariane Jungbluth; Mayer, Leandro. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: CONSTATAÇÕES DA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE ITAPIRANGA; Cruz Alta, ed. Copyright, 2020. [Recurso eletrônico]

BERGMANN, Jonathan. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. tradução Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, S. dos S.; TAVARES, R. H.; MELO, S. D. G. Sociedade, educação e redes: luta pela formação crítica na universidade. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019. 351 p.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KIRCHNER, Elenice Ana. VIVENCIANDO OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA. Cruz Alta, ed. Copyright, 2020. [Recurso eletrônico]

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão escolar: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

MEC. Portal MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia>

MORAN, José Manuel. "O que é educação a distância. 2002." Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>.

PERRENOUD, Philippe. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCUISATO, Dione Aparecida Sanches. Mídias na educação: uma proposta de potencialização e dinamização na prática docente com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem coletiva e colaborativa. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>.

SIBILIA, Paula. REDES OU PAREDES: A escola em tempos de dispersão; Tradução Vera Ribeiro, Rio de Janeiro; Contraponto, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VIEIRA, Rosângela Souza. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.134.

WANDSCHEER, Kassiê Talita. ENSINO REMOTO: UM CAMINHAR DE POSSIBILIDADES EDUCATIVAS. Ed. Copyright, Cruz Alta, p.233. 2020. acessado em 15.04.21, Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br>

## **AS METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FORMAL: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES**

Claudiana Ribeiro dos Santos Andrade<sup>26</sup>  
Cleinaldo Ribeiro dos Santos Andrade<sup>27</sup>  
Severiano Janeo da Silva Gomes<sup>28</sup>

**Resumo:** Refletir acerca do cenário educacional no contexto atual é sobretudo reconhecer as mudanças, e é nesse contexto fluído que as metodologias ativas estão sendo cada vez mais discutidas, embora várias metodologias denominadas ativas já existam há algum tempo, neste contexto a discussão se torna cada vez mais latente, concepções apresentadas por autores como: Dewey, (1978), Freire (1987), além do interacionismo de Vygotsky já apresentavam visões pautadas na compreensão do sujeito levando em consideração aspectos diversos, sobretudo o protagonismo do aluno.

**Palavras Chave:** Metodologias Ativas, cenário educacional, mudanças.

### **Introdução**

Ao longo da história da humanidade os seres humanos vêm articulando de diferentes formas de ensinar e aprender, levando em consideração o contexto histórico e os interesses específicos de cada época, pois não é possível pensar a educação desvinculada da sociedade.

Atualmente, é perceptível um contexto social cada vez mais fluído. O que assevera Bauman (2009), quando retrata o cenário educacional e a sociedade como articuladora das mudanças de comportamento, trazendo para a educação uma conduta cada vez mais proativa

No processo de ensino e aprendizagem, capaz de mobilizar situações complexas para resolver problemas da vida cotidiana, adotando uma postura aberta ao diálogo, híbrida, flexível, plural, digital e ativa. Justamente por isso as metodologias ativas se tornam fundamentais quando nos referimos ao processo de transformação da educação, estando a escola vinculada a sociedade, ou seja, intimamente ligada ao ideal do protagonismo do aluno sob a mediação do professor.

Cabe ressaltar que, a partir das experiências com a COVID-19 e o distanciamento social, no contexto dos novos processos sociais e educacionais, às práticas pedagógicas tradicionais e as sequências didáticas que até então, eram “bem acomodadas” no ensino presencial; tornou-se um entrave quando houve a transposição para as aulas remotas, pois não cabiam dentro dos espaços digitais.

No processo, a formação continuada é o ponto de partida para desenvolver novas práticas e metodologias que contribuam para a transformação dos docentes e criem neles um projeto de vida que atenda às suas necessidades pessoais e profissionais, criando um elo de ligação com a nova geração e suas aspirações.

---

<sup>26</sup> Possui Graduação em História pelo UniAGES, Graduação em Pedagogia pela Unicesumar, Especialização em Ensino de História-UCAM, Educação Infantil e Psicopedagogia, Coordenação Pedagógica e Libras - UNIBF. Atualmente é Mestranda em Políticas Públicas pela FLACSO.

<sup>27</sup> Estudante do curso de Direito da Faculdade ESTÁCIO DE SÁ – Aracaju-SE

<sup>28</sup> Graduação em Nutrição pela UNINOVAFAPI, especialista em saúde pública- Uniter, especialista em saúde pública- Fiocruz, mestrando em educação- UPE.

No contexto, as metodologias ativas contribuem de forma direta para o desenvolvimento da criticidade.

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras. Com a intenção de fazer a aproximação entre estes estudos voltados para a promoção da autonomia do aluno e o potencial da área pedagógica na mesma direção [...]. (BERBEL 2011, P. 28)

Assim, é relevante elucidar a potencialidade das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem; visto que propiciam uma formação pautada na autonomia e no protagonismo dos alunos.

Salientando, o contexto pandêmico que colocou em pauta as necessidades de uma educação menos engessada, ao tempo que também escancarou a tecnologia como indissociável da escola. Partindo dessa premissa, os modelos híbridos que apresentam metodologias flexíveis pautadas na mediação do professor e o desenvolvimento do aluno, se consolidam como elemento fundamental para atender às demandas da sala de aula e dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Dessa forma, as novas interfaces tecnológicas apresentadas pelos modelos híbridos, ainda causam estranhamentos e recusa por parte de alguns professores, sobretudo, aos que têm resistência em deixar de trabalhar com metodologias tradicionais, nesse sentido, ainda de acordo com a referida obra, as instituições deveriam intervir no sentido de deixar claro para os professores, como as tecnologias podem ser aliadas, podendo auxiliar na melhora do desempenho, otimizando o planejamento e a condução das aulas, além de aproximar professores e alunos.

Diante do apresentado, é possível repensar a formação de professores e da equipe pedagógica, como um processo de mudanças de atitudes e transformação da realidade, considerando as metodologias ativas e modelos híbridos, desvinculando a ideia tradicional de transmissão e recepção, com espaços de trocas de ideias, pesquisas e inspirações; mesclando espaços, atividades, tempos, ressignificando a presencialidade e as formas de interação (síncronas e assíncronas).

Neste sentido nos debruçaremos em apresentar o universo das metodologias ativas no contexto da educação formal, em como, a percepção dos professores acerca da educação e destas abordagens metodológicas em sua prática cotidiana.

## **AS DIFERENTES ABORDAGENS NAS METODOLOGIAS ATIVAS**

Quando falamos em metodologias ativas é importante a compreensão do universo plural que circunda as abordagens metodológicas dentro deste contexto, a compreensão vai além da realização de atividades inovadoras em sala de aula, ou da reconfiguração do planejamento priorizando atividades em que os alunos sejam protagonistas.

Para que o protagonismo ocorra efetivamente o professor precisa falar a linguagem do aluno, Moran (2015), aborda que o planejamento se torna essencial neste contexto de protagonismo do estudante pois é necessário um acompanhamento minucioso para assegurar-se que os objetivos planejados foram alcançados.



Assim como, as competências desenvolvidas, as atividades podem ser planejadas com o apoio das tecnologias, o aparato tecnológico se torna um aliado e não pode ser deixado de lado quando se pretende falar a mesma linguagem dos alunos. Assim sendo, torna-se essencial a compreensão docente e discente acerca da abordagem metodológica ativa utilizada no processo de construção dos conhecimentos e habilidades, a clareza dos processos se torna fundamental para uma prática assertiva. Neste sentido salienta que:

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras. Com a intenção de fazer a aproximação entre estes estudos voltados para a promoção da autonomia do aluno e o potencial da área pedagógica na mesma direção [...]. (BERBEL,2011. P. 28)

De acordo com o enunciado fica evidente a necessidade da percepção docente para com o discente, esse aspecto desencadeia um processo de engajamento coletivo que é uma das principais premissas quando falamos e metodologias ativas.

Sob o mesmo ponto de vista a referida autora aborda que são muitas as possibilidades de metodologias ativas, tais como: Estudo de caso, podem ser trabalhados casos reais ou fictícios em que os estudantes terão a possibilidade de ter contato com situações que podem ser efetivamente vivenciadas na sua realidade cotidiana ou profissional de forma prévia.

Abaixo segue estrutura que elucida a diferença entre a metodologia de ensino com estudo de casos e o modelo tradicional.



Figura 1: Modelo tradicional x Metodologia com estudo de caso (Graham, 2010.p 39)

Metodologia de Projetos, articulando da forma mais próxima possível os alunos da realidade por meio de projetos pensados a partir de problemáticas vinculadas à realidade, além de engajar o aluno em pesquisa, ensino e extensão. Conforme observa-se abaixo.



Figura 2: Metodologia de projetos. Disponível em: <https://pmkb.com.br/artigos/a-eficacia-da-metodologia-de-projetos-e-o-impacto-positivo-dos-resultados/>

Aprendizagem baseada em problemas, introduzida no Brasil inicialmente no ensino superior, mais especificamente nos currículos de medicina, a referida metodologia trabalha com problemas que são propostos aos alunos para que consigam apresentar a resolução por meio de um processo que envolve a mediação do professor.

Além de pesquisas científicas que possam trazer subsídio para as resoluções, os problemas são direcionados pelos os professores levando em consideração as habilidades, competências e conhecimentos que devem ser construídos pelo discente.

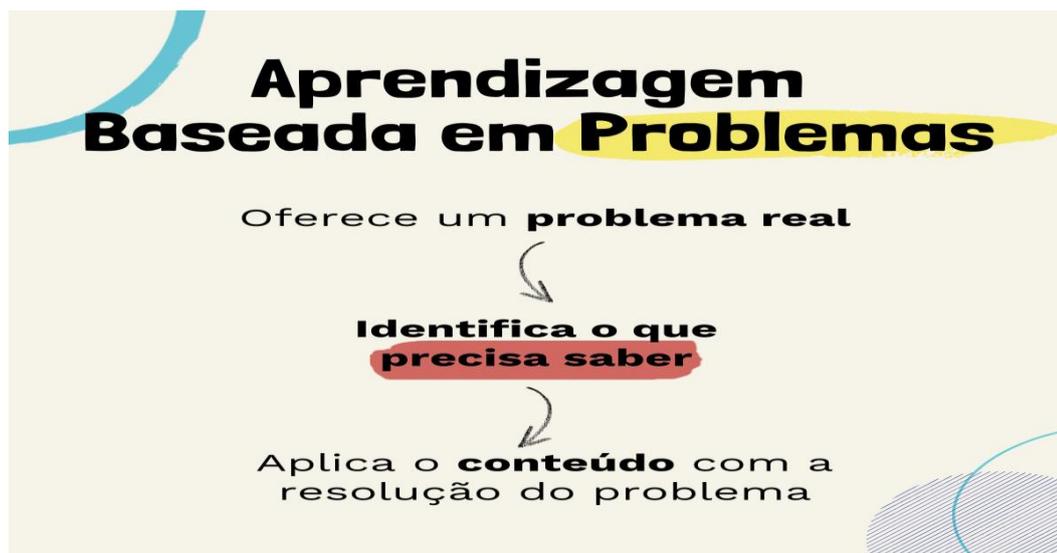


Figura 3: Aprendizagem baseada em problemas. Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/aprendizagem-baseada-em-problemas/>

A teoria da Problematização com o arco de Maguerez, em que o discente inicia com a observação da realidade, para realizar a observação e levantamento de situações problema passíveis de aprofundamento.

Posteriormente são levantados os pontos chaves, para que se busque uma maior compreensão destes seguidos da teorização em que se discute todos os aspectos levantados, posteriormente são formuladas as hipóteses de solução que darão conta de propor soluções para as problemáticas inicialmente levantadas.

A partir da observação da realidade, por fim, a aplicação a realidade em que os discentes retornam ao contexto inicialmente observado efetivar o processo, é válido reforçar que todos os passos contam com a mediação do professor. Abaixo ilustração do passo a passo da problematização de Maguarez.

### Arco da Problematização de Maguerez

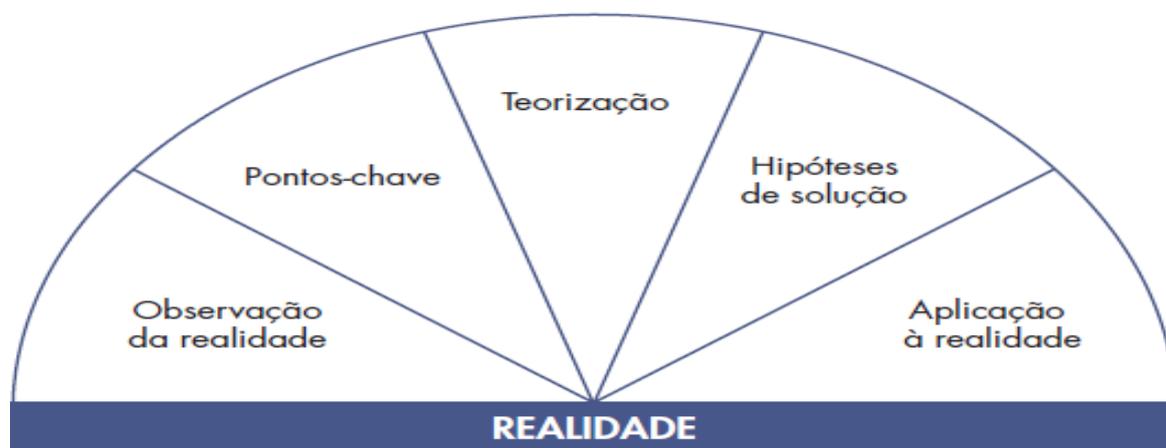


Figura 4: Arco de problematização de Maguerez. Disponível em: [https://unarus2.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/6808/mod\\_resource/content/3/un03/top03p01.html](https://unarus2.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/6808/mod_resource/content/3/un03/top03p01.html)

Sala de aula Invertida, que se dá por meio de uma organização específica dos docentes e discentes, visto que nessa metodologia os docentes devem orientar a

leitura dos materiais que serão utilizados na aula de forma prévia, para que os discentes possam ter contato com antecedência a aula ao material e já se familiarizar com a discussão, pois a sala de aula torna-se um espaço de discussão de ideias e esclarecimento de dúvidas, conforme observado nos dois exemplos abaixo.



Figura 5: Sala de aula tradicional x Sala de aula invertida. Disponível em: <https://www.mundomaker.cc/novos-metodos-de-ensino-a-teoria-da-sala-de-aula-invertida-e-sua-reinverso/>

Essas são apenas algumas das metodologias ativas existentes no universo que circunda a prática docente, é válido salientar que as metodologias ativas priorizam um processo de avaliação formativa ao longo do processo, o aluno se torna o centro do processo de ensino aprendizagem.

Conforme assevera Berbel (2011) “A complexidade crescente dos diversos setores da vida [...] tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo. ” (p.25).

Dessa forma, a escola deve se comprometer com o desenvolvimento deste tipo de habilidade nos sujeitos. Ademais, é válido mencionar a curiosidade como fundamental para a formação ativa dos estudantes visto que é a partir da curiosidade que surge a busca, seja pelo conhecimento e por respostas até então inexistentes.

Hassmann (2004), aponta a curiosidade como estritamente relevante para o desenvolvimento dos sujeitos, podemos afirmar que as metodologias ativas instigam a curiosidade justamente por priorizar a busca e o protagonismo do estudante durante o processo de formação.

Outrossim, na perspectiva tradicional de educação a curiosidade e o questionamento nunca tiveram espaço, deste modo, muitos sujeitos foram silenciados pela escola ao longo de sua formação.

No contexto atual os resquícios deste modelo ainda são visíveis, justamente por isso é tão necessário discutir as metodologias ativas como contribuintes diretas para o processo de transformação da educação. Ainda de acordo com Hassmann (2004), é necessário que as escolas tenham como premissa estimular a curiosidade dos estudantes, pois só assim o processo de ensino e aprendizagem se tornará efetivamente significativo, por meio da satisfação e alegria.

## METODOLOGIAS ATIVAS NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Essa investigação contou com questionário construído na plataforma *Google Forms*, enviados aos professores de diferentes segmentos, de instituições públicas e privadas, da cidade de Senhor do Bonfim - Bahia, contando com 25 respondentes,

que apresentaram suas percepções sobre educação híbrida e metodologias ativas na formação de professores.

A escolha dos professores foi aleatória e os critérios foram de acessibilidade e disponibilidade para responder ao questionário online, uma vez que a investigação seguiu os protocolos de segurança e as recomendações do isolamento social, sendo cumpridas as determinações legais.

No contexto, todos os contatos e o preenchimento dos questionários foram realizados de forma remota, por meio *Whatsapp* e do *Google Forms*, redes sociais e contatos telefônicos com coordenadores e gestores educacionais que nos facilitaram o acesso ao corpo docente.

Em que foram apresentados os objetivos da pesquisa e esclarecimentos sobre: a não divulgados dos nomes dos participantes e respectivamente as instituições de ensino, todo o material coletado será utilizado apenas com o propósito da pesquisa e nenhum dos professores terão quaisquer tipos de gastos financeiros com a pesquisa. Assim, foram retratadas as seguintes perguntas:

- 1) Gênero;
- 2) Grau de escolaridade;
- 3) As instituições em que trabalham (público/ privado);
- 4) Modalidade (presencial, semipresencial e EaD);
- 5) Segmento e/ou nível (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Cursos Técnicos, Ensino Superior)
- 6) Como você avalia a educação no Brasil?
- 7) Você utiliza alguma ferramenta tecnológica em suas práticas? Qual? Como?
- 8) No seu convívio profissional existem professores que trabalham com as metodologias ativas?
- 9) Existem momentos na formação de professores que trabalham experiências com metodologias ativas e modelos híbridos?

Ao analisar percepções dos PRE, sobre *como avaliam a educação no Brasil*, verificou-se nos discursos, as deficiências do sistema educacional brasileiro. O que foi apresentado pelo PRE20, que: “A rede pública está longe de inovar. É necessário investir em políticas públicas voltadas à capacitação dos professores desde a graduação como investir em infraestrutura. O Brasil precisa entender a necessidade de se investir verdadeiramente na educação”.

E reforçado pelo PRE18, que a educação tem necessidades urgentes: “(...) para atualizações e novas políticas públicas que interajam com a realidade educacional na diversidade em nosso país. A pandemia mexeu com realidades práticas e que agora estão em constante avaliação e observação de todos”.

Respectivamente, os entrevistados apresentaram outras percepções que fizeram parte do escopo desta investigação:

*PRE1 - Um projeto nacional deficiente, sem preocupação com planejamentos para longo prazo e voltado para indicadores estatísticos que não necessariamente mensuram a aprendizagem.*

*PRE4 - Com 1 quilômetro de tamanho e 1 centímetro de profundidade*

*PRE8 - Em evolução, transformação, porém, sem ainda ter uma base sólida.*

*PRE10 - Precária. Desvalorizada*

*PRE12 - Ainda em processo de mudanças significativas.*

*PRE14 - Poucos avanços na qualidade do ensino.*

*PRE20 - A educação no Brasil necessita de mais investimento para as pesquisas e projetos, ela vem evoluindo mais o processo é lento.*

*PRE22 - Boa, porém necessita de um bom investimento dos governantes para que possamos desenvolver melhor o aprendizado dos nossos alunos e também priorizando, reconhecendo e remunerando nós Professores.*

*PRE23 - Necessitando ser levado a sério*

Fonte: (do próprio autor)

Outro fator analisado nesta pesquisa, são as ferramentas tecnológicas mais utilizadas pelos professores. E verificou-se que são utilizadas diferentes ferramentas tecnológicas, assim apresentadas pelo PRE13 os seguintes recursos: “Uso murais virtuais (Padlet), jogos interativos criados como quiz (wordwall), abordar assuntos/verificar (Mentimeter), vídeos no Porto online, apresentação no Jamboard, kahoot”.

O PRE19, afirmou que utiliza a plataforma do Google entre outros recursos:

(...) docs, forms, apresentações, drive e meet; Canva; Pixabay; Giphy; Aplicativos: Pinterest, KinerMaster, Mobizen e CapCut. Recursos para edição de atividades para alunos e familiares, assistência em atividades de apoio a outros setores da educação, planejamento das aulas entre outras atividades. Observação: aprendendo a usar outras ferramentas como as orientações de cursos online. (mentimeter, programa ediLIM e outros).

No processo, analisou dos demais professores as ferramentas utilizadas por eles em suas aulas presenciais e online:

*PRE1 - Kahoot, Padlet, Google Forms, Loom, mentimeter, wordwall, scrumbl, quizlet, canva, socrative, edpuzzle.*

*PRE5 - Fiz uso de robótica e de programação de jogos digitais. Em ambos casos estabeleci diálogo com a linguagem regional popular. Em robótica, usei músicas populares para guiar um robô e, na programação, usei o Scratch para os alunos desenvolver jogos digitais com músicas regionais.*

*PRE7 - Sim, pouco. AP. DVD*

*PRE9 - Sim. Padlet, jamboard, Mentimeter, Canva, vídeos, filmes, Brain Breaks e outros. Pré-aula, Aula e Pós-Aula*

*PRE12 - Sim. Utilizo basicamente todas as ferramentas do G-Suit ou atual Google Work Space entre outras ferramentas engajadoras como Nearpod, Khan Academy, Padlet, etc.*

*PRE15 - Sim, atualmente uso alguns aplicativos, recursos do Google classroom, faço uso do Zoom, mas ainda estou me adaptando a essas ferramentas*

*PRE18 - Sim. Vídeo, datashow, aulas na plataforma digital, wathapp.*

*PRE20 - Sim. Aplicativos Zoom, Google meet, etc. Bem como ferramentas de gamificação.*

*PRE24 - Utilizo várias ferramentas bem como algumas metodologias Ativas, como Sala de Aula invertida e Aprendizagem baseada em Projetos.*

Fonte: (do próprio autor)

Os dados indicam que a maior parte dos respondentes utilizam ferramentas tecnológicas em suas práticas e percebem a importância da tecnologia na interação com os alunos, ressaltando: as aulas invertidas, o processo de ensino e aprendizagem baseado em projetos, como modelos fundamentais. Conforme apresentado na figura a seguir, onde 68% dos respondentes perceberam as metodologias ativas e modelos híbridos, indispensáveis em suas práticas de sala de aulas:

De acordo com os dados, procurou-se saber as percepções dos professores que definem as metodologias ativas como *medianas* ou *dispensáveis* em suas práticas de sala de aulas:

*PRE14 - Infelizmente o tempo da sala de aula é muito pequeno. Realizar um trabalho com*

*metodologias requer um espaço maior de aula e recursos que minha escola não dispõe. Hoje, temos dificuldades de sair da sala e ir para o pátio (fomos até proibidos).*

*PRE19 – Não tenho muita familiaridade com o método, mas procuro organizar minha aula em duas partes: 1) exposição de conteúdos pelo professor (25 minutos); 2) discussão com os alunos sobre atemática (15 minutos).*

*PRE07 – Vejo as metodologias ativas como no mundo das Ideias na escola pública, onde temos faltado tudo, como: papel, espaço na sala de aula para se trabalhar em grupo e sair das aulas tradicionais. Pois, o número elevado de alunos gera indisciplina e falta de um trabalho mais personalizado pelo professor*

*PRE 21 – Tenho pouco conhecimento de metodologias ativas. No tempo de faculdade não tive contato com o método. No entanto, vejo que atualmente, muito se tem falado de práticas ativas.*

*Principalmente, nesse tempo de pandemia em que as escolas estão entre o presencial e online.*

*PRE16 – Muito se fala em metodologias ativas em minha escola, mas na realidade quando saímos do tradicional, é visto pela supervisão e pelos alunos como uma sala de aula indisciplinada, sem resultados e enrotação.*

Fonte (próprio autor)

No contexto, percebeu-se por meio dos discursos, que os professores necessitam de um conhecimento mais aprofundado sobre as metodologias ativas e modelos híbridos, bem como trazer para a formação de professores: vivências de aprendizagens ativas e híbridas, na perspectiva da relação professor e aluno, na coletividade e no desenvolvimento de competências tecnológicas.

O que vai ao encontro de Souza e Borges (2012) que desenha as competências docentes em ambientes virtuais e presenciais, sob quatro aspectos:

*Competência Pedagógica:* que envolve o aspecto pedagógico, os métodos de ensino-aprendizagem, que contribuem para o aprendizado do grupo e individual. *Competências Sócio-Afetivas:* que envolvem os aspectos interpessoais, a comunicação individual, a criatividade e a socialização contribuindo para um ambiente agradável. *Competência Tecnológica:* que envolve os aspectos técnicos do ambiente, o domínio das tecnologias de informação a orientação técnica visando um melhor aproveitamento do AVAs. *Competência Auto-avaliativa:* que envolve a compreensão do tutor sob sua própria atuação buscando a análise e a melhoria de seu trabalho.(p.05),

Durante a pesquisa, foi possível analisar se há no convívio profissional: professores que trabalham com metodologias ativas. E verificou-se que 92% afirmaram que existem alguns professores.

A despeito das experiências com metodologias ativas e modelos híbridos, em formação de professores, verificou-se por meio das percepções dos respondentes, que existem algumas discussões, mas necessitam de um apoio da escola para as práticas de sala de aula.

*PRE1 - O sistema educacional deveria entregar para a sociedade seres humanos capazes de buscar*

*informação, transformá-la em conhecimento, criticar a realidade, propor soluções aos problemas que encontra, enquanto age de forma a respeitar e preservar o pacto civilizatório existente. Nem as universidades conseguem entregar tudo isso. A vivência de um sistema educacional consistente, que permita a ação sobre o objeto e a ativa colaboração entre os indivíduos garantiria isso. Como sempre defendeu Reuven Feuerstein, todo mundo aprende, desde que saiba como fazer isso. No entanto, ao visualizar as reuniões semanais, encontramos pautas burocráticas de prazos, discussões e mensagens irrelevantes e sem nenhum contexto e poucas trocas de experiências.*

*PRE6 - Procuo fazer um trabalho que dê significado aos alunos, a partir do trabalho em grupo, das discussões em sala de aula e fugindo do método caduco enraizado na escola. As reuniões pedagógicas (módulos), no discurso, são muito bonitas e favoráveis às metodologias ativas e modelos híbridos. No entanto, na prática, pouco se tem apoio para trabalhar com outras práticas.*

*PRE24 - Contribuem quando acompanhada de recursos, motivação para o educador e apoio institucional. Em alguns lugares, por exemplo, se o professor desfizer as filas da sala de aula, recebe reclamação dos gestores. O que é ativo aí é a opressão.*

*PRE19 - A transformação não depende unicamente das metodologias ativas. Está na formação e engajamento dos professores e envolvimento dos alunos. No entanto, o seu uso, faz diferença. É o que tentamos colocar na cabeça da supervisão e dos professores.*

*PRE22 - Sim. As metodologias ativas, movimentam as práticas tradicionais, deixando os alunos como protagonistas da trajetória estudantil e o professor como o mediador dessa construção em conjunto.*

*Uma transformação que influencia todos ao redor, seguindo sempre a realidade de cada comunidade escolar.*

*PRE15 - É preciso que a Educação esteja cada vez mais voltada à construção da autonomia do sujeito, e esse é um dos papéis centrais das metodologias ativas, atreladas ao caráter investigativo e científico da educação.*

*PRE8 - A formação de professores deve contribuir com a manutenção das práticas inovadoras. No entanto, necessita de um processo de formação contínuo e subsídios para que as teorias sejam concretamente desenvolvidas na sala de aula. Vejo um abismo entre teoria e prática, conteúdo e tempo, planejamento e aulas dadas.*

*Fonte (próprio autor)*

Assim, ao analisar os discursos, percebeu-se o papel fundamental da formação de professores e da mentoria, como um trabalho dirigido para mobilizar e transcender a teoria. O que vai ao encontro de Moran (2019, s/n), quando conceitua a mentora:

*É a prática de ajudar ou de aconselhar uma pessoa menos experiente, durante um período de tempo. Sua finalidade é apoiar e incentivar as pessoas a melhorar seu próprio aprendizado para maximizar seu potencial, desenvolver suas habilidades e melhorar seus desempenhos para se tornarem quem desejam se tornar.*

Ibidem, destacou que a mentoria é uma prática próspera no mundo profissional e que vem sendo trabalhada nas instituições de ensino, por meio do projeto de vida e na formação de professores como processo de desenvolvimento de competências. O que é entendido por Moran (2019) que os professores serão:



(...) cada vez mais mentores para que os estudantes consigam desenvolver as competências necessárias em cada área de conhecimento, em cada etapa do processo de aprendizagem, para sua vida profissional e pessoal. Num sentido mais estrito, alguns docentes mais experientes começam a desempenhar novos papéis tanto em instituições educativas inovadoras como em formas de ensinar e de aprender mais abertas, informais, híbridas na educação continuada. (p.s/n)

Conclui-se que pensar o contexto educacional no cenário atual é para além de entender o viés pedagógico da educação, é preciso compreender que existe uma engrenagem que está para além da sala de aula e que vários fatores de ordem pedagógica, metodológica, social, cultural e global, contribuem de forma direta para as diversas mudanças que continuarão acontecendo neste âmbito, cabe aos professores e demais sujeitos que fazem parte deste universo buscar refletir e se adaptar aos novos contextos.

## **CONCLUSÃO**

Podemos concluir que as metodologias ativas contribuem de forma direta com o processo de transformação da educação, levando em consideração aspectos relativos aos próprios fundamentos das referidas metodologias, visto que priorizam de forma direta o protagonismo dos discentes no processo de ensino e aprendizagem.

A escola precisa formar sujeitos cada vez mais críticos e criativos para lidar com as situações complexas que são emergentes no contexto social, conseqüentemente a prática docente precisa ser reformulada para atender a realidade emergente, as metodologias ativas são instrumentos efetivamente eficazes quando nos referimos ao planejamento docente que se preocupa em colocar o aluno no centro do processo, mas é importante reforçar que devem ser compreendidas por docentes e discentes só assim ocorrerá efetivamente transformações positivas na educação.

Não é possível pensar em metodologias ativas sem pensar o todo complexo e dinâmico que é a escola, a aplicabilidade das mesmas não se limita ao planejamento docente pois abrange um processo de transformação muito mais amplo que inicia na escola e conseqüentemente transcende os muros desta, visto que os sujeitos que estão nesse espaço fazem parte da sociedade, assim conseqüentemente a transformam.

É impossível pensar a escola dissociada da sociedade, justamente por isso as

metodologias ativas buscam formar um sujeito que é plural que seja capaz de mobilizar as ferramentas necessárias para resolver situações complexas do cotidiano, significando o processo de ensino aprendizagem por meio de um processo de ensino aprendizagem que valoriza os conhecimentos prévios dos sujeitos e sobretudo o contexto em que estão inseridos, visto que esses aspectos são essenciais para tornar a aprendizagem significativa e para que esta tenha também o poder de transformação.

Por conseguinte, o ano de 2020 ficará marcado na história da humanidade como um período em que o mundo tomou ciência de um vírus que mudou o curso de várias esferas da sociedade, sobretudo da educação.

De forma abrupta as escolas tiveram que transferir as aulas presenciais para modelos remotos, síncronos ou assíncronos, essa mudança repentina reflete diretamente na rotina do professor e sobretudo no planejamento do mesmo.

### **Referências:**

- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago.2009.
- DEWEY, John. Vida e educação. 10. e d. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- GRAHAM, Andrew. Como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público / Andrew Graham. – Brasília: ENAP, 2010. 214p. (ENAP. Estudos de Caso)
- FREIRE, Paulo Pedagogia do oprimido: 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987
- HASSMANN, H. Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- MORAN, J. Ampliando as práticas de Mentoria na Educação (2019), disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2019/08/mentoria\\_Moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2019/08/mentoria_Moran.pdf). Acesso em: 18/03/2021.
- MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. 2015. Disponível em: < [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf) >. Acesso em: jan. 2020.
- SOUZA, Eduardo Rodrigo de e BORGES, Fabiana Vigo Azevedo; Competências Essenciais ao Trabalho Tutorial: Estudo Bibliográfico. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. 10 a 12 de setembro de 2012.

## **TEORIAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO APRENDIZAGEM**

Delidio Pereira Nery<sup>29</sup>

**RESUMO:** Dentro do processo educacional, é notório a grande formulação em torno do que se espera e sem dúvidas, o esperado é o sucesso geral dentro do processo ensino aprendizagem de todos os sujeitos alunos, assim como, de toda a comunidade escolar de forma em geral. Assim, é de extrema importância ações pedagógicas dentro do processo ensino aprendizagem com relação a aplicabilidade de diversas habilidades em prol de conceitos construído através das mesmas nas mais diversas ações socioeducativas. É preciso buscar formas de conquistar sucesso dentro do espaço educacional, junto aos sujeitos alunos.

**Palavras-chave:** Educação - Ensino Aprendizagem - sujeitos alunos - Freire.

### **INTRODUÇÃO**

Para ter sucesso em determinados lugares de atuação são necessárias algumas ações de extrema importância que de alguma forma ou de outra, vão de encontro com os planos e ações que se deseja. Dentro do processo educacional, é notório a grande formulação em torno do que se espera e sem dúvidas, o esperado é o sucesso geral dentro do processo ensino aprendizagem de todos os sujeitos alunos, assim como, de toda a comunidade escolar como um todo. O grande líder sul africano Nelson Mandela, destacava, que; "A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo". (BRITO, 2020, p. 01). Assim sendo, é imprescindível que haja metodologias de ensino para fins de utilização de todas as formas do uso de ferramentas em que todos os educadores devam usar para fins de transmitir os mais variados conhecimentos de cada docente aos sujeitos alunos de forma em geral. Destacando assim, o grande e fundamental papel da educação como forma de transformação e arma vinil para as mais várias mudanças que nosso mundo pode ter.

Assim, é de extrema importância ações pedagógicas dentro do processo ensino aprendizagem com relação a aplicabilidade de diversas habilidades em prol de conceitos construído através das mesmas nas mais diversas ações socioeducativas.

"O educador é o que educa os educando, os que são educados; o educador é o que sabe, os educando, os que não sabem; o educador é o que pensa, os educando, os pensados; o educador é o que diz a palavra, os educando, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina, os educando, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção, os educando, os que seguem a prescrição; o educador é o que atua, os educando, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; o educador escolhe o conteúdo programático, os educando, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educando, estes devem adaptar se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo, os educando, meros objetos" (FREIRE, 1970, p. 59).

---

<sup>29</sup> Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Leonardo da Vinci. Pós-graduado em História e Cultura do Brasil. Educação Especial e Inclusiva. Gestão Escolar. Graduado em História e Geografia pela Universidade Católica Claretiano. Professor do Estado de Goiás.

Ademais, é preciso ações com mais didáticas dentro do processo de aprendizagem, usando assim, teorias pedagógicas na aplicabilidade de habilidades em prol do processo ensino aprendizagem de forma em geral junto aos sujeitos alunos etc. “O educador é o que educa os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe, os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa, os educandos, os pensados”; (FREIRE, 1970, p. 59). O grande mestre Paulo Freire se referia a educação, como; educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano. Sendo assim, é dentro desse processo de vida cotidiana e socioeducativo que construiremos espaços de sucesso e harmonia. É preciso buscar formas de conquistar esse sucesso dentro do espaço educacional, em especial com todos os sujeitos alunos e comunidade escolar em geral.

## **1 – TEORIAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO APRENDIZAGEM.**

Em se falando e ou construindo um trabalho sobre dois assuntos superimportantes, é necessário darmos alguns valores estruturais sobre ambos no quesito ensino aprendizagem de modo geral. Um tem por base a construção de metodologias de ensino, que por certo, compreende toda formação de ferramentas a serem usadas por docentes na construção de serem repassados todos os conhecimentos possíveis aos sujeitos alunos de forma abrangedora e enriquecedora dentro do processo educativo. No outro ponto, temos a construção dentro de um dinâmica entre o conhecimento pré-existentes e os novos tipos de conhecimentos que serão adquiridos no seguir do tempo; assim, as teorias de aprendizagem buscaram reconhecer e aplicar, dinâmicas junto a evolução cognitiva de ambos os sujeitos, aferindo e ao mesmo tempo, provocando mais formas de conhecimentos entre as relações de modo em geral. Metodologias didáticas para aprendizagem e Teorias pedagógicas teorias pedagógicas de aprendizagem e aplicação de habilidades, nada mais é, do que uma construção em torno da instigação de buscas de mais conhecimentos a serem aplicados dentro do processo ensino aprendizagem.

Assim sendo, é importante ter a compressão de o modo como as pessoas e ou os sujeitos alunos de forma geral aprendem, e ainda as condições necessárias para essa aprendizagem. Ou seja, dentro desse processo, a aprendizagem não é apenas inteligência ou construção de conhecimento, mas, um certo intuito de identificação pessoal e relação através de diversas formas de interação social e comportamental em si. Segundo Silveira (2002, p. 55), na busca pelo desenvolvimento, a sociedade se organiza e define suas instituições e o sistema de produção é o responsável por esta organização. Assim, as formas organizacionais e direcionadas, tem por base a melhor forma de se conduzir e ao mesmo tempo ensinar e aprender, assim como o grande mestre Paulo Freire sempre se referia a educação no conjunto, docente e discente.

Para abordarmos quatros teorias da aprendizagem, destacamos em primeiro plano, o construtivismo, que por sinal nos demanda ações de construção de algo que já existe, porém, que necessita de formas e ou moldes para sua formação cognitiva de forma a ser considerada como mecanismo de algo eficaz. Onde, no meio onde o próprio sujeito se vive, é que lhes será ensinado e ou construído: Daí a importância de se ter noção de instrução, construção e ao mesmo tempo atenção para tais feitos e efeitos nesses sujeitos. Segundo Piaget (1997, p. 17), construtivismo é o processo de aprendizagem do indivíduo de acordo com interações e perturbações do conhecimento em seu meio, considerando, como critério, a idade do indivíduo

relacionada ao contexto. Ainda, segundo Piaget, a aprendizagem construtivista necessita que o aluno passe pelo processo de: perturbação do equilíbrio dos seus conceitos; conservação, que é a compensação da modificação simultânea do objeto; e assimilação x acomodação do mesmo conceito. O cognitivismo vem de ações que serão desenvolvidas nos sujeitos, que por sinal, terão oportunidade de, através de conhecimentos e ou instigações prévias, aprenderam e ou desenvolveram novas formas de conhecimentos. Assim sendo, sabemos que a partir do processo cognitivo os sujeitos conseguem desenvolverem suas capacidades intelectuais e emocionais. Para Piaget (Apud Lima, 1984, p. 17-45), o desenvolvimento da mente é um processo dialético que ocorre por meio da autorregulação. Para este autor, todos os processos vitais, sejam eles psicológicos, biológicos ou sociológicos, se comportam da mesma forma. Isto significa que, diante das dificuldades de assimilação, o organismo se acomoda (modifica), e assim pode assimilar sucessivas vezes. O resultado entre a assimilação e a acomodação é a adaptação.

O comportamentalismo e ou behaviorismo, são bases de que o comportamento em si, define se, como forma estrutural dentro do processo da educação em junção ao sujeito a ser aplicado. O behaviorismo é encontrado no ensino tradicional, pois se baseia em estímulos, respostas e reforços. As notas das avaliações e elogios, por exemplo, podem ser entendidas como reforço. Ou seja, é parte fundamental segundo seus representantes, como; Ivan Pavlov e Burrhus Frederic Skinner, que tinha como mente as questões empiristas etc. “De acordo com Pavlov, o requisito fundamental é que qualquer estímulo externo seja o sinal (estímulo neutro) de um reflexo condicionado e se sobreponha à ação de um estímulo absoluto” (LA ROSA, 2003, P. 45). Já o interacionismo, tem como base, o conhecimento como forma de linguagem a ser desenvolvida com seus impulsionamentos. Fato esse que coloca o ser sujeito com mais interação e ao mesmo tempo, provocados no sentido de se aprender mais entre o meio em que se vive e se é instruído. Vygotsky, o representante do interacionismo, nos remete, que o sujeito constrói o conhecimento pela aprendizagem, promovendo o desenvolvimento mental, e por meio dele, deixaria de ser um animal para se tornar um ser humano. Assim, ao deixar de ser um animal, Vygotsky remete nos, no aperfeiçoamento do processo ensino aprendizagem para o melhor desenvolvimento do ser e ou sujeito aluno, em se falando dentro do processo educacional.

O grande mestre Paulo Freire se referia a educação, como; educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida, cada ato cotidiano. Sendo assim, é dentro desse processo de vida cotidiana e socioeducativo que construiremos espaços de sucesso e harmonia. É preciso buscar formas de conquistar esse sucesso dentro do espaço educacional, em especial com todos os sujeitos alunos, que por sinal, se forem bem, será sem dúvidas a força maior de sucesso em determinada instituição. Por outro lado, toda comunidade escolar deve estar inserida dentro do processo educacional em formas de se conquistar sucesso como um todo. Algumas situações em que se pode conquistar esse sucesso: respeito; algo que se deve ter como um todo, observando e cuidando com todas as formas de diferenças e situações em geral. A construção; algo que se alicerça diante de cada espaço e ação em prol de um espaço e ações em prol de um todo. A concentração; algo espetacular, onde dentro desse propósito, é que se constrói ações e situações dentro do desenvolvimento socioeducativo de sujeitos alunos, comunidade escolar e localidade como um todo. Desempenho; algo a se medir, criar, conquistar e receber. Onde dentro do mesmo é que avaliaremos todas as situações em decorrência do

processo a se existir. E a informação; essa que por sinal deixa tudo e todos com o sentimento de estarem participando de um processo democrático e participativo de forma em geral, como um objetivo em comum. A educação melhor para todos! Assim, dentre todos esses adjetivos de suma importância, destaca-se, que nem o diretor e ou docente é o detentor de todo o saber, mas, que detém espaço educacional com a participação de todos, para todos e por todos; O educador, para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida. (GADOTTI, 1999, P.13).

