

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ



Docentes

Volume 6 - Nº 016 | dezembro de 2021



ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

Fortaleza - Ceará
2021



Camilo Sobreira de Santana
Governador

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho
Vice-Governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

Oderlânia Leite
Secretária Executiva de Gestão Pedagógica

Márcio Pereira de Brito
Secretário Executivo de Cooperação com os Municípios

Stella Cavalcante
Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna

Maria Jucineide da Costa Fernandes
Secretária Executiva de Ensino Médio e Profissional

Maria Elizabete de Araújo
Assessora Especial do Gabinete

Julianna da Silva Sampaio
Coordenadora de Comunicação - ASCOM

Ideigiane Terceiro Nobre
Coordenadora da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

Maria da Conceição Alexandre Souza
Articuladora da Coordenadoria da Gestão Pedagógica do Ensino Médio - COGEM

Meirivani Meneses de Oliveira
Orientadora da Célula de Desenvolvimento Curricular, Educação Científica, Ambiental e Competências Socioemocionais - CECAS/COGEM

Paulo Venício Braga de Paula
Orientador do Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE/COGEM

Produção Gráfica da Revista
ASCOM - Assessoria de Comunicação

Projeto Gráfico, Diagramação e Arte-Final
Gráfica Digital da SEDUC

Revisão Português
Profa. Maria das Graças Rodrigues de Lima

Revisão Inglês e Espanhol
Prof. Me. Francisco Elvis Rodrigues Oliveira

Normalização Bibliográfica
Elizabete de Oliveira da Silva

Tiragem
4.000 exemplares



Arte da Capa

NICHOLLAS COSTA DE LIMA

EEEP PROFESSOR JOSÉ AUGUSTO TORRES NICHOLLAS COSTA DE LIMA
Senador Pompeu – Ceará | Crede 14 - Senador Pompeu

Nome da Tela

A educação que eu desejo

Esse desenho foi inspirado na representação da mulher indígena e negra. Não é de hoje que elas sofrem na nossa sociedade, e sim há mais de 500 anos. Lembrando sempre da importância dos índios no nosso país e da resistência ao passar da história, o desenho foi feito com traços leves e sombras precisas. A pintura no rosto representa identidade, crenças, beleza ou até sentimentos, desde os mais felizes até os de revolta e indignação pelos problemas que eles já enfrentaram. Os materiais usados foram os seguintes lápis: hb, 2b, 4b, 6b e lápis de cor azul e preto.

ISSN Impresso: 2526-2815

ISSN Eletrônico: 2526-4923

www.seduc.ce.gov.br



www.facebook.com/EducacaoCeara

Editor Chefe

Prof. Dr. Rosendo de Freitas Amorim



Conselho Editorial Científico

Profa. Dra. Adeline Anelyse Marie Stervinou (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Ana Carolina Costa Pereira (UECE - Universidade Estadual do Ceará);
Profa. Dra. Ana Karine Portela Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Profa. Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (UNIFOR - Universidade de Fortaleza);
Profa. Dra. Betânia Maria Gomes Raquel (COGEM/SEDUC);
Profa. Dra. Caroline de Goes Sampaio (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Profa. Dra. Eloneid Felipe Nobre (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Germania Kelly Furtado Ferreira (COGEM/Gestão Pedagógica do Ensino Médio);
Profa. Dra. Gezenira Rodrigues da Silva (Assessora Técnica - SEDUC);
Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Coordenação com os municípios - ME/PMF);
Profa. Dra. Jacqueline Rodrigues Moraes (Centro de Educação a Distância/CED/SEDUC);
Profa. PhD. Karine Pinheiro Souza (Centro de Educação a Distância/CED/SEDUC);
Profa. Dra. Maria José Costa dos Santos (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Mirna Gurgel Carlos Heger (CDIE/COGEM - Gestão Pedagógica do Ensino Médio);
Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Profa. Dra. Vagna Brito de Lima (Centro de Educação a Distância/CED/SEDUC);
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão (CDIE-COGEM/Gestão Pedagógica do Ensino Médio)
Prof. Dr. Ewerton Wagner Santos Caetano (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Profa. PhD. Fernanda Maria Diniz da Silva (Escola de Gestão Pública/EGP);
Profa. PhD. Francisca Aparecida Prado Pinto - COGEM/SEDUC);
Prof. Dr. Francisco Herbert de Lima Vasconcelos (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Francisco José Rodrigues (UNIFOR - CME)
Prof. Dr. Francisco Regis Vieira Alves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Genivaldo Macário Castro (COGEM/SEDUC);
Prof. Dr. Geraldo Fernando Gonçalves de Freitas (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Gilvandenys Leite Sales (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Isaías Batista de Lima (UECE - Universidade Estadual do Ceará);
Prof. Dr. José Rogério Santana (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Mairton Cavalcante Romeu (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Marco Antonio Toledo Nascimento (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Nizomar de Sousa Gonçalves (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Pedro Hermano Menezes de Vasconcelos (IFCE - Instituto Federal do Ceará);
Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Rickardo Léo Ramos Gomes (Coordenadoria da Educação Profissional (COEDP));
Prof. Dr. Vandilberto Pereira Pinto (UFC - Universidade Federal do Ceará);
Prof. Dr. Wilami Teixeira da Cruz (IFCE - Instituto Federal do Ceará);