Dentro da visão pedagógica as questões democráticas, vão desde a participação plural entre sujeitos alunos, docentes e toda comunidade escolar, a uma série de acontecimentos que possa desenvolver e sublinhar a democracia como um todo dentro do processo ensino aprendizagem. Democracia não é puro e simplesmente ações que envolva política e ou governos em si, mas ações que coloca como um todo, o direito de participar, ouvir e serem ouvidos, sejam onde for. “Democracia não é apenas uma idéia e um ideal a atingir, mas é um modo concreto de vida, um processo de experiência que vai enriquecendo o próprio processo, o qual, desta forma, avança.” (DEWEY, apud NEUTZLING, 1984, p.87). Sendo assim, dentro do processo democrático na formação social, devem-se, considerar as ações em conjunto das relações e práticas sociais, e dentro do processo educacional, é mais que essencial que isso ocorra. Como exemplos, destacamos; o próprio PPP, que é uma ação que se constroem ouvindo a todos e para todos; ainda, termos docentes que tenha ouvidos e sensibilidade para ver e denotar as várias situações encontradas durante os períodos de aula junto aos sujeitos alunos; ainda, a promoção de encontro dentro e fora do contexto escolar de encontros com sujeitos alunos, pais e toda comunidade escolar, colocando-os, como forma de participantes do processo ensino aprendizagem em si.

O planejamento participativo, seria algo interessante e democrático que teria a participação de todos para o bem maior dentro da escola. Abrir as portas da escola e receber toda comunidade escolar para fins de eventos e ou outras ações que poderiam ter a participação de alunos, pais e comunidade escolar em geral, colocando assim, o interesse pela escola de seus filhos, de seu bairro e ou cidade. E muitas outras ações que dignificaria e transformaria a vida escolar de todos e por todos. É preciso trabalharmos para termos uma escola de qualidade para todos, que respeita o indivíduo com suas diferenças, limitações e outros tantos fatores, e que trata todos os sujeitos alunos como construtores de sua própria aprendizagem dentro do processo ensino aprendizagem e vida futura. Nem a autonomia da pessoa, que pressupõe o pleno desenvolvimento da personalidade humana, nem a reciprocidade, que evoca esse respeito pelos direitos e pela liberdade de outrem, poderão se desenvolver em uma atmosfera de autoridade de opressão intelectual e moral (PIAGET 1978, p. 73).

O professor nada mais é do que um mediador, atento a todos os acontecimentos dentro do processo educacional no ensino aprendizagem, assim sendo, é preciso que o mesmo se intensifique cada vez mais dentro de cada situação problema que vier acontecer junto aos sujeitos alunos e ao mesmo tempo, estarem cuidadosamente sensível a qualquer fato e ou situação. Quando se tem esses preceitos, ele se tornará um facilitador de quaisquer situações, olhando sempre para cada momento e ao mesmo tempo, analisando como será resolvido isso ou aquilo que surgir em cada momento. Técnicas e métodos devem ser abordados e preparados para se dirimir em cada ocasião, um deles é se por frente a frente com

qualquer situação sem expor ao sujeito a quaisquer formas de constrangimento e tentar solucionar o que vem a ser o ocorrido. Assim sendo, a teoria e a prática são algo em comum, que por si, poderá e deverá resolver várias situações, como citamos acima.

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente (FREIRE, 1983, p.149).

Outrossim, entendo que para se ter essa prática e ao mesmo tempo a teoria ou vice-versa, é imprescindível que os docentes se posicionem em particularidade de apoio a disseminação de ações socioeducativas que vão de encontro com cada realidade dentro do âmbito educacional e instigação dos próprios sujeitos alunos para um contexto de trabalho com abrangência de apoio múltiplos entres ambos. Nesse sentido, faz se necessário que mesmo dentro da aplicabilidade da pratica dentro das salas de aulas, é importante se desenvolver as práticas existentes, exemplo; ensinamos sobre saúde do corpo humano, nesse sentido, é muito interessante leva lós junto a um médico e ou sistema de saúde para fins de conhecer de perto cada situação estuda em sala de aula; quando falamos em história, sobre patrimônio e ou cultura colonial, é interessante montar uma aula campo, onde levaríamos os mesmos sujeitos para conhecer de perto, por exemplo o patrimônio da Cidade de Goiás que guarda rica estrutura e histórias com referência a tal temática; outra situação, se falamos tanto em política e até mesmo corrupção, porque não ensina lós e leva lós, a uma aula nas câmara legislativas para conhecerem mais sobre leis, ações e como ocorre as mais diversas situações dentro do campo política e ao mesmo tempo, o que se pode fazer para evitar corrupção e outros assuntos relacionados. Isso, acredito que sim é prática e ao mesmo tempo a teoria. Outro exemplo interessante é a semana das profissões que algumas universidades realizam, eu mesmo já levei vários alunos para conhecerem de perto os diversos cursos e suas ações para fins de conhecimentos e até provoca lós a se decidirem no que pretendem estudar dentro de uma faculdade. Segundo Freire, “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Assim, é preciso agimos como provocadores dos que ensinam a teoria, mas que os colocam como construtores de práticas a serem observadas e construídas. Diante disso, é mais que notório o papel docente que orienta no sentido vocacional, antes que pressões pressupõem dos próprios sujeitos alunos no sentido de requerem mais do que “simples” praticas didáticas tradicionais existentes há anos, não que devemos deixá-las para lá, mas, aperfeiçoa-las de forma a ser desenvolvidas e aplicadas para fins de um processo de construção no ensino aprendizagem dos discentes de forma em geral. Não somos apenas objeto da História, mas seus sujeitos igualmente. A partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógico. (FREIRE, 1997, pg. 89). Ou seja, nossas vidas e ações em geral, devem ser programadas e ao mesmo tempo, ditada para fins de progressões e crescimentos, em especial nos quesitos ensino aprendizagem junto a sujeitos alunos e ou todos corpo docente e comunidade escolar. Assim sendo, a leitura crítica nos reorganiza para fins de interpretações e ao mesmo tempo, em análise de termos boas convivências, e literalmente reorganizamos nossas vidas no contexto interpessoal

no sentido de nos entendermos e ao mesmo tempo, entender ao próximo junto as suas necessidades e ações.

Paulo Freire, é para mim, o grande mestre da educação que pensou mais no próximo, do que em si mesmo, nos retrata como seres viventes que necessitamos sempre mais e mais do aprender junto ao ensinar. Segundo Freire, é a curiosidade que nos rodeia, que nos faz impulsionar com a finalidade de buscarmos sempre mais. Quando tenho curiosidade por algo, é certo que nortearé em busca de solucionar aquele desejo de descobrir e ao mesmo tempo redescobrir o que me aflige. Por certo, é nas buscas do dia a dia, que chegaremos ao mais alto ponto das redescobertas, tanto que, quando me paio no tempo, fico como a inercia, mas quando luto em me redescobrir, novidades para meu aperfeiçoamento chega para agregar me. Um exemplo disso é as formações continuadas. Todo docente deve participar de formações para fins de agregar conhecimentos e sucessivamente repassar aos demais dentro do campo da educação e vida em comum, com mais aperfeiçoamento de nossas habilidades e construção de mais conhecimentos para nós e aos nossos arredores.

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160).

Em de acordo com Delors, é de suma importância a formação contínua, que diga se de passagem, elenca se, com a finalidade de agregação continuada de mais conhecimentos, com a finalidade positiva de passar repassar em forma de trabalhos projetados e aplicados aos laborais de suas funções como educadores e regentes. Assim, deve se destacar que, não significa ter uma formação sem qualidade, mas que a busca da formação contínua nos colocará com maior bagagem ainda para um denominador comum de extrema construção de mais ações em prol do projeto de aprendizagem com mais qualidade e quantidade.

Vejo como uma luta árdua, porém de qualidade e enriquecimento intelectual a busca e ao mesmo tempo disposição para se encarar com muito zelo, estudos a mais como formação continuada. Relembremos a grande citação de Mandela, que somente com a educação poderemos ajudar a mudar o mundo, ela é a arma mais poderosa para criar e transformar. Imagina um mundo sem lutadores e dispostos a lutarem, estudarem mais, aplicarem e desenvolverem. Ficariamos como inercio, ou seja, com grande agregação prática, mas vazio de novos aprenderes. A que ponto chegariam nossas propostas pedagógicas? Uma pergunta que nos leva a reflexão limitada, para aqueles em que não se busca para sua formação. É preciso buscar meios, tempo, disposição e animo dobre, para melhores conquistas de altos nivelamentos. Isso sim, seria o início maior de metodologias didáticas. Até porque, quando ensino, aprendo, e quando aprendo, sou ensinado. Nesse sentido, afirma Carlos Marcelo Garcia;

A formação continuada de professores favorece questões de investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos nos quais os professores se implicam, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola. (GARCIA,1999, p.22).



Veja, que a atribuição do autor é no sentido transformador com atuação permanente dentro do processo ensino aprendizagem de qualidade, e com relevantes ações teóricas e metodológicas pedagógicas para si e para o conjunto da obra em geral. Neste caso, a obra seria o processo educacional com mais qualidade e influencia provocadora aos sujeitos alunos, corpo docentes e comunidade escolar, além, é lógico de ser um canal de influência para outros profissionais da educação, que como o sujeito e sua ação protagonista, fará também, que outros busquem esse protagonismo influenciador participativo ativo em prol de todo conceito educacional.

Nesta perspectiva, devemos destacar que a formação continuada, para fins agregador de conhecimentos e sucessivamente serem usados como modo teórico e prático com projeto pedagógico, não é simplesmente correr e estar em vários cursos e ações, mas sim, ao focar naquilo que possa construir em nós, um elo maior com a finalidade de mais conhecimentos e agilidades em ações que consolidaram mais dinâmicas no campo educacional. Veja, que o próprio ambiente escolar com suas ações pedagógicas, formação e outras tantas situações, podem ser sem dúvidas, espaços de formações e construção de conhecimentos. Como confirma Antônio Nóvoa;

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento. (NÓVOA, 1992, p.13).

Nesta premissa, as várias ações pedagógicas fazem com que, profissionais da educação, se tornam sujeitos amparados e difundidos pelos conhecimentos com grandes avanços junto ao processo ensino aprendizagem de qualidade em sua total praticidade, em especial, no conceito de sua aplicabilidade juntos as ações pedagógicas em salas de aulas com sujeitos alunos e suas dinâmicas educacionais.

Portanto, é preciso sermos discentes com olhares e ações de cunho curioso, críticos e ambicioso na prerrogativa de aprender, compreender e dividir o que conquistamos. Assim, teremos a construção do conhecimento em nós, como formas disseminadoras para outros sujeitos, em especial, os de nossas salas de aulas e instituição educacional como um todo. Confirma Paulo Freire:

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 1983, p. 27).

Dito isso, temos a compreensão de que, conhecer é algo de extremo valor, que com nossas aptidões e ações, podem provocar e ao mesmo tempo, construir um mundo melhor através dos receptores que temos juntos a nós, neste caso, aqueles que receberão de nós o conhecer em forma de assertivas formações aos sujeitos alunos através das teorias e práticas pedagógicas ministradas. Neste sentido, o ensino escolar deve ser um sistema dinâmico, suscetível à inovação, que leva em consideração a complexidade da realidade atual (COLOM, 2003, p. 131). Diante de tal afirmação, incrementamos a confirmação que, dentro do processo educacional, é indispensável uma atuação dinâmica e inovadora em cada momento,

ambos com a finalidade de enriquecimento dos trabalhos laborais em sala de aula e outros meios pedagógicos. Contudo, é primordial o trabalho em conjunto com todos e para todos dentro do espaço educacional e sua formação inovadora dos educandos. Érica Verderi declara que:

O professor deve conscientizar-se de que o momento é de inovar e ousar, que os tempos de cópias já se afastaram juntamente com paradigmas que não se enquadram mais nas novas visões de uma pedagogia preocupada com a formação integral do educando. (VERDERI, 2009, p. 5).

Enfim, é preciso inovarmos para assim termos uma teoria e ao mesmo tempo, um método pedagógico dinâmico com a finalidade de produzirmos uma aprendizagem de qualidade e quantidade.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dentro do processo ensino aprendizagem é notório o trabalho com direcionamento a várias habilidades, assim sendo, é imprescindível que as questões teóricas e práticas estejam envoltas no contexto educacional, não simplesmente para fins de uso nominal, mas para fins de como a própria palavra diz, pratica lá. Considera-se, ainda que, dentro do processo educacional, as buscas de mais aprenderes e sucessivamente pratica lá junto aos sujeitos alunos é de suma importância, mas advém que, toda comunidade escolar também deve fazer parte desse mesmo processo educacional. Veja que, cada docente deve ser junto as habilidades dentro do processo educacional, ator e autor no mesmo tempo, desenvolvendo para si e para os sujeitos alunos e toda comunidade escolar em geral, aptidões variadas que agregaram valores históricos e culturais dentro do processo ensino aprendizagem. Veja na citação de Pimenta:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1996, p. 76).

Acredito que as transformações que tanto sonhamos e lutamos, se conquista de forma a abranger sucintamente o que aprendemos, ensinamos e ao mesmo tempo provocamos dentro das esferas sociais, a começar pela escola, nos discentes, comunidade escolar, até chegar em todos. Só assim, poderemos ver o mundo transformados por aqueles que ensinamos e aprendemos ao mesmo tempo. Colocando os, como protagonistas de ações que mudarão para sempre a vida de todos!!

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRITO, Gilberto. **Educação**. Brito Imobiliária, Escola e Empreendimento. Belo Horizonte, 2020, p. 01. Disponível em: < <https://bit.ly/3eal442>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

- COLOM, A. J. **As possibilidades educativas da teoria do caos: a construção do conhecimento**. Novas perspectivas para a educação. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 131.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003, p. 160.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 1983, p. 27.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970, p. 59.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1997, p. 89.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 22.
- LA ROSA, J. **Psicologia e educação: o significado do aprender**. Porto Alegre: EDIPUCR, 2003, p. 45.
- LIMA, L.O. **A Construção do Homem Segundo Piaget**. São Paulo: Summus, 1984, p. 17-45.
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e as histórias da sua vida**. In NÓVOA, Antonio (org) Vida de professores. Portugal: Editora Porto, 1992, p. 13.
- NEUTZLING, Cláudio. **Tolerância e democracia em John Dewey**. Roma: Pontificia Universidade Gregoriana, 1984, p. 87.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 1978, p. 73.
- PIAGET, J. **O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997, p. 17.
- PIMENTA, S. G. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor**. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1996.
- SILVEIRA, L. L. **Metodologia do Ensino Superior**. Lavras: Ed. UFLA/FAEPE, 2002, p. 55.
- VERDERI, Érica Beatriz Lemes Pimentel. **Dança na escola: uma abordagem pedagógica**. São Paulo: Phorte Editora, 2009, p. 5.

## **PROJETO DE INTERVENÇÃO ENFRENTANDO A PRÁTICA DA AUTOMUTILAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR<sup>30</sup>**

Fábio Liberato de Faria Tavares<sup>31</sup>

**RESUMO:** Este trabalho apresenta uma proposta de intervenção com o uso da comunicação não violenta, tendo como objetivo reduzir os casos de automutilação e as tentativas de suicídios, possíveis desdobramentos desta prática entre crianças e jovens de uma escola de um bairro periférico da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Caso a mesma seja bem sucedida, poderia inclusive ser aplicada em outras unidades de ensino.

**Palavras-chave:** Violência, Automutilação, Pobreza, Suicídio, Adolescência.

### **INTRODUÇÃO**

A violência perpassa os diversos setores da sociedade e aparece de várias formas no ambiente escolar. Tema frequente na vida de todos em maior ou menor grau, tornou-se uma demanda crescente e imediata a ser trabalhada pelos educadores. Apesar disto, percebemos não haver um reflexo desta necessidade no planejamento de ações por parte do Ministério da Educação ou das secretarias estaduais e municipais. É compreensível que cada unidade de ensino tenha sua peculiaridade, necessitando desta forma de um olhar diferenciado, mas isto muitas vezes também é utilizado como uma desculpa para que não haja ações no sentido de combater os problemas. É realmente difícil o desenvolvimento de ações, tendo em vista as longas e sobrecarregadas jornadas de trabalho as quais estão expostos os professores, mas determinadas situações exigem uma atuação, mesmo num ambiente repleto de empecilhos.

O tema deste trabalho é a automutilação, com possíveis desdobramentos suicidas. A escolha se deve ao fato de que na unidade de ensino na qual o pesquisador trabalha no município de Sabará-MG, ocorreram dez casos de automutilação entre alunos do 7º e do 9º anos do ensino fundamental desde o início do ano letivo de 2019, sendo que duas das alunas que haviam se cortado tentaram suicídio com uma diferença de tempo de pouco menos de 24 horas por meio da ingestão de medicamentos. Felizmente as tentativas falharam, mas causaram uma espécie de trauma velado dentro da instituição, que tratou este assunto como tabu, mesmo com o corpo docente que não recebeu informações sobre o caso. Com isso, os professores que se interessaram por este problema tiveram que recorrer aos colegas de sala das alunas para se informarem adequadamente sobre o que realmente havia ocorrido.

### **DADOS GERAIS SOBRE O MUNICÍPIO E A EDUCAÇÃO LOCAL**

A cidade de Sabará foi fundada em 1711, embora o hoje distrito de Roça Grande tenha surgido ainda em fins do século XVII pelas mãos do bandeirante paulista Fernão Dias. Após sua morte, outro bandeirante, Borba Gato, continuou na região e descobriu ouro. Apesar da idealização sobre a figura do bandeirante, a realidade é que passavam longe de serem heróis. Além de escravizarem índios, algo que além de imoral, foi proibido

---

<sup>30</sup> Este artigo foi apresentado originalmente como trabalho de conclusão do curso de especialização em Impactos da Violência na Escola pela FIOCRUZ no final do ano de 2019.

<sup>31</sup> Graduado em História pela UFMG, especialista em Impactos da Violência na Escola pela FIOCRUZ, em Mídias na Educação pela UFSJ e mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. Professor dos anos finais do ensino fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte.

no século XVII (RAMOS, 2004), vários se embrenhavam pelas matas não só atrás de pedras e metais preciosos, mas também em fuga. Borba Gato é um exemplo. Ele havia assassinado um oficial português, mas devido à sua descoberta o fato foi “esquecido” (WEHLING & WEHLING, 2012) pela Coroa Portuguesa e infelizmente permanece desta forma, pois o poder público não incentiva a problematização dessa questão e acaba contribuindo para a manutenção da imagem heroica dessas figuras. O nome do município vem da expressão tupi *tesáberabusu*, que significa "grandes olhos brilhantes" (WIKIPEDIA, 2019), ou seja, ligado a suas riquezas minerais. De acordo com dados de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população do município é de 126.269 habitantes (IBGE, 2018).

De acordo com dados do último Censo (2010), 70,27% das pessoas se declaram negras ou pardas, contra uma média nacional de 54%. Outros dados que chamam a atenção são os relacionados à pobreza. 25,27% da população está vulnerável à pobreza, situação um pouco melhor que a do Estado de Minas Gerais, onde 28,85% da população encontram-se nesta situação, mas ainda alto se for levado em consideração que é um município limítrofe a Belo Horizonte. A mortalidade infantil está em 15,4 para cada 1.000 nascidos, um pouco inferior à média estadual (15,08) e melhor que a média nacional (16,70). A expectativa de vida é de 75 anos, contra 75,3 da média mineira e 73,9 da nacional. Pouco mais de 42% dos jovens abaixo de 14 anos da cidade estão vulneráveis à pobreza, situação melhor que a média estadual que é de 46,21%. A renda per capita do município é baixa. Em 2013 era de R\$ 14.946,20, contra R\$ 23.646,20 da renda mineira e R\$ 26.444,60 da nacional (DATAPÉDIA, 2019).

Em relação à educação, 4,96% da população acima de 15 anos é analfabeta, número melhor que a média nacional que é de 9,61% e a estadual que é de 8,31%. No quesito Qualidade da Educação, disponível no *Datapedia*, em 2013, 48,03% dos alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental possuíam o domínio adequado de Língua Portuguesa. Já nos anos finais do ensino fundamental o percentual é de 26,58%. Em Matemática a situação é pior: 44,19% e 10,54% respectivamente. Em 2017 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do município foi de 5,9, melhor que a média nacional que foi de 5,8, mas inferior à média mineira que foi 6,5 (INEP, 2018). Já nos anos finais os resultados são alarmantes: Sabará ficou com 4,5, contra 4,7 da média nacional e a mesma pontuação média estadual. Ou seja, o analfabetismo na cidade é menor do que no estado e no restante do país, o que é um fato positivo, mas ainda assim não se pode dizer que sejam dados a serem comemorados.

Além dos graves problemas educacionais, os dados sobre a renda e a divisão étnica demonstram que Sabará é uma cidade com alta concentração de pessoas pobres, negras ou pardas, justamente as que mais sofrem com a exclusão (SOUZA, 2019), o que torna a urgente necessidade de intervenções que possam melhorar esse quadro.

A Escola Municipal de Sabará<sup>32</sup> foi fundada em 2000. Nesta unidade de ensino em que o pesquisador trabalha desde agosto de 2014<sup>33</sup>, estão matriculados 442 alunos, desde o maternal até o 9º ano do ensino fundamental. Apesar de sua relevância dentro de uma comunidade pobre e sem infraestrutura que proporcione o lazer e a socialização como praças ou um campo de futebol, a instituição se encontra em estado de abandono. Janelas estão quebradas e não há computadores operacionais em quantidade suficiente para o desenvolvimento de práticas diferenciadas com os alunos como acessar a internet. As salas não têm cortinas o que atrapalha as aulas expositivas e impede, por exemplo, o uso de projetor. Além de todos esses problemas, os professores têm que pagar por cópias

<sup>32</sup> Optou-se por não se revelar o nome da unidade de ensino, pois pode haver exposição dos alunos.

<sup>33</sup> O pesquisador exonerou-se em fevereiro de 2020.

de outras atividades que não sejam provas, há buracos no teto da quadra e ainda é utilizado o quadro negro, sendo que em algumas salas ele não está em bom estado. Neste cenário, o trabalho do professor é prejudicado e conseqüentemente o aprendizado dos alunos. O IDEB da escola demonstra isso, já que o resultado de 2017 para os anos iniciais foi de 5,2 e para os anos finais 3,8 (INEP, 2018). Ambos estão abaixo da média do município. Dos pouco mais de 400 alunos matriculados, 154 são alunos dos anos finais do ensino fundamental. Percentualmente, isso significa que 6,49% de alunos que já se automutilaram e de 1,29% que já tentaram suicídio. No caso das automutilações não existem médias para se utilizar como parâmetro, mas no caso das tentativas de suicídio pode ser considerado alto já que a média mundial de tentativas de suicídio é de 3%, incluindo adultos, que são os que mais praticam (OLIVEIRA, s/d).

Diante deste quadro, torna-se urgente alguma ação efetiva para o combate desta prática. Como defendia Freire (1996), o professor deve estar comprometido não só com a atividade docente, mas também com o meio no qual está inserido, ainda mais se tratando de comunidades humildes, mas como o próprio autor pondera: *O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional é pretender passar por terapeuta* (FREIRE, 1996, p. 144).

A proposta de se incentivar o diálogo utilizando a comunicação não violenta pode não gerar amplas mudanças no contexto social, já que, como foi dito a extrema pobreza e abandono por parte do poder público constitui um sério empecilho. Entretanto, caso seja bem sucedida, pode ao menos ajudar a aliviar as tensões que os alunos vivenciam evitando-se assim essa prática. A temática se torna relevante pelo fato de a situação ter alcançado tamanha gravidade que tem colocado vidas em risco.

Como objetivo geral pretende-se mitigar este sério problema, reduzindo os casos e principalmente evitando que os que já cometeram evoluam para tentativas de suicídio. Caso a iniciativa seja bem sucedida, poderia inclusive ser replicada em outras unidades de ensino do município e até em outras cidades.

Em relação ao estabelecimento de uma parceria entre a escola e as famílias, isto, pelo menos neste momento não seria objetivo deste projeto. Essa ausência de forma alguma se deve ao fato de a família não ser considerada importante em todo o processo de combate à automutilação. Com afirma Ramos (2011): *Em todas as sociedades humanas, tanto hoje como no passado, a família sempre foi a unidade central da organização social, oscilando em tipos e formas variadas, assumindo funções sociais essenciais para a existência da vida coletiva* (p. 1). Ocorre, entretanto uma questão objetiva: a forte ausência da família do ambiente escolar, seja em questões simples como a busca de boletins escolares, seja nas mais complexas como casos de violência física ocorridos num passado não muito distante em que a própria Polícia Militar e o Conselho Tutelar tiveram dificuldades para localizar responsáveis pelos alunos.

Por fim, evitaram-se entrevistas ou a aplicação de questionários aos alunos, pois isto demandaria a submissão deste trabalho a um conselho de ética, além do fato de que por serem menores de idade, seria necessária a permissão dos responsáveis legais para que a participação fosse válida e no estágio em que a situação se encontra, não é possível saber se haveria disposição em colaborar, principalmente por parte dos responsáveis.

## **JUSTIFICATIVA**

Tendo em vista as proporções que esta situação tomou num intervalo de tempo tão curto na unidade de ensino e sabendo que este não é um fenômeno exclusivo da referida escola, um projeto de intervenção com esta temática pode auxiliar no combate à automutilação inclusive em outras unidades de ensino com características semelhantes.

A necessidade de se combater essa prática, se deve ao fato de que segundo Henriques (*apud*, REIS, 2018):

[...] a violência autodirigida é uma maneira de expressar e lidar com a angústia, com a dor física proporcionando alívio à dor psicológica. Pode ajudar na autorregulação dos sentimentos a curto prazo, sendo que “o desejo de anular estados emocionais desagradáveis é tão forte que eles querem interromper a consciência desse sofrimento de forma temporária” (REIS et al., 2012). Porém, ainda segundo os autores, esse efeito dura de minutos a no máximo algumas horas, e a automutilação pode, a longo prazo, ser uma fonte de estresse em si mesma. Além disso, podem surgir deste comportamento sentimentos de vergonha e angústia diante das cicatrizes deixadas, e a desaprovação e preocupação das pessoas em volta causam novos conflitos (HENRIQUES, 2018, p. 178).

Segundo o autor, podemos comparar os efeitos da automutilação ao de uma droga, pois causa um alívio inicial, mas também gera consequências como a vergonha, o arrependimento, uma queda ainda maior da autoestima causada pelas cicatrizes e todo este quadro pode se encaminhar para algo ainda mais grave conforme apontam Mesquita, Ribeiro, Mendonça, et. al (2011): “*Embora sem envolver intenção suicida consciente, adolescentes que se automutilam estão em maior risco de cometerem suicídio*” (p. 100). Tese reforçada por Sousa, Santos, Silva, et. al. (2017):

Na infância, apesar de apresentar estatísticas baixas no mundo quando comparadas a outras faixas etárias, esse número tem aumentado e chama atenção por ser um evento trágico que rompe com o paradigma de sonhos e alegrias que deveriam fazer parte da vida dessas crianças. Além de acarretar problemas na economia do país, visto a redução de futuros adultos jovens economicamente ativos. [...] Pesquisadores sugerem que a limitada aptidão das crianças e pré-adolescentes para a resolução de problemas pode aumentar o risco de suicídio devido à falta de estratégias adaptativas em situações de estresse. Em geral, nessa etapa de transição do final da infância e início da adolescência ocorrem intensas mudanças internas e externas causando um impacto sobre a capacidade emocional, física e mental. [...] Estudo epidemiológico conduzido em 101 países, no período entre 2000 e 2009, constatou que 14,7% dos suicídios ocorreram em crianças na faixa etária entre 10 e 14 anos. Destes, 74% morreram por enforcamento e 13% por arma de fogo. [...] No Brasil, dados do Mapa da Violência, organizado pelo Ministério da Saúde, mostram que, de 2002 a 2012, o número de suicídios entre crianças e adolescentes de 10 a 14 anos aumentou 40%. O Mapa da Violência também mostrou que as prevalências de suicídio em crianças e adolescentes no Brasil evoluíram, entre os anos 2000 e 2010, de 0,9 a 1,1 por 100.000 crianças e adolescentes, situando o país na 60ª posição de um total de 98 analisados, valores baixos quando comparados aos de outras nações. (SOUSA, SANTOS, SILVA, et. al., 2017, p. 3100).

E isto foi comprovado no ambiente escolar. Dos dez casos de automutilação registrados na escola, dois evoluíram para tentativas de suicídio por ingestão de medicamentos. Nos dois casos a tentativa de autoextermínio não logrou êxito, mas deixou a comunidade escolar ainda mais tensa sobre o que fazer em situações como estas. É necessário quebrar estereótipos em relação ao sofrimento infantil e adolescente para evitar que atos tão dramáticos se repitam, pois trazem prejuízos para o círculo familiar e comunitário, por meio do sofrimento gerado, além de a médio e longo prazo poder acarretar danos a economia nacional por significar redução da força de trabalho,

necessária para tratamento psicológico ou afastamento das funções laborais aos que ficaram em caso de suicídios.

No ambiente escolar em questão é notório que existe uma inabilidade em lidar com esta situação tão complexa. As duas alunas que tentaram suicídio, já apresentavam características como rendimento abaixo do esperado, problemas disciplinares como conversa excessiva, rebater professores de forma ríspida, deixar de fazer as atividades propostas (quando num passado muito recente apresentavam ótimo desempenho) além da automutilação. Mesmo assim, elas não haviam sido encaminhadas para o Conselho Tutelar e ao Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS). Elas tinham apenas sido orientadas pela direção sobre os perigos do comedimento dessa prática. Os professores sequer foram informados pela direção sobre esses casos, mas pelos próprios colegas de sala das alunas. Somente após as tentativas de suicídio houve uma declaração oficial por parte da direção e embora membros da Secretaria Municipal de Educação tenham visitado a instituição logo após os fatos, nenhum deles interagiu com a equipe. Nos outros casos de automutilação a situação foi semelhante. Embora eles tenham sido encaminhados para outras instâncias, não houve diálogo com os professores. Isto demonstra a necessidade de se construir um espaço para que todos discutam e consigam lidar de maneira mais adequada com o problema.

Os desafios para o combate dessa prática são muitos e a escola tem um papel limitado neste trabalho. Para Henriques (2018):

Não é possível delimitar um tratamento específico para a automutilação. Os profissionais que lidam com a saúde mental da população enfrentam a ansiedade de encontrar soluções, auxiliar na manutenção da qualidade de vida dos pacientes, porém se deparam com a difícil realidade de que o entendimento de bem-estar de uns nem sempre será igual ao de outros (HENRIQUES, 2018, p. 187).

Esta constatação da pesquisadora, longe de ser uma desculpa para que os professores e outros profissionais presentes nas escolas não atuem, é um importante alerta para se ter em mente a complexidade do problema e que estas propostas podem ser exitosas, mas também podem haver percalços. E caso aconteça, a comunidade escolar deve trabalhar junta para criar novas estratégias, até mesmo porque o Estatuto da Criança e do Adolescente garante nos artigos 4º e 7º que é dever de toda a sociedade garantir o direito à vida e a saúde de todas as crianças e adolescentes (BRASIL, 1990).

## **OBJETIVOS DA PROPOSTA**

### **OBJETIVO GERAL**

O presente projeto tem como objetivo sensibilizar, informar e criar espaço de reflexão e discussão sobre o tema da automutilação na unidade de ensino, na busca por auxiliar alunos e professores a lidar com esse problema no ambiente escolar e nos casos em que a situação se mostrar mais complexa, encaminhar para os serviços de assistência antes que o quadro se torne mais grave.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Tem-se como objetivos específicos:



- Criar espaço de reflexão e discussão sobre o tema da automutilação;
- Realizar rodas de conversa com alunos que sofrem com o problema da automutilação para mediar situações desse tipo envolvendo outros profissionais;
- Capacitar e qualificar os profissionais da escola no cuidado e prevenção de alunos em situações desse tipo de violência.

## **REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL**

A violência é um fenômeno que permeia toda a sociedade, pois está presente na forma como os seres humanos produzem e reproduzem suas relações sociais. Assis (2010, p. 42) afirma ser ela "o resultado da complexa interação de fatores individuais, de relacionamentos estabelecidos, comunitários e sociais, sendo necessário ter sempre em mente as intersecções e conexões existentes entre os diferentes níveis". Tais níveis - estruturais e pessoais - manifestam-se de maneiras distintas em guerras, intolerância, fome, etc.

A palavra "violência" deriva do latim, e pode significar veemência, impetuosidade, violação. Como estamos tratando de violações de direitos, trataremos aqui das formas que mais aparecem na escola e na família. Estudiosos, no entanto, divergem quanto à intencionalidade ou não do ato agressivo, que pode atingir outra pessoa causando danos físicos ou psicológicos. Uma das formas conhecidas, a violência doméstica, é objeto de intervenção profissional no CREAS. Ela desencadeia problemas de comportamento que se manifestam no ambiente escolar. Para a definição de violência doméstica, utilizaremos, neste trabalho, o conceito trazido por Guerra (2011), em seu livro *Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada*. Segundo o autor, a violência:

[...] representa todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes, que, sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima -, implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento (GUERRA, 2011, p. 32-33).

Este trabalho se debruça de forma específica na automutilação, ou violência autoinfligida. Para Mesquita, Ribeiro, Mendonça et. al. (apud GRATZ; BARBEDO & MATOS, 2011):

A automutilação engloba um conjunto de ferimentos auto-infligidos, sem intenção suicida consciente, resultando contudo em dano nos tecidos do corpo. A forma mais comum de automutilação implica cortar ou rasgar a pele. São ainda de referir outras formas de automutilação como sejam pontapear, provocar queimaduras e arranhar. As áreas atingidas caracterizam-se por serem facilmente ocultas, de modo a que o comportamento passe despercebido, e incluem braços, coxas e zona abdominal (MESQUITA, RIBEIRO, MENDONÇA, et. al., 2011, p. 100).

As causas para a ocorrência deste tipo de violência passam pelas já citadas. A desestruturação familiar, preconceito e miséria são fatores que podem levar a este quadro. Todos estes estão presentes nos alunos que praticaram a automutilação na unidade de

ensino. Os motivos, como apontam esses autores seria trazer alívio para as aflições desses jovens. Os mesmos indicam como uma boa estratégia para combater a prática a formação de rodas de conversa com os jovens:

[...] para garantir a eficácia de intervenções dirigidas a adolescentes, é fundamental que estas se estruturam de forma a ir de encontro às suas necessidades. A realização de grupos focais, ao criar um espaço onde os adolescentes podem expor ideias e propor estratégias, possibilita que as intervenções se lhes adequem [...], permitindo estruturar intervenções motivadoras, com objectivos de promoção de autonomia, bem-estar, responsabilização e competências de gestão de vida, explicitando consequências e riscos associados.” (MESQUITA, RIBEIRO, MENDONÇA et. al., 2011, p. 107).

Ou seja, o diálogo pode ser uma ferramenta para que as situações de angústia se revelem e possam ser dessa forma tratadas, seja com uma orientação, seja com o encaminhamento para as esferas adequadas. Além disso, um espaço de diálogo pode favorecer que não apenas os alunos impelidos a praticar ou que já estejam praticando a automutilação possam se expressar, como também pode favorecer o fornecimento de informações por outros colegas que estejam percebendo comportamentos depressivos ou que tenham ouvido confissões sobre o interesse em automutilação e suicídio. Afinal como é bem lembrado por Oliveira, Amâncio e Sampaio (2001):

É no convívio com os companheiros de escola que muitas vezes se partilham os segredos e se comunicam ideias de morte. É também na escola que frequentemente aparecem os primeiros sintomas de depressão. Essa é uma das razões por que é fundamental melhorar a eficácia da escola, conseguindo que ela cumpra não só o papel de instruir, mas igualmente o de educar e socializar (OLIVEIRA, AMÂNCIO E SAMAPIO, 2001, p. 519).

No entanto, a prática do diálogo não é simples. Estratégias precisam ser utilizadas. Uma opção pode ser a comunicação não violenta. De acordo com Rosenberg (2006), a comunicação não violenta é formada por quatro componentes: observação, sentimento, necessidades e pedido. A observação seria a necessidade de colocar-se diante da situação, verificar qual sentimento a ação causa em nós e identificar quais das nossas necessidades estão envolvidas com o que foi identificado. Após esses procedimentos, deve-se pedir que o outro faça algo para mudar a situação. Essa prática pode ser utilizada para proporcionar um ambiente favorável ao diálogo. Um empecilho a prática de uma comunicação saudável, visto por Rosenberg, seria a tendência muitas vezes moralizadora na análise do outro.

Um tipo alienante da vida é o uso de julgamentos moralizadores que subentendem uma natureza errada ou maligna nas pessoas que não agem em consonância com nossos valores. [...] A maioria de nós cresceu usando uma linguagem que, em vez de nos encorajar a perceber que estamos sentindo e do que precisamos, nos estimula a rotular, comparar, exigir e proferir julgamentos. [...] quanto mais as pessoas forem instruídas a pensar em termos de julgamentos moralizadores que implicam que algo é errado ou mau, mais elas serão treinadas a consultar instâncias exteriores – as autoridades – para saber a definição do que constitui o certo, o errado, o bem e o mau. (ROSENBERG, 2006, p. 37; p. 47-48).

Ou seja, a comunicação não-violenta ao estimular uma escuta sem julgamentos moralizadores, mas não isenta de avaliações, permite a construção de espaços mais

favoráveis ao diálogo, além de consequentemente trabalhar a autonomia dos alunos e a empatia. Estas ideias se coadunam com o que defendia Paulo Freire (1996).

Outra frente em que os educadores podem trabalhar para combater a automutilação e outros problemas causados pela desinformação como a perpetuação de preconceitos e até manipulações eleitorais como vimos nas eleições de 2018 diz respeito a educação digital. Os jovens devem ser esclarecidos sobre como navegar de forma segura na internet e em redes sociais para não serem iscas fáceis de materiais que incitem práticas danosas. Prata e Milanez (2016) destacam que:

Esse cenário contemporâneo da sociedade nos chama a atenção para o fato do quanto o comportamento de violência auto-infligida tem se tornado corriqueiro e absorvido pela sociedade como mais um, entre tantos modelos de violência que ocorrem no dia-dia. Basta observarmos a quantidade reveladora de vídeos de curta duração de suicídios postados no youtube nos últimos cinco anos, bem como da quantidade de visualizações e comentários que acompanham essas postagens e do quanto esse tipo de vídeo ganhou espaço nos programas sensacionalistas apresentados por canais de televisão (PRATA E MILANEZ, 2016, p. 2).

Essa foi outra característica que se apresentou nos casos de automutilação ocorridos na unidade de ensino. Um aluno e uma aluna confirmaram em conversas que viram vídeos sobre automutilação e suicídio no Youtube e que isso serviu como um estímulo à prática. Portanto, a educação digital é uma frente na qual se deve investir.

Outra importante frente na qual se deve atuar, além do incentivo ao diálogo com os jovens e num uso mais responsável das mídias sociais é no fornecimento de informações básicas sobre a temática com o grupo de professores e outros profissionais no ambiente escolar, pois para Sousa, Santos, Silva, et. al. (2017):

No caso da manifestação verbal, a criança, na fase final da infância e início da adolescência, pode ir diretamente ao assunto, confidenciando aos seus amigos que quer morrer ou apenas insinuando e comentando sobre seu desejo de morte com professores e, em menor frequência, com seus familiares. [...] Numerosos estudos encontraram que quase metade das crianças apresentaram, recentemente, problemas disciplinares na escola. Dentre os problemas disciplinares, 25,3% falharam na nota escolar, 18,3% abandonaram a escola e 16,3% foram suspensos (SOUSA, SANTOS, SILVA, et. al., p. 3105-3106).

É comum que muitas vezes alertas dados pelos próprios adolescentes serem ignorados pelos professores e outros profissionais por acharem que se trata de “brincadeira”, mas infelizmente em algumas oportunidades não são. Além disso, o professor deve ter outro olhar sobre o fraco desempenho escolar do seu aluno que não se resume a apenas aplicar ocorrências e convocar o responsável para discutir sobre isso. O profissional deveria tentar sondar com o jovem e com sua família outras causas para a queda do rendimento e não somente cobrar melhora e punir. Um exemplo disso é que todos os envolvidos nos casos de automutilação e tentativa de suicídio na instituição tiveram quedas, e em alguns casos consideráveis no rendimento escolar e isso não foi analisado por outro viés que não fosse o punitivista por parte do corpo de professores, me incluindo neste grupo. Possivelmente uma sondagem sobre o que de fato se passava com esses jovens poderia ter resultado na prevenção de atos de violência autoprovocada, ou pelo menos redução na incidência.

## **METODOLOGIA**

Primeiramente seria necessário explicar a proposta a toda equipe da escola, apresentar a comunicação não violenta e a sua aplicabilidade. Também seria necessária a disponibilização de materiais sobre o assunto e a indicação de vídeos sobre a temática que podem ser facilmente encontrados no YouTube por exemplo. Seria dado um tempo para que os profissionais conseguissem se inteirar melhor sobre o tema, até mesmo para que pudessem fazer observações e contribuições. Após todo esse processo, que não poderia ser muito longo, pois não se sabe a situação que poderíamos encontrar entre nossos alunos e esperar pela colaboração de pelo menos a maioria do grupo poderia ser iniciada a efetivação do processo. A reunião poderia ser feita em um dia e os professores teriam até quinze dias para fazerem leituras e opinarem.

Inicialmente, pretende-se que uma vez a cada duas semanas os alunos formem rodas de conversas durante um horário e estas mediadas pelo professor garantiriam que cada aluno tivesse a palavra e a utilizasse para expressar os seus sentimentos. Os colegas ouviriam sem julgar e poderiam dar sugestões ou apoio, assim como o professor. Os alunos que se recusassem veementemente a falar poderiam ser chamados posteriormente para uma conversa particular. Isto é possível já que os professores a cada duas semanas tem um dia de trabalho para realizar projetos, elaboração de aulas, correção de atividades a ser cumprido na escola a cada duas semanas, não gerando desta forma interrupções em suas aulas.

De forma alguma a escola assumiria a função popularmente conhecida como “abraçar o mundo”. Os casos que demonstrassem situações mais complexas continuariam sendo encaminhados para os órgãos responsáveis como o Conselho Tutelar e o CREAS, mas ainda assim a escola continuaria acompanhando a situação e oferecendo toda a ajuda ao jovem. Claro que dentro das possibilidades. Possivelmente com este trabalho de sondagem por meio da comunicação não violenta, poderia enviar estes casos sem que as situações já tivessem se tornado ainda mais desgastantes e sofridas para os jovens.

Tudo isso praticamente não geraria gastos para a escola, pois utilizaria espaços e equipamentos que a mesma já dispõe. Haveria apenas a necessidade de impressão de cópias de artigos ou de capítulos de livros para os professores lerem e se inteirarem sobre a proposta, mas ainda assim imagina-se que seria numa quantidade pequena, em comparação as impressões regulares de provas, bilhetes, atividades e documentos que fazem parte do dia a dia escolar. A seguir, matriz de planejamento para execução da proposta, que foi pensada de forma aberta, para que seja adaptável a mudanças no contexto escolar.

Objetivo	Estratégias	Recursos necessários	Cronograma	Responsável pela execução e supervisão
Capacitar o corpo docente e os profissionais da escola.	Reunião com todo o grupo e se possível a participação de algum profissional de saúde mental como um psicólogo.	Sala.	1 dia.	Professor proponente.
	Leitura de casos que já ocorreram e Referenciais.	Sala, prontuários, livros e artigos.	15 dias.	Professor proponente.
Organização da roda de conversa.	Elaborar roteiro, selecionar materiais.	Sala e computador.	15 dias.	Professor proponente.
Realização da roda de conversa.	Receber participantes, registrar dados e apresentar materiais.	Sala e projetor.	Cada roda teria uma hora de duração e seria Realizada durante o ano letivo.	Todos os professores.
Avaliação dos Encontros.	Registro e sistematização dos dados.	Sala e Computador.	15 dias.	Todos os Professores.

## **PÚBLICO ALVO**

O público-alvo são os alunos dos anos finais do ensino fundamental, com idades que em torno de 10 a 14 anos, e profissionais da escola: professores, orientadores, diretores e supervisores.

## **RESULTADOS ESPERADOS**

Como resultado desta atividade, espera-se evitar casos de automutilação e oferecer um ambiente de maior conforto para os alunos que ainda assim o praticarem, evitando assim situações extremas como tentativas de suicídio. Obviamente os casos continuariam sendo encaminhados para o Conselho Tutelar e para o CREAS, pois, o trabalho da escola não substitui o do psicólogo nesta situação, sendo um auxílio na construção de um ambiente mais tolerante.

Caso a prática de apresente resultados positivos, ela poderia ser replicada em outras instituições de ensino não só da cidade de Sabará, mas também de outras localidades. O projeto quase não exige gastos e não apresenta especificidades que não permitam a sua adaptação para escolas públicas em regiões menos carentes ou mesmo em instituições particulares de ensino.

Talvez sejam justamente as iniciativas simples as que podem alcançar os melhores resultados, pois são de fácil aplicabilidade, embora o resultado possa não vir imediatamente. Na escola em questão, nenhuma iniciativa no sentido de combater a automutilação foi implementada até o momento e não conheço tanto em Sabará quanto no município de Belo Horizonte onde também leciono qualquer tipo de projeto nesse sentido. Portanto esta seria um bom laboratório e como já foi dito quase não exigiriam recursos. A estrutura que a escola já dispõe, mesmo que precária serviria para a efetivação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho tem como objetivo prevenir a automutilação e o suicídio dentro de um ambiente escolar localizado numa comunidade extremamente vulnerável, onde muitos fatores estruturais como falta de moradias dignas, asfalto, saneamento e desestruturação familiar afetam os alunos. A tarefa é difícil, mas é necessária, tendo em vista a alta incidência numa escola de pequeno porte. Estranhamente a Lei Federal 13.819 aprovada em 26 de abril de 2019 que trata do combate a automutilação e ao suicídio de jovens não coloca as escolas como locais de auxílio, mas apenas com a função de notificar os caso de automutilação. Porém isto de forma alguma pode ser usado como desculpa para a não atuação num cenário de fragilidade econômica e social de muitas famílias, o que acaba favorecendo ainda mais a ocorrência destas situações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, S. G. de (org.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro. Ministério da Educação. Editora Fiocruz, 2010.
- BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) Acesso em 7 out. 2019.
- BRASIL. Lei nº 13.819 de 26 de abril de 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2019/lei-13819-26-abril-2019-788025-publicacaooriginal-157809-pl.html> Acesso em 7 out. 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HENRIQUES, Rebeca Louise Santos de Paula. A automutilação nas políticas públicas de saúde mental: um olhar através do biopoder e sociedade disciplinar foucaultiana. In: *Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas* v. 3, n. 6, jul./dez. 2018.
- IDEB – ESCOLA MUNICIPAL DE SABARÁ. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/31323721> Acesso em 3 out. 2019.
- IDEB – RESULTADOS E METAS. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em 26 set. 2019.
- MESQUITA, Cristina; RIBEIRO, Fátima; MENDONÇA, Liliane; MAIA, Ângela. Relações familiares, humor deprimido e comportamentos autodestrutivos em adolescentes. In: *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, n. 3 (2011).
- OLIVEIRA, Abílio; AMÂNCIO, Lígia; SAMPAIO, Daniel. Arriscar morrer para sobreviver: Olhar sobre o suicídio adolescente. In: *Análise Psicológica* (2001), 4 (XIX): 509-521.
- PRATA, Vilmar; MILANEZ, Nilton. Medo contemporâneo: corpo e violência auto-infligida em vídeos de curta duração. In: *Anais do CENA*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2016.
- RAMOS, André R. F. A escravidão do indígena, entre o mito e novas perspectivas de debates. In: *Revista de Estudos e Pesquisas*, FUNAI, Brasília, v.1, n.1, p.241-265, jul. 2004.
- RAMOS, Fábio Pestana. Educação, escola, família e sociedade. In: *Para entender a história...* Ano 2, Volume mai., Série 02/05, (2011), p.01-07.
- ROSENBERG, Marshall B. *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Ágora, 2006.
- SABARÁ. Disponível em: [//pt.m.wikipedia.org/wiki/Sabar%C3%A1](http://pt.m.wikipedia.org/wiki/Sabar%C3%A1) Acesso em 7 out. 2019.
- SABARÁ. Disponível em: [//cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sabara/panorama](http://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sabara/panorama) Acesso em 7 out. 2019.

SABARÁ. Disponível em:

[//www.datapedia.info/public/cidade/5153/mg/sabara#mapa](http://www.datapedia.info/public/cidade/5153/mg/sabara#mapa) Acesso em 7 out 2019.

SOUSA, Gírliani Silva de; SANTOS, Marília Suzi Pereira dos; SILVA, Amanda Tabosa Pereira da; PERRELLI, Jaqueline Galdino Albuquerque; SOUGEY, Everton Botelho. Revisão de literatura sobre suicídio na infância. In: *Ciência & Saúde Coletiva*, 22(9):3099-3110, 2017.

SOUZA, Beatriz. *8 dados que mostram o abismo social entre negros e brancos*. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/8-dados-que-mostram-o-abismo-social-entre-negros-e-brancos/> Acesso em 7 out. 2019.

WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José C. M. *Formação do Brasil Colonial*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

## **GERMINANDO EM REDE: A TECNOLOGIA COMO MEDIADORA DOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ARTE, EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE**

Francisco de Paulo D'Avila Junior<sup>34</sup>

Taís Chaves Prestes<sup>35</sup>

Allan Moscon Zamperini<sup>36</sup>

**Resumo:** O presente texto versa sobre a experiência prática de três professores de Arte, sobre o uso de recursos tecnológicos em práticas artístico-pedagógicas, e que foram realizadas em Escolas Estaduais de Minas Gerais e Rio Grande do Sul. O trabalho consiste em propor aos estudantes, que após o plantio de sementes em pequenas vasilhas, de suas casas, compartilhem através de fotos e vídeos, todo o processo de germinação através da hashtag #germinandoemrede na rede social Instagram. Com essa proposição, desenvolvida em diferentes escolas, cidades, estados e contextos, se percebeu um interesse e engajamento dos estudantes, principalmente no que tange o uso dessas ferramentas tecnológicas, muito pouco utilizadas em contexto de sala de aula.

**Palavras-Chave:** Arte-educação. Tecnologia. Sustentabilidade.

### **1. Introdução: preceitos necessários**

A revolução tecnológica contemporânea modificou e ainda modifica diversos setores da sociedade, e a educação cada vez mais vem sofrendo essa influência. A utilização dessas ferramentas em contexto educacional pode trazer muitas vantagens, e através de tecnologias inovadoras impulsionar as experiências que envolvem os processos de ensino-aprendizagem. Agregar valor educacional para as tecnologias que cada vez mais se fazem presentes, parece ser de extrema importância em um mundo globalizado e cada vez mais conectado.

No entanto, é fato comprovável que o ensino e a abordagem dos processos educativos referentes aos dispositivos tecnológicos carregam, ainda hoje, resistência por parte da escola, e quando utilizados estão subordinados a entendimentos e interpretações dessas ferramentas apenas como suporte de metodologias tradicionais. A escola enfrenta resistência ao abarcar esses recursos e muito se discute sobre os usos inadequados desses dispositivos, porém, se utilizados com objetivos específicos podem contribuir nos processos e metodologias pedagógicas. Essas dissonâncias da escola com as mudanças tecnológicas são percebidas pelos estudantes, que sentem esse contraste, acarretando desestímulo na produção de conhecimento e indisciplina no contexto de sala de aula. É claro que muitas problemáticas precisam ser levadas em consideração, principalmente quando se trata da inclusão digital e formação de professores.

---

<sup>34</sup>Professor de Artes da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Especialista em Direitos Humanos pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Licenciado em Teatro pela Universidade Federal de Pelotas/BR com mobilidade acadêmica no curso Estudos Artísticos da UC (Portugal).

<sup>35</sup>Professora de Artes da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Professora substituta do curso de Dança da Universidade Federal de Pelotas. Doutoranda em Letras pelo PPG-Letras pela mesma universidade. Líder do projeto de pesquisa Literacampo.

<sup>36</sup>Professor de Artes da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Especialista em Informática na Educação e Licenciado em Dança pela Universidade Federal de Pelotas e Estudos Artísticos pela UC (Portugal).



Do ponto de vista do ensino das artes, é interessante observar que muito embora tais perspectivas sejam aceitas e abordadas, elas não predominam e ocupam um papel demasiadamente modesto e mal explorado nos currículos e nas concepções pedagógicas. Partindo de premissas como esta, três professores de Arte buscam investigar outras possibilidades de uso dos recursos tecnológicos, como algo capaz de envolver aspectos da própria experiência artística, e através de pressupostos pedagógicos instaurar uma reflexão ambiental na escola.

A proposta aqui apresentada foi desenvolvida em Escolas Estaduais de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, por três professores que utilizaram a mesma metodologia de criação. O trabalho se constitui nos registros, por parte de cada estudante, de todo o processo de germinação de uma planta, e compartilhados pelos mesmos através de uma hashtag<sup>37</sup> no Instagram. Com a intenção de instaurar uma reflexão sobre a importância do meio ambiente, entende-se que esse processo de cuidar da germinação de uma plantinha, colocando-a no sol, fornecendo água sempre que necessário, pode ser uma estratégia interessante na construção de uma afetividade entre o estudante e a natureza. Nesse sentido, mediando esse processo artístico-pedagógico, a tecnologia se torna aliada importante em dois aspectos: a produção de imagens e vídeos e as interações que se estabelecem através do uso da hashtag.

Sempre quando propomos a performance artístico-pedagógica #germinandoemrede, o que nos interessa são mais as questões poéticas do que as estéticas. Neste trabalho, os estudantes assumem um papel de coautores de uma experiência profundamente amparada no processo de construção, e não necessariamente na elaboração de um produto final. Para evitar uma eventual confusão para o leitor, cumpre dizer que nos referimos aqui à noção de poética trazida por pensadores como Paul Valéry e René Passeron, opondo-se de muitas maneiras ao campo da estética, investigando o fazer das obras e não as obras já feitas. Assim, mesmo atentos aos resultados obtidos, debruçamo-nos sobre a produção de conhecimento ligada aos processos criativos, ao pensamento do fazer e da instauração da obra.

Antes de trazermos os exemplos a serem analisados aqui, sobre a experimentação criativa do uso de ferramentas digitais nas aulas de Arte, é importante destacar os conceitos com os quais os autores dialogam em seus relatos. Sobre as tecnologias contemporâneas aplicadas à educação, conceitos como *Nativos Digitais*, *Intermedialidades* e *Autonomia Digital* serão utilizados. Quando se trata de ideias sobre desenvolvimento sustentável e sustentabilidade, trazemos para a discussão conceitos como *Ecosofia* e *Rizoma*.

Por opção, em relação às práticas analisadas, mantivemos ao longo do texto a peculiaridade e o estilo de escrita de cada um destes professores-artistas-pesquisadores, esperando que isso não cause estranhamento ao leitor.

## **2. #germinandoemrede**

A metodologia utilizada pelos professores se constituiu em duas partes. Na primeira, ainda na escola, os estudantes eram convidados a selecionar em suas

---

<sup>37</sup>Palavras-chave ou termos associados a tópicos que podem ser pesquisados em redes sociais, inserindo o símbolo # (jogo da velha) antes das palavras. Com a utilização desse mecanismo, todas as publicações que utilizem uma mesma *tag* podem ser encontradas com maior facilidade na rede.

casas recipientes em desusos, como potes de margarina, fundo de garrafas pet, ou outras possibilidades, e assim levassem para a sala de aula. Os professores ficaram incumbidos de levar sementes de diversas espécies, e na aula de arte, utilizando terra encontrada na própria escola, cada estudante plantou as sementes em suas vasilhas. A segunda etapa do trabalho era realizada pelo estudante, que acompanhando o processo de germinação de sua planta, pudesse registrar essa evolução através de fotos e vídeos, compartilhando os resultados na hashtag #germinandoemrede no Instagram. Nas três experiências, os estudantes que participaram eram de turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, em que a maioria dos participantes já possuíam dispositivos e acesso às redes sociais.

### **2.1. Escola Estadual Elza Moreira Lopes (Por Francesco D’Avila)**

No ano de 2019, na Escola Estadual Elza Moreira Lopes, localizada no município de Sete Lagoas/MG, pela primeira vez foi proposta aos estudantes a prática #germinandoemrede. Uma das motivações em desenvolver tal proposta partiu depois de uma proibição geral da escola na utilização dos dispositivos móveis nas aulas. Foi realizada uma audiência entre o professor e a equipe diretiva, onde foi abordado a importância da utilização desses dispositivos nas aulas de Arte, e depois de uma negociação foi liberado o uso para fins didáticos.

Os impactos que as inovações tecnológicas exercem sobre a educação precisam ser cada vez mais considerados, principalmente quando constatamos que os estudantes de hoje têm acesso a uma infinidade de dispositivos e recursos, e estes acabam por influenciar o seu modo de estudar, buscar conhecimento e de perceber sua realidade. Os chamados *Nativos Digitais*, que já nasceram submersos no mundo tecnológico, possuem maiores habilidades para utilizar as tecnologias digitais. O termo foi cunhado por Palfrey e Gasser no livro “Nascidos *na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*<sup>38</sup>” e refere-se às pessoas nascidas após 1980. Segundo Tori:

O cérebro dos “nativos” se desenvolveu de forma diferente em relação às gerações pré-internet. Eles gostam de jogos, estão acostumados a absorver (e descartar) grande quantidade de informações, a fazer atividades em paralelo, precisam de motivação e recompensas frequentes, gostam de trabalhar em rede e de forma não linear. (TORI, 2010, p. 218).

Quando chegam na escola, os estudantes já trazem uma cultura digital que é vivenciada de forma intensa em seus cotidianos. Por passarem muito tempo na rede, a maioria deles já possuem identidade virtual, se comunicam através de mídias sociais, como WhatsApp, Facebook, Blogs, e utilizam aplicativos para jogar e criar na rede.

Outra motivação diz respeito ao debate importante sobre o desenvolvimento sustentável cada vez mais urgente em diversas instâncias da vida social. Ao registrar *As Três Ecologias*, Guattari propõe pensar novas possibilidades do ser-em-grupo, ao desenvolver práticas que “tendam a modificar e a reinventar maneiras de ser no seio do casal, da família, do contexto urbano, do trabalho etc.” (GUATTARI, 2012,

---

<sup>38</sup>Publicado em 2008 e traduzido para o português em 2011, o livro *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais* foi escrito pelo professor da *Harvard Law School* John Palfrey e pelo professor da *Universidade of St. Gallen* Urs Gasser.

pg.15). Desse modo, não estaríamos à mercê de orientações gerais, mas com condições de vivenciar práticas efetivas de experimentação, tanto na esfera microsocial, como em outros níveis institucionais.

Se é necessário reinventarmos a maneira de viver a partir daqui, pensando estratégias sob a ótica de uma ecologia ambiental e uma ecologia social, para Guattari, é necessário também perceber as implicações de uma perspectiva ecosófica sobre a concepção da subjetividade. Não separando a ação sobre a psique, daquela sobre o social e o ambiental, é que se pode combater o empreendimento de alguns setores da sociedade, como a mídia e setores da política, “na infantilização da opinião e de neutralização destrutiva da democracia” (GUATTARI, 2012, pg.24). É nesse ponto que o autor propõe um engajamento de mediadores sociais de diversas instâncias:

Invocando paradigmas éticos, gostaria principalmente de sublinhar a responsabilidade e o necessário “engajamento” não somente dos operadores do “psi”, mas de todos aqueles que estão em posição de intervir nas instâncias psíquicas individuais e coletivas (através da educação, saúde, cultura, esporte, arte, mídia, moda etc.). (GUATTARI, 2012, pg. 21).

Aceitando a provocação de Félix Guattari, de que a arte e a educação estão em posição de intervir nesse imaginário coletivo, promovendo reflexões sobre o real e sobre os problemas que compartilhamos, o professor-artista propõe uma performance colaborativa com a intenção de instaurar poéticas sustentáveis na escola e na Internet.

Com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, oitavos e nonos anos a prática deu início com algumas dificuldades. Por ser uma escola periférica, com muitas famílias em vulnerabilidade social, alguns estudantes não possuíam telefones ou acesso à Internet. Neste caso, para que os mesmos não se sentissem excluídos, foram feitas duplas de trabalho, sempre unindo aquele que não tinha o dispositivo com o que tinha. Aquele estudante que não podia registrar a germinação, tinha a possibilidade de levar para a escola sua planta para que o colega pudesse registrar e compartilhar na rede. Na figura 1, o registro de um estudante após o plantio das sementes no vaso que o mesmo trouxe de casa:



**Figura 1:** Registro do estudante após o plantio das sementes. Sete Lagoas, 2019. Fonte: Acervo do professor.

Após o recebimento das sementes, os estudantes saíram de suas cadeiras enfileiradas, foram para o pátio da escola, e tiveram a oportunidade de colocar a mão na terra. Ao mesmo tempo em que o professor trazia conhecimentos específicos da origem e características de cada semente, também os estudantes foram ensinados sobre o processo de plantio. Para fazer esse plantio, a orientação era cobrir as sementes com substrato em camadas duas ou três vezes maior que seu tamanho. Ainda na escola, os estudantes irrigaram a terra pela primeira vez, e posteriormente levaram para suas casas para acompanhar a germinação.

Com a #germinandoemrede, todos os estudantes tiveram a oportunidade de acompanhar o processo de germinação das plantas dos colegas, e também interagir com os demais através do uso da hashtag. Essa interação, portanto, estava estabelecida na escola e nas turmas em que os participantes faziam parte. Surgiu então uma pergunta: como ampliar essas interações com outras escolas? Foi então que a prática foi proposta para outros dois professores que aceitaram e posteriormente a realizaram em seus contextos.

## **2.2. Escola Estadual Edmar Fetter (Por Taís Chaves Prestes)**

Após ter aceito o convite do professor-pesquisador, foram considerados na E.E.E.M. Dr. Edmar Fetter em Pelotas/RS, outros tipos de contato com o trabalho #germinandoemrede para uma maior completude de sua ação. Turmas dos sextos e sétimos anos foram convidadas a realizar a proposta, a escola gaúcha obtinha condições para a realização do trabalho, logo era oferecido suporte aos estudantes com materiais quando estes não levavam.

O primeiro passo foi a vivência em relação à estilização dos potes utilizados para o plantio das sementes, sendo sugerido que cada estudante levasse para a escola todo tipo de enfeites e ornamentos que tivessem em casa. Essa foi uma maneira encontrada para que os alunos obtivessem no processo de estilização uma noção de engajamento além da prática do plantio, criando uma rede de significados que se entrecruzam no fazer Arte na escola. Para tanto, o intuito era mais do que nutrir a semente, mas também nutrir a relação de construção do espaço da própria sementeira; sendo assim, os potes foram limpos e decorados de acordo com a subjetividade de cada estudante, ganhando nomes, rodinhas, brilhos e adornos. Emergiu deste procedimento uma sensação de cuidado e comprometimento, estabelecendo, em mais uma etapa, aprofundamento com o que se cria. Nascia ali um câmbio potencialmente rizomático. Sendo assim, ao cotejar com o conceito pós-estruturalista deleuziano compreendemos que “uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 21), ou seja: aprender a plantar as sementes, cuidar do espaço construído por eles para a sementeira e atentar para os encaminhamentos posteriores de atenção com a planta, são apenas alguns caminhos percorridos, visto que, o processo de ensino-aprendizagem com a tecnologia possibilitou rumos outros os quais superam a compreensão espaço-temporal, viabilizando assim a multiplicidade e ampliação da obra.

É importante ressaltar que, grande parte do processo, ocorreu em parceria com outra professora desta escola. A articulação entre as disciplinas de Arte e Ciências deu-se de maneira eficaz, visto que, o trabalho proposto possui caráter interdisciplinar, possibilitando uma gama de combinações e desdobramentos nas

suas ações. Íamos aprendendo a manejar a condução do grande grupo, conforme avançávamos os movimentos de nos desvencilhar das hierarquias próprias de cada uma das áreas. A fim de elucidar mais sobre a ideia que engendra tal proposta pedagógica, percebemos que:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 36).

Desse modo, percebemos que tal atividade se articula ao conceito formando uma grande trama, considerando que se revela conectável, reversível e modificável a cada espaço que ocupa, subvertendo certo conservadorismo estrutural, próprio do âmbito escolar, e possibilitando traçar linhas de fuga que constroem novas formas de comunicação entre os estudantes e entre as próprias professoras. Percebido isto, maneiras outras de fazer Arte e ensinar Ciências, acabaram sendo colocadas em pauta no momento desta tecitura e isso se desenrolou do emaranhado de dúvidas, questionamentos e na pulsão de vida que emergiam de todos os sujeitos em relação, já que "o rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada (DELEUZE & GUATTARI, 1995pg.32)". Logo, ao transitar de uma escola para outra, a possibilidade de ampliar, modificar e potencializar a tarefa de fazer brotar uma semente era ressignificada, conforme conseguimos perceber na figura 2 abaixo:



**Figura 2:** Registro do estudante após estilização do seu pote. Pelotas/RS, 2019. Fonte: Acervo da professora.

Assim como percebido nas urgências transcorridas ao longo do desenvolvimento do #germinandoemrede, as quais iam se tornando evidentes em

meio às disciplinas e a fazedura do mesmo, é notória a proximidade que tal prática estabelece com a noção de intermidialidade, a qual evidencia o cruzamento de fronteiras entre mídias possíveis, fazendo com que este estudo consiga se afirmar como não hegemônico, visto que traz novas percepções do fazer Arte. Segundo o especialista sobre o assunto Rajewsky, sugere que:

[...] a intermidialidade analisa fenômenos que acontecem entre as mídias; o processo intermediário representa um cruzamento de *fronteiras* midiáticas (RAJEWSKY, 2015). Como categoria analítica, *intermidialidade* pode assim permitir *insights* importantes para a análise de práticas artísticas e culturais de todo tipo, em várias configurações (textos verbais, filmes, performances, pinturas, instalações, HQ, vídeo games, *blogs*, internet, logotipos etc.) – desde que essas práticas, ou configurações midiáticas manifestem algum tipo de estratégia, elemento constitutivo ou condição intermediária (RAJEWSKY, 2020, pg.18).

Diante disso, é importante observar que, tanto o termo intermídia como rizoma não possuem definições centralizadoras para seu processo, mas procuram articular possibilidades no modo de fazer, os quais superam fronteiras midiáticas. Sendo assim, respingam um no outro, deixando seus resíduos e redefinem o modo de estar inserido na escola. Desta maneira, estabelecem variadas conexões por conta da disponibilidade e abertura, fazendo com que os alunos vivenciem uma multiplicidade simbólica do que, aparentemente, seria uma única atividade. A relação estava dada e eles eram estimulados a manter o vínculo com a planta e entre eles, através das redes. Segundo Deleuze e Guattari, o que importa é “não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados” (1995, pg.10). O rizoma progredia substancialmente e não havia mais distância que ganhasse visibilidade, através da tag os alunos de diferentes escolas mantiveram contato e trocaram experiências em relação aos seus processos intermídias.

Após desenvolver as etapas de estilização dos potes e plantio das sementes, foram realizados encaminhamentos a fim de dar continuidade da germinação em casa. Os estudantes deveriam levar e se responsabilizar por suas sementes sistematizando o cuidado com o aguar na medida suficiente, colocar os potinhos no sol e guardá-los após este processo. Estas foram dicas básicas no cuidado, compreendendo que cada família possui um ritmo e um contexto distinto de operacionalizar. Ainda dentro destes encaminhamentos, os alunos foram orientados a postar uma foto por semana na plataforma Instagram para que o crescimento da planta tivesse um acompanhamento do grande grupo, assim através da hashtag *#germinandoemrede* uns poderiam participar da evolução do trabalho dos outros, formando um grande plantio em rede.

### **2.3. Escola Estadual Caio Nelson de Sena (Por Allan Moscon Zamperini)**

Ao aceitar o convite para participar desta ação em um ambiente escolar, foi iniciado um processo de criação um pouco inusitado na Escola Estadual Caio Nelson de Sena, localizada na cidade de Belo Horizonte/MG. Os alunos foram convidados a irem no local, no qual, é cultivada uma horta na escola. Neste lugar, foi possível

termos acesso à terra para poder encher os recipientes que eles trouxeram. Após encherem e colocarem a semente, foi explicado todo processo que eles também deveriam fazer na segunda etapa, que era compartilhar as fotos através da hashtag #germinandoemrede. Foi um processo rápido, porém, os alunos ficaram vislumbrados com a possibilidade de tocar naquela terra às 7:00 horas da manhã. Era preciso ser rápido, pois o processo ia ser feito também com as outras turmas naquele dia. Este processo sofreu uma espécie de fissura e se tornou bastante lento com o passar dos dias até a germinação da semente. Alguns alunos relataram ainda a frustração de algumas sementes não terem germinado.

Na sociedade atual, é possível notar que está ocorrendo uma possível transição de costumes. Ou seja, a exposição virtual está se tornando cada vez mais latente e talvez, até mais importante que a vida fora das redes sociais. As pessoas querem seguidores, querem curtidas, querem comentários. Com as relações virtuais cada vez mais fortes, com um mundo cada vez mais interligado pelas plataformas virtuais e com as questões ambientais em crise, foram fatores que influenciaram na realização desta experiência. A atividade teve o objetivo de aproximar estes dois universos, o tecnológico e o sustentável e ampliar o entendimento dos alunos sobre a importância do meio ambiente e como as redes sociais podem contribuir para fomentar a cultura do afeto, do trato com a terra e com o cuidado ao meio ambiente. Ou seja, como instaurar uma sensibilidade ambiental através da tecnologia na subjetividade dos estudantes? Isto é possível através das redes sociais? Abordar a sustentabilidade nas diversas áreas de atuação do ser humano, mais especificamente no ambiente virtual é necessário, visto que o poder de comunicação destas plataformas é relevante e capaz de sensibilizar para a consciência sustentável.

Nesta atividade desenvolvida em uma escola de ensino básico, mostrou-se a potencialidade da promoção da cultura através da sustentabilidade ou vice e versa, pois, como falar da sustentabilidade sem promover uma mudança de cultura nos estudantes? Instaurar premissas sustentáveis é criar também novos hábitos culturais. É possível entender que a experiência da atividade ampliou o vocabulário artístico dos alunos, dentro de uma perspectiva performática, ou seja, os alunos puderam experimentar a criação de uma posição frente as suas tribos e indivíduos que se relacionam, pois compartilharam uma ação sensibilizadora como sujeitos provocadores, como podemos ver na figura 3:



**Figura 3:** Print Screen da germinando em rede no Instagram. Sete Lagoas, 2019. Fonte: Acervo do professor.

As fotos compartilhadas no Instagram fomentaram a construção de uma rede, gerando possibilidades de diálogo entre os alunos e seus seguidores. Assim, uma rede social foi utilizada como plataforma de aprendizagem, em que serviu como espaço de exposição para os trabalhos dos alunos. Moran aborda uma movimentação de aprendizagem com estes recursos tecnológicos, incluindo também outras plataformas:

Os movimentos de aprendizagem com recursos abertos, de utilização de ambientes digitais compartilhados estão comprovando com múltiplas iniciativas concretas - como a Wikipedia, Cursos Massivos Online (Moocs)- que quando mais colaboramos mais aprendemos e mais soluções criamos para a sociedade. (MORAN, 2014, pg.53).

A utilização de softwares de aprendizagem e objetos de aprendizagem voltados para a tecnologia pode ser uma oportunidade de ampliar as possibilidades de compartilhamento de informações entre os alunos, sendo eles próprios os agentes da construção de uma rede. Pode-se ampliar também a capacidade de se verem como pessoas que fazem parte de uma coletividade. Agentes que tomam uma iniciativa para cooperar em prol de um objetivo.

Dias e Pulita destacam a necessidade de desenvolver a pedagogia da autonomia digital, na qual é possível enxergar as potências do aluno ciborgue<sup>39</sup> em

<sup>39</sup> Sobre *aluno ciborgue*, Da Silva (2016), fala de um processo de *ciborguização* da aprendizagem que vem ocorrendo nos alunos do século XXI:

Para os/as jovens que cresceram imersos/as nas tecnologias digitais, a conexão com o ciberespaço está presente na maioria de suas atividades, inclusive no percurso escolar. No processo de escolarização, a juventude ciborgue utiliza os recursos disponíveis na internet e na web para aprender. (DA SILVA, 2016, p.20).



um ciberespaço multifacetado, ou seja, a escola tradicional deve e pode ser reconfigurada:

Para tanto é exigida uma nova postura do professor, menos catedrática e monopolizadora do espaço da produção do conhecimento, uma nova visão do estudante, mais participativo e agente da construção dos seus saberes e de escola e uma escola mais aberta e ligada ao seu contexto, que ouve e fala as linguagens correntes na sociedade. (DIAS & PULITA, 2014, pg.5).

A autonomia digital, tende a ser um desafio, pois um indivíduo autônomo nos meios digitais percorre por questões como as *fakes news*, os direitos autorais, a produção de conteúdo relevante e não superficial. Existe também a problemática do desenvolvimento da criticidade e posição para saber lidar com as diversas informações, no sentido de selecionar ou agregar o que é significativo. A proposta #germinandoemrede passeia por todas estas questões e seria interessante a abordagem das questões citadas acima em mais aulas.

É importante destacar também a orientação para se promover cada vez mais eventos e criações artísticas que exponham estes conceitos sustentáveis. O tratamento de iniciativas práticas e palpáveis e que geram compartilhamentos, já demonstra uma ótima possibilidade de sensibilizar as pessoas para a sustentabilidade.

### **3. Considerações finais**

Embora nos relatos descritos acima, seja percebida uma prática que trouxe uma utilização criativa dos recursos digitais nas aulas de Artes, essas experiências não devem ser generalizadas. São experiências de apenas três professores, com realidades tecnológicas específicas, trabalhando essa prática em escolas e contextos específicos.

Com a #germinandoemrede, se percebeu que não só é possível agregar valor educacional aos dispositivos tecnológicos nas aulas, como também se destaca a capacidade desses recursos serem utilizados pelos estudantes de forma ativa, engajada e autônoma.

Cada estudante que aceitou participar da proposta, possui uma realidade tecnológica, uma possibilidade de acesso à rede de Internet e conhecimentos da utilização dos mecanismos tecnológicos distintos. A metodologia que empregamos, seja do ponto de vista da criação artística, seja da abordagem pedagógica, busca valorizar essas singularidades, respeitando e encorajando as preferências e referências de cada participante. Nesse sentido, não houve um juízo de valor das produções fotográficas e videográficas dos estudantes, e sim sua disponibilidade de realizar a proposta e de vivenciar a experiência artística.

As investigações aqui apresentadas, testaram limites, e propuseram novas dinâmicas para as aulas de Arte. Como têm caráter de processo, essas investigações estão em trânsito, e outras possibilidades ainda serão experimentadas.

### **Referências**

- DELEUZE, Gilles. GUATTARI Félix. “*Rizoma*”. In: Mil Platôs. Vol.1. Tradução de Aurélio Guerra Neto et alli. São Paulo: Ed.34, 1995.
- DA SILVA, Marco Polo Oliveira. *YouTube, juventude e escola em conexão: a produção da aprendizagem ciborgue*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2016.
- RAMAZZINA, Ana Luiza Ghirardi. RAJEWSKY, Irina. DINIZ, Thaïs Flores Nogueira. *Intermedialidade e referências intermediárias: uma introdução*. Revista Letras Raras, v. 9, n. 3, p. 11-23, ago. 2020.
- GUATTARI, Félix. *As Três Ecologias*. Campinas: Papyrus, 2012.
- TORI, Romero. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distância em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.
- DIAS, Ângela Álvares Correia; PULITA, José Edemir. *AS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DIGITAL*. Revista Tecnologias na Educação – Ano 6 - número 11 – dez.2014.
- MORAN, José. *Autonomia e colaboração em um mundo digital*. Revista Educatrix, n. 7, p. 52-37, 2014.

## **EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO OLHAR HISTÓRICO NO ENSINO DA ARTE**

Gabriel Pereira Cunha <sup>40</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo principal refletir o papel do educador em Arte e as relações desse profissional com a sociedade contemporânea. A metodologia a ser utilizada é a revisão literária em textos consagrados da literatura da área pesquisada, como o processo de busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento tangível no campo artístico. O processo de educação do olhar parte do pressuposto que o ensino voltado para as linguagens da arte ocorreu de forma gradativa desde as primeiras séries do ensino fundamental. Quando falamos em olhar podemos nos questionar se o conceito ultrapassa ou não a questão fisiológica ou anatômica do corpo humano, mas, sabemos que a visão trata-se de um conjunto de fatores, inclusive sociais e religiosos. O olhar remete ao reflexo da própria alma do ser enquanto indivíduo trazendo à luz suas experiências, práticas, sobretudo sua poética pessoal, deixando transparecer ou não suas marcas em virtude aos momentos vivenciados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguagens. Olhar. Poética pessoal. Alma.

### **INTRODUÇÃO**

A sociedade contemporânea vivencia a era da informação, do visual da informação ultra veloz, da mobilidade e a onipresença da comunicação humana por meio dos diversos aparatos tecnológicos digitais, que por sua vez tem diminuído as distâncias e colocando como centro do universo o homem. A linguagem artística serve como meio para despertar a esfera cognitiva e integrar o pensamento criativo e crítico (BARBOSA, 2017).

Nessa perspectiva, podemos constatar que as experiências que o ser humano vivência é que ira dialogar com seu interior, ou seja, aquilo que ele deixará transparecer ao expor suas ideias. A esse impulso interior nós denominamos de Poéticas Pessoais (SÃO PAULO, 2009). É a poética pessoal e individual que determina a essência de cada um e como irá ajudá-lo a compreender o “Eu” no mundo e como se comportará frente aos acontecimentos deste.

Nesse sentido, Buoro (1996) nos afirma que marcas pessoais não serão perceptíveis somente na compreensão dos fatos, mas, também no modo de ver, sentir e fazer Arte. Ou seja, a leitura que faço do mundo certamente formará minha opinião embora algo interiormente já esteja elaborado a poética amplia o olhar e como o transformo em ação.

Podemos observar que a decodificação faz parte deste processo investigativo: o olhar capta a mensagem e a poética pessoal é quem a decodifica, ou seja, interpreta. Esta capacidade de interpretação e/ou decodificação é uma lacuna de aprendizagem muito latente em nossa educação fundamental, infelizmente com

---

<sup>40</sup> Professor Especialista de Arte e História nível Téc. e Médio do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza nas ETECs Professor Milton Gazzetti e Professora Nair Luccas Ribeiro, Brasil. Presidente Epitácio- São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisa em Currículo. Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC). <http://lattes.cnpq.br/8565935000103346>

a ausência de boas leituras de imagens o leque de possibilidades acaba sendo tolhido (MESCHCONNIC, 2010).

Educar o olhar ainda é a maior ferramenta de mudança, em diversos aspectos: sociais, antológicos, sociológicos e não meramente artístico ser protagonista de uma mudança requer muito, a começar por uma imagem que aparentemente não possui significado (NANCY, 2013).

Em oposição a este senso comum, a Semiótica nos ensina algo divergente daquilo que as mídias muitas vezes querem-nos fazer aceitar- tudo possui significado e fora previamente pensando. Esta ciência corrobora na busca pelo sentido, tendo por objetivo analisar as condições de produção e da apreensão da significação. Mas, de que modo entender o significado das coisas? Com que olhos enxergar os fatos? (LANDOWSK, 2017).

Destarte, a resposta mais significativa se consagra como aquela que é fonte de reflexão e que nos faz olhar com os olhos dos outros as diferentes cenas. Não é espantoso dizer que se não enxergamos bem de nada adianta saber ler e escrever, se não sou capaz de ser alfabetizado pelas imagens que me rodeiam. Essa compreensão de mundo, fruto de uma leitura poética possibilita o desenvolvimento da capacidade crítica, bem como de uma observação ativa e criativa da realidade (SKLIAR, 2014).

## **1-Desafios da formação continuada no processo educacional da Arte**

Quando falamos do ensino de Arte, muitas vezes à nossa mente prefiguram cenas que por vezes se relacionam a desenhos metafóricos embebidos de um leve plágio ou até mesmo céleres dancinhas que não abordam em nada o corpo enquanto elemento cênico. Portanto, a figura do professor como aquele que assume a posição de mediador destas descobertas facilita não só a experimentação, como também a decodificação da informação artística e dos elementos culturais. Do mesmo modo, é preciso reconhecer que o ensino de Arte que pretende desenvolver a interculturalidade deve estar em busca não de soluções, mas de “provocações”. Se por um lado à ausência do profissional devidamente formado leva a tais precipitações um bom professor de Arte faz toda diferença (BARBOSA, 2012).

Como afirma Barbosa (2012) o ensino de Arte se dá pelas provocações, quando o professor se despe da roupa catedrática e assume o papel de propositos, aquele que vai inserir seu alunado no contexto que ele mesmo preparou e traçou as possíveis rotas.

É neste sentido de que temos consciência de que somos potencialmente criadores e que o professor deve não tolher as crianças de seu senso criativo poupando à humanidade de viver na cópia, fruto de um paradigma do que é ou não belo, sem dar vazão àquilo que a criança de fato conseguiu produzir e não submetendo a duros comparativos em sala e/ou fora dela.

Neste sentido, o professor cuja função é instrumentalizar o acesso ao criativo de cada um, é capaz de desfazer muitos destes paradigmas acima mencionados. Se possuímos linguagens, fazemos e produzimos cultura, então por que insistir em transmitir aos educandos que o belo deve ser seguido rijamente e segundo padrões midiáticos já estabelecidos, como uma convenção pouco criativa? (PIRES, 2009).

O criar é intrínseco do ser humano, dotado de alma, ânimo e Arte, podendo potencializar ainda mais esse ato criativo, visto que na primeira infância a criança desenvolve a oralidade e experimenta o novo através do lúdico ao manipular os diversos objetos. Dada a importância da presença artística nesta fase e ser

ministrada nas escolas que oferecem estudos para essa modalidade. (BARBOSA, 2012).

Literalmente uma cadeia cujas pontas estão interligadas nesta formação do profissional da Arte nas escolas. Sabemos que a dinamicidade de uma escola por vezes sufoca o intento primordial da disciplina Arte - levar conhecimento artístico e estético, bem como o conhecimento da sua produção para uma reflexão- para perder tempo com projetos que simplesmente camuflam tal objetivo.