Comissão Técnica Científica

Prof. Me. Jefrei Almeida Rocha
Coordenadoria de Educação em Tempo Integral - COETI
Prof. Me. Paulo Venício Braga de Paula
Gestão Pedagógica/Centro de Documentação e Informações Educacionais - CDIE
Profa. Ma. Paula de Carvalho Ferreira
CDIE/COGEM - Gestão Pedagógica do Ensino Médio
Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão
CDIE/COGEM - Gestão Pedagógica do Ensino Médio

Suporte em Tecnologias

Alain Rodrigues Moreira

Sumário

Apresentação	07
Editorial	09
“CIRANDA DA PROFISSÃO”: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO “CIRANDA DA PROFISSÃO”: A TEACHING AND PREPARATION FOR WORK EXPERIENCE “CIRANDA DA PROFISSÃO”: UNA ENSEÑANZA Y PREPARACIÓN PARA LA EXPERIENCIA LABORAL	12 Unidade 01
<hr/> Mário Junglas Muniz	
UMA EXPERIÊNCIA DE ACESSORIA PEDAGÓGICA PARA UM PROFESSOR INICIANTE NO ENSINO DE LUTAS A PEDAGOGICAL ADVISORY EXPERIENCE FOR AN INITIATE TEACHER IN COMBAT SPORT TEACHING UNA EXPERIENCIA DE ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO PARA UN PROFESOR PRINCIPIANTE EN LA ENSEÑANZA DE LA L	20 Unidade 02
<hr/> Diego Luz Moura Ivanildo Alves Lima da Silva Junior João Gabriel Eugênio de Araújo Marcelo Moreira Antunes Walter Roberto Correa	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO SUPERVISED INTERNSHIP: AN EXPERIENCE IN HIGH SCHOOL PASANTÍA SUPERVISADA: UNA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA	32 Unidade 03
<hr/> Renata Makelly Tomaz do Nascimento Claudemir Cosme da Silva	
O PROFESSOR MUSICOTERAPEUTA OU O MUSICOTERAPEUTA PROFESSOR?: Reflexões sobre identidade profissional e o olhar do musicoterapeuta na sala de aula. THE MUSIC-THERAPIST TEACHER OR THE TEACHER MUSIC-THERAPIST? Reflecting on professional identity and the music-therapist's perspective in the classroom. EL MAESTRO MUSICOTERAPEUTA O EL MUSICOTERAPEUTA MAESTRO?: Reflexiones acerca de la identidad profesional del musicoterapeuta en el salón de clases	40 Unidade 04
<hr/> Sarah Fontenelle Catrib Ana Paula de Medeiros Ribeiro	

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL ANTONIO RAIMUNDO DE MELO

49

THE IMPORTANCE OF DEVELOPING SOCIO-EMOTIONAL SKILLS AT THE ANTONIO RAIMUNDO DE MELO FULL-TIME HIGH SCHOOL

Unidade
05

LA IMPORTANCIA DE DESARROLLAR HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA ESCUELA SECUNDARIA DE TIEMPO COMPLETO ANTONIO RAIMUNDO DE MELO

Mahra Danyelly Pinto Farias

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

56

THE USE OF GAMES AND PLAY IN THE LEARNING PROCESS OF EARLY CHILDHOOD STUDENTS

Unidade
06

EL USO DE JUEGOS Y JUEGOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE PRIMERA INFANCIA.

**Gilvana Costa de Araujo
Tânia Regina Lobato dos Santos**

SER-TER- INVESTIR: POR QUE DEVO ESTUDAR FINANÇAS, TRIBUTOS E EMPREENDEDORISMO?

63

TO BE - TO HAVE - TO INVEST: WHY SHOULD I STUDY FINANCES, TAXES AND ENTREPRENEURSHIP?

Unidade
07

SER - TENER - INVERTIR: ¿POR QUÉ DEBO ESTUDIAR FINANZAS, TRIBUTOS Y EMPREENDEDORISMO?