Para Barbosa (2014) esse camuflar o objetivo da Disciplina até mesmo com projetos que se dizem de cunho artístico empobrece a Metodologia Triangular que consiste em: Ler, Fazer e Contextualizar. Este percurso a ser vivenciado junto dos alunos, estabelece uma relação significativa entre o alunado e o professor como propositor. Eis a cadeia que deve se fortalecer, pois sem um dos sopés o tripé cai. Não é favorecer um em detrimento do outro, mas, de fato ajustá-los a ponto de caminharem numa sintonia em que não será o Produto final o mais importante e sim o Percurso a ser desenvolvido e principalmente vivenciado.

Se constatarmos uma defasagem no ensino de Arte e o desconhecimento a cerca da Metodologia Triangular certamente falaremos de um ciclo em ensinar errado e aprender errado, haja visto que é inerente ao ser humano absorver do outro suas características e tentar imitá-las. Um ensino que é desconexo da realidade dos alunos certamente não reverbera reflexões positivas (BAROSA, 2014).

Como abordar a Arte Renascentista em sala, fazê-la atraente se não consigo inserir a Arte Marajoara que é comum na comunidade? São situações muito recorrentes que afastam a Arte da Vida, ou seja, distanciada dos grandes museus e centros urbanos minha produção artística e a de meus alunos esta fadada a se encerrar quando o sinal toca ao final da aula,

Neste sentido ficará mais claro ao educando que o principal fruto da reflexão artística é o da transformação social quando a Arte perpassa saberes e experiências ganha sentido e fica imbuída de significado. É a pratica pedagógica sendo rá capaz de fomentar a conscientização possibilitando relações bilaterais no campo artístico escolar (PIRES, 2009),

O professor propositor precisa criar situações sistêmicas para que o aluno consiga verdadeiramente se colocar como sujeito expressivo e inato, contudo é mais extraordinário ainda que o mesmo consiga analisar o contexto da atividade que fora proposta e quais benefícios ela trás para a evolução reflexiva do educando (SÃO PAULO, 2009).

## **2- A linguagem visual: ferramenta como compreensão de mundo**

Sabemos que o mundo tem se tornado cada vez mais imagem e aqueles que não conseguem fazer dela uma leitura tem se tornado reféns de um analfabetismo imagético e corriqueiramente a escola não consegue desenvolver uma forma apropriada de usar a imagem em seu próprio benefício (FERRAZ & FUSARI, 2008).

Embora saibamos que a imagem não é simplesmente ilustrativa acabamos colocando em cheque as informações que ela trás. Para Sant'Anna (1998) a dosagem que recebemos esse "turbilhão" de informações imagéticas faz com que nosso sistema cerebral não acompanhe e decodifique a mensagem que deveria ser entendida.

Estamos falando de uma contaminação visual em nosso cérebro. Na maioria das vezes não há um critério a ser seguido cerebralmente ou até mesmo um objetivo específico, isso certamente culminará na ausência de uma qualidade dessas

imagens que consumimos diariamente. O resultado dessa ausência de critérios imagéticos é como entrar num chuva torrencial não estando preocupado na direção que a enxurrada pode te levar, ou seja, é estar emerso de informações e acabar sendo sufocado por elas. Filtrar o uso das imagens ainda é o melhor caminho para não se perder nesta enxurrada (LANDOWSKI, 2007).

Se uma imagem vale mais que mil palavras, conforme nos ensina o adágio popular, será que estamos vivenciando um era em que as palavras podem ser meramente substituídas? E agora que não existe escola que ensina a ler e escrever com imagens? O papel da escola não deve ser barrado nos muros, até porque esses muros devem servir de comunicação com o muro exterior (SÃO PAULO, 2009).

A maneira como confrontamos as propagandas visuais vão dizer respeito de quem somos e de qual universo partilhamos. Existe um universo vasto de imagens, discernir quais são significativas é o ponto chave. Saber a que ela pode contribuir é fator positivo, mas, inseri-la em uma avaliação e olhar seu conjunto é mais importante quanto. Nada surge simplesmente do acaso, compreende-se que a imagem não está ali à toa (BUORO, 1996).

Há um fato determinante que deve ser levado em conta: qual é o contexto que ela está inserida, por que o autor optou usar essas cores, que época esse artista está ligado, etc. Perder a “inocência” de acreditar que as imagens ou vídeos que nos bombardeiam 24 horas não foram pensadas nos mínimos detalhes, conhecendo muito bem a que público essa mensagem chegaria.

Toda subversão imbuída nas visualidades cotidianas conclama para ser desmistificado, eis um motivo importantíssimo para que todo adulto tenha tido uma boa reflexão artística em seus tempos de escola. Desta forma, quando uma pessoa consegue desvendar o mundo visual ao seu redor ele obtém o conhecimento de si mesmo, pois compreende o mundo em que está inserido e a cultura mais abrangente de outros lugares e como dialogam com seu cotidiano (LANDOWSKI, 2017).

Aperfeiçoar o olhar certamente é o exercício que mais apura o “olfato” da alma, capaz de perceber o outro em si mesmo. Entender o outro através de suas próprias experiências faz com que o visual externo seja uma ferramenta indispensável na decodificação do mundo ao meu derredor (NANCY, 2013).

Compreende-se que se ter um olhar aprimorado para o cotidiano sem meramente deduzir os fatos é ampliar as formas de perceber e sentir os suportes, materialidades, e procedimentos das imagens que nos rodeiam (SÃO PAULO, 2009).

É deixar de ser meramente um expectador passivo que se permite anular pela quarta parede do mundo midiático. Desta maneira coloca-se como cidadão crítico numa dialogicidade imagética, favorecerá a construção de olhares atentos para a arte, e compreendendo as imagens e situações muitas vezes saturada de estereótipos e preconceitos que simplesmente vão se atulhar-se em nosso consciente criativo (NUNES, 2008).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Levando em consideração a educação contemporânea, a poética pessoal pode ser observada como a grande essência do ser humano porque é através dela que o expectador fará a inferência de suas interpretações dos produtos artísticos. Neste contexto, se faz importante enfatizar que a investigação em arte por meio das poéticas pessoais é fruto de um bom processo didático e de práticas pedagógicas voltadas para a Metodologia Triangular pautadas no Ler, Fazer e Contextualizar.

Com isso observamos o quanto a Arte é importante se bem vivenciada, em contrapartida, se bem proposta. Entra em cena um personagem indispensável: o professor. O grande proponente capaz de elaborar caminhos a serem percorridos e que será trilhada pelos alunos para além dos muros da escola, a grande formadora de “gente” (FERRAZ & FUSARI, 2008)

Em contrapartida, a Arte deve ir além daquilo que infelizmente estamos acostumados a assimilar como arte, mais do que nunca deve ser compreendida como um processo e não unicamente como produto final, como caminho e não como ponto de chegada: o percurso é diferente, envolve sentimentos e emoções conaturais do ser humano.

Ao longo do trajeto de formação para produtores artísticos que somos, muitos pormenores necessitam ser observados. Um deles é a influência midiática ao nosso redor e como os nossos olhos são capazes de perceber tudo isso. Neste ínterim frequentemente somos alvejados de todo tipo de informação visual e na maioria das vezes não sabemos o que fazer com elas.

Certamente um mundo imagético denota interpretação, capacidade esta que o homem tem deixado de lado, certamente por uma formação precária ou que não preconiza o fazer artístico como modelo de reflexão e sim o “fazer pelo fazer” (BARBOSA, 2017).

De fato, a interpretação visual em mundo extremamente midiático é sumamente importante, logo o indivíduo que entra em contato com essa visualidade não será mais um refém da mídia, mas saberá como filtrar tais informações mediante critérios mentais previamente estabelecidos e que tenham eficácia para fazer tais inferências.

Ao desenvolver esta consciência avaliativa para seu próprio fazer artístico, estamos falando de uma reelaboração da realidade, pois cada indivíduo enxerga um mesmo acontecimento de diferentes formas e a reestrutura utilizando-se de formas, movimentos, linguagens e múltiplos recursos.

Neste sentido, a individualidade do homem passa a ser coletiva na busca de um desenvolvimento de cidadãos reflexivos, críticos e capazes de compreender as diversidades culturais que formam a cidade, o país e o mundo, de modo geral. E esta coletividade significativa perpassa a leitura e interpretação à luz da poética individual de cada ser.

Contudo, o ensino de Arte se apresenta como uma importante experiência não só para a aquisição de conhecimentos curriculares, mas, sobretudo para despertar modos diferentes de pensar e de sentir, podendo promover a compreensão da realidade e a transformação verdadeira no ambiente em que vivem.

## **REFERÊNCIAS**

- BARBOSA, Ana Mae (2014) *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, Ana Mae. *As mutações do conceito e da prática*. In. BARBOSA, Ana Mae [Org.]. *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*. [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2012. Acessado em 12 jun. 2020.
- BUORO, Anamélia. *O olhar em construção*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de R. e. *Arte na Educação Escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LANDOWSKI, Eric. *O círculo semiótico de Greimas*. In: *Com Greimas: interações semióticas*. São Paulo: Estações das Letras e Cores, 2017.

- MESCHCONNIC, H. *Poética do traduzir*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- NANCY, J. L. *Fazer, a poesia*. ALEA. Rio de Janeiro: vol. 15/2, p. 414 – 422, jul – dez, 2013.
- NUNES, B. *Introdução à Filosofia da Arte*. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- PIRES, E. *Proposta Curricular da Educação Infantil*. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 2009.
- SANT'ANNA, A. *Propaganda: teoria, técnica e prática*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- SÃO PAULO. *Proposta Curricular*. Secretaria da Educação SP, Caderno do Professor. São Paulo, 2009.
- SKLIAR, C. *O ensinar enquanto travessia*. Salvador: Adufba, 2014.



## **O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.**

Gunnar Sotero Ferreira Gomes<sup>41</sup>

**RESUMO** - O presente trabalho é focado na temática do ensino de história e o uso de metodologias ativas. Através da análise teórica das metodologias ativas e suas práticas, observou-se a aplicabilidade na realidade disciplinar, tornando tais ferramentas metodológicas ativa e significativa, no processo de ensino-aprendizagem. Os aportes teóricos-metodológicos se baseiam em uma revisão bibliográfica física e eletrônica, baseado na pesquisa exploratória. A parte prática se deu com a aplicação de metodologias ativas, em turmas do ensino fundamental-anos finais, onde a aplicação do método ativo proporcionou uma aprendizagem significativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de história. Metodologias Ativas. Processo de ensino-aprendizagem. Ensino de História.

### **1-INTRODUÇÃO**

Esse artigo surgiu da necessidade de atender aos requisitos solicitados para a conclusão de um curso de Pós-Graduação Lato Sensu. Nesse interim, durante o ano de 2020, enquanto o sistema educacional nacional passava por uma reformulação das práticas de ensino-aprendizagem, houve a necessidade de práticas inovadoras e que possibilitassem uma aprendizagem que atendessem em concomitância a significação e o protagonismo do educando, tornando-o ativo em sua condição. Esta temática foi selecionada pelo fato de nos encontrarmos em pleno século XXI, em um período onde a sociedade encontra-se conectada em redes, globalizada, on-line e com práticas diárias inovadoras. Enquanto que, na educação, ainda persistem modelos pedagógicos consolidados, avesso a inovações e que mantêm práticas pedagógicas tradicionais com alunos enfileirados, olhando para o quadro, esperando receber do professor, dono do conhecimento e de toda sapiência, sua carga de intelectualidade, que, do alto pedestal de sua posição, irá transmitir, por via oral, com resumo no quadro negro, de costas para os discentes, um conhecimento, que, muitas vezes, os alunos se perguntam: para que estou aprendendo isto mesmo? É para copiar? Quando vou usar isto? Quando o assunto é relacionado ao ensino de história, destaca-se a presença de chavões, tais como: - Professor, tenho que decorar o nome do rei? - Professor, o senhor vai cobrar as datas na prova? - Para que eu vou estudar o passado? - Quem gosta de passado é museu e segue-se uma infinidade de pontuações. Diante do exposto, elaborou-se como pergunta de partida para este artigo, a seguinte proposição: de que forma o uso de metodologias ativas pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem em história?

---

<sup>41</sup> Gunnar Sotero Ferreira Gomes, Licenciado professor de história pelo Centro Universitário Geraldo di Biase, em Volta Redonda-RJ; Especialista (Pós- Graduação) em História Moderna, Lato Sensu, Pela Universidade Federal Fluminense- Niterói- RJ e Especialista (Pós- Graduação) em Ensino de História, pela Faveni- Faculdade de Venda Nova do Imigrante- ES. É pesquisador e professor da Rede Pública e Privada.

Diante de tantos questionamentos, nossa hipótese observa que o século XXI apresenta novos questionamentos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar, mais precisamente, nas salas de aula que é a promoção e desenvolvimento do conhecimento, em um mundo conectado, tecnológico e globalizado. Diante de um quadro de aversão discente as metodologias até então praticadas, de professores oriundos de cursos de licenciaturas e graduações com uma visão tradicional, urge, então, a utilização de práticas pedagógicas que visem caracterizar a sala de aula, não apenas como palco transmissor de conhecimento dos professores, mas também, como polo construtor de conhecimento, relacionando, assim, professores e alunos em práticas de ensino ativas, com inovações que promovam não apenas o aluno, mas também o professor, ressignificando seu papel como um pesquisador, produtor e mediador do conhecimento, transformando o conhecimento teórico-metodológico em práticas educacionais no ensino de história significativas, inovadoras e transformadoras de alunos em cidadãos, em produtores e interventores e continuadores do conhecimento.

No intuito de solucionar nossa problematização, tornou-se necessário estabelecer os objetivos que nos ajudariam a organizar nosso trabalho. Foi necessário conhecer as metodologias ativas e analisar sua aplicabilidade no ensino de história, promovendo uma aprendizagem ativa. Ademais, buscou-se também, descrever as metodologias ativas utilizadas na educação, assim como, apresentar as principais características do ensino de história e, por fim, relacionar o uso das metodologias ativas com ensino de história. A relevância social desse artigo, assenta sua base em abordar o ensino de história na contemporaneidade, visando o enfoque na utilização de metodologias ativas da educação para a promoção de uma proposta de ensino-aprendizagem ativo e significativo, rompendo com a estrutura tradicionalista atuante nas salas de aulas.

Destaca-se a perspectiva de preencher uma lacuna na historiografia, dentro do campo de história cultura, articulando as inovações teórico-metodológico da pedagogia e sua aplicação em sala de aula, no que diz respeito ao ensino de história, lançando mão do âmbito interdisciplinar, entre a Pedagogia e História, considerando os aportes para a construção de um pensamento ativo e aplicável no ensino de história, lembrando que o trabalho não encerra em si, mas indica caminhos e aponta possibilidades somatórias as já existentes, apontando as aplicações teóricas das metodologias ativas às práticas. Sua originalidade se encontra na articulação teórico-metodológica, apontando as possibilidades das proposições das metodologias ativas com suas contribuições para um processo de ensino-aprendizagem ativo, transformando o aluno de um ente passivo para um ser ativo e construtor de seu conhecimento, remodelado também a postura do professor, que na visão tradicionalista é visto como um transmissor ativo do conhecimento, e que, com a utilização das metodologias ativas em sala de aula, ressignifica seu papel, apontado para a postura de um professor-pesquisador e mediador do conhecimento.

Dessa forma, encontra-se pertinente estudar esse tema, pois, observa-se, no meio acadêmico, estudos sobre o tema relacionando Ensino de História e a utilização de metodologias ativas e estratégias pedagógicas do aprendizado ativo que são inovadores e lançam-se em direção à construção teórico-metodológica, além de promover novas reflexões sobre o tema. Destarte, a viabilidade da pesquisa encontra-se primeiro no acesso ao material, com recursos teórico-metodológico, de ampla circulação de forma física e eletrônica. Outro fator é a experiência do autor

em utilizar algumas das ferramentas ativas de aprendizagem propostas como a sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem baseada em games, assim como o uso de estratégias pedagógicas ativas como o uso de mapa mental, games e mural de fatos e notícias, que promovem o ensino aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento do docente e do discente como um todo, demonstrando assim, a possibilidade da aplicação dos fundamentos teóricos a uma prática, desmistificando a sala de aula como mero local de transmissão de conhecimentos como um local de produção e interação do conhecimento, tornando-o significativo, sanando lacunas e propondo continuidades reflexivas na área.

Outro aspecto de originalidade encontra-se presente na metodologia, a qual se articula várias ferramentas metodológicas com intuito de produzir o conhecimento, em que a pesquisa qualitativa foi utilizada, com enfoque na pesquisa exploratória, articulada com a leitura exploratória, conferindo assim, um corpo qualitativo a pesquisa, articulando os procedimentos teóricos em acordo com a pesquisa aplicada, ou seja, aplicou-se as estratégias de metodologias ativas em sala de aula, onde pode-se observar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em história.

## **2- DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 As contribuições de Piaget, Vygotsky e Ferrero no processo ensino-aprendizagem.**

Um dos desafios do campo de história são as observações sobre o ensinamento. O que ensinar? Como ensinar? De que maneiras pode-se indicar métodos e técnicas de ensino, onde viabiliza-se o ensino de história? Qual a diferença entre o ensino de história teórico e o praticado? Essas são reflexões que envolvem inúmeros professores de história pelo Brasil. Sempre que reflito sobre a posição do professor em sala de aula, sou compelido a tais reflexões simples, porém de complexa resolução. Uma coisa é a teoria sobre o ensino de história. Outra, bastante dicotômica, é a prática de ensino diário.

Uma das maiores barreiras a se transpor é justamente a superação da dicotomia entre o saber acadêmico sobre o ensino de história e a prática do ensino, na sala de aula. Costumo nomear como o teto e o chão, no ensino de história. Realidades que não seguem o mesmo fluxo, mas influenciam-se mutuamente, uma vez que o saber histórico acadêmico, pensado como uma ciência, é construído a partir do debate e reflexão crítica, com intuito de teorizar e problematizar, permitindo a pesquisadores e discentes na área de história uma reflexão sobre o ensino, lançando pontes para construção do conhecimento em sala de aula. A sala de aula é uma realidade dinâmica, viva e ativa, onde o corpo discente, em formação são capazes de transformar o conhecimento, cabendo não apenas ao professor o papel de construtor do conhecimento, mas sim, ao diálogo entre professores, alunos, realidade, contexto escolar, família, sociedade e escola. Um dos fatores mais preponderantes nesse sentido, nada mais é que a compreensão das múltiplas teorias sobre o processo cognitivo, a contribuição da pedagogia e sua relação com ensino de história.

A percepção de uma construção conjunta do conhecimento histórico em sala de aula é importante. O que mais impacta é que o professor de história, em suas atribuições, deve saber falar a doutores e aos alunos escolares, de forma a estabelecer, não apenas a compreensão do que é dito, mas apontar para a construção do conhecimento, que não ocorre apenas dentro dos muros da academia, mas dentro de sala de aula. (BLOCH, 2001). Diante da questão em considerar a sala de aula como um espaço de construção do conhecimento, deve-se considerar as contribuições de Lakomy (2014), que aponta

Para a aprendizagem ocorrer, é necessário que haja uma interação ou troca de experiências do indivíduo com o meio ambiente ou a comunidade educativa na qual ele se insere. Nesse sentido, podemos afirmar que o conhecimento dessas teorias, particularmente no âmbito escolar, inspira o professor a utilizar estratégias para estimular o desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do aluno de forma mais produtiva e duradoura. Ou seja, os conceitos apresentados pelas teorias permitem a ELABORAÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS DE ENSINO. As teorias cognitivas não fornecem “respostas prontas”, mas são pontos de partida para novas reflexões sobre a atividade docente, suscitando a busca por alternativas e explicações para a realização de práticas pedagógicas que ofereçam condições, a fim de que o aluno se desenvolva em todos os aspectos. (LAKOMY, 2014. P- 13)

A autora aponta a necessidade de elaboração de novas práticas de ensino que possibilitam ao docente realizar práticas pedagógicas significativas, assim como, permitem ao educando desenvolver habilidades e competências que impactaram de forma significativa sua educação e seu conhecimento. Nesse contexto, deve-se romper com as práticas tradicionais em ensino de história que são obsoletas, permitem a decoreba, distorcem o sentido do ensino de história, provocando assim, uma desvalorização e desprezo da disciplina de forma geral.

Assim, Lakomy (2014) aponta que as contribuições dos teóricos como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Emília Ferrero são relevantes às práticas de ensino. Para autora, enquanto Piaget enfatiza os aspectos estrutural e biológico para o desenvolvimento cognitivo, ou seja, questões internas do educando, Vygotsky enfatiza influências externas, tais como a cultura que cerca o educando, sua interação social e o desenvolvimento da linguagem, como fatores para o desenvolvimento educacional. Já Emília Ferrero, é destacada devido ao seu processo de ensino-aprendizagem, o método construtivista, em que

o indivíduo aprende quando consegue apreender um conteúdo e formular uma representação pessoal de um objeto da realidade. Esse processo é determinado por experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possibilitam a compreensão da novidade. Desse modo, não só modificamos o que já possuíamos, mas também interpretamos o novo de forma peculiar, para poder integrá-lo e torná-lo nosso. Aprender não é o resultado do desenvolvimento, mas é o desenvolvimento cognitivo ou aquisição de conhecimento. Portanto, a aprendizagem requer do aluno reflexão, criatividade, participação e auto-organização das informações recebidas. Sendo assim, cabe ao professor permitir que os alunos coloquem suas próprias perguntas, gerem suas próprias hipóteses e testem a sua validade. (LAKOMY, 2014- P.35/36)

Diante destas colocações, observa-se que as contribuições de Piaget, Vygotsky e Ferrero apontam para fatores que contribuem para o processo de ensino-

aprendizagem com foco no construtivismo, em que tal processo é visto como social, com caráter ativo, fruto da colaboração pessoal do professor, que desenvolve um papel de mediador, entre o aluno e a sociedade, e o aluno, que é ator social e ativo no processo de construção do conhecimento.

Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem construtivista, que interage com agentes sociais, com a cultura, com a sociedade, que parte do aluno e seus fatores biológicos, que constrói uma linguagem que reorganiza o pensamento, é o caminho proposto. Um caminho que foge do tradicional, passivo e decorativo e lança-se, desafiadoramente avante, diante do novo, construído diariamente, com métodos e ferramentas inovadoras, mesmo sabendo dos desafios diante da realidade escolar, permite o aluno ser um agente ativo na construção de seu conhecimento.

## **2.2 O PROCESSO DE ENSINO TRADICIONAL DE HISTÓRIA**

Diante do desafio da construção do saber histórico em sala de aula, evidencia-se uma questão referente ao papel que a escola exerce na sociedade. Atualmente, a escola é questionada sob sua postura de promover funções de exigências mercadológicas, a prática de reprodução de conhecimento, com uma metodologia do século XIX, com professores do século XX, com ideias e práticas consideradas obsoletas, não apenas em história, como nos demais campos do conhecimento que competem aos discentes.

Assim, deve-se considerar a realidade que a escola enfrenta, em pleno século XXI, em um mundo globalizado, tecnológico, ativo e conectado em redes, a escola urge em adequar-se para que, a construção do ensino seja dinâmica, ativa e significativa. (Pereira, 2020) Quando se reflete sobre o ensino de história, deve-se considerar que é um processo em permanente construção, o qual todos participamos. Quando se leva esta realidade para dentro da sala de aula, alunos e professores são, portanto, participantes da construção do saber histórico. Logo, ensinar história é equipar os alunos de condições em que ele possa participar do processo da construção do fazer histórico, permitindo sua participação ativa.

Segundo Brodbeck (2012),

O ensino e o estudo da História como disciplina escolar foi fortemente influenciado pelo contexto histórico. O papel da disciplina de História no ensino regular ficou marcado durante quase todo o século XX por um ensino de fatos históricos pontuais e centralizado em personagens e símbolos nacionalistas, algumas vezes com forte caráter de formação ideológica. A história tradicional apresentava características positivistas, as análises apoiavam-se em documentos e ocupavam-se em estudar principalmente fatos e acontecimentos de ordem política. Valorizavam-se as ações de generais e estadistas e desconsiderava-se a história de pessoas comuns, como crianças, mulheres, agricultores e trabalhadores. (BRODBECK, 2012, p.6 e 7)

Assim, de acordo com os apontamentos de Brodbeck (2012), o ensino da disciplina de história, no contexto escolar, era focado em uma ação de reprodução do conhecimento institucionalizado, em que o professor era o agente transmissor do conteúdo, enquanto o educando era o agente passivo, ou seja, receptor do conteúdo. Nesta relação de transmissor-receptor, o foco é meramente transmitir o que está contido em manuais, no caso o livro didático, seguindo as estruturas curriculares

condensadas e reducionistas, com foco não crítico em que o professor, transmite o que sabe, fazendo uso do quadro para resumir os conteúdos e os alunos copiarem.

Este contexto, conhecido como *decoreba*, foi influenciado, principalmente pelo período da ditadura civil-militar, que vigorou no Brasil de 1964-1985, onde os objetivos estatais, baseados em não produzir um ambiente e cidadãos críticos do regime estabelecido, impeliu um forte caráter controlador dos conteúdos ensinados em diversas áreas do saber, entre elas a história.

Uma das estratégias utilizadas foi a busca por uma desestruturação da disciplina, fundindo com geografia, criando os Estudos Sociais, tornando assim, ambas disciplinas apêndices do processo educativo. Sem contar com a inserção no meio escolar das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Política e Social do Brasil, que atuavam como um recorte histórico e engendrava no sistema de ensino, ferramentas de controle social para a implantação do capitalismo e para a consolidação do regime, visando a construção de uma sociedade acrítica e pacífica. (Fonseca, 1993) De acordo com Bittencourt (2009), no contexto dos anos de 1980, com as mudanças políticas e sociais impactavam a estrutura política nacional, no caso, a abertura política e o processo de redemocratização, impulsionou também a fase das reformulações curriculares, onde, devido as críticas ao chamado método tradicional (*decoreba* de datas e feitos, de forma sequencial, focado no político e nas personalidades), ganharam espaços e, constata-se que mudanças no ensino de história promoveram uma renovação de conteúdos e métodos por parte de muitos professores que enfrentavam a sala de aula.

As mudanças no ensino de disciplina com consolidada tradição na vida escolar, como acontece no caso da História, constituem sempre uma tarefa complexa. O desejo de mudanças para melhor desempenhar o trabalho com os alunos tem estado presente na história da prática docente, mas é preciso entender que métodos e conteúdos se constroem historicamente e fazem parte de uma produção escolar sedimentada e incorporada pela sociedade. (BITTENCOURT, 2009, p.229)

Mesmo que a autora recomende uma cautela na proposição de mudanças é uma postura sensata, pois as mudanças intelectuais não são rápidas como as mudanças políticas ou econômicas, é necessário um tempo de maturação para que a mesma ocorra. Assim, compreende-se que ensinar história, a partir da década de 1990, deixou de ser simplesmente uma memorização de datas, nomes, feitos heroicos, personalidades destacáveis, passando a considerar as múltiplas possibilidades de sujeitos históricos, de uma visão mais popular, vista do porão, das partes mais baixas da sociedade, uma clara influência do movimento da escola dos *Annales*, de 1929, considerando outras possibilidades, ofertando ao educando o horizonte da construção do conhecimento a partir de sua própria realidade, sua experiência, suas influências culturais. (Brodbeck, 2012).

Dessa forma, ensinar história não é apenas saber as datas e nome de autores, políticos e destaques da história, é produzir conhecimento, tanto Bittencourt (2009) como Brodbeck (2012), ou mesmo Avelar (2012), apontam para uma sala de aula construtiva, ativa e pulsante na produção do saber histórico, onde o professor abre mão de sua postura autoritária e transmissora, dando lugar a um professor mediador, o professor orientador, que oportunamente abre espaço para o educando passe, não apenas fazer parte do sistema educacional, mas, que seja um membro ativo da

produção do seu conhecimento, permitindo que seus alunos sejam despertados para o processo de construção do saber históricos, adotando posturas dinâmicas no conhecimento e no processo do ensino-aprendizagem, desenvolvendo habilidades que os discentes carregaram para sua vida social, fora do ambiente escolar, tais como: pensamento crítico-reflexivo, posicionamentos sociais, produção cultural, mostrando assim, a capacidade de reflexão, observação e produção dos alunos, permitindo que estes possam exercer seu papel social e de cidadão e sujeitos históricos ativos. (Avelar, 2012)

### **2.3- AS METODOLOGIAS ATIVAS DA EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.**

A primeira questão sobre as metodologias ativas é esclarecer que esta proposta pedagógica não é uma fórmula mágica de salvação do processo ensino-aprendizagem, mas uma alternativa educacional para humanizar o processo pedagógico a fim de proporcionar aos docentes e discentes, ferramentas que possam promover as habilidades e competências dos educandos, com o intuito de tornar a educação prática para vida e não apenas um período que o discente tem a cumprir por questões obrigatórias. Cabe ainda situar que, as ferramentas metodológicas propostas por variadas experiências ativas na educação, podem ser aplicadas em todos os níveis de ensino, desde o infantil até o superior, cabendo a adaptação e prática do docente, na leitura do contexto que será praticada.

Dessa maneira, compreende-se por metodologias ativas, as estratégias de ensino, focadas no desenvolvimento autônomo do aluno, em que o discente possa ser o protagonista do conhecimento, permitindo que este tenha um envolvimento de forma direta, participativa e reflexiva em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem. Para atingir este objetivo, pode-se lançar mão de inúmeras ferramentas ou práticas educacionais, como: desenhos, leituras, escrita, discussões, resoluções de problemas, experiências, criações, entre outras. Não se pode esquecer que, neste processo, o discente estará sob a orientação de um professor, garantindo, assim, que este aluno seja o autor da sua própria aprendizagem, influenciando o seu próprio processo de formação. (Bacich e Moran, 2018).

Dessa forma, as metodologias ativas são um desafio para a prática pedagógica. Nesta atualidade, onde professores e alunos encontram-se inseridos em uma realidade tecnológica, com uma velocidade e conexões em rede, permitindo contatos múltiplos e realidades diversas, graças aos avanços tecnológicos e nas comunicações que a sociedade vem passando, refletir sobre estratégias que inovam o processo pedagógico, permite associar o interesse dos alunos por novas descobertas, situando-os no centro do processo. Isto permite que, a práxis pedagógica possa alcançar e promover a formação de discentes criativos, cada vez mais críticos, reflexivos sobre suas realidades, colaborativos, com capacidade de atuação em grupo, de resolver problemas reais. (Bacich e Moran, 2018) e (Camargo, 2018) Camargo (2018) aponta que as metodologias ativas são baseadas em meios de desenvolver o processo de aprender, fazendo uso de experiências que podem ser reais ou simuladas, objetivando resolver os desafios sociais e profissionais propostos aos discentes em diferentes contextos em que eles se encontram inseridos.

Assim, o autor aponta que as metodologias ativas visam a problematização da realidade como estratégia de ensino-aprendizagem, criando os meios para que os alunos possam, diante de uma realidade, examinar, refletir, relacionar e buscar solucionar as barreiras, atribuindo significados às suas descobertas. Isto nos leva a observar que

O processo de ensino-aprendizagem é algo extremamente complexo, possui um caráter dinâmico e não acontece de forma linear, exigindo ações direcionadas, para que os alunos possam se aprofundar e ampliar os significados elaborados mediante a participação. Ao apostar em uma nova concepção de ensino, evidentemente, deve-se pensar em uma prática pedagógica capaz de garantir aos alunos uma aprendizagem sólida, que lhes permita enfrentar criticamente as mudanças da atual sociedade da informação e do conhecimento. (DAROS, 2018, p.10 *in* CAMARGO, 2018)

Com base na visão de um processo de ensino-aprendizagem complexo, mas possível, é que a aprendizagem ativa se torna significativa, real e possível. A característica de um processo baseado na dedução, em o professor transmite seu conhecimento teórico ao aluno, que deve, de uma forma ou de outra, aplicá-lo em algum lugar, dentro de situações específicas, torna o aluno passivo e reprodutor de um conhecimento alheio ao seu, no qual a cópia de conteúdo e a tentativa de reprodução em instrumentos avaliativos é executada como forma de aprendizagem. (Bacich e Moran, 2018).

A aprendizagem ativa permite um desenvolvimento mais aprofundado do aluno, em que a aprendizagem por questionamento e experimentação são capazes de imprimir uma relevância mais significativa e profunda. Assim, a aprendizagem ativa

motiva os estudantes por serem significativas para eles; fazem com que os mesmos estejam ativos e reflexivos; permitem a colaboração (porque são desenhadas para que um aluno auxilie o outro, construindo o conhecimento coletivamente); facilitam o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas superiores; estão ligadas ao conhecimento do mundo real; fazem os estudantes tomarem para si a responsabilidade de aprender; colocam o professor no papel de mentor; buscam aproximar as discussões da escola com o mundo real. (PEREIRA, 2017, p.4)

Hodiernamente, as metodologias ativas de aprendizagem têm se apresentado como uma alternativa com potencialidade para atender as inúmeras demandas desafiadoras da educação. Deve-se considerar que tais metodologias possuem a capacidade de proporcionar ao educando um trânsito autônomo por esta realidade conectada e desafiadora que a sociedade possui, garantindo meios para que o aluno possa resolver problemas e situações conflituosas em áreas profissionais em seu futuro, tornando-o autônomo, seguro, capacitado e integrado às realidades do século XXI. (Daros, 2018) Destaca-se que, na aplicabilidade das metodologias ativas, duas situações são de extrema importância: o novo papel do professor e a atualização docente. Isto é primordial para o funcionamento e aplicação das metodologias ativas.

Neste cenário, ativo, conectado, híbrido (real e virtual ou virtual e presencial), que as metodologias estão inseridas, o professor teórico, transmissor do conhecimento, que ministra sua aula em pé, de costas para um grupo de alunos, usando apenas o quadro e giz, não se localiza na atualidade do século XXI, sendo saturado com resultados insatisfatórios e alunos meramente reprodutores de algo



fora de sua realidade. (Camargo, 2018). Assim como o uso das metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem é inovador, baseado em novos procedimentos e focado na autonomia do aluno, o papel do professor também necessita ser inovador.

O docente não deve abandonar a teoria, porém precisa superar a tradição de transmissor e mergulhar profundamente na característica de mediador e/ou orientador. O seu papel é ressignificado com o processo ativo, em que a postura de facilitador de caminhos, ou como um problematizador, são capazes de ajudar aos alunos a alcançarem seus desafios obtendo grande destaque. O professor passa a também ser um motivador que, através do questionamento e orientação, condiciona os educandos a executarem as ferramentas metodológicas ativas propostas e a desenvolverem habilidades e competências, que no modelo tradicional, não desenvolveria. Portanto, no desenvolvimento da aprendizagem ativa, alunos e professores são levados a adotar novas posturas em ações pedagógicas significativas de aprendizagem. (Bacich e Moran, 2018)

## **2.4- CONHECENDO AS METODOLOGIAS ATIVAS.**

As metodologias ativas cada vez mais vêm ganhando espaço na educação como estratégia pedagógica, tanto para desenvolver as competências e habilidades dos alunos, como para ressignificar o papel do professor, rompendo com o modelo tradicional de ensino e construindo uma aprendizagem ativa e significativa. Então, diante destes parâmetros, vamos apresentar algumas das metodologias ativas que são utilizadas no processo ensino-aprendizagem. (Souza, Vilaça e Teixeira, 2020) Pereira (2017) apresenta várias estratégias com objetivo de favorecer o desenvolvimento da metodologia ou aprendizagem ativa. Dessa forma, a aprendizagem baseada em problemas tem como propósito fazer com que os estudantes aprendam através da resolução colaborativa de desafios, buscando assim, diante de uma contextualização, com uso de múltiplas tecnologias e recursos, incentivar os discentes a desenvolverem as habilidades de investigação, reflexão, pensamento crítico e de criação. Outra estratégia bastante conhecida de metodologia ativa é a aprendizagem baseada em projetos, que tem seu fundamento assentado na aprendizagem baseada em problemas. Essa estratégia tem como objetivo ensinar aos alunos conteúdos acadêmicos em um contexto de trabalho cooperativo, onde uma questão desafiadora ou problema motivador é proposto aos alunos.

Neste caso, o aluno deve colocar a mão na massa, fazendo uma investigação para chegar a uma resolução. (Souza, Vilaça e Teixeira, 2020) Destaca-se também a sala de aula invertida, um modelo que substitui a exposição teórica de sala de aula, visando incentivar o aluno a desenvolver uma pesquisa de um conteúdo prévio que será tratado em aula, e que permite o debate, o ambiente reflexivo e a construção do pensamento com a resolução de problemas. Essa ferramenta tem sido utilizada em países como a Finlândia e Noruega, apresentando resultados significativos. (Pereira, 2017) Uma estratégia com grande utilização nos meios pedagógicos é a aprendizagem baseada em games e gamificação, que tem como objetivo tornar a aprendizagem significativa e ativa. Essa estratégia utiliza-se de mídias e *design* de games em contextos que não são de games, com objetivo de melhorar o envolvimento dos educandos, permitindo uma interação, integração, visando o

desenvolvimento de ações que permitem que o aluno prossiga no processo de ensino-aprendizagem. (Bacich e Moran, 2018)

Para além das metodologias ativas relacionadas, cabe destacar que trata-se de inúmeras outras, como estudos de casos, aprendizagem por pares ou times, exposições interativas, *design thinking*, aprendizagem colaborativa, mas por motivos de síntese, indico as leituras de Bacich e Moran, (2018); Pereira, (2017); Garofalo, (2018); Souza, Vilaça e Teixeira, (2020). Todos esses autores apresentam, de forma mais sintética ou aprofundada, a temática das metodologias ativas na aprendizagem. Ressalta-se que, a obra de Camargo (2018), muito além de debater as metodologias ativas, apresenta 43 estratégias de aprendizagem ativa, aplicadas em sala de aula que permitem uma aprendizagem ativa e significativa dos discentes, sendo justamente isto que tratar-se-á adiante. O uso de estratégias de metodologias ou aprendizagem ativa no ensino de história.

## **2.5- METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA- RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Desde que iniciei minha trajetória docente, sempre me interessei sobre a temática do ensino de história. Nesse sentido, através de leituras, releituras, fichamentos e debates, debruçei-me sobre livros que abordam o assunto e busquei praticar algumas sugestões indicadas, como a visita em museus, uso de documentos históricos, imagens, debates de obras de arte com contexto histórico, construção de conceitos, entrevistas, confecção de maquetes, debates, uso de filmes, de cenas de filmes disponíveis no YouTube, júri simulado, leituras cartográficas, saídas pedagógicas para além do espaço escolar, como praças, museus, espaços e monumentos. Tudo isto com objetivo de proporcionar uma aprendizagem significativa de história para os educandos. (Avelar, 2012) A partir do momento que entrei em contato com as propostas do documento da BNCC - Base Nacional Comum Curricular - em debates, comecei a observar que o papel que professor necessitava ter era de uma reorganização e uma ressignificação, diante dos desafios apresentados.

Isso me levou ao levantamento sobre as metodologias ativas. Foi assim que descobri pesquisadores atuantes e produtivos, como José Manuel Moran, Lilian Bacich, Teresa Avalos Pereira, José Armando Valente, Jonathan Bergmann, Aaron Sams, Débora Garofalo, entre outros, que me direcionaram a repensar sobre o meu papel de professor. Tal fato me gerou vários questionamentos: como ser um professor mediador? Como promover práticas de aprendizagem ativa significativas com meus alunos? É claro que diante dessas e outras perguntas, a insegurança e o receio do erro ou insucesso pedagógico ronda a prática pedagógica, mas não a omissão. Após várias leituras de imersão nas práticas pedagógicas, assistir a vídeos e ouvir outros educadores, mesmo que de outras áreas do conhecimento sobre a prática, literalmente coloquei a mão na massa e fui testar as estratégias ativas de aprendizagem, e para minha surpresa, deu certo.

Claro que com adaptações, diante dos contextos apresentados de cada turma, ano escolar e localidade, apresentaram formas significativas de conhecimento. A primeira estratégia foi a Sala de aula invertida, que de uma forma adaptada, seguindo as propostas de Garofalo (2018), entrei em contato através da revista Nova Escola. Os alunos fizeram uma pesquisa sobre a Independência das

Treze Colônias Inglesas na América, hoje os Estados Unidos da América. De maneira livre, os alunos pesquisaram em várias fontes, tais como: livros didáticos, na internet, em sites, vídeoaulas disponíveis em canais do YouTube, na revista “Aventuras da História”, documentários do History e blogs.

Depois de elaborarem um conhecimento prévio sobre o assunto, ocorreu um debate em sala de aula, onde discutimos as causas do movimento de independência, consequências, influências e resultados obtidos. Após esse momento, os alunos foram divididos em grupos. Cada um desenvolveu um período do processo de independência e, após a apresentação, os grupos confeccionaram cada um seu mapa mental com o que foi exposto. Concluindo a estratégia em momento extraclasse, os discentes tiveram a oportunidade de novas discussões para concluir a etapa do mapa mental, apresentados na aula seguinte. Após a apresentação, sugeri aos alunos que assistissem o filme “O Patriota”, com Mel Gibson, a partir daí foi levantado em debate várias questões como a questão da escravidão, da influência das ideias iluministas, a autonomia política das colônias, as ideias iluministas que aparecem no filme, o apoio de outros países às treze colônias inglesas durante a guerra de independência, a construção das figuras heroicas dos Estados Unidos da América, como George Washington, além da ausência de direitos, mesmo após a Independência, onde nem todos eram livres. Outra estratégia ativa de aprendizagem que lancei mão foi a game ou gameificação. Através da proposta de (Camargo-2018), utilizei a estratégia 25 e 31, o passa ou repassa acadêmico (31), claro, com adaptações, passou a ser chamado de passa ou repassa histórico e o jogo pedagógico - verdadeiro, falso ou discussão (25). Através da combinação das duas propostas, desenvolvemos com o sexto, sétimo e oitavo anos, momentos significativos de aprendizagem, em que as equipes foram divididas de acordo com a quantidade de alunos de cada turma. Em seguida, foi escolhido um aluno líder e três representantes.

Já os demais alunos do grupo ficaram responsáveis por pesquisar e ajudar a responder as questões. Com a combinação das duas estratégias, foram elaboradas de 35 a 50 perguntas para cada uma das turmas, com verdadeiro ou falso, correto ou incorreto, adivinha, passa ou repassa e discussão. Assim, o professor ia fazendo as perguntas. Como o jogo foi on-line, o líder levantava a mão e os alunos representantes tinham que responder em um temporizador que variava de 20 a 60 segundos, produzindo a resposta que era pesquisada pelos alunos pesquisadores.

Além de dinâmico, os alunos se envolveram de forma a permitir que todas as questões projetadas para as aulas fossem trabalhadas, ou seja, cada turma respondeu em média 30 a 40 questões. Diante a proposta de utilizar as metodologias ativas, observa-se a necessidade de uma reorganização das práticas avaliativas, relacionado estas ao processo de aprendizagem ativa. Dessa forma, Theodoro (2010), discute a postura de mudança diante da realidade do século XXI no contexto educacional, indicando o desenvolvimento de habilidades como resolução de problemas, comparação, identificação e compreensão para uma aprendizagem ativa e significativa.

Diante disso, busca-se relacionar a avaliação à prática e desenvolvimento das estratégias de aprendizagem ativa, no sentido de promover a avaliação que se dá sua participação, pelo desenvolvimento autônomo, pelo espírito de equipe, através da contribuição e construção do conhecimento. Bacich e Moran (2018) apontam

que a vida é um processo de aprendizagem ativa, por isso as avaliações necessitam também ser ativas, valorizando a produção do discente, conferindo ao aluno uma visão ampla e produtiva e, não meramente descritiva ou objetiva, focado em avaliar as características da aprendizagem ativa, tais como: autonomia, aptidão em resolver problemas, colaboração, senso crítico, protagonismo, confiança, envolvimento, comprometimento, empatia, responsabilidade, reflexão e participação. Lembrando que as avaliações de tais características podem ser individuais ou coletivas.

#### **4- CONCLUSÃO**

Na busca por soluções para o questionamento de como o uso de metodologias ativas podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem em história, percebe-se que para compreender a importância da aplicação das metodologias ativas, deve-se considerar as contribuições teórico-metodológicas de Piaget, Vygotsky e Ferrero, que foram selecionados por apresentar uma visão construtivista do processo de ensino-aprendizagem no campo pedagógico. Deve-se considerar que a aprendizagem é um processo dinâmico, não linear, ativo, que envolve a interação entre aluno, professor, o meio e a sociedade em que ambos estão inseridos, sem descaracterizar a importância temporal do século XXI, que apresenta um mundo globalizado, conectado em redes e ativo. Dessa maneira, é necessário que promova-se uma mudança gradual e contínua do modelo de aprendizagem tradicional para o modelo de aprendizagem ativa, considerando as especificidades de cada realidade.

Reconhecemos que esta mudança será paulatina e não abrupta, para não ocorrer uma desconstrução e, as propostas de aprendizagem ativa acabam caindo no modismo e na onda da impossibilidade de aplicação, gerando críticas depreciativas das propostas. Outrossim, é necessário que o professor esteja atento às mudanças na educação, diante de propostas desafiadoras, mostrando-se atualizado com os métodos pedagógicos, ao mesmo tempo que, dispensa a devida atenção aos fatores que motivam os alunos a aprenderem e, que este, compreenda que o processo ensino aprendizagem é uma espiral de conhecimentos, onde em cada momento, se adquire pré-requisitos para o passo a seguir. Portanto, observa-se que as metodologias ativas são um caminho para avançar em novas práticas pedagógicas, relacionando-as à vida, nossos projetos e as diversas expectativas que nos permeiam.

Desse modo, é preciso que professor seja um transmissor de conhecimentos, buscando sempre a postura de mediador e/ou orientador, formando e transformando, não somente o processo de ensino-aprendizagem, mas conferindo a estes significados e base para o prosseguir dos educandos. É necessário destacar que as metodologias ativas propostas neste texto, ou nas referências utilizadas como base, devem ganhar vida, saindo do campo teórico para a prática em sala de aula.

Neste processo, não necessariamente significa destruir o que somos e temos, para construir um novo modelo, e sim, utilizar o que temos para promover mudanças ativas que, com o tempo se tornem cotidianas e suas práticas familiares aos professores e educandos. Deve-se descartar o modismo e a impossibilidade de aplicação no ensino de história. É possível sim utilizar as metodologias ativas no ensino de história. Deve-se conhecê-las previamente, avaliar o tempo, corpo discente, espaço-escola a ser implementado e arriscar a utilização. Somente assim

será possível a visualidade das metodologias ativas. É justamente na inovação que ocorre a possibilidade do estabelecimento de diferentes saberes, sempre de modo progressista, elaboradas de forma a converter a escola e a sala de aula em espaços democráticos de conhecimento, valorizando o conhecimento produzido em sala de aula, garantindo ao educando seu protagonismo e ressignificando o papel do professor e da escola.

Portanto, defende-se o uso de metodologias ativas da educação no ensino de história, visualizando a possibilidade de romper a dicotomia na relação professor-aluno, com objetivo de promover uma aprendizagem significativa, com visão de ampliação da atuação pedagógica, garantindo a autonomia e protagonismo do educando no processo de ensino-aprendizagem, destacando que a inovação nunca é empreendida de maneira isolada, mas através do intercâmbio e cooperação entre as partes envolvidas. Assim, as metodologias ativas apresentam-se como uma alternativa pedagógica capaz de movimentar a educação, garantindo ao aluno a capacidade deste em locomover-se de forma autônoma na realidade educacional, este ser protagonista de seu conhecimento, conferindo a este, meios de enfrentar situações desafiadoras em seu futuro, preparando-o para a vida. Não se deve esquecer que conhecer as metodologias ativas faz-se necessário ao docente, que deve estar consciente de seu papel mediador na aprendizagem ativa, conferindo a sua condição, uma ressignificação ativa, em que a aplicação destas metodologias ativas no contexto do ensino de história é possível, produtiva, desafiadora, porém, gratificante.

#### **4- REFERÊNCIAS.**

AVELAR, Alexandre de Sá. *Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BACICH, Lilian e MORAN, José Manuel (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARROS, José d'Assunção. *O Projeto de Pesquisa em História. Da escolha do tema ao quadro teórico*. Petrópolis: Ed Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. *O Campo Histórico. Especialidades e Abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2001.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. *Vivenciando a história: metodologia de ensino da história*. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CAMARGO, Fausto. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Os Métodos da História*. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

CASARIN, Helen de Castro Silva. *Pesquisa científica: da teoria à prática*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, Papirus, 1993.

GAROFALO, Débora. *Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado*. Publicado em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativasfavorecem-o-aprendizado> Publicado em NOVA ESCOLA 25 de Junho | 2018 acesso em: 22/06/2020

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2009.

HORN, Geraldo Balduino. *O ensino de História e seu currículo: teoria e método*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

LAKOMY, Ana Maria. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Curitiba: InterSaberes, 2014.

MORAN, José Manuel. *O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD - uma leitura crítica dos meios*. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf> acesso em 25/06/2020.

\_\_\_\_\_. *Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.12, p.13-21, maio/ago. 2004. [http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic\\_literatura/artigos/189117821002.pdf](http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/189117821002.pdf) acesso em 25/06/2020

PEREIRA, Teresa Avalos. *Metodologias ativas de aprendizagem do século XXI: integração das tecnologias educacionais*. PUBLICADO EM: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/407.pdf> ACESSO EM 22/07/2020

SOUZA, A. L. A; VILAÇA, A. L A; TEIXEIRA, H. J. B. *Os benefícios da metodologia ativa de aprendizagem na educação IN: Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI*. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020.

THEODORO, J. In KARNAL, L. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2010.

## **A MÚSICA COMO FERRAMENTA FACILITADORA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Janaina Ribeiro Pireda Teixeira Lima<sup>42</sup>

**RESUMO:** A música é um elemento cultural mundial que abre portas para a cultura de um determinado povo ou país. Além disso, sabe-se que a música pode ser uma importante ferramenta no ensino de línguas estrangeiras e cabe ao professor identificar as melhores técnicas que possam ser úteis na elaboração de uma aula lúdica e interessante. Por isso, este trabalho tem como temática principal o uso da música como uma ferramenta facilitadora no processo e ensino-aprendizagem de língua espanhola. Embasados nos autores Back (2007), Gomes (2012) e Loewenstein (2012), entre outros, o presente artigo traz uma análise bibliográfica sobre as implicações do ensino de Língua espanhola no Brasil, além de trazer uma nova perspectiva com exemplos sobre o uso da música e uma melhor aprendizagem no ensino de espanhol.

**Palavras-chave:** ensino, música, língua espanhola.

### **INTRODUÇÃO**

Hoje no Brasil, o ato de ensinar espanhol para alunos da educação básica pode se tornar um trabalho prazeroso para alunos e professores tendo em vista a proximidade do idioma com o próprio português. Além disso, o Brasil está ligado geográfica e culturalmente aos países latinos já que os brasileiros consomem diariamente a cultura latina, seja através de novelas, artistas e músicas. A música, objeto principal deste estudo, tem a função de promover uma maior proximidade com a cultura de determinado país, por isso acredita-se que ela possa ser uma excelente ferramenta de ensino-aprendizagem na sala de aula. Para Barbosa (2017),

A utilização da música como recurso pedagógico pode desenvolver o raciocínio, criatividade e ainda pode facilitar a aprendizagem do aprendiz, pois ensina o indivíduo a ouvir de maneira ativa e reflexiva. A música passa uma mensagem e releva a forma da vida mais nobre, a qual, a humanidade almeja, ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as trazendo lucidez à consciência. (FARIA 2001 apud. BARBOSA 2017 p. 3).

De acordo com Loewenstein (2012) “o uso da música em sala de aula, visto que a música desempenha papel fundamental na integração linguística entre diferentes povos e diferentes culturas, sobretudo, por ser universal.” A autora acredita que “não existem regras ou estereótipos em torno da música; as pessoas simplesmente cantam, se divertem e interagem umas com as outras motivadas pela melodia de uma canção.” (LOEWENSTEIN 2012).

Segundo com Santos (2013),

A aprendizagem está associada ao estímulo de diferentes tipos de memória (visual, auditiva, física, etc.) Quanto maior a diversidade de estímulos maior serão, as chances de que ocorra a efetivação da

---

<sup>42</sup> Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua espanhola. Pós graduanda em Neuroeducação pela Universidade Estácio de Sá. E-mail: janainarptl@gmail.com

aprendizagem. E a música pode provocar reflexões por meio da afetividade, tornando possível decorar, motivar e descontraír, favorecendo a aprendizagem de conteúdos escolares entre outros. (SANTOS, 2013 p. 17)

Sendo a língua espanhola um idioma falado em mais de 20 países, é possível afirmar que a música traz a possibilidade de os alunos podem ter uma maior percepção da pronúncia das palavras, conhecer artistas e a cultura do país que está estudando.

Para Gomes (2012), “é importante que o educando utilize a língua que está aprendendo em situações significativas e relevantes” (BRASIL apud. GOMES 2012). Sendo assim, as aulas de E/LE<sup>43</sup> devem trazer ao aluno a capacidade de ter uma visão crítica sobre o ensino de língua estrangeira. Para isso, este artigo se propôs a analisar a importância da música como uma ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola, além de trazer um apanhado teórico e reflexões sobre o ensino de espanhol no Brasil.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Atualidade: O ensino de espanhol no Brasil**

O ensino de espanhol na sociedade contemporânea brasileira ainda é visto como novidade. Mesmo estando na grade curricular de vários cursos de ensino superior desde a década de 80, no ensino básico o espanhol não possui mais que 15 anos. Hoje sabe-se que “ao longo da história, podemos perceber que a escolha do ensino de uma língua estrangeira na educação básica brasileira sempre esteve ligada a fatores econômicos, culturais e políticos.” (SALVADOR e SANTOS 2009). Anos depois do surgimento do MERCOSUL, o Espanhol ganhou espaço nas escolas. Segundo Camargo (2004) “dentre as várias discussões que vêm à tona com o nascimento do Mercosul, surge a corrida em direção ao estudo da língua espanhola no Brasil.”

De acordo com Silva (2014), “em dezembro de 1996 foi promulgada outra LDB a qual obriga o ensino de uma língua estrangeira moderna desde a quinta série até o terceiro ano do segundo grau, esta elegida pela instituição, e tendo outra conforme as possibilidades do estabelecimento, no ensino médio.” Araújo afirma que no

[...] ensino Médio, seria incluída uma LE escolhida pela comunidade e uma segunda opcional. Mais uma vez, tanto na resolução promulgada em 1976 como na LDB de 1996 não mencionam quais seriam as línguas que as escolas deveriam ofertar, somente é mencionado ‘línguas modernas’ como reforça o artigo 36, inciso III da seção referente ao Ensino Médio que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996 Art.36; ARAÚJO, 2012 p. 244)

Isso faz com que o ensino de espanhol seja facultado nas escolas, já que a maioria elege o inglês como língua estrangeira obrigatória. Segundo a LDB, o ensino

---

<sup>43</sup> Espanhol como Língua Estrangeira



de língua espanhola é “de oferta obrigatória pela escola, e de matrícula facultativa pelo aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos no ensino médio.” (BRASIL, 1996). “A ideia de progressão expressa no advérbio “gradativamente”, empregado no artigo 1º, deu margem às diversas interpretações sobre o modo como a disciplina Língua Espanhola deveria ser inserida nos currículos plenos do ensino médio (EM), ou seja, em todas as séries até 2010.” (CARVALHO, 2020)

Para Salvador e Santos (2009), “a oferta dessa disciplina, obrigatória para a escola e facultativa para o aluno, abre um novo caminho para o ensino de LE no país, em especial o espanhol, buscando uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo.” O ensino de espanhol deveria ser um diferencial na grade curricular, porém suas implicações como matéria optativa trazem ao aluno uma ideia errônea de que o espanhol é uma língua menos importante. Nessa perspectiva, Picanço apud. Salvador e Santos (2009) afirmam que

[...] a partir desse momento, a língua espanhola passa a ser vista através de um estereótipo de “língua fácil”, isso em função de possuir uma relativa “proximidade” com o português. Assim, surge o intitulado “portunhol”, o qual vai contribuir para um efeito contraditório acerca da língua espanhola: por um lado, acelera a sua propagação; e, por outro, auxilia no desprestígio de seu ensino. (SALVADOR e SANTOS, 2009, p. 9)

Não obstante, novas legislações posteriores à LDB e aos novos documentos nomeados como Parâmetros Curriculares trouxeram novas mudanças para o ensino de espanhol. Durante a regência da LDB, a oferta do ensino de espanhol permanecia sendo obrigatória para as escolas. Porém, a Reforma do Ensino Médio, descrita na Lei nº 13.415/2017, descreve novas estratégias e perspectivas para o ensino de espanhol. Além disso, a supracitada lei passaria a alterar a Lei de nº 11.161 de 05 de agosto de 2005<sup>44</sup> que dispunha sobre o ensino de espanhol na educação básica. Barros, Costa e Galvão (2016) afirmam que “a implantação da Lei no 11.161/2005 regulamentou a oferta obrigatória de língua espanhola nos currículos plenos do ensino médio, e de cunho facultativo no ensino fundamental. A “Lei do Espanhol”, como ficou conhecida, conferiu à língua espanhola o título de única língua estrangeira a ter legislação própria em solo brasileiro.” (BARROS, COSTA e GALVÃO, 2016)

A seguir, este artigo elencará as principais mudanças feitas pela Lei nº 13.415/2017.

Entre as principais mudanças, pode-se destacar a utilização da Base Nacional Comum Curricular<sup>45</sup> como currículo mínimo a ser explorado pelas escolas definindo

---

<sup>44</sup> Acesso ao texto integral da lei revogada aqui: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004/2006/2005/lei/l11161.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004/2006/2005/lei/l11161.htm)

<sup>45</sup> Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em mar/2021

como “aprendizagens” as disciplinas a serem trabalhadas na educação básica. Segundo a Lei nº 13.415/2017, art. 36

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)<sup>46</sup>

Não obstante, “essa legislação altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), institui a Língua Inglesa como obrigatória e a Língua Espanhola como preferencial para ser ofertada na parte diversificada.” (CARVALHO, 2020). Tais acontecimentos ressignificaram o ensino de espanhol como língua estrangeira, pois de acordo com a nova legislação vigente o ensino de inglês passou a ser obrigatório.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Brasil, 2017, grifo meu).

Segundo Carvalho (2020),

o sintagma *será ofertada*, empregado na voz passiva, exprime efeito de garantia da oferta da língua inglesa (LI) no ensino fundamental, e não há margem para o ensino-aprendizado de outra LE. Ou seja, há um provimento de total hegemonia à LI no território nacional no segmento fundamental e um completo apagamento da possibilidade de um ensino plurilíngue e multicultural. (CARVALHO, 2020 p. 691)

A partir das novas perspectivas para o ensino de língua espanhola, é possível afirmar que houve uma caminhada para trás quanto a obrigatoriedade da oferta do ensino de espanhol nas escolas. Mediante a isso, é possível compreender a desmotivação dos professores quanto ao ensino de espanhol nas poucas escolas onde ele restou. Estando o espanhol ainda engatinhando no Brasil muitos professores

[...] pensam – ingenuamente – que ensinar espanhol é começar a falar o idioma e a trabalhar sua gramática e seus textos e ponto final”. Por não ter formação específica, o professor de espanhol tende, evidentemente, a

---

<sup>46</sup> A íntegra do documento pode ser acessada em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm)

apenas reproduzir/seguir o modelo de ensino de LE que crê ser correto e que advém de suas experiências anteriores de aprendizagem, experiências estas quase sempre fundadas em abordagens gramaticalistas. (BORDAS apud. CAMARGO 2004 p. 146)

Espera-se que a percepção que se tem sobre o ensino de espanhol mude com o passar dos anos. Hoje, através da globalização, é possível assimilar uma maior proximidade com o idioma. Por isso, novos mecanismos e ferramentas para prender a atenção do aluno vêm ganhando espaço. A música pode ser a mudança que os professores buscam como alternativa às aulas expositivas maçantes de conteúdo único e exclusivamente gramatical.

## **2.2 Relação música x aprendizagem**

Para Back (2007) “uma das dificuldades dos professores é a motivação dos alunos na sala de aula”. É preciso que os alunos sejam motivados e tenham interesse em aprender os conteúdos. É importante, portanto, que os docentes tracem “objetivos para poder atrair esses alunos a suas aulas e que estas fiquem interessantes a esses alunos desmotivados.” (IBIDEN, 2007)

Não obstante, “a música é uma fonte de ligação intercultural, uma vez que estabelece ligações de um indivíduo com o outro em diferentes sociolinguísticos e é um elemento propulsor para o desenvolvimento.” (SANTOS, 2014). Além disso, autora ainda afirma que “a música ao ser produzida é influenciada diretamente pela organização sociocultural a que pertence naquele momento da história. Ela possui a capacidade estética de traduzir os sentimentos, atitudes e valores culturais de um povo ou nação.” (SANTOS, 2014).

Barbosa (2017) afirma que “a utilização da música como recurso pedagógico pode desenvolver o raciocínio, criatividade e ainda pode facilitar a aprendizagem do aprendiz, pois ensina o indivíduo a ouvir de maneira ativa e reflexiva.” (BARBOSA, 2017).

“A música é um elemento facilitador para a compreensão e a aprendizagem do ser humano, contribuindo para uma melhora da concentração e do rendimento escolar.” (SILVEIRA 2017). Para alcançar seus objetivos no que tange um ensino mais lúdico e uma aprendizagem efetiva, o professor precisa estar disposto a transformar suas aulas em objetos de desejos para que o aluno comece a “despertar seu interesse em aprender, porque está todo tempo sendo motivado.” (BACK, 2007). Santos (2013) corrobora dizendo que “a utilização da música como recurso pedagógico pode desenvolver o raciocínio, a criatividade e facilitando a aprendizagem do aprendiz, pois ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de maneira ativa e reflexiva.”

Ainda segundo a autora,

A música com maior ou menor intensidade está inserida da vida do ser humano, desde os primórdios da humanidade. Ela desperta emoções e sentimentos de acordo com a capacidade de percepção que cada indivíduo possui para assimilar. Ela pode despertar no indivíduo para um mundo prazeroso que pode facilitar a aprendizagem e também a socialização da mesma. (SANTOS, 2013 p. 16)

Segundo Barbosa (2017), “as canções também têm uma força de motivação na sala de aula. Se os alunos gostarem de ouvir ou de cantar música em língua estrangeira ou declamar versos, vão estar vivenciando algo prazeroso no idioma. Mesmo os alunos mais fracos, sentem que, de alguma forma, tiveram êxito.” (HOLDEM E HOGERS 2001, p, 89 apud. BARBOSA, 2017)

A interação é importante para a relação professor/aluno e aluno/aluno na aprendizagem em sala de aula no processo de ensino e depende do ambiente e clima estabelecido pelo professor. A relação entre os alunos e modo como se tratam é um fator importante para o desenvolvimento, o professor deve ajudar os alunos e oferecer meios pelos quais o aluno vai mostrar suas habilidades e mostrar o que está aprendendo, mas, para isso, é necessário deixar o aluno ter um espaço de conforto. (SILVEIRA, 2017 p. 12)

Ferreira apud. Barbosa (2017) entende que “com o uso da música é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas, na observação de questões próprias à disciplina alvo”. Não obstante, Moreno (2011), afirma que “é através do acompanhamento e da repetição das letras, que os estudantes, aos poucos, aprendem a música e a pronúncia correta, mesmo que ainda não saibam o significado de algumas palavras ou expressões.” Para a autora, a música e as canções se tornam recursos eficazes de ensino, motivação inesgotável na aprendizagem de línguas. (MORENO, 2011)

### **2.3 A música como ferramenta do processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola**

Tendo mais de 20 países falantes do idioma, o espanhol possui uma vasta coleção de ritmos e danças, bandas e cantores que representam bem a cultura latina. A pluralidade cultural inerente à língua traz um leque de opções para os professores trabalharem. Sendo assim, a cultura latina traz um leque gigantesco de opções que refletem, na prática, o uso das músicas no ensino-aprendizado do espanhol. Através do “gênero textual música no aprendizado da língua espanhola facilita o aprendizado do aluno, através da sua composição e intertextualidade, faz-se relações com outros textos, palavras e expressões que remetem a significados na língua estudada. Assim possibilita o aluno relacioná-la com outros gêneros textuais, sejam orais ou escritos.” (BARBOSA, 2017)

Para Santos (2013), a participação dos alunos em aulas mais interessantes “reforça a ideia de que os professores de língua estrangeira devem proporcionar aulas criativas, que podem estimular e incentivar os alunos na busca de novos conhecimentos.”

A música é de todas as artes, a mais dinâmica e comunicativa. É uma arte sublime, bela, expressiva, seja nas suas manifestações populares, seja nas suas formas líricas ou clássicas. É uma única linguagem universal que os homens possuem e entendem e ela melhora e consagra em intercâmbios artísticos, indivíduos ou coletivos, cada vez mais íntimos e frequentes. (BARROS apud. SANTOS, 2013 p. 17)

Santos (2013) corrobora afirmando que “utilizar música para ensinar é uma grande ferramenta ao dispor do professor, a questão é selecionar o que pode ser utilizado.” A seguir, este trabalho se propõe a apresentar alguns exemplos de como, na prática, a música pode trazer à tona conteúdos gramaticais, ampliar o vocabulário, além de melhorar a pronúncia.

A música *Qué gano olvidándote*<sup>47</sup> da banda mexicana *Reik* traz a possibilidade de trabalhar colocação pronominal dos verbos no imperativo, infinitivo e gerúndio. Além disso, é possível que ela seja usada para o estudo dos verbos no Pretérito *Perfecto Simple*.

*Lo intenté y fallé*

*No está en mi olvidarte*

*Te siento aquí abrazándome*

*Respirándome, temblando sobre mí, es así*

*Aunque te fuiste no me suelto de ti*

As palavras acima sublinhadas exemplificam o poder que a música possui de mostrar na prática um conteúdo que muitas vezes é tido apenas como teórico. Além do exemplo acima, também é possível encontrar na música uma utilidade mais simples, como a temática dos meses e estações do ano. Para isso, a música *Un año*<sup>48</sup> do cantor colombiano *Sebastián Yatra* traz um conteúdo simples e melodia mais lenta, sendo capaz de oferecer uma melhor percepção dos alunos que estão ouvindo.

*Yo te conocí en primavera*

*Me miraste tú de primera*

*De un verano eterno me enamoré*

*Y esa despedida en septiembre*

*En octubre sí que se siente*

*Noviembre sin ti me dolió también*

*Llegará diciembre, sigues en mi mente*

*Fueron seis meses y por fin volveré a verte*

*Llegará febrero, yo seré el primero*

*En darte flores y decirte que te quiero*

Não obstante, o cantor *Juanes*, ícone da música colombiana, possui uma pronúncia fácil de entender até mesmo para quem é iniciante. Suas músicas costumam ter clareza nas letras e interpretação objetiva. Para exemplo, observa-se o trecho da letra de *Para tu amor*<sup>49</sup>, que pode ser trabalhada tanto no emprego dos *Pronombres Personales* quanto no estudo dos verbos do Presente do Indicativo.

*Para tu amor lo tengo todo*

---

<sup>47</sup> Para ouvir a música que ganho olvidándote na íntegra:

<https://www.youtube.com/watch?v=CQgVyTMzEA0>

<sup>48</sup> Para ouvir a música *Un año* na íntegra: <https://www.youtube.com/watch?v=ghAvJMXE1qo>

<sup>49</sup> Para ouvir a música *Para tu amor* na íntegra: <https://www.youtube.com/watch?v=SeYwgrWyttA>

*Desde mi sangre hasta la esencia de mi ser  
Y para tu amor que es mi tesoro  
Tengo mi vida toda entera a tus pies  
Y tengo también un corazón  
Que se muere por dar amor  
Y que no conoce el fin  
Un corazón que late por vos*

*Para tu amor no hay despedidas  
Para tu amor yo solo tengo eternidad  
Y para tu amor que me ilumina  
Tengo una luna, un arco iris y un clavel*

Os exemplos apresentados mostram que a música “apresenta emoções e sentimentos de acordo com a percepção de que cada indivíduo tem para assimilar a mensagem que lhes é trazida” (BARBOSA, 2017). Ainda segundo a autora, “ela pode representar no indivíduo um momento prazeroso de reflexão que pode ser facilitada e representada no processo de aprendizagem do mesmo.” (IBIDEM, 2017). Portanto, o ato de trabalhar com a música na sala de aula amplia o contato do aluno com a língua e a cultura do idioma. “A utilização da música como recurso pedagógico pode desenvolver o raciocínio, criatividade e ainda pode facilitar a aprendizagem do aprendiz, pois ensina o indivíduo a ouvir de maneira ativa e reflexiva.” (BARBOSA, 2017).

Segundo Holden e Rogers (2001) a música pode

[...] apresentar e praticar estruturas linguísticas e exercitar prática vocabular; ajudar na entonação e na pronúncia; contar uma história ou parte dela; ilustrar um tópico; dar um insight da cultura de um país falante da língua-alvo; enfatizar as associações culturais entre o país falante da língua-alvo e o mundo de falantes e não falantes dessa língua-alvo; proporcionar uma atmosfera agradável e ambiente propício à aprendizagem (apud. LOEWENSTEIN 2012, p. 22)

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A língua espanhola é um organismo vivo que está em constante evolução. Dada sua importância, é possível notar que o aprendizado de uma língua estrangeira vai muito além de assimilar normas e regras. De acordo com Loewenstein (2012), as canções quando selecionadas de maneira cuidadosa e adequada para serem utilizadas em sala de aula “podem servir como catalisador útil da motivação e da atenção, interferindo no desempenho e na aprendizagem de línguas estrangeiras.”

Os textos utilizados como fonte de pesquisa para este artigo reforçam a ideia de que a música possui um papel muito importante no processo de ensino aprendizagem. O interesse em estudar esta área especificamente pode ajudar futuramente com que professores de língua espanhola sejam capazes de explorar uma melhor maneira de ensinar a língua estrangeira.

Não obstante, através desse artigo foi possível notar que a música como ferramenta facilitadora aproxima os alunos do idioma, tornando-os capazes de aprimorarem seus conhecimentos quanto à língua e à cultura. Além disso, pode-se

observar que o uso da música no ensino do espanhol é propício para que o aluno aprenda mais facilmente o vocabulário, além da estrutura gramatical e a assimilação da pronúncia adequada. A música espanhola como ferramenta de ensino permite que os alunos se interessem pelo assunto de uma forma mais ampla, tornando o aprendizado interessante. Desta forma, a aprendizagem enriquecerá a formação pessoal e profissional do indivíduo, abrindo novos horizontes para criação de professores, pesquisadores e estudantes de língua espanhola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Catya Marques A. de. **O ensino de espanhol no brasil: história de um processo em construção.** Universidade Estadual de Londrina. 2012. Disponível em < <http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/PDF/catyamarques.pdf> > Acesso em: mar/2021.

BACK, Roseméri Aparecida. **A música como uma ferramenta de ensino/aprendizagem da língua espanhola,** 2007. Disponível em: <<https://silo.tips/download/1-a-musica-como-uma-ferramenta-de-ensino#modals>> Acesso em: mar/2021

BARBOSA, Cláudia Maria Da Silva. **Ensino-aprendizagem de espanhol usando músicas com alunos do primeiro ano da escola estadual José Gonçalves de Queiroz de Sumé - relato de experiência.** Anais VI ENID & IV ENFOPROF / UEPB... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/39214>>. Acesso em: 29/03/2021

BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina. **Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015)** Belo Horizonte. FALE/UFMG 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.**

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB.** 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC /SEF, 1998.

CAMARGO, Karina Fontanella Góss. **Música nas séries iniciais:** uma reflexão sobre o papel do professor unidocente nesse processo. Maringá: UEM, 2009.

CANDÉ, Roland de. **História universal da música.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CARVALHO, F. P. **Possibilidades e (in)viabilidades do espanhol na educação básica:** as leis da metade. Caracol, [S. l.], n. 19, p. 676-703, 2020. DOI:

10.11606/issn.2317-9651.v0i19p676-703. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/158173>. Acesso em: 28 abr. 2021.

CELORRIO, Santiago Esparza. **Música en español en la clase de E/LE: propuestas didácticas y propuestas punk**. In: Cuadernos Canela, v. XVIII, 2007. Disponível em: <<http://www.canela.org.es>>. Acesso em: mar/2021

FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem**. Monografia (especialização em psicopedagogia). Assis Chateaubriand-PR: Centro Técnico Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDHRS, 2001.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música em sala de aula**. São Paulo: 7.ed. Contexto, 2010.

GOMES, Simone Lima. **O uso de canções como ferramenta pedagógica para o ensino crítico: uma experiência nas aulas de inglês**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 188 f. Dissertação de mestrado, 2012.

JUNGER, C.S.V. **Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: propostas governamentais, formação docente e prática em sala de aula**. Anuario brasileño de estudios hispánicos, n. 15, São Paulo: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2005, p. 2746.

LOEWENSTEIN, Neide Maria. **A importância da música no processo de ensino aprendizagem de espanhol**. 50f. Monografia (Especialização em Educação, Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus de Medianeira, Paraná, 2012.

MORENO, Tânia Aparecida. **O ensino da língua inglesa através das músicas e das tecnologias**. 2011. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-lingua-inglesa-atraves-das-musicas-e-das-tecnologias/66290/> Acesso em: mar/2021.

SALVADOR, Alzenaide C. O.; SANTOS, Luana Vital dos. **O ensino de espanhol na educação básica brasileira: uma retrospectiva histórica**. 2009.

SANTOS, Bruna dos. **A música como ferramenta de ensino /aprendizagem na língua espanhola**. Anais da 17ª Jornada de Estudos Linguísticos e Literários. Marechal Cândido. 2014. Disponível em <[http://s3.amazonaws.com/jell\\_2014\\_20140426130603/papers/papers/000/000/045/original/A\\_M%C3%9ASICA\\_COMO\\_FERRAMENTA\\_DE\\_ENSINO\\_-\\_Artigo\\_JELL.pdf?1405461717](http://s3.amazonaws.com/jell_2014_20140426130603/papers/papers/000/000/045/original/A_M%C3%9ASICA_COMO_FERRAMENTA_DE_ENSINO_-_Artigo_JELL.pdf?1405461717)> Acesso em mar/2021.

SANTOS, Deliane Ribeiro dos. **A música como gênero textual facilitador no ensino da língua espanhola**. 2013. 41 folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

SILVA, Amanda Santos da. **O ensino de espanhol no Brasil entre o querer e o realizar**. Campina Grande. 2014. Disponível em <



<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3174/1/PDF%20-%20Amanda%20Santos%20da%20Silva.pdf> > Acesso em mar/2021

SILVEIRA, Vaniza Bueno. **O uso de canção na aula de língua espanhola:** um estudo de caso em um curso de extensão do núcleo de línguas adicionais da Unipampa. 2017.

BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina. **Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015)** Belo Horizonte. FALE/UFMG 2016.

## **A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ÂMBITO ESCOLAR**

Jaqueline Bussler Michael Krüger<sup>50</sup>

**Resumo:** O presente artigo aborda a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, que segundo o autor estão classificadas em oito: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. O artigo se desenvolve iniciando com uma pequena discussão sobre o conceito de aprendizagem, passando pela concepção das teorias comportamentais e cognitivas e finalizando com a teoria das inteligências múltiplas e a sua contribuição na prática da educação infantil.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Inteligências Múltiplas. Howard Gardner. Educação Infantil.

### **1. INTRODUÇÃO**

Será que estamos sempre aprendendo? Quantas coisas somos capazes de aprender em um dia? Será que aprendemos todos do mesmo jeito? E talvez, o mais importante, aprendemos ou apenas repetimos falas e atitudes de alguém? Há diferenças? Essas questões nos fazem refletir sobre o modo como o indivíduo aprende, sobretudo o que é a aprendizagem e como ela transforma vidas.

Entende-se que a educação é uma forma de transformar o mundo, que o sujeito que aprende é aquele sujeito que é transformado, que muda o seu comportamento inicial e que, a partir do conhecimento adquirido, modifica o meio em que vive. Na escola, desde pequenas, as crianças já demonstram as mais diversas habilidades, que Gardner define de inteligências múltiplas. Sendo assim, as condições para que as crianças aprendam nem sempre vão ser as mesmas, já que ao identificar a inteligência mais afluente na criança, o professor pode atuar indicando os caminhos que levam ao conhecimento e ao desenvolvimento a partir dessa inteligência e inclusive criando condições para potencializar outras menos evidentes.

O presente artigo busca refletir sobre a aprendizagem a partir da teoria das inteligências múltiplas e foi organizado da seguinte maneira: inicialmente, com um breve resgate sobre a concepção de aprendizagem a partir da teoria comportamental e cognitiva; em um segundo momento, aborda Gardner e uma nova teoria que convida a ampliar o olhar sobre o sujeito e a aprendizagem; e conclui com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e a sua contribuição na prática da educação infantil, trazendo algumas características potenciais das crianças em cada uma das oito inteligências: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

### **2. UM BREVE RESGATE SOBRE A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM A PARTIR DA TEORIA COMPORTAMENTAL E COGNITIVA**

---

<sup>50</sup> Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Uninter). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS (UNIJUI/RS). Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino (Três Passos/RS). E-mail: [jaque\\_michael@yahoo.com.br](mailto:jaque_michael@yahoo.com.br)

Durante toda a nossa vida estamos sempre aprendendo, intencionalmente ou não. É importante entender que a aprendizagem ocorre a partir da interação com o meio ambiente e com a comunidade social e cultural, nesta em que o sujeito está inserido. Além disso, aprender é mudar o nosso comportamento e a nossa atitude em relação a uma ideia. De acordo com Fontana (1998, p.157):

O aprendizado consiste em uma mudança relativamente persistente no comportamento do indivíduo devido à experiência. Esta abordagem, portanto, enfatiza de modo particular a maneira como cada indivíduo interpreta e tenta entender o que acontece. O indivíduo não é um produto relativamente mecânico do ambiente, mas um agente ativo no processo de aprendizagem, que procura de forma deliberada processar e categorizar o fluxo de informações recebido do mundo exterior.

A criança, ao nascer, não conhece o mundo que a espera fora da barriga da mãe. É necessário, portanto, desde bebê, aprender a viver nesse novo ambiente, a falar, andar, controlar os esfíncteres, se alimentar, criar mecanismos de subsistência e defesa que a acompanharão por toda vida. É importante ser educada para viver em sociedade, humanizá-la e civilizá-la. A escola e a educação formal e informal tem o papel de inserir esta criança no meio social e cultural do qual ela faz parte. (LEAL; NOGUEIRA, 2012, p.29).

Nesse sentido, algumas teorias de desenvolvimento e aprendizagem humanas foram sendo estudadas. A denominação “teorias de aprendizagem” refere-se a um conjunto de enfoques e perspectivas teóricas diferenciadas e complementares, que procuram oferecer explicações gerais sobre os elementos e os fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. (LAKOMY, 2014, p. 7).

Esse estudo pode ser observado, basicamente, pela divisão de dois pontos de vista. De um lado, os behavioristas, que defendem a ideia da aprendizagem a partir de uma mudança de comportamento observável, causada por estímulos do meio externo ou reforços. Esta visão foi desenvolvida originalmente pelo teórico Burrhus Frederi Skinner (1904- 1990) e por outro lado pela Teoria cognitiva social, de Albert Bandura (1925-).

A Teoria Behaviorista é conhecida pela relação Estímulo-Resposta (E-R), que defende que novos comportamentos são aprendidos mediante o uso correto de reforços: elogios para o acerto (recompensa) e castigos para o erro (punição). De acordo com Skinner (2000, apud LACOMY 2014, p. 17):

Para que a aprendizagem se efetive, a teoria comportamental considera os seguintes fatores:

- a capacidade do aluno de elaborar associações condicionadas por meio de estímulos e respostas na aquisição de um novo comportamento;
- a lei do exercício ou da prática, ou seja, a constância dos exercícios e da prática com o objetivo de reforçar a aprendizagem;
- a importância da motivação relacionada com a recompensa positiva (por exemplo, elogio verbal ou escrito pelo professor), que estimula a aprendizagem, ou a punição (por exemplo, uma advertência verbal ou escrita), que enfraquece o comportamento ou resposta não desejada;
- a relevância de estabelecer similaridade entre os problemas resolvidos, bem como repetição para favorecer o insight e a transferência da aprendizagem.

Em contrapartida à teoria comportamental, a teoria cognitiva-social, de Albert Bandura, defende que os alunos são sujeitos ativos que interagem com o meio externo e que constroem o conhecimento, sendo este resultante da própria aprendizagem. Nesta teoria, se entende que o sujeito possui conhecimentos prévios e que não é uma “tábula rasa”, folha em branco, como acreditavam os behavioristas. A partir dos conhecimentos prévios, buscam, reorganizam as informações e, a partir disso, criam novos conhecimentos. Segundo Bandura, para estudar o processo de aprendizagem seria necessário considerar os processos cognitivos que não podem ser observáveis diretamente, como fatores pessoais, fatores ambientais e, por fim, os fatores comportamentais, isto é, as escolhas. (LAKOMY, 2014, p. 18).

As duas teorias basearam o seu estudo sobre a aprendizagem a partir das relações dos sujeitos com o meio ambiente, unicamente, conferindo ao sujeito um papel passível de manipulação, desconsiderando os fatores internos e biológicos que cada um carrega consigo, fazendo com que essas teorias fossem consideradas por muito estudiosos como incompletas e reducionistas, já que contribuíram para uma visão parcial do processo de aprendizagem.

Outros autores desenvolveram as suas teorias complementando e aprimorando os estudos iniciais de Skinner e Bandura, como Jean Piaget, que defendeu a importância da maturação biológica, da afetividade, dos conhecimentos prévios e da interação social no desenvolvimento da inteligência, criando uma importante teoria para a compreensão do processo de desenvolvimento da aprendizagem no ser humano, denominada de construtivismo psicogenético.

Mais tarde, baseado nos estudos cognitivistas de Piaget e Vygotsky, Howard Gardner, psicólogo e pesquisador da Universidade de Harvard (nos Estados Unidos), propôs a criação da “Teoria das Inteligências Múltiplas”, afirmando que todos os sujeitos são capazes de aprender, porém com capacidades e inteligências diferentes.

## **2.1. GARDNER E UMA NOVA TEORIA QUE CONVIDA A AMPLIAR O OLHAR SOBRE O SUJEITO E A APRENDIZAGEM**

No começo do século XX, o Brasil importava para si uma tendência vinda da Europa que vigorou e vigora, inclusive nos dias de hoje. Esta então novidade é o famoso teste de Q.I., aplicado para medir o quociente de inteligência. Desenvolvido por Alfred Binet (1857-1911), este método foi utilizado por grandes empresas, na época, como critério de seleção de seus funcionários em concursos públicos e situações afins. Os testes eram realizados a partir de questões específicas de conhecimentos matemáticos e linguagens, tendo em vista que essas eram as únicas habilidades importantes para o mercado de trabalho na época. Howard Gardner (2000, p.185) manifesta-se sobre o assunto:

Nas décadas de vinte e trinta, os testes de inteligência haviam se instalado na sociedade americana e ganharam considerável notoriedade também em outros lugares, particularmente nos países de língua inglesa. [...] Embora muitos desses usos tivessem um bom motivo, e alguns fossem genuinamente úteis, os testes eram frequentemente utilizados de maneira estigmatizantes, para rotular e posicionar pessoas, e fazer julgamentos sobre suas limitações.