**Berlim de Oliveira da Luz | Cintia Ferreira Bezerra
Heitor Barros Chrisóstomo | Ricardo Normando Ferreira de Paula**

O CORPO NEGRO NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO: avaliando o uso de textos e slides

73

THE BLACK BODY IN THE 2nd YEAR OF HIGH SCHOOL: evaluating the use of texts and slides

Unidade
08

CORPO BLACK EN 2o CURSO DE Bachillerato: evaluando el uso de textos y diapositivas

**Jonas Guimarães Paulo Neto | Nória Nabuco Parente
Maria Isabel Filgueiras Lima**

O VERBO TO BE E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA DA EEMTI PROFESSOR JOSÉ TELES DE CARVALHO

84

THE VERB TO BE AND LEARNING DIFFICULTIES: AN ANALYSIS FROM EEMTI'S CLASSROOM EXPERIENCES PROFESSOR JOSÉ TELES DE CARVALHO

Unidade
09

EL VERBO SER Y LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: UN ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS EN EL AULA DE EEMTI PROFESSOR JOSÉ TELES DE CARVALHO

Dalvan José de Sousa

Apresentação

Uma das grandes questões postas para a educação brasileira atualmente é a seguinte: como apoiar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?

Por se tratar de uma profissão que requer dedicação diferenciada para ser exercida de formação contínua para seu aperfeiçoamento, os sistemas de ensino precisam estruturar mecanismos de apoio ao trabalho docente, de modo que estes profissionais não se sintam isolados frente aos desafios associados à sua prática na escola.

Na rede estadual de ensino do Ceará, as escolas contam com coordenadores escolares, professores coordenadores de área do conhecimento e professores coordenadores de ambientes de apoio à sala de aula, que têm como principal objetivo proporcionar aos professores um suporte técnico, para que suas aulas tenham mais recursos didáticos disponíveis, e aos alunos, melhores oportunidades de aprendizagem. Trata-se de um serviço de apoio aos docentes que vem se consolidando nos últimos anos.

Contudo, nada pode substituir para a constante qualificação do trabalho docente, quanto ao exercício reflexivo que cada professor deve fazer sobre sua própria prática. Realizar uma análise crítica, utilizando-se de elementos do método científico para sistematização de suas experiências, traz ao professor o domínio pleno de seu trabalho, promovendo releituras sobre suas práticas e fomentando a elaboração de novos procedimentos de ensino mais adequados aos estudantes.

Nesta perspectiva, a revista DoCEntes, publicada pela Secretaria da Educação do Ceará, visa estimular que todos os professores das escolas públicas estaduais escrevam e publiquem artigos sobre suas experiências de sala de aula, ou relacionados a pesquisas científicas vinculadas a programas de pós-graduação. Esta revista, portanto, é uma estratégia para apoiar os professores em seu processo de autoformação.

Adentrar um processo de autoformação é escrever sobre o que se faz, narrar as relações de ensino e aprendizagem com seus estudantes, analisar os conflitos inerentes à aplicação, em sala de aula, das teorias estudadas. Esses são elementos importantes para se construir um sentimento de constante aperfeiçoamento do trabalho docente.

A revista DoCEntes, nessa perspectiva, é um recurso disponível para que o professor seja provocado a olhar para si mesmo como sujeito construtor de um saber que o fortalece na dinâmica efervescente da escola, que, por sua vez, vive um constante movimento de adaptação e readaptação às novas demandas, e de expectativas da sociedade contemporânea quanto à sua função social.

Além disso, é importante reconhecer a produção dos nossos professores em cursos de pós-graduação de que participam. Em nosso estado, novos programas de pós-graduação têm sido implementados em instituições públicas, em diferentes localidades; novas modalidades têm contemplado diferentes perfis profissionais, bem como atendido a diferentes propósitos de pesquisa. Nesse contexto, nossas escolas têm sido palco de estudos de caráter múltiplo, passando por pesquisas quantitativas que buscam mapeamento de perfis, identidades e parametrização de resultados obtidos na implementação de projetos pedagógicos, chegando à análise mais minuciosa, qualitativa de realidades ímpares presentes em nossas salas de aula por todo o Ceará.

Os novos programas de pós-graduação têm ensejado grande diversidade de pesquisa educacional em nosso estado, estimulando, dessa forma, a disseminação e o acesso à produção científica, voltada ao trabalho na sala de aula. Por conseguinte, torna-se cada vez mais expressivo o número de professores que tem se dedicado à pesquisa dentro e fora da sala de aula.

Em cada um desses muitos elementos suscitados, uma figura torna-se presente e, de certa forma, central: a do professor-pesquisador. É a partir dela que se desencadeia todo o processo de pesquisa que busca uma maior apropriação e autocaracterização do professor, enquanto agente de formação, de autoformação e produtor de conhecimento. Neste sentido, a revista DoCEntes é para nós um meio viável e eficaz que objetiva o incentivo à realização de pesquisas e sua respectiva difusão. O periódico tem como foco, ainda, a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas pelos docentes da rede pública de ensino estadual do Ceará.

A gestão da Secretaria da Educação sente-se orgulhosa de, por meio da revista DoCEntes, levar à comunidade científica brasileira a significativa contribuição de nossos professores, fruto de um trabalho engajado e necessário, desenvolvido, em sua ampla maioria, no chão de nossas escolas e na mente de nossos estudantes.