As pessoas que não atingiam a nota adequada para o teste eram consideradas retardadas mentais. Poucas pessoas conseguiam alcançar um

resultado bom ou acima da média. Alguns autores, como Lev Vygotsky, foram contra os testes de Q.I., afirmando que este sistema era pouco preciso e os resultados iam contra a teoria da zona proximal de desenvolvimento, criada por Vygotsky, que defendia a importância do mediador na aprendizagem. (MEYER, 2011, p. 21).

A partir do estudo de Vygotsky e Piaget, Gardner desenvolveu a “teoria das inteligências múltiplas”, considerando que o sujeito é capaz de desenvolver mais de uma inteligência ou inteligências diferentes. Assim, Gardner também assinala que esta teoria prescinde de estimulação, bem como que não se restringe apenas às áreas de conhecimentos matemáticos e linguísticas destacadas por Binet.

Gardner vê o indivíduo como um ser total, o qual é composto por diferentes combinações genéticas recebidas das suas gerações anteriores, as quais lhe proporcionaram uma gama de habilidades diversas, umas em maior e outras em menor grau, mas todas fazendo parte do seu *eu*. (MEYER, 2011, p. 27).

Na escola, o professor vai se deparar com uma pluralidade de alunos com diversas habilidades e cabe a ele estar atento a maneira que cada um manifesta a sua forma de aprender. Isto, pois segundo a teoria de Gardner, todos nós temos três canais de comunicação: o visual, o auditivo e o cinestésico. Quem possui o canal visual mais desenvolvido aprende à medida que visualiza algo; o auditivo, por sua vez, aprende na medida em que ouve; e o cinestésico, por fim, aprende à medida que (faz) exerce alguma tarefa.

Nesse sentido, o professor precisa estar em constante observação e comunicação com seus alunos para que consiga identificar e utilizar as técnicas e os conceitos mais adequados para que a aprendizagem ocorra de fato. “Um bom professor pode ajudar os seus alunos a transformar aprendizagens mecânicas em saberes significativos quando, ao lado dos conteúdos, desenvolve algumas competências”. (ANTUNES, 2007, apud MEYER, 2011, p.33).

Os estudos de Gardner mostraram que as inteligências podem se desenvolver mediante a estimulação do contexto social e em particular da escola, e que, sem estímulo, elas podem, inclusive, atrofiar. Por isso, a importância de um ambiente diversificado e de um mediador criativo para corroborar com o melhor desempenho das inteligências.

Até agora, existem pelo menos oito tipos de inteligências: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal, cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. De acordo com o autor, as crianças já demonstram a sua inteligência desde bebês a partir das suas atitudes, como por exemplo, o choro, ou aquelas que adoram um colo ou mesmo passear. Na escola, cada criança possui características específicas e individuais que revelam as inteligências adquiridas no decorrer da vida.

## **2.2. TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER E A SUA CONTRIBUIÇÃO NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Para o autor, a criança que possui a inteligência linguística ou verbal, desde bebê, utiliza-se da linguagem do choro, do riso, do balbúcio para se comunicar, sem pronunciar uma única palavra. O choro do bebê é um instrumento muito usado por ele para ganhar aquilo que deseja. “Porém, há que se ficar atento, pois existem diversos tipos de choro. Há choros diferenciados que podem indicar dor, fome ou sono.” (MEYER, 2011, p. 97). O bebê com a inteligência linguística potencializada, a todo instante, fica balbuciando algumas palavras, imitando os sons que escuta e aumentando a intensidade do som para chamar atenção dos pais. Além disso, o bebê dotado deste tipo de inteligência também tem mais facilidade para dormir em

meio ao barulho, bem como gosta de estar rodeado de pessoas, apresentando traços que indicam habilidades de simpatia e comunicação.

De outro modo, entende-se que as crianças podem ser estimuladas, caso elas não possuam essa habilidade. Como por exemplo, ao brincar com um jogo de figuras, pode-se mostrar as imagens e pedir para que a criança diga o nome do objeto ou animal e imite o seu som característico. Esse jogo vai capacitando a criança a memorizar e se desenvolver linguisticamente. Na escola, na educação infantil mais precisamente, essas crianças vão se destacando pela participação nas rodas de conversa, pela curiosidade e pelas perguntas que fazem, falando ininterruptamente em algumas ocasiões.

Nessa fase, desenvolvem a fala egocêntrica, podendo até dispersar a atenção dos demais. Atingem uma boa oratória e tornam-se capazes de narrar um fato ou uma história em detalhes. Também memorizam com facilidade histórias e músicas, por exemplo. São crianças criativas, desinibidas e muito prestativas. De acordo com Meyer (2011, p. 100):

Na educação infantil, a professora pode incentivar o desenvolvimento da inteligência linguística ou verbal contando histórias e pedindo para que os alunos a recontem. Pode trabalhar adivinhas por meio de mímicas, fazendo roda das novidades, mostrando cartazes e pedindo que invente uma história, e muitas outras brincadeiras que propiciam o desenvolvimento dessa inteligência.

No decorrer da vida escolar, o professor pode potencializar essa inteligência nos alunos, proporcionando momentos de leitura e escrita. Pois, atividades como essas vão ampliando o vocabulário e o raciocínio, além de enriquecer a criatividade, organizando o pensamento para escrever e organizar as ideias, melhorando, assim, a sua desenvoltura para falar em público e obter sucesso no campo profissional futuramente, já que a comunicação e a clareza de ideias facilitam o ingresso.

Conforme apontam Krüger e Feil (2016, p.04-05)

Atualmente, a sociedade está exigindo uma formação mais aprofundada, plural e interdisciplinar. Em razão disso, os projetos precisam estar comprometidos, articulados às demandas da sociedade, não para atrelar-se às mesmas, mas para desenvolver a capacidade de reinventar, construir alternativas de superação de criação de novos sentidos, ou como afirma Arroyo (2012) “outros sujeitos, outras pedagogias”.

A inteligência do tipo “lógico-matemática” é percebida em pessoas que têm facilidade em cálculos e na resolução de problemas matemáticos; elas elaboram explicações claras, dotadas de precisão e boa argumentação. O raciocínio lógico é bastante evidenciado nessa espécie de inteligência. Porém, não apenas isso, assim como na inteligência linguística. Desde muito cedo, ainda quando bebês, já apresentam traços que indicam habilidades nessa área, como, por exemplo, as crianças que são capazes intuitivamente de conservar, seriar, classificar, descrever, comparar, ordenar, unir e separar.

Uma criança que se estica para alcançar o móvel do seu berço ou quando sobe o degrau de uma escada e calcula o quanto precisa levantar a sua perna, ou ainda, quando percebe que o seu amigo ganhou mais balas que ele, já está exercendo a matemática sem perceber. “A criança que principia a perceber semelhanças e diferenças entre as coisas, começa a comparar, estimar, avaliar, relacionar... está vivenciando a matemática” (MEYER, 2011, p. 34).

Na escola, geralmente esse é uma criança mais reservada e concentrada, isso se não tiver outra inteligência aflorada associada, como a interpessoal. É detalhista e caprichosa em seus desenhos e ocupa bem o espaço na folha de papel. Também, sabe e tem cuidado ao dividir igualmente as coisas, materiais e o lanche, por exemplo. Terá mais facilidade em identificar formas e cores e relacionar o numeral com a quantidade.

A criança com a inteligência espacial potencializada geralmente possui associada a ela as inteligências “lógico-matemática” e “cinestésica”, uma complementando a outra. Segundo Smole (1999, p. 16):

Apesar das distinções, as inteligências interagem. Nada seria feito, ou nenhum problema se resolveria, se as distinções e a independência impedissem as inteligências de trabalhar em conjunto. Gardner considera, por exemplo, que seria difícil resolver um problema de matemática sem utilizar também as dimensões lingüística e espacial. Mais que isso, ele afirma que cada papel cultural assumido pelo indivíduo na sociedade, seja qual for o grau de sofisticação, requer uma combinação de inteligências.

Desde pequenas, essas crianças precisam do material concreto para se orientar e se orientam muito bem no espaço, reconhecem os objetos e sabem fazer associações. Por exemplo: a meia é para ser colocada no pé; os óculos, nos olhos; e o chapéu, na cabeça. É necessário visualizar apenas uma vez uma dada situação para memorizá-las e, depois de muito tempo, ainda são capazes de recordar. Com um ano de idade, elas reconhecem “o próprio quarto, seus brinquedos e, mesmo quando ficam algum tempo fora, ao chegar à sua casa, elas se dirigem exatamente ao local onde esta guardado o brinquedo de que tanto gostam.” (MEYER, 2011, p.82).

Essas crianças, especialmente enquanto estão na escola, são extremamente observadoras, sabem o lugar onde cada coisa foi guardada e são capazes de reconhecer o seu material nos pequenos detalhes. Sabem organizar e ocupar os espaços da folha também na hora de desenhar e são muito detalhistas. Em suas ilustrações, o esquema corporal, geralmente é perfeito, com a presença de todos os membros, diferentemente de uma criança que não possui essa inteligência potencializada, que leva mais tempo para perceber a falta de uma parte do corpo no desenho.

Mais tarde, geralmente apresentam o gosto pela geometria em construir maquetes; desenvolvem uma facilidade para indicar trajetos, ler mapas, gráficos e plantas, bem como criam imagens; movimentam-se com facilidade entre objetos. Conseguem, assim, construir uma capacidade de localização, situando-se geograficamente com certa facilidade, além da possibilidade em auxiliar na orientação de colegas.

A inteligência musical, por sua vez, não é somente percebida por profissionais da música na vida adulta, como podemos pensar, mas, também, está presente em outras pessoas que possuem a presença dela em suas vidas, inclusive desde muito pequenas. Essa influência é muito positiva, pois a música é extremamente importante para o desenvolvimento motor e cognitivo da criança, na medida em que desenvolve o ritmo, a harmonia e a melodia que estão presentes nas atividades básicas do ser humano.

Como exemplo, é possível mencionar as situações em que, para mamar, o bebê precisa de ritmo, caso contrário irá se engasgar; do mesmo modo, para respirar, piscar os olhos, engolir, mastigar, falar, engatinhar, para que tudo isso

ocorra de forma harmônica, é preciso ter ritmo. A integração de todas essas atividades com o ritmo denomina-se “harmonia”. Conforme Francisco Bueno (1992, p. 554), “harmonia é a disposição bem ordenada entre as partes de um todo”.

Outro fator importante e que é um fundamento da musicalização é a melodia que encontramos na fala. Juntam-se a esta o tom, que é a forma correta de como devemos pronunciar as palavras, as frases. Além disso, o terceiro elemento é composto pela intensidade, que é o que vai dar vida as palavras. Por fim, há o timbre da voz. Estas são as variações que ocorrem de pessoa para pessoa. Assim, a voz está diretamente ligada à emoção.

Em essência, possuir um ambiente musical é bom, tanto para a criança que possui esta inteligência manifestada, quanto para aquela que precisa estimulá-la. “A música transmite tranquilidade e prazer ao bebê, além de estimulá-lo a percepção dos ritmos sonoros”. (MEYER, 2011, p. 110). Da mesma forma, a escola deve proporcionar um ambiente musical, tal como cantar cantigas de roda com as crianças, pois esse contexto possibilita momentos essencialmente de alegria.

Do mesmo modo, o ambiente musical desenvolve, “a fala, a memorização, a atenção, o ritmo, [...], a concentração, a comunicação, o equilíbrio emocional, além de propiciar que a criança experimente o seu corpo, descobrindo-se a si própria” (MEYER, 2011, p. 112). Toda essa preparação oportuniza, para a criança, entender que, estando em sintonia, é possível obter um resultado harmônico, além de desenvolver a sua capacidade auditiva.

Quem, por sua vez, possuir a inteligência “corporal-cinestésica”, detém a capacidade de usar o corpo, ou parte dele, em situações específicas. O aprendizado está intimamente ligado a ação corporal. A criança gosta de explorar o ambiente, pois o movimento faz parte da aprendizagem e é também uma forma de comunicação da criança corporal-cinestésica, que pode se tornar irrequieta ou aborrecida se ficar muito tempo parada. Segundo Smole (1999, p. 13), sobre a inteligência “corporal-cinestésica”:

É uma das competências que as pessoas acham mais difícil aceitar como inteligência. Cinestesia é o sentido pelo qual percebemos nosso corpo - movimentos musculares, peso e posição dos membros etc. Então, a inteligência cinestésica se refere à habilidade de usar o corpo todo, ou partes dele, para resolver problemas ou moldar produtos. Envolve tanto o autocontrole corporal quanto a destreza para manipular objetos. Atores, mímicos, dançarinos, malabaristas, atletas, cirurgiões e mecânicos têm uma inteligência corporal cinestésica bem-desenvolvida.

No ambiente da sala de aula, a criança cinestésica dificilmente vai ficar sentada o tempo todo na sua classe, isso porque o movimento faz parte da sua aprendizagem e é uma forma de comunicação. O professor pode, inclusive, achar que essa criança não aprendeu nada, porque aparentemente ela não está prestando atenção, mas se engana quando, por exemplo em uma avaliação, o aluno souber responder às questões corretamente.

Por isso, é importante que o professor consiga identificar as habilidades dos seus alunos, tendo em vista que um aluno com inteligência cinestésica terá maior facilidade de aprender no contato e na interação com o objeto concreto, de maneira geral em atividades práticas, na qual ele pode participar ativamente. Essa criança terá dificuldades em aprender se for à uma aula somente expositiva, porque ver e ouvir, para o seu tipo de inteligência, não é suficiente. É preciso agir, movimentar-se, pois o seu canal de comunicação é o cinestésico.



Desse modo, a inteligência corporal cinestésica está intimamente ligada com as inteligências intrapessoal e interpessoal, por ser o corpo o veículo utilizado para fazer essas inteligências acontecerem. O indivíduo intrapessoal tem a capacidade de ser independente, motivado, consciente dos seus sentimentos, metas, limites e possibilidades. Deseja ser diferente do geral e estabelece um sistema de valores éticos. (LAKOMY, 2014, p.58)

Esta criança introspectiva vai levar um tempo maior para se adaptar à jornada escolar, para sair do convívio familiar e do ambiente conhecido para outro. O novo meio causará estranheza e muito choro nessa fase de adaptação. No entanto, é importante que os pais, em parceria com os professores, mantenham um comportamento firme e seguro, sem jamais ceder às atitudes que as crianças desempenharão, como choros, gritos, vômito, mordidas na mãe, e outras, para voltar a sua zona de conforto, sua casa. (MEYER, 2011, p. 46).

Na escola, o professor precisa dar uma atenção maior nesse período para que a criança adquira confiança e segurança nesse novo ambiente. Após passada essa fase de adaptação, as crianças sentem-se muito bem nos espaços da escola, preferindo, inclusive, brincar sozinhas, de faz de conta e criando personagens imaginários. O professor pode e deve criar estratégias para que essa criança interaja com os demais no coletivo, porém deve respeitar essa característica de sentir-se bem consigo mesma. De acordo com Meyer (2011, p. 47):

Esse respeito a singularidade de cada criança é muito importante para o seu desenvolvimento, que, com crescimento e motivação, irá estender seu contato com o mundo físico e social. Para isso, a professora deverá propor situações para que o brincar em grupo seja bem divertido, despertando na criança com inteligência intrapessoal potencializada o prazer do convívio com o outro.

Além disso, este perfil de aluno é muito observador e a aprendizagem se dará por meio da observação e da ação por imitação. Segundo Veer e Valsiner (2001, p. 424):

O mundo social de qualquer grupo de pessoas que se desenvolve paralelamente em um determinado ambiente social está cheio de conceitos gerais que organizam as esferas social e pessoal das pessoas e facilitam a construção coletiva dos significados culturais da forma como estes são comunicados.

Diferentemente do sujeito introspectivo, aquele que possui a inteligência interpessoal aflorada tem facilidade em se relacionar com as pessoas. Possui uma boa comunicação e, desde cedo, já demonstra um perfil de liderança, por isso pode, em algumas ocasiões, influenciar as outras pessoas. O indivíduo interpessoal gosta de liderar atividades coletivas, as quais o colocam em evidência, é curioso e prestativo. Nesse sentido, o professor precisa ficar atento para também dar voz e vez aos alunos que não tem essa habilidade desenvolvida, caso contrário, serão sempre os interpessoais a se destacar.

Além disso, o sujeito que possui a inteligência interpessoal é um excelente amigo, sempre disposto a ajudar a professora e os colegas quando estes precisam. Segundo Smole, (1999, p. 14), sobre o sujeito interpessoal:

Inclui a habilidade de compreender as outras pessoas: como trabalham, o que as motiva, como se relacionar eficientemente com elas. Esse tipo de

inteligência é a que sobressai nos indivíduos que têm facilidade para o relacionamento com os outros, tais como terapeutas, professores, líderes políticos, atores e vendedores. São pessoas que usam a habilidade interpessoal para entender e reagir às manifestações emocionais das pessoas a sua volta. Nas crianças e nos jovens tal habilidade se manifesta naqueles que são eficientes ao negociar com seus pares, que assumem a liderança, ou que reconhecem quando os outros não se sentem bem e se preocupam com isso.

A criança naturalista sente prazer ao brincar ao ar livre e com todas as possibilidades de contato com a natureza: com a terra, areia, grama, água, etc. O bebê, que possui essa inteligência potencializada, se acalma ao ouvir os sons da natureza, como quando ele ouve o barulho da chuva ou o canto dos pássaros.

A alimentação é outro fator importante, já que as crianças naturalistas gostam de se alimentar de forma saudável, comendo frutas, legumes e verduras, mesmo que de forma inconsciente, diferentemente das demais, que podem recusar esse tipo de alimentos. Segundo Meyer (2011, p.123):

A alimentação do bebê naturalista é rica em frutas, verduras e legumes. Desde cedo, sente prazer em degustar esses alimentos. Crianças que não têm essa inteligência potencializada muitas vezes não aceitam sopas de legumes, nem mesmo as frutas.

Independentemente de a criança ter a inteligência naturalista potencializada ou não, todos os pais e professores devem fazer um esforço para estimular a criança, desde cedo, a criar o gosto, o cuidado e o amor pela natureza, proporcionando momentos de contato com ela, com as plantas, com a terra, com os animais. Esse ambiente é rico de estímulos naturais para que ela cresça e internalize aquilo como fundamental para viver bem.

Meyer (2011, p.125), questiona: “como a criança irá agir de forma diferente quando se tornar adulta? Que respeito terá pelo ambiente que a cerca se cresceu sem respeitá-lo?” Isso faz nos desafiar, enquanto família e escola, a oportunizar as crianças todas as possibilidades de experiências com a natureza e os seus elementos, na escola e também fora dela, afim de que as crianças cresçam sabendo cuidar e valorizar as coisas simples da vida e o ambiente com o qual o ser humano é naturalmente vinculado, conseqüentemente teremos uma sociedade mais preocupada e consciente com o futuro do nosso planeta.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo do tempo, as teorias de ensino e aprendizagem, conforme eram objetos de estudo, eram gradativamente aprimoradas. Inicialmente, acreditava-se que o sujeito era completamente manipulado pelos fatores externos do ambiente, comparado a uma tábula rasa que, desprovido de qualquer conhecimento, aprendia através do treinamento e da repetição, da punição e da recompensa. Mais tarde, em contraponto a esta forma de pensar, as teorias cognitivas entenderam o sujeito como um ser ativo, que possui inteligências e que, a partir da interação com o meio interno e externo, é capaz de construir o seu próprio conhecimento.

Baseado nos estudos pioneiros de Piaget e Vygotsky, que consideram a maturação biológica, o conhecimento prévio, o desenvolvimento da linguagem, o processo de interação social e a afetividade como fatores relevantes no processo de

construção do conhecimento, Howard Gardner desenvolve um estudo importante e inovador para a compreensão da aprendizagem nos sujeitos a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas, que considera o sujeito um ser único com capacidades e formas de aprender diferentes.

A escola, vista como um local de encontro da diversidade de pessoas, também reúne a diversidade de inteligências, devendo propiciar o desenvolvimento de todas elas. Desse modo, deve-se abandonar a ideia de caráter único e valorização de uma só inteligência, ou das tradicionais linguísticas e matemáticas apenas, consideradas as mais importantes, já que, como vimos o campo a ser explorado é diverso. Portanto, para desenvolvê-las é preciso saber identificá-las antes de tudo, papel que o professor atento, observador e mediador é capaz de conduzir.

## REFERÊNCIAS

- BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 11. ed. – Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura; Departamento Nacional de Educação, 1992.
- FONTANA, David. **Psicologia para professores**. São Paulo: Loyola, 1998.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- GARDNER, Howard. **A teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- KRÜGER, Jaqueline Bussler Michael; FEIL, Iselda Terezinha Sausen. **Além dos muros da escola: um estudo sobre os campos de atuação do pedagogo**. In: Seminário de Iniciação Científica – Salão do Conhecimento (UNIJUÍ), XXIV, Ijuí. Anais. Ijuí/RS, 2016. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/6866> Acesso em: 28 jun. 2021.
- LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Curitiba: Ed. InterSaber, 2014.
- LEAL, Daniela; NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **Dificuldades de aprendizagem: um olhar psicopedagógico**. Curitiba: Ed. InterSaber, 2012.
- MEYER, Cybele. **Inteligências na prática educativa**. Curitiba: Ed. Ibepe, 2011.
- SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação a Distância, 1999.
- VEER, René van Der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 2001.

## **DIFICULDADES E NEGAÇÕES AO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO EM PLENO SÉCULO XXI.**

João Faustino Andrade Junior<sup>51</sup>

**RESUMO:** O presente texto apresenta uma reflexão sobre dificuldades e negações ao o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no sistema educacional brasileiro no século XXI. Produzido a partir de um levantamento bibliográfico, no qual foi utilizado como referenciais teóricos autores como: Munanga, Pinsky, Lira, Silva, Lopes e Arnaut, que discutem o tema na perspectiva social e educacional, com vistas a entender a construção do aprendizado de cada indivíduo dentro do ambiente educacional valorizando o respeito da cultura em todas as suas vertentes. Para isso, se faz necessário um maior desenvolvimento da temática do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em suas práticas pedagógicas educacionais no Brasil, não se apegando apenas a uma disciplina contida no currículo do ensino fundamental. E sim, presente em conteúdos e metodologias, nas diferentes disciplinas constitutivas do currículo escolar auxiliando o desenvolvimento dos alunos de forma ampla, em suas potencialidades no que diz respeito à questão da cultura afro-brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura Afro-Brasileira. História da África. Educação. Século XXI.

**ABSTRACT:** This text presents a reflection on difficulties and denials in the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture in the Brazilian educational system in the 21st century. Produced from a bibliographic survey, in which authors such as Munanga, Pinsky, Lira, Silva, Lopes and Arnaut were used as theoretical references, who discuss the topic from a social and educational perspective, with a view to understanding the construction of learning in each within the educational environment, valuing respect for culture in all its aspects. For this, it is necessary to further develop the theme of teaching Afro-Brazilian and African history and culture in their educational pedagogical practices in Brazil, not just sticking to a subject contained in the elementary school curriculum. And yes, present in content and methodologies, in the different disciplines that constitute the school curriculum, helping the development of students in a broad way, in their potentialities with regard to the issue of Afro-Brazilian culture.

**KEYWORDS:** Afro-Brazilian Culture. African history. Education. XXI century

### **1 INTRODUÇÃO**

No decorrer do processo histórico, em meados do século XVIII a educação passou por mudanças sistemáticas, onde a religiosidade aplicada no ensino, pelos jesuítas não convinha mais aos interesses do Marques de Pombal. Na história do Brasil, passamos por mãos de obra escravizada indígena e africana, em paralelo citamos a história da educação onde saímos do tradicionalismo educacional até

---

<sup>51</sup>Professor Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Dom Pedro II. Licenciado em História pela Faculdade Estácio de Sá. Especialista em Gestão de Pessoas com Ênfase em Psicologia Organizacional pela Faculdade da Cidade. Especializando em Historiografia Brasileira pela Faculdade Futura. e-mail: jfandradejr@hotmail.com

chegarmos a pós-modernidade na qual deveria existir a laicidade da educação. Segundo LDB em substituição ao projeto de Lei n. 2.757, de 1997 estabelece que:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 2008, p. 41).

Sabemos que o Brasil é um país de descendência africana e que ainda sofre com o preconceito racial e religioso. No entanto, apenas em 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação Básica no Brasil, remetendo a uma maior reflexão sobre os direitos à igualdade, condições de vida e de cidadania, o direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira relembrando a luta dos negros; a cultura afro-brasileira e a importância desse grupo na formação da sociedade, possibilitando aulas autônomas e isoladas, com professor de uma única disciplina, na qual não havia uma articulação com as demais disciplinas.

A influência da religiosidade e a discriminação em função da desvalorização da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ainda é muito forte na atualidade, desfavorecendo o estado laico, com vistas a uma discussão ampla e rica no contexto do sistema educacional brasileiro.

O ensino de História Afro-Brasileira e Africana proposto pela escola deve ser pautado no Construtivismo<sup>52</sup> de modo que o aluno tenha liberdade para se expressar individualmente, pois segundo o relatório do conselho Nacional de educação/ conselho pleno/DF:

[...] asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da Cultura nacional a todos os brasileiros. (BRASIL, 2004).

Partindo deste pressuposto, procuramos entender uma fundamentação conhecendo as práticas pedagógicas dentro de uma ação sustentada que engloba uma linha filosófica de aprendizagem, sua efetivação e a referida lei 10.639/2003, onde o aluno tenha liberdade para se expressar de maneira individual e coletiva demonstrando assim sua socioculturalidade. Devemos considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos que os alunos transformem seus conhecimentos. Assim, cabe ao professor como

---

<sup>52</sup> Construtivismo é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. A idéia é que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio, isto é, ele responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada. (CAMPOS. [200-?]. p. 01)

mediador do processo, oportunizar aos alunos a realização de atividades culturais, ecumênicas, históricas e de outras modalidades, articulando as diferentes áreas de conhecimentos, a fim de proporcionar um verdadeiro encontro entre o conhecimento interno e o externo, para que o mesmo possa se reconhecer como o ser autor de sua própria história desvelando a importância da luta da sua ancestralidade e sua importância para a sociedade atual.

Portanto, o desenvolvimento deste artigo tem como escopo entender a fundamentação das práticas pedagógicas como uma ação sustentada em fundamentos da referida lei 10.639/2003, identificando suas dificuldades e negações diante do sistema educacional brasileiro em pleno século XXI.

## **2 EM BUSCA DA MINHA ORIGEM**

Aquela pergunta que não sai da cabeça: Será que todos nós somos afrodescendentes? Historicamente o maior continente da Terra é africano considerado berço da humanidade neste contexto, por isso a importância do ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana no sistema educacional brasileiro, pois faz-se necessário, diante dos explícitos aspectos, sociais, culturais e políticos, como os principais fatores em seu desenvolvimento no contexto educacional. A História e cultura Afro-Brasileira e Africana foi se desenhando no contexto social, onde o preconceito se mostrou presente e ainda é um componente presente nesse desenvolvimento.

Diante desse aspecto, Macedo apud Laureano (2008, p. 211) apresenta que:

Em 9 de janeiro de 2003, o presidente da República sancionou uma lei que movimentou os debates relacionados a questões étnico-raciais. Foi firmada uma conquista do movimento negro, que havia décadas que lutava por uma valorização das origens étnicas do povo negro brasileiro. Nada se dizia; nada se fazia; nada era exposto de forma ampla quando se tratava do estudo da História da África e da cultura afro brasileira.

Sendo assim, o Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana se consolidou na educação enredado em um meio de conflitos e disputas pelo desenvolvimento da identidade sociocultural Afro-Brasileira e educacional.

Formar cidadãos políticos e diversos faz-se importante, pois segundo um dos princípios contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 18-19):

À igualdade de pessoa humana como sujeito de direitos; à compreensão que é formada por pessoas que pertencem a grupos étnicos raciais distintos, que possuem culturas próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constrói, na nação brasileira, sua história; [...] ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura Afro-Brasileira na construção histórica e cultural brasileira; à superação a indiferença, a injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados; à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos [...].

Percebemos que a partir desta afirmação o quanto o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sofreu e ainda sofre em pleno século XXI para alcançar uma posição que seja ao menos percebida como algo importante no desenvolvimento educacional. Podemos vivenciar em nosso contexto e em bibliografias que relatam após longos conflitos a velha e ultrapassada concepção de que História e cultura Afro-Brasileira e Africana ainda não possui seu valor, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e pra o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL. 2004. p. 11):

As políticas de reparações voltadas para educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos [...].

A importância dessas políticas reflete no convívio com as pessoas tornando-as mais sensíveis as outras, lapidando os seus olhares em relação ao contexto em que vivem, demonstrando assim a valorização do ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana, na formação da identidade sociocultural dos alunos contidos no sistema educacional brasileiro.

A escola segundo o que retrata a LDB deve ser Laica, e o seu real sentido é a verdadeira relação que podemos estabelecer com o ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana.

Sendo assim, é significativa a concepção afirmada, em apresentar a laicidade educacional como vivência plena, pois os sentidos que empregamos ao desenvolver o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deve-se ser o mais lúdico possível.

A lei 10.639/2003, em seu inciso 1º relata que o conteúdo programático deve incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. Sendo assim, subentendemos que deve ser respeitada a diversidade religiosa e cultural da nossa sociedade, não trabalhando em sala de aula especificamente uma religião e uma cultura, entendemos neste caso o ensino deve abranger o máximo de culturas para serem trabalhadas dentro da sala de aula como informações que agreguem conhecimento ao alunado.

### **3 DIÁSPORA AFRICANA: A HERANÇA INAPAGÁVEL**

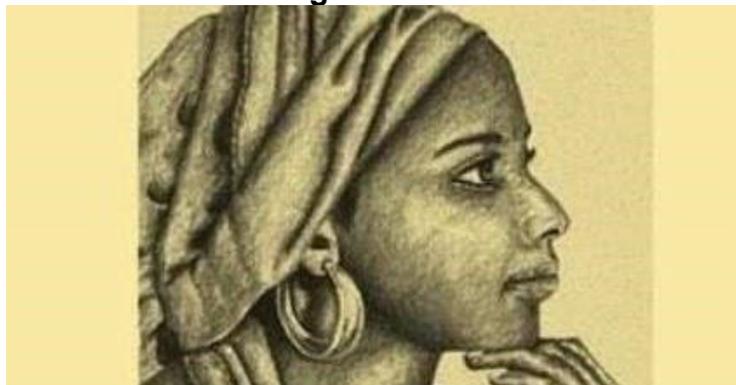
Segundo José Antonio dos Santos apud Costa e Silva (2003) “O Brasil é um país extraordinariamente africanizado”. E só a quem não conhece a África pode escapar quanto há de africano nos gestos, nas maneiras de ser e de viver e no sentimento estético do brasileiro.

A palavra diáspora foi originalmente usada no antigo testamento para designar a dispersão dos judeus de Israel para o mundo. A diáspora traz em si a ideia do deslocamento que pode ser forçado como na condição de escravo, resultado de guerras, perseguições políticas, religiosas ou desastres naturais desta mesma forma utilizamos a mesma para relatar de forma análoga movimentos dos povos

africanos em seu continente ou fora dele mesmo que em sua grande maioria de forma forçosa.

Segundo José Antonio dos Santos (p.182): “O tráfico internacional de escravos criou um mercado de pessoas que desestruturou reinos e nações, arrasou regiões, incrementou guerras e revoluções no continente africano”. Diante do tráfico deste tráfico o Brasil foi um país que recebeu mais escravos oriundos do continente africano, sendo que em sua maioria eram livres em seu país e muitos de famílias reais nos países em que viviam, podemos relatar a princesa Zacimba Gaba da cidade de Cabinda, em Angola, capturada e vendida como escrava para o Brasil qual durante anos foi cruelmente castigada por não aceitar atender os desejos do fazendeiro.

**Figura 1 – Zacimba Gaba**



Fonte: GARCIA, 2020.

Podemos trazer relatar também Chico qual foi um monarca africano, nascido no Reino do Congo, e chamava-se originalmente Galanga. Sua história é contada pela tradição oral no estado de Minas Gerais. Segundo a história contada, comerciantes portugueses traficantes de escravos invadiram seu reino escravizando seu povo e sua família. Chegou ao Brasil em 1740 no navio negreiro ‘Madalena’, mas, entre os membros da família, somente ele e seu filho sobreviveram à viagem.

**Figura 2 – Chico Rei**



Fonte: GARCIA, 2020.



A história de um povo tem capítulos iluminados, e que vemos refletir na atualidade atravessando o tempo e o espaço. Sendo assim não podemos excluir ou negar a existência de ricas discursões e diálogos de aprendizagem ao entorno de uma historiografia Afro-Brasileira e Africana.

#### **4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIANTE DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA NO SÉCULO XXI.**

O estudo do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos remete a uma valorização igualitária as diferentes e diversificadas raízes de matrizes africanas, nesta perspectiva a lei 10.639/2003 não deve apenas ficar no papel, sem o desenvolvimento pleno, a mesma deve estar inserida nas práticas pedagógicas educacionais de modo que seja a mediadora do conhecimento sobre os povos, as culturas e civilizações do continente africano, quais caracterizam a formação da população brasileira.

Segundo Lopes (2001, p.189), com referências as relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, um dos objetivos da lei 10.639/2003, é “Reconhecer e valorizar a identidade, a história e a cultura dos afro-brasileiros, bem como garantir o reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira [...]”.

Para que isso ocorra devemos lutar por ideais mais amplos que busquem e permitam o direito de todos os seres sem distinções, lutarmos por um bem comum a todos, onde possa desenvolver o ser humano como um todo em sua identidade singular, em sua cultura; sem distinção de raças, credos e origens sociais.

Diante das práticas pedagógicas reveladas podemos perceber a necessidade da ampliação do Ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana em busca de uma inter-relação dos saberes com outras disciplinas e não apenas como conteúdo da disciplina de História, restringindo assim, toda sua explanação e o seu desenvolvimento. No âmbito escolar, as africanidades brasileiras necessitam debruçar em campos de estudos, organizando-se sempre em disciplinas curriculares.

Silva (2001, p. 151) nos relata que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pode estar presente, em conteúdos e metodologias, nas diferentes disciplinas constitutivas do currículo escolar como: A matemática, em seu trabalhar com a geometria, volume e outras medidas onde o professor pode chamar atenção ilustrando imagens relacionando para o fato da detenção do conhecimento geométrico; Ciências, no estudo do ambiente ressaltando a questão dos territórios ocupados pelas populações remanescentes de quilombos; Na educação física, na medida em que se dedica a educação corporal e inclui danças de matrizes africanas em seu currículo; Nas artes plásticas, quando se realiza trabalhos com argila e papel-machê aprendendo a criar máscaras de inspiração africana; Na Literatura na busca da comparação da visão de escritores negros com a de outras etnias; Na Geografia, referencialmente aos estudos dos espaços físicos e dos espaços humanos que a partir dele vão se reconstruindo; Na História do Brasil, quando ressaltamos a construção de uma nação sem poder ignorar as histórias dos povo Africanos.

Dentro dessa perspectiva é preciso considerar que os povos de cultura africana tinham seus conhecimentos disseminados as gerações futuras através da oralidade. De acordo Daniel (2010, p. 3):

O hábito de contar histórias faz parte dos costumes das sociedades africanas antigas. Era a forma que os indivíduos possuíam de manter acesas as lembranças dos fatos relevantes para a sua comunidade. Nessas narrativas ficaram registradas as vivências daqueles povos. Através delas chagam ao nosso conhecimento os atos de heroísmo, lutas, abundância ou adversidades, desenvolvimento e fundação de agrupamentos tribais, comunidades, cidades e tantas outras conquistas [...].

É importante que os profissionais da educação busquem referências de contos lendas africanas para disseminar a importância dos mitos na valorização da identidade cultural dos povos de matrizes africana. É preciso descrever com sensibilidade e criatividade as histórias e marcas do tempo, luta e resistência desse povo. Costa (2010, p.5-6) afirma que:

“[...] Essas marcas compostas de anotações, pesquisas, memórias, lembranças, prosas míticas, observações vivenciadas e histórias do cotidiano dessa comunidade apresentam uma narrativa ético-poética muito próxima das expressões literárias de origem africana, onde o racional e o lúdico se agrupam para dar forma a uma das mais originais e sábias interpretações do universo e do homem [...].”

Esse comportamento de contar história nos remete, a um componente tradicional da sociedade yorubana ou griô, no qual seus anos de existência e acúmulo de experiências transformaram esse importante personagem da cultura afro em um arquivo vivo de memórias desse grupo. A sabedoria acumulada e deixada pelos ancestrais africanos marcou e marca até hoje, múltiplas gerações de contadores de histórias.

Partindo deste pressuposto, podemos relatar que não apreciamos o desenvolvimento do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na maioria das vezes no sistema educacional brasileiro quando apenas vemos ser explanada a África como “tema”, e de forma bastante superficial na culminância de projetos no mês de novembro. O professor será sempre um estudioso, pois o desenvolvimento pedagógico nos remete ao cultivo da memória da experiência de sermos descendentes de africanos no Brasil desenvolvendo a ideia preconcebida da intolerância e a aversão de uma etnia em relação à outra sem razão objetiva e reflexiva, enraizadas de algo não existencioso da escravização dos africanos em séculos passados.

Segundo os relatos de Lopes (2001, p. 189-190):

Compreender a cidadania como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no seu dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio as injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito [...] Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais ou sociais.

Diante destas objetividades afirmadas podemos dizer que essa é uma questão difícil, pois se sabe que a comunidade brasileira, tem muita dificuldade em lidar com as diferenças. No século XXI é preciso buscar uma educação para todos por meio da elaboração de novos esquemas e modalidades próprios para cada segmento social. A sociedade, os professores e a escola são formados por uma visão cultural suprema de caráter de cultura única e que ainda necessitam de uma pluralidade de conhecimentos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do tema abordado, consideramos que a historiografia voltada para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é de grande importância para o sistema educacional brasileiro no século XXI e que a partir da lei 10.639/2003 os estudos nesse campo, certamente, oferecem referenciais teóricos e empíricos quais enfocam um crescente interesse para o desenvolvimento de profissionais que sabem da importância do ensino da História no contexto educacional brasileiro. Sendo as Histórias e culturas Afro-brasileira e Africana elementos intimamente ligados ao processo de desenvolvimento histórico educacional.

Entretanto, sabemos que ainda há muito que descobrir e conhecer nesse campo tão complexo, mas que ao mesmo tempo é tão atraente, pois nos envolve de tal maneira que acaba nos fazendo aficionados pela Historiografia Afro-Brasileira e africana.

Contudo, para que isso ocorra devemos lutar por ideais mais amplos que busquem e permitam o direito de todos os seres sem distinções primordiano os fatos reais para que possamos reduzir a negação intrínseca em muitos. Lutarmos por um bem comum de maneira que possamos desenvolver o ser humano como um todo em sua identidade singular e em sua cultura, sem distinção de raças, credos e origens sociais e um maior desenvolvimento da temática do ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana em suas práticas pedagógicas não se apegando apenas a uma disciplina contida no currículo do ensino. Porém essa é uma questão difícil, pois, sabe-se que a sociedade brasileira, tem muita dificuldade em lidar com as diferenças. A sociedade, os professores e a escola estão informados por uma visão cultural suprema de caráter de cultura única, deste modo, aprendemos que ninguém anda sozinho e que a vida é feita de mudanças, é através dessas mudanças que lutamos por uma educação mais equânime e menos preconceituosa que nos eleva a uma sociedade mais respeitadora.

## **REFERÊNCIAS**

AMORIM, Antônio. LIMA JUNIOR, Arnaud Soares. MENEZES, Jaci Maria Ferraz (Orgs.). **Educação e contemporaneidade: processos e metamorfoses**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARNAUT, Luiz; LOPES, Ana Mônica. **História da África: uma introdução**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2008. (Coleção Biblioteca Afro-brasileira).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação anti-racista caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03.** Brasília, DF: MEC, 2005. (Coleção Educação Para Todos).

BRASIL. Ministério da educação e Cultura. **LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/1996.** Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.

**Parecer nº 3, de 10 de março de 2004.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: [http://www.editoramagister.com/doc\\_9729054\\_PARECER\\_N\\_3\\_DE\\_10\\_DE\\_MARCO\\_DE\\_2004.aspx](http://www.editoramagister.com/doc_9729054_PARECER_N_3_DE_10_DE_MARCO_DE_2004.aspx). Acesso em: 4 out. 2010.

CAMPOS, Márcia de Borba. **Construtivismo.** Porto Alegre, [200?]. Disponível em: <http://penta.ufrgs.br/~marcia/constru1.htm>. Acesso em: 25 de jul. de 2020.

DANIEL, José de Ribamar Feitosa. Apresentação. In: SOCIEDADE CRUZ SANTA DO AXÉ OPÔ AFONJÁ. **Cartilha de Contos Detinha de Sàngó.** Salvador: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2010. p. 3

GARCIA, Maria Fernanda. **A princesa de Angola escravizada no Brasil que lutou por seu povo.** São Paulo: Observatório do Terceiro Setor, 2018a. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/a-princesa-de-angola-escravizada-no-brasil-que-lutou-por-seu-povo/> acesso em 19 de junho de 2020.