Editorial

A Formação do Professor e o Foco na Aprendizagem dos Estudantes

Esta edição alusiva aos cinco anos da revista DoCEntes está focada na Aprendizagem e no seu pressuposto, a Formação Docente, bem como apresenta a relevância das disciplinas eletivas, da Base Diversificada do Currículo Escolar, pensadas a partir dos itinerários formativos na formação do discente. Este Editorial está organizado em três eixos: Formação do Professor, Aprendizagem e Relato de Experiência.

O primeiro eixo traz um artigo que explicita como foi o estágio em Ensino de Geografia proposto pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), destacando as contribuições do estágio supervisionado na formação de professores. A observação e a pesquisa relatam as vivências dos seguintes elementos: apresentação da unidade escolar; estrutura física e material; organização e funcionamento; ação pedagógica e notas do estágio. O estudo reflete sobre os aspectos essenciais do aprendizado da atividade docente no contexto da formação inicial do estudante universitário, bem como sobre o seu futuro profissional na área do magistério. O artigo seguinte investiga as influências da formação musicoterápica na prática pedagógica de educadores musicais e analisa a identidade desses profissionais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada nas bases de dados do Google, do Google acadêmico, nas revistas da União Brasileira de Associações de Musicoterapia (UBAM) e na Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), assim como em livros, em dissertações e em teses. O último trabalho desse primeiro eixo, dedicado à formação do professor, analisa a aplicação de um material pedagógico para o ensino das lutas por meio de uma assessoria pedagógica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que emprega o método de pesquisa-ação. Um professor de educação física e sua turma de 25 alunos foram assessorados durante um trimestre letivo, oportunizando uma formação continuada eficaz.

O segundo eixo desta edição abrange cinco artigos e concentra-se na aprendizagem, preocupação basilar do processo educacional. A relevância dessa questão persegue o sistema de ensino em todos os seus níveis. **O artigo inicial** suscita reflexões advindas da vivência em um estágio supervisionado na Educação Infantil, com uma turma de Maternal II. O trabalho destaca a singularidade da aprendizagem nesta etapa da educação, especialmente como os jogos colaboram no processo de aprendizagem das crianças. A pesquisa visa compreender mediante observação e ação como ocorre o processo de aprendizagem das crianças e a importância do lúdico como ferramenta pedagógica. A metodologia utilizada no estudo foi a observação participante. **A segunda pesquisa** objetiva introduzir o tema Corpo Negro em uma turma de 2º Ano do Ensino Médio, enfatizando a quebra de paradigmas que ocorreu após as contribuições de Planck. A metodologia privilegiou a leitura textual para introduzir o conteúdo, fazendo uso de slides. Na coleta de dados, foi aplicado um questionário aos alunos pela plataforma Google Forms via WhatsApp, no qual continha questões para avaliarem qualitativamente a aula e os conhecimentos científicos adquiridos. **O terceiro artigo** identifica as principais dificuldades dos alunos no que tange à aprendizagem do verbo To be. Tem por objetivo analisar as dificuldades demonstradas pelos alunos em sala de aula. **O artigo seguinte** aborda a relevância das competências socioemocionais no âmbito de uma Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral. O estudo considera a vivência dos projetos na escola e salienta os impactos destes quanto às contribuições positivas ao longo do percurso construído. **O último artigo** do eixo Aprendizagem reafirma que a escola de educação infantil tem a função de promover o desenvolvimento integral da criança, favorecendo a aquisição de competências que viabilizam o viver plenamente em sociedade. A aprendizagem nessa fase da educação básica envolve saberes e conhecimentos que influem positivamente na construção da personalidade, na conquista da autonomia da criança, assim como na adesão de estilos de vida saudáveis. A pesquisa avalia as contribuições da pré-escola sob a perspectiva da promoção da saúde, como consequência dos serviços prestado pela Educação na primeira infância.

O último eixo desse número contempla a análise de dois projetos de temas transversais voltados à formação discente por meio das disciplinas eletivas. O primeiro estudo analisa o Projeto SER – TER – INVESTIR que fomenta nas escolas públicas estaduais em Fortaleza a Educação Financeira, Fiscal e o Empreendedorismo, que é ministrado por um docente especializado em Finanças e Investimentos. Paralelamente às disciplinas eletivas, há uma turma aberta às comunidades atendidas por estas escolas onde foram trabalhados os mesmos conteúdos. O trabalho buscou orientar e proporcionar aos alunos momentos de estudo e reflexão sobre o mundo do trabalho. O último texto discute as dificuldades

encontradas na escolha da carreira a ser seguida pelo estudante, que se vê cercado de grandes incertezas quanto ao seu futuro profissional. Os resultados obtidos durante o projeto, ancorado no desenvolvimento das competências, atestaram a necessidade da escola e, certamente, dos professores, ao preocuparem-se com essa temática. Enfim, os projetos relacionados ao NTPPS (Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais), buscando a interação com os estudantes, prestes a adentrar ao mundo do trabalho, para lhes fornecer subsídios na hora de escolher uma profissão mais realista e efetiva.

A seção de Resenhas apresenta uma reflexão sobre a natureza do conhecimento, mais especificamente do conhecimento científico à luz da Epistemologia. Para isto, optou-se pela resenha do livro Epistemologia: uma introdução elementar, de autoria de Giovanni Rolla, publicado pela Editora Fi, de Porto Alegre, no ano de 2018.

Rosendo Freitas de Amorim

Resumo

Este trabalho faz parte de estudo desenvolvido sobre o "Projeto Ciranda da Profissão 2019" que objetivou debater a questão da escolha profissional dos estudantes das 3ª séries do ensino médio da Escola de Ensino Médio Raimunda Silveira de Souza Carneiro - localizada no município de Cruz, região noroeste do Estado do Ceará, pertencente a 3ª Coordenadoria Regional de Educação, com sede em Acaraú, mantida pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará. O trabalho buscou orientar e proporcionar aos alunos momentos de estudo e reflexão sobre o mundo do trabalho. Discutiu-se as dificuldades encontradas na escolha da carreira a ser seguida pelo estudante, que se vê cercado de grandes incertezas quanto ao seu futuro profissional. Os resultados obtidos durante o projeto atestaram a importância da escola e, certamente dos professores, ao preocuparem-se com essa temática, buscando a interação com os alunos prestes a adentrar ao mundo do trabalho, para lhes fornecer subsídios para uma escolha profissional mais realista e efetiva.

Palavras-chave: Adolescente. Escolha profissional. Ensino médio. Escola pública. Trabalho.

Abstract: "CIRANDA DA PROFISSÃO": A TEACHING AND PREPARATION FOR WORK EXPERIENCE

This work is part of a study developed on the "Ciranda da Profissão 2019 Project" which aimed to debate the question of the professional choice of students in the 3rd grades of high school at Raimunda Silveira de Souza Carneiro High School - located in the city of Cruz, region northwest of the State of Ceará, belonging to the 3rd Regional Education Coordination, headquartered in Acaraú, maintained by the Secretary of Education of the State of Ceará. The work sought to guide and provide students with moments of study and reflection on the world of work. The difficulties encountered in choosing the career to be followed by the student were discussed, who are surrounded by great uncertainties regarding their professional future. The results obtained during the project attested to the importance of the school, and certainly of the teachers, when they were concerned with this theme, seeking interaction with students about to enter the world of work, to provide them with subsidies for a more realistic and effective professional choice.

Keywords: Adolescent. Professional choice. High school. Public school. Job.

Resumen: “CIRANDA DA PROFISSÃO”: UNA ENSEÑANZA Y PREPARACIÓN PARA LA EXPERIENCIA LABORAL

Este trabajo es parte de un estudio desarrollado en el "Proyecto Ciranda da Profissão 2019" que tuvo como objetivo debatir la cuestión de la elección profesional de los estudiantes en el tercer grado en la Escuela Secundaria Raimunda Silveira de Souza Carneiro, ubicada en el municipio de Cruz, región al noroeste del Estado de Ceará, perteneciente a la 3ª Coordinación Regional de Educación, con sede en Acaraú, mantenida por el Secretario de Educación del Estado de Ceará. El trabajo buscaba guiar y proporcionar a los estudiantes momentos de estudio y reflexión sobre el mundo del trabajo. Se discutieron las dificultades encontradas para elegir la carrera a seguir por el estudiante, quienes están rodeados de grandes incertidumbres con respecto a su futuro profesional. Los resultados obtenidos durante el proyecto atestiguaban la importancia de la escuela, y ciertamente de los maestros, cuando estaban preocupados por este tema, buscando la interacción con los estudiantes a punto de ingresar al mundo laboral, para proporcionarles subsidios para una elección profesional más realista y eficaz.

Palabras-clave: adolescente. Elección profesional. Escuela secundaria Escuela pública. Trabajo

1. INTRODUÇÃO

O Projeto “CIRANDA DA PROFISSÃO” é um plano interdisciplinar emoldurado para jovens do 3o ano do Ensino Médio (turmas A, B e C – manhã e tarde) da Escola de Ensino Médio Raimunda Silveira de Souza Carneiro, localizada no município de Cruz. O projeto foi pensado e planejado para ajudar os alunos das séries finais do ensino médio a compreender melhor a etapa de conclusão dos estudos secundaristas, bem como a importância do ingresso no mundo do trabalho, visando uma perspectiva de futuro através de uma profissão a ser formada, mediante experiências e conhecimentos pertencentes aos mesmos, ou a partir de cursos profissionalizantes ou acadêmicos de nível superior.