GARCIA, Maria Fernanda. **A história do rei que foi escravizado no Brasil e lutou pela liberdade.** São Paulo: Observatório do Terceiro Setor, 2018b. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/a-princesa-de-angola-escravizada-no-brasil-que-lutou-por-seu-povo/> acesso em 19 de junho de 2020.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio./ago. 2003. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=en&nrm=iso). Acesso em 20 de junho de 2020.

LAUREANO, Maria Antunes. O ensino de história da África: experiência a partir da sala de aula. In: MACEDO, José Rivair (Org.). **Desvendando a história da África.** Porto Alegre: UFRGS, 2008. (Série Diversidades). p. 211-223.

LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas Pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e humanismo ético.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação: procedimentos didáticos-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília, DF: MEC, 2001.

MACEDO, José Rivair (Org.). **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. (Série Diversidades, Linha Editorial Etnicidade, Identidade e Territorialidade).

MELO, Elisabete; BRAGA, Luciano. **História da África e Afro-Brasileira: em busca de nossas origens**. São Paulo: Selo Negro, 2010. (Coleção Consciência em debate).

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. **A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor**. Revista Educação UFSM, Santa Maria, v. 30, n. 2, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3736/2140>. Acesso em: 25 de Out de 2019.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: MEC, 2001.

ORI: “Ori”, a visão de uma raça em um filme tese sobre a cultura negra. Direção: Raquel Gerber. Narração de Maria Beatriz Nascimento. Entrevistados: Ciro Nascimento; Gilberto Gil; Jimmy Bo Horne; Mãe de Santo Didi; Maria Beatriz Nascimento; Marianno Carneiro da Cunha; Thereza Santos. São Paulo: Santiago Vídeos, 1989. (90 min.). Son., Color.

RODRIGUES, Willian Costa. **Metodologia Científica**. Paracambi, 2007. [http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3922/material/Willian%20Costa%20Rodrigues\\_metodologia\\_cientifica.pdf](http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3922/material/Willian%20Costa%20Rodrigues_metodologia_cientifica.pdf). Acesso em 07 mai. 2020

SANTOS, Jose Antonio. MACEDO, José Rivair (Org.). **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. (Série Diversidades, Linha Editorial Etnicidade, Identidade e Territorialidade).

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: MEC, 2001.

SOCIEDADE CRUZ SANTA DO AXÉ OPÔ AFONJÁ. **Cartilha de Contos Detinha de Sângó**. Salvador: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2010.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SABERES SOCIOCULTURAIS NO ESPAÇO ESCOLAR DA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA NO MUNICÍPIO DE CÁCERES (1999-2018)**

Joselma Santos Silva<sup>53</sup>

**RESUMO:** Este artigo analisa e discute propostas pedagógicas para uma educação de acordo com as especificidades das escolas do campo situadas em região de fronteira internacional no Município de Cáceres MT. O texto resultou da pesquisa de campo para compreender as transformações e as permanências sobre as práticas pedagógicas das relações interétnicas nestas escolas e propõe algumas reflexões sobre o ensino que articule a construção e a reconstrução dos saberes sociais e culturais dos estudantes, como reconhecimento da importância da educação pluriétnocultural.

**Palavras-chave:** Educação do campo, Ensino/aprendizagem, Relação interétnica.

### **1. Introdução**

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre a prática pedagógica das escolas rurais situadas na faixa internacional de fronteira, gerenciadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). Auxilia o leitor a entender as diretrizes que norteiam a relação entre escola e comunidade, enfocando a escola como principal referência para a integração das diferentes práticas socioculturais dos diversos grupos sociais e étnicos inseridos nestas comunidades.

Este estudo é resultado da pesquisa realizada no último semestre do curso de Licenciatura Plena em História para a produção da escrita monográfica. A pesquisa ocorreu em duas escolas do campo no Município de Cáceres: Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida-Núcleo Sapiquá (Projeto de Assentamento da Reforma Agrária) e Escola Municipal Santa Catarina-Núcleo do Limão (Comunidade Ribeirinha, tradicional na ponte do Rio Jauru), ambas localizadas na faixa internacional de fronteira entre o Brasil e a Bolívia no Município de Cáceres no MT.

Analisamos o PPP das duas escolas e suas extensões e entrevistamos professores. Verificamos que na escola Nossa Senhora Aparecida da comunidade do Sapiquá, o ensino funciona desde a educação infantil até ao quinto ano do ensino fundamental.

As turmas da educação infantil que abrange as crianças de quatro e cinco anos de idade, ainda são formadas por salas multisseriadas. O fato é que não há uma quantia acima de quinze alunos para a formação de uma única turma. Porém, as duas escolas que são extensão desse núcleo, como: Escola Municipal de 1º grau José de Alencar e Escola Municipal de 1º grau Marechal Rondon tem todas as turmas multisseriadas. Também no núcleo da comunidade do Limão, Escola Municipal de 1º grau Santa Catarina e sua extensão Escola Municipal de 1º grau Roça Velha, apresentam a maioria das turmas multisseriadas.

Na escola Nossa Senhora Aparecida que mantém a maioria das turmas seriadas, observamos que a realização de atividades extraclasse é mais frequente durante o ano letivo, enquanto que nas outras escolas, o desenvolvimento deste tipo

---

<sup>53</sup> Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia pelo Centro Universitário Cidade Verde/PR, (UNIFCV, 2020), Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT, 2018). Contato: joselmasilva20@hotmail.com

de atividades que estão no projeto dentro do currículo, é bem menor ou quase nunca colocado em prática no decorrer do ano.

Durante a entrevista que realizei com uma diretora<sup>54</sup> das escolas analisadas, eu perguntei quais atividades extraclasse que são desenvolvidas durante o ano letivo. Ela informou que são os projetos “Educação Ambiental, Horta na Escola, Educação Cultural e Artística”, que trabalham com os alunos. Durante a conversa que tive com essa diretora, ela explicou que os profissionais da educação trabalham de diferentes formas, para que as atividades pedagógicas contemplem os alunos etnicamente diferentes. Ela explica ainda que durante as reuniões realizadas com os professores, sempre enfatiza a importância de trabalhar atividades atribuídas à condição sociocultural dos estudantes, porque segundo ela com essas atividades, as crianças já crescem sabendo valorizar a diversidade cultural.

A realidade educacional das escolas de fronteira nem sempre ocorre de acordo com os projetos elaborados pela (SMEC) para o ano letivo, principalmente as que se encontram mais distantes da cidade. Conforme os projetos contidos nos PPPs, a escola Nossa Senhora Aparecida é a que mais desenvolve atividades extraclasse no decorrer do ano letivo. No caso desta escola, as atividades são colocadas em prática, pelo fato de que os educadores que trabalham com as turmas do ensino fundamental, não atuam com turmas multisseriadas.

Porém, em relação às extensões destas escolas, os trabalhos extraclasse se tornam mais difíceis na prática, de acordo com os relatos da entrevistada responsável pelas três escolas. Ela explica que, a exemplo disso, é a escola José de Alencar, que durante o ano letivo essas formas de atividades não são possíveis de desenvolver, pois a professora atende diversas turmas, desde a educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental.

Partindo desta perspectiva é possível observar a escola enquanto espaço que propicia novas reflexões, para ampliar o currículo com temas que abordem a história local, permitindo aos alunos conhecimentos que os ajudem a desenvolverem relações livres do preconceito. É preciso que a escola leve em consideração a multiculturalidade existente neste espaço da sala de aula, especialmente levantar reflexões sobre as lutas e as resistências das populações que estão inseridas nessas comunidades de fronteira, especialmente quando se trata do reconhecimento da identidade<sup>55</sup> e da preservação da cultura<sup>56</sup>.

Maria Auxiliadora Schmidt (2007) afirma que a História Local pode ser vista como uma estratégia de aprendizagem para o educando, a partir das práticas pedagógicas vinculadas ao conjunto de conhecimentos de cada comunidade, abrangendo o estudo das relações etnoculturais como forma de amenizar a

---

<sup>54</sup> Entrevista concedida por uma diretora formada em Letras e que atua na escola rural há mais de 18 anos. Entrevista II. [Set.. 2018]. Entrevistadora: **Joselma Santos Silva**. Cáceres, 2018. 2 arquivo .mp3 (60 min.).

<sup>55</sup> Tomaz Silva (1996, 25-27), citado por Januário (2004) define o conceito de identidade *por meio de um processo de produção da diferença, um processo que é fundamentalmente cultural e social. A diferença é, portanto a identidade, não é um produto da natureza: ela é produzida no interior de práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados* (JANUÁRIO, 2004, p.199).

<sup>56</sup> O conceito de cultura estabelecido neste texto articula-se com o do antropólogo Clifford Geertz (1989, p.15), citado por Januário (2004), que considera a cultura como um conceito essencialmente semiótico, como ele mesmo afirma ao ponderar que *“o homem é um animal amarrado a teia de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, a procura do significado”* (JANUÁRIO, 2004, p.102-103).

desigualdade social, cultural e étnica. Ou seja, a proposta de ensino vincula-se a preparar os educandos para que eles adquiram conhecimentos que os ajudem a superar atitudes racistas e preconceituosas sobre suas origens e identidades.

Neste sentido, Rüsen, citado por Maria Auxiliadora Schmidt, reforça essas reflexões relacionadas à construção da consciência histórica no ensino aprendizagem, pois estes temas quando são apresentados para os alunos ajuda na construção e reconstrução da identidade dos sujeitos “*a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual*” (SCHIMIDT, 2007, p. 194-195).

Assim, pode-se dizer que ao tratar da memória coletiva no ambiente educacional é importante destacar e analisar o contexto geral em que a escola está inserida, para que se integrem temas aos conteúdos de acordo com as peculiaridades dos educandos. Esta forma prepara o aluno para lidar com o sucesso e o insucesso do mundo contemporâneo e suas complexidades presentes nas diferentes formas de se relacionar no meio social.

## **2. Fundamentos para uma educação intercultural cidadã**

O desenvolvimento de estudos nas regiões de fronteiras pelo Brasil vem crescendo grandemente, e em Cáceres necessitamos de novas pesquisas para entendermos a complexidade dos desafios que esses educadores enfrentam juntos com as comunidades e buscam superá-los.

Quando analisamos as Escolas Municipais de Cáceres-MT, localizadas na fronteira do Brasil com a Bolívia, constatamos grandes mudanças, porém, dentro das condições básicas de subsistência das comunidades.

Ao se tratar do ensino nas escolas de fronteira, é preciso compreender o percurso histórico dos alunos que estão inseridos nessas escolas e os valores culturais herdados pelos seus antepassados. Na história desta fronteira os grupos étnicos começaram a se formar a partir da “(...) *miscigenação dos indígenas das regiões do Oriente Boliviano (Chiquitano, Mojo e Guató) e pantaneira (Bororo e Guató), com os colonos brasileiros que se deslocaram para essa área no final do século XIX*” (JANUÁRIO, 2004, p. 99), e que são denominados como “bugre<sup>57</sup>”.

O estudo apresentado pelo Doutor Elias Renato da Silva Januário em 1999, nessas escolas de fronteira tinha o objetivo de entender a relação da prática em sala de aula com o meio em que o aluno está inserido. Observamos que em seu estudo a escola encontrava-se desarticulada do contexto histórico da realidade vivida pelos alunos. Partindo dessas premissas, me propus a entender algumas características históricas da educação na fronteira, questionando se houve ou não algumas mudanças.

As múltiplas experiências educacionais relatadas pelo autor são as sérias deficiências no ensino, pontuando um conjunto de fatores que contribuíram para uma educação de má qualidade, como por exemplo: a junção de três ou quatro turmas com alunos de faixa etária de idades diferentes em uma mesma sala de aula realizando atividades diferentes com níveis de aprendizagem distintas.

No que se refere às mudanças na educação observa-se que essas transformações estão ocorrendo paulatinamente, pois a quase duas décadas da

---

<sup>57</sup> Januário (2004) ao discorrer sobre o termo “Bugre”, explica que essa denominação “*vai silenciar a identidade indígena dos remanescentes de Chiquitano, Guató e Bororo, que vivem na fronteira, forjando uma identidade genérica e estereotipada, negando as suas diferenças étnicas e culturais* (p. 35).”



pesquisa realizada por Januário encontramos muitas similaridades no que se refere à metodologia de ensino aplicada em sala de aula.

Observamos essa similaridade em uma entrevista realizada com um professor<sup>58</sup> que atua nestas escolas de fronteira, ele relata que acaba optando por trabalhar só o básico do livro didático, pois com a junção de várias turmas em uma única sala de aula se torna difícil explorar mais os conhecimentos dos alunos, como ele destaca em seu relato:

mas (...) o professor já tem uma dificuldade com vinte e dois alunos que é o limite, [...], ai coloca duas turmas, três turmas ou quatro turmas é muito difícil. Eu vejo que (...) o professor pode fazer o que for lá, mas a qualidade (ensino) não vai ser igual...

Embora a prática de ensino por multisseriação venha sendo trabalhada há muito tempo nas escolas rurais, os profissionais da educação ainda veem essa forma de ensino muito prejudicial para a aprendizagem dos estudantes. Ou seja, o modelo de ensino “tradicional” utilizado nas escolas de fronteira, ainda é o mesmo adotado em grande parte das escolas brasileiras, onde o livro didático é o único recurso que o professor tem em sala de aula. Sobre isso Circe Bittencourt (2017)<sup>59</sup>, questiona que o livro didático é uma das fontes que está em constante avaliação entre os educadores. Segundo a autora esse material ainda continua sendo o referencial básico em sala de aula, pois de acordo com suas análises o livro didático é rico em informações e cabe ao profissional da educação interpretar os diferentes formatos da linguagem.

Observamos que os desafios dos professores são em promover condições de estudos que dialogue com a realidade dos alunos e, para promover esses conhecimentos a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida tem um projeto chamado “Maleta da Leitura”, essa atividade tem possibilitado nos alunos o encontro de outros saberes dentro de sua comunidade. Um dos objetivos dessas atividades extraclasse permite que o aluno desenvolva suas habilidades para as diferentes relações tanto em família como para a compressão das práticas culturais. Conforme o pesquisador António Nóvoa (1994), para que a aprendizagem flua naturalmente, é preciso que a escola leve em consideração a cultura presente na memória de cada família, possibilitando-lhes assim um ensino inovador em defesa do sucesso escolar.

Sobre isso Nóvoa afirma que:

(...) promover diferentes vias de escolaridade, percursos adaptados às inclinações e aos projetos de cada um; é preciso que as crianças e os jovens, sobretudo aqueles que vêm de meios desfavorecidos, reencontrem um sentido para a escola, pois só assim conseguiremos que “todos os alunos tenham verdadeiramente Sucesso” (NÓVOA, 1994, p. 12)..

O autor expôs um grande desafio aos educadores quando se trata em adequar os conteúdos ensinados em sala de aula que se aproximem da realidade dos alunos, levando em consideração as múltiplas vivências em seu meio. A Escola Marechal

---

<sup>58</sup> Entrevista concedida por um professor de 25 a 30 anos que atua nas escolas rurais de Cáceres. Formado em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Colorado do Oeste (FAEC): Rondônia. Entrevista III. [Set.. 2018]. Entrevistadora: Joselma Santos Silva. Cáceres, 2018. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

<sup>59</sup> Circe Bittencourt (2017), ao realizar estudos sobre o “Saber Histórico na Sala de Aula” levanta questionamento sobre o ensino de História no currículo escolar e, sobretudo a diversidade de fontes pedagógicas, para problematizar juntamente com os estudantes em sala de aula.

Rondon-Núcleo Sapiquá situada no Destacamento Militar da Corixa, no ano de 1999 apresentava um quadro de 79 alunos entre a educação infantil e o ensino fundamental nas descrições de Januário.

No ano de 2018 com os dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação e Cultura referente aos anos letivos de 2016, 2017 e 2018 o quadro de alunos nas escolas da fronteira era quase similar ao de 1999. Indica que dos 60 alunos matriculados houve somente uma transferência no mês de agosto do ano de 2018.

A Escola Santa Catarina - Núcleo Limão está localizado nas proximidades do rio Jauru, nos finais dos anos de 1999 e começo de 2000 foi considerado por Januário uma das escolas mais problemáticas, desde a sua estrutura física precária ao sistema de ensino por multisseriação, que atendia somente as quatro primeiras séries dos anos iniciais. Comparando esses dados, podemos estabelecer alguns pontos positivos para algumas mudanças que ocorreram nessas escolas verificadas em 2018.

Um exemplo foi à inclusão de tecnologias da comunicação digital. A introdução dessa tecnologia melhorou a comunicação entre a organização técnica e administrativa das escolas rurais com a SMEC. A comunicação tornou-se mais frequente e rápida. Porém, em relação às escolas mais distantes, como as que são extensões desses núcleos percebemos que não houve grandes mudanças estruturais, nem curriculares e provavelmente também não, pedagógicas.

Numa análise, do quadro docente dessas escolas constatamos que a maior parte é interina, como mostra Januário (2004), *“dos professores que atuam na periferia urbana (69%) são efetivos, enquanto que na zona rural apenas (33,5%) são efetivos, ou seja, dos professores que lecionam nas escolas rurais, (66,5%) são contratados temporariamente”* (JANUÁRIO, 2004, p. 144).

Ao traçar esses registros constatamos que Antônio Acelino Almeida (2014, p. 34), em seu trabalho monográfico também identificou essas “ressonâncias na educação”. Almeida afirma que ao entrevistar um professor que atuava em uma dessas escolas, ele relatou que a maior parte dos profissionais da educação eram contratados, e quando surgia outro serviço com remuneração melhor o professor largava a escola e voltava para a cidade, isso prejudicava muito o aluno.

Ao entrevistar uma coordenadora<sup>60</sup> que atuava na Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida - Núcleo Sapiquá em 2018, ela nos afirmou que eles ainda convivem com essa realidade, ela explica ainda quais os principais motivos que influenciam para uma precária aprendizagem.

Primeiro, o fato de ser interino prejudica porque a professora não pega vínculo com a escola e acaba não conhecendo a realidade das comunidades onde as crianças vivem. Segundo, porque a situação do profissional é instável para o próximo ano letivo e a remuneração é muito baixa. Outro fator destacado foi a respeito das condições de transporte, principalmente nas escolas mais longe, onde o professor acaba morando na comunidade e isso se torna um obstáculo, muitas vezes, porque esse profissional tem família na cidade.

Das escolas analisadas somente a Santa Catarina (ou Sapiquá) apresenta o quadro de profissionais estável. A coordenadora explica que, em relação ao ano letivo de 2018, a escola está com o quadro de Servidores Municipais de Cáceres

---

<sup>60</sup> Entrevista concedida por uma coordenadora da escola rural, que atua há vinte anos na educação rural municipal. Entrevista I. [Set.. 2018]. Entrevistadora: **Joselma Santos Silva**. Cáceres, 2018. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

efetivo, e que está bastante confiante que daqui para frente à educação nessas escolas seja bem melhor, como mostra o depoimento a seguir:

(...) esse ano nós temos o privilegio de ter quase todos efetivos na escola, hoje temos nove professores, só tem dois que não são efetivos, sete são efetivos. Seis pedagogos, um de história, ele pega História e Geografia, eu Biologia que pego Ciências, ai tem que vim um professor que trabalha a minha área e um professor de matemática.

Conversei com as diretoras dos dois Núcleos, Limão e Sapiquá. Uma delas relatou que a maioria dos professores são efetivos e que as atividades cotidianas agora passam a serem acompanhadas pelos educadores com mais frequência.

A partir dessa realidade que se reconfigura nessas escolas rurais, espera-se que favoreça o desenvolvimento de atividades que contribuam para o ensino aprendizagem das crianças e jovens, conforme o contexto histórico das comunidades, no sentido de valorizar a multiculturalidade dos grupos sociais inseridos nessa área de fronteira.

Nas entrevistas que realizei, perguntei para uma gestora<sup>61</sup> de Escola Municipal Rural de Cáceres: No currículo escolar das escolas rurais tem algum projeto que auxilia os professores a lidarem com a diversidade étnico-cultural dos alunos? Ela respondeu:

As Leis Federais já trazem a questão da normativa. Desde a LDB já tem essas adaptações. Lá você vê muitas adaptações, especificidades, mas na hora de fazer o PPP essa readequação para a comunidade os professores ainda não tem este olhar. Eles acham que é tudo igual. Coloca assim no histórico, mas eu acho que ainda falta mais trabalhar o histórico, essa valorização da comunidade. Precisa trabalhar mais esse histórico, tá se perdendo. Eles falam que é campo, mas não mostram realmente coisa concreta que lá no PPP, (...), mas na prática não existe. Então eles têm muito ainda que crescer nessa questão do campo. Nessas documentações que estão surgindo, eu acho que vai poder dar oportunidade deles estarem mudando...

Conforme o surgimento das propostas de ensino contido nas Leis Federais que já estão presentes nessas normativas para as escolas do campo, como consta na (LDB, art. 28. Lei nº. 9.394/96), como foi bem observado nesta fala, que determina um ensino diferenciado, mas na prática o sistema de ensino composto e dirigido por múltiplas pessoas, ainda é outro.

Ou seja, a educação para o campo é uma competência que abrange as dimensões do ensino-aprendizagem da vida em sociedade, por meio da escola, do grupo de convívio, da cultura, família, trabalho, etc. Essas características do pluralismo cultural estão presentes no interior das escolas de fronteira, intrinsecamente ligado ao processo educativo. Isso revela a necessidade de elaborar e adotar práticas de ensino para que os alunos ao ingressarem nessas escolas não encontrem uma barreira para o reconhecimento étnico, cultural e social.

O reconhecimento à pluralidade cultural ainda se reproduz desarticulado da realidade educacional das escolas, tanto nas urbanas como nas escolas rurais, em especial as de fronteira, pois de acordo com algumas informações que obtive por

---

<sup>61</sup> Entrevista concedida pela gestora das Escolas Municipais Rurais de Cáceres, formada em Pedagogia, Letras e Mestrado em educação do campo, com ênfase na constituição nas escolas do campo no Brasil, direcionado nos aspectos jurídicos das documentações. Entrevista IV. [Out. 2018]. Entrevistadora: **Joselma Santos Silva**. Cáceres, 2018. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

meio de conversas informais e anotações em meu caderno de campo, uma das professoras afirmou que os alunos que moram na Bolívia e que estudam nas escolas brasileiras não se reconhecem como bolivianos e que isso só é percebido na escrita, quando eles misturam o Português e o Espanhol.

Ao analisar o PPP de uma das escolas a respeito da inclusão de temas direcionados a diversidade étnico-racial, consta que deve ser desenvolvidas atividades que abordem a multiculturalidade dos estudantes no interior das escolas, porém, esses temas ainda são vistos como um tabu nas propostas pedagógicas oferecidas pelos professores destas escolas.

Conforme o excerto, os dados apontam que nas políticas educacionais oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, o ensino nestas escolas estaria conforme as especificidades das comunidades. Porém, constata-se que a prática pedagógica encontra-se desarticulada destes objetivos propostos para uma educação de acordo com as peculiaridades dos estudantes.

Na tentativa de entender se há ou não, estratégia entre os educadores para tratar de temas direcionados a diversidade étnica dos estudantes das escolas de fronteira, perguntei a uma coordenadora<sup>62</sup>: Como você lida com a diversidade étnica e cultural dos alunos em sala de aula? Descreva a estratégia que usa para desenvolver atividades que aproximem eles de sua realidade social?

Ela explicou que:

(...), desde o ano passado já começamos trabalhar diferente na escola do campo, porque toda vida a gente trabalhou currículo urbano. Agora eu participo da proposta da escola do campo com a professora Sandra porque eu sempre preoquei. Toda reunião que eu ia eu brigava sobre isso, toda reunião eu ia porque a nossa escola ela tem uma característica única, eu penso, eu acho.

Esta reflexão mostra que ao tratar de temas como a diversidade étnica, as escolas ainda não adotaram, no currículo escolar, atividades que se articulem com a realidade do contexto em que estão inseridas. Conforme a esta coordenadora os projetos de formação continuada oferecida pela SMEC, ainda se encontra em fase de adaptação para atender as demandas, conforme as especificidades das comunidades.

Por outro lado, Maria do Socorro Silva (2006) afirma em artigo publicado que discutir medidas para a educação do campo que integrem no contexto escolar a valorização das diferenças e o reconhecimento da formação da identidade reduz o sentimento de inferioridade dos estudantes e estimularia a busca de meios para interagirem com as diferentes culturas. Em vista disso a autora propõe a integração de um currículo para as escolas do campo que ensine o aluno a desenvolver sua alteridade para diminuir as desigualdades e a discriminação étnica e cultural.

A autora destaca ainda que as relações de poder entre os diferentes grupos étnicos sejam analisados a partir da *“capacidade de reconhecer o diferente e o outro na condição de sujeito, jamais como estranho e, dessa forma, estabelecer um modo de pertencimento das pessoas a uma comunidade e à sociedade que impeça a transformação das diferenças em desigualdades”* (SILVA, 2006, p. 10).

---

<sup>62</sup> Entrevista concedida por uma coordenadora das escolas rurais que atua há 20 anos na Educação Municipal de Cáceres, formada em Biologia. Entrevista I. [Set.. 2018]. Entrevistadora: **Joselma Santos Silva**. Cáceres, 2018. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

Esta situação nos remete a questionar o que se diz/escreve e o que se faz, ou seja, as propostas de ensino diferenciadas contidas nos PPPs das escolas. Consta que devem ser feitas as adaptações conforme as especificidades das comunidades, mas apenas estão concretizadas nas teorias, ainda não saíram do papel.

Na escola do núcleo Sapiquá onde não há tantas salas multisseriadas, percebemos que os projetos voltados para a educação cultural estão sendo introduzidos nas atividades extraclasse. Enquanto que os conteúdos programáticos que contribuam com a valorização da diferença étnica ainda não existem.

Ao discorrer sobre a valorização da pluralidade cultural, as considerações de Januário (2004) são pertinentes para refletir sobre o desenvolvimento de projetos que valorizem a realidade em que o aluno esteja inserido. A prática educativa aponta aspectos contraditórios quando se trata do desenvolvimento de habilidades ligadas à produção do entendimento étnico racial destas populações e proporcione mecanismos para *“valorizar o meio ambiente, no qual o aluno se encontra inserido, significa fazer com que a criança compreenda que ela faz parte de uma história e que tem uma identidade”* (JANUÁRIO, 2004, p. 223).

Embora a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) garanta as adaptações necessárias no calendário escolar para o homem do campo durante o período agrícola e as mudanças climáticas, ainda não há atividades que permitam a interação entre esses dois campos de atuação: escola e trabalho. As orientações e os projetos elaborados pela SMEC para os professores das escolas do campo executarem, ainda não priorizam um currículo com práticas educativas conforme as peculiaridades do campo.

Em entrevista com uma gestora<sup>63</sup> de escolas do campo perguntei: A Secretaria municipal de Educação e Cultura junto com a equipe da Assessoria Pedagógica e Administrativa elabora anualmente um plano de ação para as escolas. Isso também ocorre com as escolas do campo? Se há, quais são os objetivos principais e qual é a participação da comunidade escolar local?

Ela respondeu:

Nós até recentemente tivemos vários projetos que envolviam só a escola do campo, por causa dessa diferença do ensino aprendizagem, mas o que nós percebemos é o que, durante o planejamento nosso da Secretaria, nós não podemos distanciar trazer eles como uma diferença no ensino (...) porque o currículo é um só. Nós não podemos privar nossos alunos do campo e do ensino da escola do campo com a escola urbana, lá não pode ser diferente, então o currículo, as Leis, as políticas, as normativas é uma só.

Na visão desta gestora as escolas tanto da área rural como as urbanas não podem ter um currículo diferenciado. Ela relata que as formações continuadas para os professores do campo estão sempre ocorrendo e cabe ao educador fazer suas adaptações.

Nas escolas dos espaços da fronteira a realidade é praticamente outra, como já mencionamos em outro momento. As adaptações a que a gestora se refere não estão colocadas em prática, na maioria das escolas, especialmente nas que são extensão do Núcleo do Limão e do Sapiquá, como na Roça Velha, José de Alencar e Marechal Rondon.

---

<sup>63</sup> Entrevista concedida pela Gestora das Escolas Municipais Rurais, formada em Pedagogia e Letras. Entrevista IV. [Out. 2018]. Entrevistadora: **Joselma Santos Silva**. Cáceres, 2018. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

Conforme dados obtidos por meio das entrevistas com professores/as dessa área, a formação continuada para os profissionais dessas escolas são práticas recentes. Por isso, os currículos escolares ainda não incorporaram as singularidades socioculturais particulares desse território.

Nas discussões estabelecidas acerca da construção de uma política pedagógica para as escolas do campo, convém destacar que a melhora de projetos para a qualificação do profissional da educação, cresceu satisfatoriamente. Porém, não houve mudanças na hora de adequarem o conteúdo do livro didático de acordo com as necessidades das escolas do campo. Nesse sentido Januário (2004) analisa que *“no caso das escolas da fronteira, é preciso repensa-las como um todo, no seu diferente aspecto organizacional, curricular, cotidiano e pedagógico”* (Januário, 2004, p. 2007).

Portanto, é nessa perspectiva que os educadores estão comprometidos e engajados para a construção das propostas do ensino aprendizagem que abranjam os diferentes grupos étnicos que frequentam as escolas rurais brasileiras. Ao discorrer sobre a pluralidade étnica e cultural presente nas escolas da faixa internacional de fronteira, destacamos a importância de elaborar propostas para o ensino aprendizagem que permita, na prática, o aluno conhecer a sua história e se reconhecer dentro dela.

Essa situação se reflete nos alunos, quando eles não se reconhecem culturalmente dentro de suas origens, como observamos no relato de uma professora que atua naquelas escolas: *“os alunos das comunidades eles são descendentes de chiquitanos, se fala pra eles, eles não gostam, eles não se identificam”*<sup>64</sup>.

Na conversa com essa coordenadora, ela me explicou que a reação negativa das crianças ao falar sobre sua identidade étnica, é falta de realizar debates e atividades pedagógicas, voltadas para a realidade dos estudantes e a formação histórica das comunidades em que eles estão inseridos. São termos pejorativamente denominados bugres, índios, bolivianos ou mestiços. Todas são expressões socialmente carregadas de negatividade, de inferiorização, de xingamento, de desprezo pelo que significa ou representa. Uma abordagem histórico-crítica teria a função de problematizar os estigmas e apresentar uma positividade para as diferenças socioculturais.

### **3. Proposições pedagógicas**

Nesse sentido é importante pensar a escola de fronteira como uma instituição capaz de mediar à valorização da construção histórica exercida nas raízes culturais de cada grupo social. De acordo com Maria Auxiliadora Schimdt (2007), a História Local ao ser introduzida no currículo escolar na metade da década de 1990 tinha o objetivo de incorporar novos significados para que o aluno pudesse compreender sua realidade. Sobre isso a autora argumenta que:

O objetivo era que a adoção dessas perspectivas pudesse contribuir para a construção da noção de pertencimento do aluno a um determinado grupo social e cultural, na medida em que conduziria aos estudos de “diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem e ou que existiram no mesmo espaço” (SCHIMDT, 2007, p.189).

---

<sup>64</sup> Trecho de uma conversa concedida por uma coordenadora das escolas rurais . Entrevista I. [Set.. 2018]. Entrevistadora: **Joselma Santos Silva**. Cáceres, 2018. 1 arquivo .mp3 (60 min.).

É notório observar alguns aspectos de suma importância para adotar tais mecanismos na seleção de conteúdos que valorizem o ensino-aprendizagem com o objetivo de contribuir para produzir uma consciência histórica, sobretudo das pluralidades étnicas e culturais. O sistema educacional desempenha um papel importante para que os valores culturais e étnicos de cada grupo possam ser reconhecidos, sejam nas diferenças, semelhanças do modo de viver, pensar e de se relacionar com o outro.

O desenvolvimento destas reflexões visa estreitar as relações entre alunos e professores para a interpretação histórica da interculturalidade e produzir na sociedade relações democráticas entre os grupos socioculturais. Pensar a educação fronteiriça é uma prática que necessita de uma avaliação cuidadosa, sobretudo, do processo do desenvolvimento dos saberes e valores, principalmente quando se inclui temas para a reconstrução da identidade étnica.

Neste estudo percebemos a importância de um ensino que articule as experiências culturais em sociedade com a prática pedagógica nas escolas de fronteira. Essa ação além de resgatar a história através da memória social e individual, possibilita a valorização e o fortalecimento da identidade, materializada na cultura de cada grupo da faixa de fronteira entre Brasil e Bolívia.

Januário explica que, a *“afirmação da identidade de um indivíduo ou um grupo social se faz mediante o contraste com o grupo de referência, isto é, uma identidade se afirma por oposição a outra identidade”* (JANUÁRIO, 2004, p. 106), ao estabelecer relações dentro e fora de seu convívio social. O desafio é tornar estas relações democráticas, simbólicas e construídas no convívio dialógico entre os diferentes grupos sociais.

Maria Auxiliadora Schmidt (2007) reconhece que o ensino da História Local se torna importante para que o aluno compreenda o mundo em que ele está inserido. Na aprendizagem percebe que a diversidade cultural e a pluralidade étnica deste ambiente estão transmitidas e integradas na prática do currículo escolar. Schmidt explica *“o que se pretende é reconta-la [a história] em outra perspectiva, ou seja, a partir dos conteúdos históricos que estão presentes, principalmente, nos documentos em estados de arquivo familiar, coletados pelos alunos em atividades escolares”* (SCHMIDT, 2007, p. 192).

A construção do conhecimento, segundo Schimdt (2007), está na socialização das experiências individuais no âmbito escolar, desta forma o aluno passa a perceber a importância de valorizar a multiculturalidade, no seu meio social.

Essa metodologia, apontada por Schimdt, já é utilizada pelo professor que entrevistei. No seu depoimento explicou como desenvolve o projeto extraclasse com as turmas que trabalha. Essa atividade é conhecida como: *“Maleta da Leitura”*, onde cada aluno recebe uma maleta com um caderno e lápis para a realização da escrita junto com a família. Nesse caderno o aluno vai destacar tudo que acontece em sua comunidade, como: festejos religiosos, culinárias, danças, etc. enfim, tudo que envolve os costumes individuais e coletivos em seu convívio familiar.

De acordo com o professor entrevistado o ensino-aprendizado dos estudantes se desenvolve com mais facilidade quando a consciência histórica das crianças é estimulada. A partir da escrita neste caderninho o aluno aprende a importância da valorização da diversidade cultural, étnica e da identidade. Registram a memória histórica das pessoas das comunidades, relatada pelos alunos e familiares na produção textual em conjunto.

Esta pesquisa pode tornar-se importante para que a sociedade lance novos olhares sobre a participação da família e de todos que estão envolvidos no sistema

educacional para que a criança e o jovem aprendam que as diferenças não são desigualdades ou inferioridades. Percebam na diferença uma oportunidade de estabelecer relações sociais harmoniosas.

Ser diferente não é o mesmo que ser inferior ao outro. A diferença entre pessoas, grupos sociais e étnicos não deve ser motivo para manter, justificar e reproduzir a desigualdade de oportunidades ou para sustentar preconceitos que são prejuízos e discriminações arbitrárias que violentam pessoas e grupos nos seus direitos a serem diferentes.

### **3. Consideração final**

Nesta perspectiva, concluímos que quando há articulação no processo de ensino aprendizagem com a historicidade das comunidades, a ação educativa amplia o conhecimento dos educandos sobre a formação de ideias e reflexões acerca da construção e reconstrução da valorização da multiculturalidade existentes no contexto escolar, para que os estudantes possam estabelecer a relação entre o presente e o passado, dessa forma revendo suas atitudes e suas maneiras de se comportar dentro e fora da sala de aula.

### **5. Bibliografia e fontes**

#### **6. Fontes impressas**

Dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação e Cultura referente à quantia de alunos matriculados por escolas entre os anos de 2016, 2017 e 2018.

Dados obtidos na direção da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida Núcleo Sapiquá, de alunos das escolas Marechal Rondon e José de Alencar Gomes da Silva, referente à inspeção escolar estatística mensal de julho e agosto de 2018.

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). De 20 de dezembro de 1996. Acessado e baixado em 05/11/2018

Projeto Político Pedagógico (PPP), Ensino Fundamental da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, Núcleo Sapiquá 2017.

### **8. Bibliografia**

ALMEIDA, Antonio Acelino de. **Possíveis ressonâncias educacionais, sócio-políticas e culturais nas comunidades fronteiriças de Cáceres, 1990-2014**. Monografia em História defendida em Cáceres: UNEMAT. (maio de 2014).

BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos entre textos e imagens. IN: **O Saber Histórico em Sala de Aula**. Circe Bittencourt (org.) 12. Ed. 3<sup>o</sup>. Impressão. São Paulo: Contexto, 2017.

JANUÁRIO, Elias Renato da Silva. **Caminhos da Fronteira**: educação e diversidade em escolas da fronteira Brasil-Bolívia (Cáceres/MT). Cáceres: UNEMAT Editora, 2004, 346 P.



NÓVOA, António. Educação 2021: Para uma história do futuro. **História da Educação: Perspectivas Atuais**. Campinas: Unicamp In. 2º Congresso Ibero-americano de História da Educação, 1994.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria et al. (Org.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p. 187-197.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade, Humanismo e Educação Histórica: Formação da Consciência Histórica é mais do que Literária Histórica. In: Maria Auxiliadora Schmidt; Marcelo Fronza (Org.). **Consciência histórica e interculturalidade**. 1ª ed. Curitiba: W A educação Infantil nas escolas do campo no município de Cáceres-MT Editores, 2016, v. 1, p. 21-34.

SILVA, Sandra Regina. HISTORICIZAÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO NO BRASIL. In: XIV JORNEDUC 2017, CÁCERES-MT. **Educação em tempos de Crise da Democracia**. Cáceres-MT, 2017.

\_\_\_\_\_. POLÍTICAS EDUCACIONAIS:. In: VI Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo, 2017, Sinop. VII ENCONTRO ANUAL DE EDUCAÇÃO-ENAED “**POLÍTICAS EDUCACIONAIS: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE EM FOCO**, 2017”.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TRAJETÓRIA E ASPECTOS HISTÓRICOS**

Larissa Gomes de Queiroz<sup>65</sup>

Lívia Karolinny Gomes de Queiroz<sup>66</sup>

**RESUMO** -Este artigo tem como objetivo apresentar os fatos históricos relacionados à educação especial no mundo, no Brasil e no estado do Ceará, fazendo um levantamento das mudanças ocorridas em relação ao tratamento e educação da pessoa com necessidades educativas especiais. Dessa forma, a metodologia adotada consistiu em pesquisa bibliográfica que possibilitou o levantamento e seleção de obras que abordam essa temática, sendo os principais autores citados Mazzotta (2011), Mendes (2006), Leitão (2008) e Mantoan (2003).

**Palavras-chave:** História. Educação Especial. Equidade.

### **1. INTRODUÇÃO**

Historicamente a educação especial foi marcada pela exclusão, indivíduos com necessidades educativas especiais passaram anos desamparados educacionalmente. Falar sobre educação especial implica em conhecer sua história, sua organização e as mudanças pela qual passou no decorrer de sua trajetória. Mediante a análise histórica é possível perceber as diversas lutas e o caminho percorrido até os dias atuais. Este estudo tem como proposta apresentar os fatos históricos relacionados à educação especial no mundo, no Brasil e no Ceará.

Inicialmente, podemos perceber que o atendimento voltado para pessoas deficientes era baseado em ações segregadoras, não colocando em prática o direito de igualdade e equidade de todos os indivíduos. Esse momento histórico foi marcado pela falta de credibilidade em relação ao desenvolvimento das pessoas com necessidades educativas especiais. Em seguida temos o paradigma da integração, neste os alunos deficientes começam a ser aceitos em escolas de ensino regular, no entanto, só se considerava integrado aquele indivíduo com deficiência que se adaptasse a sala de aula comum, sem modificação alguma no sistema.

Finalmente, temos o paradigma da inclusão, este é um processo dinâmico que envolve “cooperação/solidariedade, respeito às diferenças, comunidade, valorização das diferenças, melhora pra todos, pesquisa reflexiva.” (SANCHEZ, 2005, p.17). A inclusão consiste em adaptar o sistema de ensino as necessidades do aluno, dando assim a todos a oportunidade de participar de um processo de ensino de qualidade, valorizando as características de cada indivíduo.

Nesse contexto, o objetivo da pesquisa consistiu em apresentar os fatos históricos relacionados à educação especial no mundo, no Brasil e no estado do Ceará, fazendo um levantamento das mudanças ocorridas em relação ao tratamento e educação da pessoa com necessidades educativas especiais. A metodologia adotada foi pesquisa bibliográfica que possibilitou o levantamento e seleção de obras

---

<sup>65</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Ceará (2018).

<sup>66</sup> Mestranda em Ensino de História (ProfHistória), pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/ UERN. Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializado - AEE pela Universidade Única (2020). Graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará (2013).

que abordam essa temática, sendo os principais autores citados Mazzotta (2011), Mendes (2006), Leitão (2008) e Mantoan (2003).

## **2. ASPECTOS METODOLÓGICOS E A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Para conhecer e estudar os aspectos históricos da educação especial, utilizamos uma abordagem qualitativa de pesquisa.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. 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, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p.21 e 22)

Além disso, o trabalho realizou-se por meio de uma pesquisa de cunho bibliográfico que possibilitou o levantamento e seleção de obras que abordam essa temática, sendo os principais autores citados Mazzotta (2011), Mendes (2006), Leitão (2008) e Mantoan (2003).