O projeto relaciona-se ao fato de nossa escola estar situada em uma região praiana, próximo a internacionalmente conhecida vila de Jericoacoara, marcada pelo intenso fluxo turístico que move fortemente a economia do lugar na maior parte do ano. Esse fator traz uma peculiaridade para a nossa clientela, a saber: a grande possibilidade de ingressar no mercado de trabalho, seja como membro de uma empresa ou como trabalhador autônomo. Nesse sentido, o projeto surgiu a partir de

uma necessidade local, comunitária, qual seja, a formação de pessoas capacitadas a visar perspectivas de crescimento profissional e pessoal, contribuindo, dessa maneira, para um maior interesse dos alunos — pessoas da comunidade local, na sua grande maioria, oriundos de famílias simples — no mercado de trabalho oferecido pela região.

A falta de orientação, de perspectiva de futuro ou, em alguns casos, as necessidades financeiras ou dificuldades na família, têm sido fatores causadores de abandono escolar. É grande o número de jovens que se evadem da escola, ingressando precocemente no mundo do trabalho, sendo marcados, dessa forma, pela precariedade do trabalho e a impossibilidade de avanços significativos quanto a sua formação. Outros, mesmo chegando ao fim do processo do ensino médio, não veem grande perspectiva de trabalho e/ou de continuidade dos estudos, afastando-se de uma formação profissional propriamente dita, o que os aproxima da margem de desemprego. Portanto, a falta de orientação prévia, com frequência, acarreta prejuízos ao futuro dos estudantes de ensino médio. Não é comum que temas relativos ao futuro profissional dos estudantes sejam tema de debates, reflexões e estudos no cotidiano das escolas

públicas de modo efetivo. Apesar da existência de alguns esforços isolados, a educação pública, especialmente nas escolas regulares de ensino médio, ainda precisa avançar bastante para atingir um nível de orientação satisfatório aos estudantes, no quesito “o que fazer depois da escola”. Considerando isso, este projeto visa oferecer oportunidades de traçar, juntamente com os alunos, perfis e possibilidades de escolha profissional, e com isso, novas perspectivas para a vida dessas pessoas.

O escopo desse conjunto de ações chamado Ciranda das Profissões não é somente estabelecer com os alunos momentos de estudo sobre as diversas carreiras que podem ser seguidas, ou ainda os diversos profissionais e suas atividades. Objetivamos, também, de modo mais específico: 1. contribuir para que os estudantes façam uma escolha mais segura, consciente, e não estereotipada da profissão a escolher; 2. pesquisar e analisar os diversos campos de trabalho e, especificamente, as profissões vigentes e mais frequentes na região; 3. proporcionar encontros com graduandos (ex-alunos da escola ou não) e profissionais de áreas diversas para saber sobre suas experiências, e como ocorreu o momento de suas escolhas; como também, 4. desenvolver discussões sobre o mercado de trabalho local e suas características, através de oficinas de profissões de áreas diversas culminando com o curso de orientação para o trabalho.

2. TRABALHO E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Ressaltamos que o trabalho não é apenas uma ocupação do ser humano para afugentar o ócio; trabalhar não é somente sentir-se útil, mas é a possibilidade de exercer as diversas dimensões do ser humano, pois expressa a própria garantia da sobrevivência e da dignidade humana.

Ao nos referirmos ao trabalho, não consideramos apenas a palavra trabalho, no sentido que deriva de *tripalium*, o instrumento de tortura utilizado na medievalidade. Também não consideramos aqui o trabalho no sentido grego antigo, de labor, isto é, como processo penoso no qual o indivíduo se esforça

continuamente numa atividade caracterizada pela ação puramente ou quase puramente física. Trabalho, como aqui é entendido, refere-se àquela ação do homem sobre a natureza (entendida como tudo o que não é criação humana) através da qual o homem modifica o mundo que o cerca, mas, ao mesmo tempo, num processo dialético, constrói a si mesmo nessa ação.

Nesse sentido, o trabalho não se configura como uma simples ação penosa, ou mesmo, como a simples empreitada física do homem, como ser corpóreo, diante do mundo natural. O trabalho é, antes de tudo, precedido por uma atividade do intelecto. Isso é sua especificidade. Os animais não trabalham no mesmo sentido em que os homens trabalham. Marx (1978. p. 149), ao se referir ao trabalho, faz uma comparação que nos auxilia na compreensão deste como algo precedido de uma atividade mental. Diz-nos ele que

“Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade”.

A partir dessas considerações, podemos afirmar o trabalho não como simples ação do homem sobre a natureza ou os demais homens, mas, sobretudo, como fator de afirmação da humanidade do homem, já que a partir do trabalho, o ser humano distingue-se dos demais seres naturais. A esse respeito, afirma Engels:

Resumindo: só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS apud LUCKESI, 2011, p. 141).

É através do trabalho que o homem cria a si mesmo enquanto homem. Não só enquanto indivíduo, isolado, mas também na condição de ser para outro, isto é, de ser social. Assim, na dimensão do trabalho estão implícitas a formação da cultura, a superação da natureza, a formação da sociedade. Entendendo que “o ser humano se constitui em uma trama de

relações sociais, na medida em que ele adquire o seu modo de ser, agindo no contexto das relações sociais nas quais vive, produz, consome e sobrevive (LUCKESI, 2011, p. 138)”, pode-se inferir que a valorização do trabalho é a valorização da própria formação e caracterização do homem e, por conseguinte, da sociedade.

Uma vez entendida a dimensão fundamental do trabalho, caminhamos para uma compreensão do papel social da educação no processo de ligação entre o homem e o mundo do trabalho. Gostaríamos, antes disso, de fazer uma ressalva quanto ao sentido crítico dado ao trabalho por alguns autores citados acima, como Karl Marx, que outrora se debruçou criticamente sobre o sentido que o trabalho assumiu com o advento da revolução industrial e, mais propriamente, com a condição do trabalho e do trabalhador no contexto da economia capitalista. Enfatizamos que, por ora, não é de nosso interesse nos ocuparmos desse segundo sentido atribuído ao trabalho por Marx através de conceitos como alienação, mais-valia, superestrutura e supraestrutura, luta de classes, dentre outros. Nos embasamos apenas na consideração desses autores sob o ponto de vista da essencialidade do trabalho no processo de formação humana e sua afirmação diante da natureza.

3. A INCLUSÃO DO JOVEM NO MUNDO DO TRABALHO

Como exposto anteriormente, é através do trabalho que se formam o homem e a sociedade. Cabe agora enfatizar o papel da educação nesse processo de ligação entre os elementos homem, trabalho e sociedade. Nesse sentido, é no mundo do trabalho que se desenvolvem as potencialidades de uma sociedade. Investir na boa formação dessa dimensão é, ao mesmo tempo, investir no avanço tanto do homem quanto do meio, e a educação tem papel fundamental nesse processo.

No ocidente, desde os antigos gregos, chamamos tradicionalmente de 'educação' um processo de formação do ser humano guiado por representações explícitas que exigem uma consciência e um conhecimento dos objetivos almejados pelos atores

educativos, objetivos esses que são tematizados e explicitados num discurso, numa reflexão ou num saber qualquer (TARDIF, 2014, p. 151).

Podemos considerar com firmeza o fato de a educação possuir um papel de formação da sociedade. Esse papel se relaciona ao seu caráter formativo, ao fato de ser um produto do pensamento e das ações humanas que visam a formação de um indivíduo específico de uma época específica. Ressaltamos que, nesse sentido, como fruto do pensamento, a educação muito se aproxima da visão de mundo da comunidade na qual está inserida, ou, por assim dizer, de sua filosofia, como assinala Luckesi (2011, p. 45):

As relações entre educação e filosofia parecem ser quase 'naturais'. Enquanto a educação trabalha com o desenvolvimento dos jovens e das novas gerações de uma sociedade, a filosofia é a reflexão sobre o que e como devem ser ou desenvolver estes jovens e esta sociedade.

Nesse sentido, o processo de educação forma indivíduos, frutos desta época em que estão inseridos, que devem ser não somente passivos, mas atuantes. A educação, nesse sentido, possui um caráter de integração. Assim,

A educação (como redenção) como instância social que está voltada para a formação da personalidade dos indivíduos, para o desenvolvimento de suas habilidades, e para a veiculação dos valores éticos necessários à convivência social, nada mais tem a fazer do que se estabelecer como redentora da sociedade, integrando harmonicamente os indivíduos no todo social já existente (LUCKESI, 2011, p. 52).

O educador, nesse quadro, assume um papel fundamental, já que ele é o responsável direto pelo desenvolvimento do processo de educação. Suas ações são a base para a formação dos estudantes, sendo imprescindível que o docente reconheça sua função e que esteja apto ao engajamento em ações que transformem a sua responsabilidade de educador em uma prática efetiva. Sobre a função do educador e seu perfil no processo de formação da juventude, Luckesi (2011, p. 144) assinala que o educador “será aquele que tem a responsabilidade de dar a direção ao ensino e o educando aquele que, participando do processo, aprende e se desenvolve, formando-se tanto como sujeito ativo de sua história

pessoal quanto como da história humana”. Essas ações efetivas podem vir à tona em um projeto da natureza deste aqui apresentado, que tem nos pressupostos acima expostos a base e a justificativa para a sua realização. Ao desempenhar um papel de orientadores, tanto os professores quanto a escola de um modo geral assumem sua real função na formação do elo entre o jovem estudante, concludente do ensino médio, e o mundo do trabalho. Precisamente nesse sentido, esses pressupostos deixam de ser simplesmente teóricos, isto é, tornam-se realidade prática.