A idade antiga foi marcada pelo abandono social e extermínio das pessoas com deficiência. Magalhães (2002), afirma que as probabilidades de sobrevivência desses indivíduos eram poucas, morriam precocemente ou eram sacrificadas. Não existiam recursos científicos e nem condições ambientais satisfatórias para a sobrevivência dessas pessoas.

Na idade média, segundo Mazzota (2011), as noções que existiam sobre deficiência estavam diretamente associadas ao misticismo ou ocultismo, ou seja, não havia nenhuma base científica e o conceito de “diferente” não era compreendido ou avaliado. Assim, pode-se dizer que durante muito tempo as pessoas deficientes foram excluídas socialmente, ignoradas e marginalizadas, tendo pouca ou nenhuma participação social.

“A própria religião com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental.” (MAZZOTA, 2011, p. 16). Nessa concepção, por serem “imperfeitos” e “não parecidos com Deus”, as pessoas com deficiência eram desvalorizadas, tidas como incapazes, inválidas e desacreditadas socialmente, sendo assim, nenhuma atividade educacional era promovida para esses indivíduos nesta época.

Nesse sentido, Mazzota (2011) aponta que a falta de conhecimento contribuiu muito para a exclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, por não estarem inseridos nos parâmetros construídos pela sociedade, eram marginalizados. Por tempo considerável prevaleceram na sociedade atitudes de exclusão, provocando a invisibilidade dessas pessoas com deficiência.

De acordo com Silva (2006), embora prevalecendo no âmbito social atitudes de exclusão, algumas pessoas com necessidades educativas especiais conseguiram ocupar um espaço de visibilidade na sociedade. Por se fazerem notar

essas pessoas, passaram então, do lugar de excluídas para ocuparem a posição de segregadas.

“A idade moderna é marcada pelo início do interesse científico pela temática da deficiência; preponderância da área médica, início do atendimento educacional e segregação em instituições.” (MAGALHÃES, 2002, p. 29). A partir do século XIX, com o maior avanço da medicina, passou-se a pesquisar sobre as pessoas deficientes com o intuito de ajuda-las a superar seus problemas. No entanto, ainda não existia um atendimento escolar para esses indivíduos, seu tratamento estava reduzido apenas à área médica, tendo como um de seus objetivos o auxílio à família.

De acordo com Fernandes e Glat (2005), nesta época a educação escolar não era considerada possível para aqueles que tinham deficiências cognitivas ou sensoriais, não haviam expectativas em relação às capacidades de desenvolvimento desses indivíduos. E por muitos anos essas pessoas ficaram desacreditadas, com seus atendimentos sendo realizados em asilos e manicômios.

No final do século XIX e início do século XX, foram surgindo algumas escolas de reabilitação e os primeiros movimentos pelo atendimento de deficientes ocorreram na Europa, estes se expandiram e foram levados primeiramente aos Estados Unidos e Canadá, em seguida a outros países, incluindo o Brasil. Tais movimentos ocasionaram algumas mudanças nos grupos sociais, que de acordo com Mazzota (2011), se concretizaram em medidas educacionais.

A fase da segregação foi justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos “anormais” (MENDES, 2006, p. 387). Assim, a educação especial foi sendo construída paralelamente ao sistema de educação geral.

Em 1960, os movimentos sociais pelos direitos humanos executaram algumas medidas e por meio delas a educação especial vivenciou transformações marcantes. Através da reivindicação pela igualdade, e superação da discriminação, conscientizaram a sociedade sobre os prejuízos que a marginalização de pessoas deficientes ocasionava. Surgindo a partir daí o pensamento de que toda criança independente de sua condição física ou cognitiva deveria ter o acesso às atividades da mesma forma que as crianças ditas “normais”, nascendo então o conceito de integração e o reconhecimento da diversidade e heterogeneidade.

Mantoan (2003) deixa claro que o uso do vocábulo “integração” refere-se à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes. Sendo assim, por meio da integração o aluno com necessidade educativa especial vai ter algumas possibilidades educacionais.

Percebe-se claramente que no período de integração, crianças e adolescentes começaram a ser aceitas em escolas de ensino regular, no entanto, conforme afirma Mendes (2006) “nas situações de integração escolar, nem todos os

alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção”.

“Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.” (MANTOAN, 2003, p. 15). Ou seja, só se considerava integrado aquele indivíduo com deficiências que se adaptassem a sala de aula comum, sem modificação alguma no sistema. Dessa forma os estudantes que não se encaixavam nessa adaptação, teriam que frequentar as escolas especiais. Pode-se perceber que mesmo defendendo um discurso de integração o processo de exclusão de certa forma ainda ocorria.

Além dos argumentos morais, existiram ainda fundamentos racionais das práticas integradoras, baseados nos seus benefícios tanto para os portadores de deficiência como para os colegas sem deficiência. Potenciais benefícios para alunos com deficiência seriam: participar de ambientes de aprendizagem; ter mais oportunidades; para observar e aprender com alunos mais competentes; viver em contextos mais normalizantes e realistas para promover aprendizagens significativas; e ambientes sociais mais facilitadores e responsivos (MENDES, 2006, p. 388).

Por meio da experiência obtida com o processo de integração, percebeu-se que a exclusão ainda acontecia com parte considerável dos alunos, assim como afirma Sanches e Teodoro (2006), tais reflexões ajudaram a desencadear o movimento da inclusão, que pretendeu promover o sucesso pessoal e escolar dos alunos, numa escola inclusiva.

No início dos anos 1990 surgiu a ideia de inclusão, substituindo as práticas integradoras, teve como uma de suas propostas adaptar o sistema escolar às necessidades do indivíduo, propondo assim um sistema educacional de qualidade a todos os alunos com algum tipo de deficiência, aceitando as diferenças individuais de cada criança e dando a oportunidade da criança ser pertencente ao grupo escolar.

Incluir, pois, não é “largar” o aluno com necessidades especiais junto com outros “não especiais”, numa classe regular, sem apoio e adaptações necessárias ao seu desenvolvimento, pois o fato dele estar incluído não significa que tenha se tornado igual aos demais. A natureza biológica da deficiência do aluno incluído deve ser levada em consideração – mesmo que de forma secundária –, pois cada aluno tem as suas peculiaridades e o seu próprio tempo, e a inclusão deve partir desse pressuposto: valorizar a diversidade. Portanto, a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar à dinâmica do processo educativo, o qual na maioria das vezes é padronizado e homogêneo. (PLETSCH, 2005, p. 25)

Mendes (2006) aponta dois movimentos norte-americanos muito importantes e de grande influência para a inclusão escolar. O primeiro foi denominado “Movimento pela excelência na escola”. Neste a escola era considerada responsável pelos problemas educacionais, então foram criados mecanismos de desempenho, tendo como base pesquisas sobre os indicadores de qualidade.

O segundo, “Movimento de reestruturação escolar”, teve três direções: “mudanças nas formas de como as escolas eram organizadas, melhoria no status da profissão docente (com aumento de salários, por exemplo) e revisão do sistema de

financiamento das escolas” (MENDES, 2006, p. 392). Este tinha como objetivo melhorar a educação da população de risco.

De acordo com Glat e Pletsch (2012), a proposta de inclusão escolar surge em oposição às práticas que restringem as possibilidades de escolarização e de atuação no contexto sociocultural de um enorme grupo de indivíduos. Sendo assim, tem a intenção de reafirmar o aluno como sujeito de direitos, com capacidades, para construir e reconstruir sua história e apropriar-se dos instrumentos culturais criados pela humanidade.

No Brasil, durante o Império foram criados no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e dois anos depois, o Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos. Sendo esses considerados um marco na história da educação especial no país, pois representaram uma grande conquista para o atendimento desses deficientes.

No final do império e começo da República, havia no país seis instituições que atendiam deficientes físicos, auditivos e visuais. No entanto, a educação especial é caracterizada por ações isoladas, e inicialmente o atendimento estava voltado para deficientes mentais, visuais e auditivos e em menor quantidade aos deficientes físicos.

Mazzota (2011), afirma que alguns brasileiros influenciados pelas experiências da Europa e dos Estados Unidos, iniciaram ainda no século XIX alguns serviços de atendimento a cegos, surdos, deficientes visuais e deficientes físicos. No entanto, a educação especial na política educacional do Brasil só ocorre no século XX.

Ainda Mazzota (2001), relata que a história da educação especial no Brasil é dividida em dois momentos, sendo o primeiro marcado por iniciativas oficiais e particulares (1854- 1956), e o segundo por iniciativas de âmbito nacional (1957-1993).

Segundo Mendes (2006) até a década de 1950 os serviços voltados para a educação de crianças com necessidades educativas especiais eram muitos escassos. Havia certo descaso do poder público que levou a movimentos comunitários que deram origem a rede de escolas especiais privadas.

Foi a partir do ano de 1957, que o atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam deficiência foi assumido explicitamente pelo governo federal em âmbito nacional. Mazzota (2011) relata que neste mesmo ano começaram a ocorrer Campanhas Nacionais voltadas especificamente para este fim. Neste período o estado aumenta o número de classes especiais, principalmente para deficientes mentais, nas escolas públicas.

Em 1971, surgiu a lei “tratamento especial aos excepcionais”, tendo ocorrido numerosas ações para a implantação dessa lei. Nesse mesmo ano, foi fundado pelo presidente Médici, o Centro Nacional de Educação Especial, que tinha como finalidade promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. Em 1986 essa instituição foi renomeada para Secretaria de Educação Especial (SESPE) (DOMINGUES e DOMINGUES, 2009 p. 6).

Dentro desse contexto, surge o início da institucionalização da educação especial, “passamos então a atuar sob o princípio de integração” (MENDES, 2006, p. 357). Até que em 1990 emerge o discurso de educação inclusiva. Como já citado anteriormente a inclusão surge na perspectiva de garantir a todos o acesso ao espaço comum da vida em sociedade, com o objetivo de oferecer oportunidades de desenvolvimento de qualidade.

Nesse sentido, a inclusão escolar passa a ser defendida, sendo ela considerada parte fundamental para a construção de uma sociedade democrática. Sendo assim, usando as palavras de Mendes (2006), o princípio de inclusão se globaliza, implicando na necessidade de reformas educacionais, alterações nos currículos e na formação de professores.

Mantoan (2003) refere à inclusão como uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, dando oportunidade a todos os alunos de participarem de um processo educativo de qualidade. Incluir é fazer com que a criança se sinta pertencente ao grupo escolar.

Além disso, “A ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade.” (MENDES, 2006, p. 28). Independente das peculiaridades de cada indivíduo, de acordo com a proposta de inclusão todos devem ter garantia de acesso as oportunidades.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organiza em 1990 a Conferência Mundial da Educação para Todos, com a participação de 150 países, dentre eles, o Brasil. Este movimento teve grande influência para as discussões sobre propostas da educação inclusiva.

No ano de 1994, acontece na Espanha a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997). Mendes (2006) reconhece esta declaração como marco mais importante na difusão da educação inclusiva, pois, a partir dela, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países.

A Declaração de Salamanca afirma que toda criança apresenta características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagens que são únicas, tendo elas direito fundamental a igualdade e oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Tal conferência tornou a educação especial uma discussão mundial, debatendo a necessidade do respeito às diferenças.

Assim, mundialmente a prática da educação inclusiva passa a ser defendida e considerada fundamental para o desenvolvimento integral e para proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças. Vale ressaltar que a proposta de inclusão vai muito além das paredes da escola, a mesma envolve a sociedade como um todo, para que além da inclusão escolar ocorra a inclusão social.

Bueno (2008) ressalta que embora o acesso de pessoas com necessidades educacionais especiais já estivesse ocorrendo há vários anos, de forma não gradativa e pouco estruturada, este documento é tomado como referência pela maioria dos pesquisadores da área de Educação Especial para a instituição do termo “inclusão escolar”.

Além disso, essa conferência mundial teve relevante influência na legislação educacional brasileira, podemos perceber isso com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, (Lei. N. 9394/96) que dedica um de seus capítulos a educação especial. Sendo assim a LDB 1996 é considerada um avanço significativo para o acesso e atendimento educacional para pessoas com necessidades educativas especiais.

No Estado do Ceará, a educação especial não teve uma trajetória diferente da existente no Brasil. Os primeiros atendimentos eram assistencialistas e destinados aos desvalidos da sociedade, ou seja, pessoas vítimas das secas e aquelas que se tornaram deficientes por consequência da epidemia de varíola.

Assim como no restante do país, foi marcada pela falta de atendimento especializado e desinteresse governamental. Bezerra (2007) relata que as primeiras iniciativas voltadas para pessoas deficientes partiram de medidas isoladas, ou seja, nota-se a ausência de preocupação do governo em proporcionar o devido atendimento a esses indivíduos.

Em 1942, foi criada em Fortaleza a Sociedade de Assistência aos cegos, “uma sociedade beneficente e destinada a assistência ao cego, sem distinção de nacionalidade, sexo, cor ou crença religiosa” (LEITÃO, p. 86), tinha como objetivo inicial prevenir problemas oftalmológicos causados pelo tracoma. Em 1943 foi criada a Casa dos cegos do Ceará que também não contou com auxílios governamentais. Leitão (2008) menciona que as atividades desenvolvidas estavam relacionadas aos treinamentos de atividades de vida diária, e preparação para o trabalho.

“A escolarização dessas pessoas, pelo que tudo indica, veio concretizar-se alguns anos depois, com a cessão de professores da rede estadual de ensino ao instituto dos cegos para o exercício de suas funções.” (LEITÃO, 2008, p. 88 e 89). Vale ressaltar que a maioria dos professores não tinha especialização na área, alguns aprendiam de acordo com a prática, experiência e convivência.

Embora tenha passado por dificuldades iniciais, Bezerra (2007) salienta que o Instituto dos Cegos desempenhou papel muito importante na educação dos deficientes visuais. E nos dias atuais continua a oferecer atendimento especializado, que vai desde a assistência à saúde à preparação para a inserção no mercado de trabalho.

Em 1956, o Instituto Pestalozzi do Ceará foi fundado e se destinou a oferecer educação aos deficientes mentais. Como a maioria das primeiras instituições criadas para atender as pessoas com deficiência, surgiu também com caráter filantrópico e cuidava de desenvolver educação e reabilitação, embora com uma concepção segregacionista de atendimento especializado. (BEZERRA, 2007, p. 37).

A partir de então a sociedade passou a ter um olhar diferenciado a essas crianças que antes viviam excluídas, isoladas dentro de suas casas, quartos ou até trancadas em hospitais psiquiátricos. De acordo com LEITÃO (2008), o Instituto Pestalozzi teve a difícil tarefa de tentar superar as barreiras que tornavam impossível tais indivíduos viverem dignamente.

Outra fundação que teve papel importantíssimo no Ceará foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Bezerra (2007) afirma que esta



associação era composta por familiares e amigos preocupados em oferecer atendimento educacional as pessoas com deficiência mental, então organizaram um espaço educativo para oportunizarem atendimento a algumas pessoas.

Durante a década de 1970 com a criação do Centro Educacional de Educação Especial (CENESP), verbas foram destinadas para a Educação Especial no Ceará, com o objetivo de construir classes especiais no ensino regular. No entanto, tais recursos não atendiam as necessidades existentes. Na mesma década a Secretaria de Educação do Estado do Ceará tornou oficial a Coordenação de Educação Especial.

Já na década de 1980 iniciou-se discussões voltadas para o atendimento de todos os indivíduos de forma igualitária, dando início a uma filosofia de integração. Em 1989 foi fundada por um grupo de mães na cidade de Quixadá a Associação de Pais e Amigos de Pessoas Especiais de Quixadá (APAPEQ), tendo como objetivo o atendimento de crianças com necessidades educativas especiais.

Em 1997 houve o lançamento do documento da Política Estadual de Educação, garantindo o acesso à educação especial, porém “não dispõe das tarefas a serem desenvolvidas para os alunos considerados especiais permaneçam na escola regular, bem como não esclarece como serão analisados ou avaliados os trabalhos voltados para os deficientes mentais leves” (BEZERRA, 2007 apud MAGALHÃES, 2002, p. 78-79).

Além disso, em nível nacional evidenciamos algumas conquistas, dentre elas, a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, afirma que:

O poder público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. (BRASIL, 2000, p. 4).

A mesma lei garante a formação de profissionais em língua de sinais e braile com o intuito de facilitar a comunicação da pessoa deficiente. No ano de 2002 foi outorgada a Lei nº 10.436, afirmando que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2002, p. 3).

O Brasil também dispõe de uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, tendo como objetivo “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.” (BRASIL 2008). Ela orienta o sistema para que além do acesso ao ensino regular o aluno tenha acesso ao atendimento educacional especializado (AEE).

Como descrito, atualmente existem muitas leis voltadas para os indivíduos com necessidades educativas especiais, mas além das que já foram citadas, contamos também com leis específicas, como por exemplo, a Lei nº 12.764 que em

seu art. 1º destaca a obrigatoriedade do poder executivo manter unidades específicas para o atendimento de saúde e educação de sujeitos autistas (BRASIL, 2011).

Pode-se perceber que a história da educação especial é marcada por muitas dificuldades, por um cenário de exclusão escolar e social. Evidenciamos que ainda hoje a educação inclusiva é um desafio para o nosso sistema de ensino, muito já se conquistou, mas ainda há muito a ser conquistado. Faz-se necessário que a escola como responsável pela formação de seus alunos tenha o compromisso de saber lidar com o “diferente”.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação é uma das principais ferramentas para a inserção de qualquer pessoa em um meio social, por meio dela pode-se transmitir cultura, construir cidadãos, ampliar conhecimentos, visando à construção de um mundo melhor para todos. Além disso, também influencia no desenvolvimento moral, emocional, físico e intelectual.

Por meio do estudo realizado ficam evidentes os desafios que a educação especial e a inclusão social representam para nossa sociedade. Com o passar dos anos, através das lutas sociais a educação e a sociedade vêm rompendo barreiras e criando novos conceitos sobre o que é educar. Ao longo das últimas décadas, temos a questão da educação inclusiva presente em diferentes contextos, sendo que o atual momento histórico exige uma participação efetiva da escola. Muitas conquistas foram alcançadas, no entanto, é preciso garantir que essas conquistas realmente possam ser concretizadas na prática do cotidiano escolar.

Dessa forma, assim como afirma Ainscow (2000) para que as escolas se tornem inclusivas é necessário que considerem a diferença um desafio, uma oportunidade para criação de novas situações de aprendizagem. Além disso, ter como objetivo a contribuição para a construção de uma sociedade mais justa. Respeitando as diferenças individuais, valorizando cada pessoa e desenvolvendo a aprendizagem por meio da cooperação

### **4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. **O lúdico, as atividades escolares e a afetividade como elementos que contribuem para o bem estar e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular**. 2007. 260 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2007.

LEITÃO, Vanda Magalhães. **Instituições, campanhas e lutas: história da educação especial no Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do rio de janeiro, Rio de Janeiro. 2009.

MAGALHÃES, E. F. C. B. **Viver a igualdade na diferença: a formação de educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.** Dissertação de Mestrado defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo : Moderna , 2003.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf)>. Acesso em: julho de 2017.

ORRÚ, Sílvia E. **O reinventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

## **O FUTURO DO PASSADO: REFLEXÕES SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Marcelo Hansen Schlachta<sup>67</sup>  
Emilly Perin Czerechowicz<sup>68</sup>

**Resumo:** Este projeto tem por objetivo promover reflexões acerca da utilização de novas tecnologias de comunicação e informação no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo sua presença como suporte, mas também como cultura. Nesse sentido procuraremos investigar como fazer usos adequados e inteligentes de diferentes meios tecnológicos para impulsão e abertura de espaços junto a um cenário de conhecimentos globais, não obstante, sem abandonar o vasto arcabouço de saberes e metodologias próprias do pensamento histórico. Nesse sentido, procuraremos compreender em nível teórico e prático como variados suportes tecnológicos se integram para a produção novos conhecimentos, que por sua vez facilitam a compreensão das problemáticas no passado e presente, à medida que se tornam mais atraentes para alunos de uma geração envolta em inovações tecnológicas e realidades informatizadas. Assim, procuraremos mapear e refletir sobre formas de se utilizar de alternativas inovadoras que possibilitem a transformação do cotidiano e a construção da cidadania.

**Palavras-chave:** *ensino de história; tecnologias; educação; ensino-aprendizagem;*

### **1. ENSINO DE HISTÓRIA E TECNOLOGIA: REFLEXÕES**

Ao longo deste início de século XXI, podemos observar como diferentes tecnologias impactam de modo cada vez mais intenso variados aspectos da vida social, familiar, profissional, estudantil etc. A utilização de celulares, tablets, consoles de games, notebooks, aplicativos com diversas finalidades, redes sociais e outros se encontram largamente incrustados no cotidiano de grande parcela da sociedade, possuindo também reflexos na educação.

Neste cenário de constantes mudanças, faz-se necessário repensar o papel da escola, haja vista que, em observação empírica, modelos tradicionais de ensino – embora guardem importância – muitas vezes não atendem a demandas específicas de alunos, do mercado de trabalho e da amplitude do devir social. Por assim ser, devemos refletir acerca do uso de variadas formas de tecnologias na prática docente, não somente como um recurso didático, mas como uma ferramenta consonante a todo o processo pedagógico.

Deste modo, o ensino de História – assim como de outras disciplinas – necessita o conhecimento e a utilização apropriada de ferramentas tecnológicas, como forma de facilitação da absorção de conteúdos e da potencialização do interesse e interação dos estudantes. Nesse sentido, a presente pesquisa se volta a procurar mapear métodos, teorias e práticas que contribuam para a incorporação adequada de tecnologias em aulas de História.

---

<sup>67</sup> Doutor em História, Professor e Coordenador de Pesquisa e Extensão do IFPR – Instituto Federal do Paraná – Campus Cascavel. Email: marcelo.hansen@yahoo.com.br

<sup>68</sup> Aluna do 3º ano do Curso Técnico Integrado em Análises Químicas do IFPR – Instituto Federal do Paraná – Campus Cascavel. Email: emillyperin@gmail.com

Segundo o dicionário Michaelis, o conceito de “tecnologia” é: “1. *Tratado das artes em geral.* 2. *Conjunto dos processos especiais relativos a uma determinada arte ou indústria.* 3. *Linguagem peculiar a um ramo determinado do conhecimento, teórico ou prático.* O termo “tecnologia” veio da revolução industrial, no final do Século XVIII, e desde então sem se expandido para diversas outras áreas, mas como bem sabemos é dentro das áreas da engenharia que o termo é mais aplicável”.

Em sentido semelhante, Fleury (1978), pontua que “Se refere ao conjunto de objetos físicos e operações técnicas (mecanizadas ou manuais) empregadas na transformação de produtos em uma indústria”.

Embora costumeiramente aplicado à área industrial, das engenharias e, principalmente, à informática, entendemos a tecnologia como toda e qualquer ferramenta capaz de se colocar entre um sujeito e o resultado final de prática, facilitando a obtenção do resultado. Nesse sentido, visualizamos a necessidade de debater os meios de inserção tecnológica no ensino de História com foco na obtenção de resultados reais.

Segundo os professores Orlando Marcelo Nalin Busignani e Bruno Flávio Lontra Fagundes, no artigo “O uso das tecnologias no ensino de história: possíveis contribuições” (2013), publicado no portado Dia a Dia Educação, da Secretaria Estadual de Educação do Paraná:

Por muito tempo, o único recurso do professor foi o quadro-negro e o livro didático nas aulas de História, com isso as aulas foram se tornando teóricas e, por muito tempo, cobrava-se dos alunos que os fatos históricos fossem memorizados. Deste modo, professores e alunos não refletiam e nem discutiam os fatos históricos, apenas abordavam de modo sistemático com foco na memorização. Muitas práticas foram sendo implantadas no Ensino de História, principalmente a liberdade de expressão dos alunos e a oportunidade de debates reflexivos. Associar tais mudanças às possibilidades das TICs é possibilitar que o aluno possa pesquisar novas fontes, valer-se de sons e imagens e integrar novos saberes aos textos dos livros didáticos que se valem de apenas alguns autores que os escrevem. Confrontar opiniões de diferentes autores sobre um fato histórico é enriquecedor para o processo de construção do conhecimento (BUSIGNANI E FAGUNDES, 2013: 5).

Na esteira das dimensões acima abordadas, compartilhamos com a dimensão assinalada por Brito e Purificação: “*O simples uso das tecnologias educacionais não garante a eficiência do processo ensino-aprendizagem, principalmente se a forma deste uso se limitar a tentativas de introdução da novidade, sem compromisso do professor que utiliza e com a inteligência de quem aprende*” (1997:4).

Outrossim, entendemos que os discentes devem participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário que sejam desencadeados processos ativos e construtivos, relações de aprendizado cooperativas entre grupos, espaços de socialização e desenvolvimento de alteridade, compreensão da pluralidade social, econômica, cultural, étnica e outros, que também fazem parte das funções da Educação. Assim, deve-se buscar um tipo de aprendizagem que atenda às necessidades reais da sociedade contemporânea.

Para os autores Fagundes, Sato e Maçada:

É fundamental entender que a aprendizagem resulta da interação operacional dos sujeitos que constroem o conhecimento enquanto agem e se comunicam com o seu meio, com outros indivíduos e com objetos do

conhecimento científico, tecnológico, social, artístico, etc. dos quais eles desejam e necessitem se apropriar (FAGUNDES, SATO E MAÇADA, 1999: 5).

Assim, em meio a esse intenso processo de evolução tecnológica em que estamos imersos, diferentes ambiências sociais se reestruturam, entre elas está a educação. Deste modo, se faz necessário reformular formas de ensino e aprendizagem. Portanto, depreendemos que as tecnologias da informação e comunicação tem a ampla capacidade de transmissão de competências e conteúdos com grande fluidez, rapidez e eficiência. Todavia, é também preciso refletir sobre os riscos de incorrer em um tecnicismo simples e que esvazie as dimensões sociais e humanas presente no cerne da educação.

Esta pesquisa se debruça sobre o método bibliográfico, possibilitando um embasamento por meio de diversos estudos realizados, por vários autores, acerca dos usos de tecnologias ao longo do processo de ensino-aprendizagem, sendo tais contribuições essenciais para a fundamentação teórica.

Assim, destacamos que, em fase ainda inicial, na construção desta pesquisa utilizaremos principalmente o método de pesquisa bibliográfica, promovendo uma revisão da literatura acerca das principais abordagens que norteiam o objeto de estudo estabelecido. No que concerne ao levantamento, destacamos que o mesmo será realizado por intermédio de livros, periódicos, artigos de jornais, sites da Internet entre outras fontes.

Lembramos que, de acordo com Boccato (2006: 266), a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

Nesse sentido, urge que o pesquisador estabeleça um planejamento sistemático de todo processo de pesquisa, abrangendo a definição temática, a construção lógica do trabalho, chegando até a forma de comunicação e divulgação. Destacamos que a revisão de literatura está baseada em múltiplos objetivos, tais como: a construção de saberes sobre uma área do conhecimento; a identificação e seleção dos métodos e técnicas a serem utilizados pelo pesquisador; o oferecimento de contribuições para a redação da introdução e revisão da literatura e redação da discussão do trabalho científico.

Destarte, para além do mapeamento e estudo analítico de obras relativas ao objeto estabelecido, procuraremos analisar o emprego de metodologias no ensino de história que se baseiem na utilização de mecanismos tecnológicos na mediação e construção de saberes. Para tanto, faremos a triagem e mapeamento de websites, canais de youtube, páginas de redes sociais e outros, que oferecem facilitadores e elementos tecnológicos relativos ao ensino de história.

## 2. HISTÓRIA E NOVOS OBJETOS DE ENSINO

Como descrevemos anteriormente, somos bombardeados a todo momento por um grande volume de informações. As redes sociais – facebook, instagram, whatsapp etc – tem ocupado um papel importante na divulgação de informações,

muitas vezes inverídicas ou distorcidas com finalidades políticas ou de conformação de opiniões na chamada “Era da Pós-Verdade”<sup>69</sup>.

Em meio a esse cenário complexo e contraditório, fatos concretos podem ser facilmente transformados em mera disputa narrativa e que o próprio passado costumeiramente é distorcido de modo a se tornar fonte de legitimação para opiniões que se pretendem totalizantes e hegemônicas – o que nos faz lembrar a máxima Orwelliana no livro 1984: “*Quem controla o passado, controla o futuro. Quem controla o presente, controla o passado*”.

É nesse ínterim que urge novos objetos e novas metodologias a serem pensadas e aplicadas ao ensino de História. Numa sociedade cada vez mais conectada, os saberes acabam por se encontrar de modo descentralizado, proporcionando que mesmo saberes já superados ou desmentidos ganhem público. Assim, podemos asseverar que o monopólio acadêmico e escolar na produção de saberes que servirão de norteadores para a sociedade perdem seu caráter hegemônico, o que é muito bem delineado por Martin-Barbero (2000: 55-56), ao pontuar o modo como as salas de aula deixaram de ser espaços exclusivos para a obtenção de conhecimentos e acabam por adotar postura defensiva frente a nova realidade, disfarçando ou desconhecendo um novo sistema que exige novas formas de ver e ler, interpretar e conhecer o mundo.

O filósofo e sociólogo francês Pierre Lévy, pesquisador em ciência da informação, analisa os impactos da cibercultura nos sistemas de educação e em sua relação com os novos saberes (2009). Para o autor, com o advento do ciberespaço, o conhecimento passa a ser articulado a uma nova perspectiva educacional, atrelada a novas modalidades de construção do conhecimento atreladas a uma maior democratização do acesso à informação.

Conforme Marcia Pereira Sebastião e Lucila Pesce (2010: 68), esta “democratização” está associada a uma série de novos estilos de aprendizagem e a emergência da inteligência coletiva. Para as autoras estes elementos vem associados ao aumento da velocidade da inovações tecnológicas, decorrentes da emergência de conhecimentos novos que questionam os modelos tradicionais de ensino, bem como as rápidas e profundas transformações no mundo do trabalho. Para as autoras:

Face ao exposto, há duas reformas necessárias à educação e aos processos de formação. A primeira diz respeito à potencialidade da educação a distância hipermidiática, para formar um novo estilo de pedagogia, em que o professor é incentivado a animar o intelecto de seus alunos, ao invés de se restringir ao papel de fornecedor direto de informações relevantes à construção do conhecimento. A segunda reforma incide sobre a experiência adquirida na educação a distância, na medida em que o ciberespaço possibilita aos grupos de alunos trabalhar com sistemas compartilhados e automatizados para a construção do conhecimento. (SEBASTIÃO E PESCE, 2010: 67)

Assim, podemos observar que as novas tecnologias de informação, atreladas ao ciberespaço, denotam fontes promissoras de informações, mergulhadas em intensas transformações e com atualização desmesurada. Em nosso entendimento, para além desse processo ampliador e pulverizador da

---

<sup>69</sup> A noção de “pós-verdade” encontra-se ancorada no cenário do tempo presente, época em que as crenças importam mais do que a realidade, a disseminação de notícias falsas ganha terreno, impulsionada pela internet e pela polarização política.

informação e do conhecimento, questionando instituições tradicionais da construção do saber, assim como os veículos tradicionais de imprensa, pulverizando a informação à medida que também faz emergir informações enganosas e com amplo potencial de desestabilização da ciência, da democracia e de instituições basilares da civilização através do estímulo a negacionismos variados.

Na esteira dessas formulações, cercados de todo aparato tecnológico que dispomos em tempos atuais, mais do que em outros momentos, faz-se necessário que o professor desenvolva práticas cotidianas que unam ensino e pesquisa em sua atuação em sala de aula, haja vista que vincular de modo real ensino e pesquisa implica caminhar em direção a uma educação que seja integrada e que possibilite o envolvimento de *“estudantes e professores numa criação comumente partilhada. A pesquisa deve ser usada para colocar o sujeito dos fatos, para que a realidade seja aprendida e não somente reproduzida”* (CUNHA, 1992: 32).

Assim sendo, não apenas se deve trazer tecnologias como tablets, computadores, músicas e imagens para a sala de aula, sob pena de apenas estar reproduzindo antigos vícios fazendo uso de novos instrumentos. O estímulo a participação do aluno e o seu entendimento sobre determinadas temáticas deve vir acompanhado da reflexão de como e porque aquele objeto de aprendizado foi desenvolvido. Problematizar os cenários e a ideologia por trás de um game de guerra, analisar um meme em sala de aula avaliando as intencionalidades de quem o produziu, debater um vídeo viral sobre política compartilhado no whatsapp, entre outras mídias que possuem amplo potencial de reflexão histórica e de incentivo a pesquisa.

Para as historiadoras e pesquisadoras Thais Silva Garcia Duarte e Rachel Tegon de Pinho, no artigo “O Ensino de História e o Uso da Tecnologia”:

A utilização de recursos tecnológicos e recursos midiáticos no processo ensino-aprendizagem contribuem para aumentar a participação dos alunos nas aulas, com o computador pode se ensinar eles a fazerem suas próprias pesquisas, assim o professor não é o único detentor de conhecimento e o conteúdo passa a ser construído coletivamente. Dessa forma o professor age como orientador de um aluno que se transforma em aluno-autor exercitando seu senso crítico e sua criatividade. (DUARTE E PINHO, 2013: 02)

A ideia é tornar o aluno parte integrante do processo de construção do conhecimento, ocupando papel ativo nas aulas, fraturando com uma mentalidade de reprodução de conteúdos que visualiza a disciplina de História como algo meramente factual, decorando datas, fatos e personagens, sendo capaz de compreender, como bem nos lembra Eric Hobsbawn que, “toda história é história do presente”. Deste modo, para além da instrumentalização de meios para conhecer e interpretar o passado procurar-se-á fornecer mecanismos que operem de modo a formar cidadãos mais críticos, permitindo que a escola seja também um local de construção de identidades e que sejam capazes de aplicar os conhecimentos para além do ambiente escolar, isto é, no seu cotidiano, procurando refletir e transformar sua realidade social, quer na prática, quer em ambientes virtuais, como as redes sociais.

Nesse sentido, a próxima etapa desta pesquisa se volta para a investigação de práticas e experiências ancoradas na utilização de tecnologias e ferramentas didáticas as quais se sirvam de diferentes suportes como facilitadores e mediadores capazes de tornar o conhecimento histórico mais atraente (dinâmicas, jogos, memes, vídeos etc).



### 3. A ARREPSIA COMO CONCLUSÃO

Ante ao exposto, é preciso que em tempos atuais e frente ao desafio de se relacionar com fontes do tempo presente, pensemos na necessidade da educação criar condições para que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sirvam-se de todo aparato tecnológico como forma de tornar o ensino de História atraente e motivador, mas também engajado na formação intelectual e crítica de sujeitos conscientes do seu papel social.

Nesse sentido, recordamos Marc Bloch (2001: 54-55) ao ponderar sobre a necessidade de que o estudioso não acredite em tudo que lhe é confiado como fonte, uma vez que a mesma pode não ser verdadeira. Por conseguinte o autor procura demonstrar a importância da criticidade e a capacidade de compreender as lacunas e vulnerabilidades de uma sistema que a medida que oportuniza acesso a uma multiplicidade de informações e pontos de vista, também fragmenta o saber na sua completude. Assim, compete a docentes e ao próprio sistema escolar construir caminhos para a problematização do passado levando em consideração o que acontece no presente por intermédio de facilitadores e mediadores atraentes a um público o qual já nasceu envolto em tecnologias.

Outrossim, uma série de outros fatores merecem ser debatidos e pensados, sob pena de incorrer numa romantização ou endeusamento excessivo de plataformas e instrumentos tecnológicos, com pontua Figueiredo:

Por outro lado, considerar apenas a utilidade dessa nova tecnologia no seu emprego as atividades do historiador é pouco compreender a respeito do impacto que a informática representa para a disciplina. Nesse ligeiro processo de evolução, o excessivo individualismo que essas novas tecnologias nos proporcionam, a fragmentação das experiências e seu isolamento têm sido um custo excessivamente alto. (FIGUEIREDO, 1997: 421)

Ao lançarmos olhares mais atentos a todo circuito de inovações que vem sendo apresentadas, principalmente a aceleração do uso de diferentes plataformas e tecnologias em função da pandemia de COVID-19, é possível constar que ainda procura-se fazer igual, mas com uma nova roupagem, isto é, utilizar o novo e fazer exatamente como se fazia com o velho. Pautando-se nessa compreensão o uso de novas tecnologias em educação, pura e simplesmente pelo seu uso, não é garantidor de uma eficiência do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo se o modo de utilização se limitar a inserir uma novidade sem que ocorra um compromisso do docente que a utiliza com a inteligência de quem aprende.

Nesse sentido, em tempos nos quais os conhecimentos científicos e cotidianos se tornam ultrapassados em ritmo cada vez mais acelerado, a escola deve colocar-se a frente na produção do novo e da difusão de pensamentos embasados cientificamente. Não devemos aceitar passivamente que a escola, o ambiente que por excelência deveria ser produtor de conhecimentos e irradiação do novo, *“fique a margem da maior fonte de informações disponíveis e mais, não seja capaz de orientar sua utilização”*. (FERREIRA, 1997: 87). Deste modo, o próprio modelo educacional atual atua de forma muitas vezes incompatível com as necessidades de uma sociedade em constante mudança, reproduzindo padrões de ensino voltados

para a memorização, a repetição de dados e de maneira exaustivamente centrada na figura do professor como único detentor de conhecimentos.

Urge que, com o grande volume de informações disponíveis – principalmente no ciberespaço -, a escola atue de modo a operacionalizar mecanismos que possibilitem aos alunos saber fazer o filtro, seleção e o uso correto dessas informações, transformando-as em conhecimentos para resolução de problemas e análise de soluções condizentes com o seu contexto histórico-social. Para tanto, computadores, tablets, celulares e toda carga informacional do ciberespaço não devem ser reduzidas a veículos de transmissão de informações, mas como ferramentas capazes de possibilitar a observação, a problematização, a compreensão e a formulações de hipóteses acerca de situações que afetam a sociedade em seu fazer-se cotidiano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRITO, G.S.; PURIFICAÇÃO, I. Educação, professor e novas tecnologias: em busca de uma conexão real. Curitiba: Protexoto, 2003.

BUSIGNANI, Orlando Marcelo Nalin; FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. O uso das tecnologias no ensino de história: possíveis contribuições. SEED-PR, 2013. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_fecilcam\\_hist\\_artigo\\_orlando\\_marcelo\\_nalin\\_busignani.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fecilcam_hist_artigo_orlando_marcelo_nalin_busignani.pdf) <acesso em: 20 de maio de 2021>.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professore e a sua prática. 2 ed. Campinas, SP, Papirus, 1992.

DUARTE, Thais Silva Garcia; PINHO, Rachel Tegon. O ensino de História e o o uso da tecnologia. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/27/1364935237\\_ARQUIVO\\_Anpuht\\_hais.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/27/1364935237_ARQUIVO_Anpuht_hais.pdf) <acesso em: 20 de maio de 2021>.

FAGUNDES, L.; SATO, L.; MAÇADA, D. Aprendizes do futuro: as inovações começaram. Cadernos Informática para a Mudança em Educação. MEC/Seed/Proinfo, 1999. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/1130/Aprendizes%20do%20Futuro.pdf?sequence=1> <acesso em: 20 de maio de 2021>.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. A importância das novas tecnologias no ensino de História in *Universa*. Brasília, n. 1, fevereiro de 1999.

FIGUEIREDO, Luciano. História e informática: o uso do computador. In: CARDOSO, Ciro F. e VAINFAS, Ronaldo (orgs.). Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FLEURY, A. C. C. *Organização do trabalho industrial: um confronto entre teoria e realidade*. São Paulo, 1978. Tese (Doutorado), Escola Politécnica, Universidade de São Paulo.

LEVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

ORWELL, George. 1984. São Paulo: IBEP, 2003.

PRADO, M. E. B. B. Articulando saberes e transformando a prática. Boletim do Salto para o Futuro. Série Tecnologia e Currículo, TV Escola. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – Seed. Ministério da Educação, 2001. Disponível em: [http://www.eadconsultoria.com.br/matapoiio/biblioteca/textos\\_pdf/texto23.pdf](http://www.eadconsultoria.com.br/matapoiio/biblioteca/textos_pdf/texto23.pdf) <acesso em: 20 de maio de 2021>.

SEBASTIÃO, Marcia Pereira; PESCE, Lucila. Resenha da obra “Cibercultura”. Disponível em: [http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/resenhas/2010/edicao\\_3/3-cibercultura-pierre\\_levy.pdf](http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/resenhas/2010/edicao_3/3-cibercultura-pierre_levy.pdf) <acesso em: 20 de maio de 2021>.

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

### **Thiago Cedrez da Silva**

Doutorando em História (UFPel). Mestre em História (2016) e Graduado em Licenciatura Plena em História UFPel (2013). Especialização em Psicologia e Coaching pela Faculdade Metropolitana-SP (2020). Experiência em pesquisa nas áreas de: História; História Social; História do Trabalho Portuário; Ensino de História; Coaching; Liderança; Gestão de Pessoas. Atualmente faz parte do quadro de professores convidados do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Tecnologia Senac Pelotas-RS. Autor e organizador de mais de 10 livros na área de História, Educação e Psicologia Comportamental.

### **Elvis Silveira Simões**

Doutorando em História - UFPel. Mestre em História (2018) e Graduado em Licenciatura Plena em História UFPel (2014). Experiência em pesquisa nas áreas de: História; História Social; História do Trabalho Portuário. Atualmente exerce a função como professor Municipal na área de História na cidade de Pelotas.



[casaletras.com/academico](http://casaletras.com/academico)



ISBN: 978-65-89475-08-8