A partir de ações como essa apresentada aqui, a escola se torna protagonista na formação daqueles que serão os trabalhadores no futuro próximo, preparando os indivíduos culturalmente para o ingresso no mercado de trabalho. Ainda de acordo com Cipriano Luckesi (2011, p. 59), entendemos que a escola deve “não só reproduzir a mão de obra do ponto de vista quantitativo (biológico), mas também qualitativo (cultural), ou seja, torna-se necessária a formação profissional, segundo os diversos níveis de necessidades da divisão social do trabalho”. Assim, diante do cenário do século XXI, a formação qualitativa dos futuros trabalhadores se configuram como um papel da instituição escolar. Vejamos:

Como se dá essa reprodução da força de trabalho do ponto de vista qualitativo? No passado, nas sociedades simples e primitivas, essa aprendizagem, essa preparação, se fazia na própria prática cotidiana. Aprendia-se operando o próprio meio de trabalho. Na medida em que os agrupamentos humanos foram se tornando mais complexos, seja do ponto de vista numérico, seja do ponto de vista das relações sociais, a preparação da força de trabalho, do ponto de vista qualitativo (reprodução cultural da força de trabalho), foi delegada a uma instituição social específica: a escola (LUCKESI, 2011, p. 59).

No que tange as profissões, sabemos que todas elas são importantes, pois a sociedade é formada em sua base por uma dependência recíproca entre seus membros. Por isso, não há uma ocupação que seja desprestigiada, pois todas as profissões têm sua importância social. Sabemos também que uma das tarefas mais difíceis para um estudante é, por vários motivos, a escolha de sua profissão futura. Gostaríamos de elencar dois desses motivos que tornam tal processo de decisão tão complexo para os

alunos, quais sejam: a juventude é por si só um momento de decisões, o que torna muitas vezes, o processo de escolha de uma carreira algo repleto de incertezas, já que o adolescente ainda vive uma etapa de formação de autoconhecimento. Cai sobre os jovens a responsabilidade da tomada de decisão, que implicará numa série de consequências com as quais ele terá que conviver pelo resto da vida, o que traz a esse momento de transição para a fase adulta, um certo misto de medo, incertezas e angústias. Lucchiari (1997), ao se referir ao tema da adolescência, afirma que esta:

[...] é um momento do desenvolvimento da personalidade no qual acontece uma reorganização da identidade, permitindo a passagem do mundo infantil ao mundo adulto. O complexo de Édipo é recolocado em cena, assim como as identificações da primeira infância. Deste período de transformações, acompanhado de dúvida e de ansiedade, o adolescente busca uma saída que lhe permita encontrar, como adulto, seu próprio lugar na sociedade. (LUCCHIARI, 1997, p. 79).

A dificuldade em escolher a profissão não é um problema exclusivo do adolescente, mas sabemos que é na adolescência que essa dificuldade se agrava mais, por ser a primeira vez em que ele se encontra numa situação de decisão, sendo neste momento que ele é mais cobrado por seus pais, familiares, professores. Isso está relacionado ao fato de a escolha de uma profissão estar diretamente ligada a questões de sobrevivência, status social, habilidades e competências, e que uma boa decisão poderá contribuir em todo seu projeto futuro de vida.

4. METODOLOGIA

Essa proposta foi idealizada por se entender que a etapa da escolha da profissão acontece na passagem para a juventude, e por ser nesse período que o jovem torna-se mais suscetível a um estado de desequilíbrio e insegurança, já que comumente não se sente preparado para a escolha de uma profissão. Considerando que a escola possui papel fundamental nesse processo, já que está inserida em seu contexto histórico e social e que tem responsabilidades sobre ele, cabe a ela produzir ações que levem os alunos à adentrarem ao mundo do trabalho. Gostaríamos de salientar que a

orientação profissional aqui aplicada visou o processo, não tendo como objetivo principal apresentar uma solução pronta, mas priorizar a busca de informações por parte dos jovens estudantes, na medida em que ofereceu subsídios para que os orientandos possam tomar suas próprias decisões.

No contexto das políticas educacionais, os enunciados presentes no texto da Lei de Diretrizes e Bases - LDB/96, no art. 1º, parágrafo 2, definem que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Desse modo, o papel da escola é o de proporcionar uma Formação Integral aos estudantes para que estes possam ser capazes de realizar escolhas futuras, tanto em relação às possibilidades de inserção ao mundo do trabalho ou em seus projetos de vida. A partir desta ideia, a escola aqui mencionada, preocupada com o futuro profissional de seus formandos do ensino médio, implementou esse projeto que foi desenvolvido em 4 etapas efetivadas em 10 ações, a seguir:

1a etapa: Debate inicial sobre o tema com os interessados: pais, alunos e os professores envolvidos; pesquisas sobre o tema mercado de trabalho local e leituras dirigidas sobre o assunto, e na confecção do projeto de vida (1o. Bimestre);

Ação 01 - Jogo da profissão: momento de interação entre professores, pais e estudantes da terceira série do ensino médio com a finalidade de conhecer mais sobre as diversas profissões, especialmente as cujos cursos de formação (graduação ou tecnológico) são ofertados nas principais universidades do estado do Ceará; estudo e socialização sobre as principais atividades desenvolvidas por cada profissional.

Ação 02 - Diálogo com pais, professores e alunos sobre as possibilidades de ingresso nos cursos citados e formação de uma carreira profissional;

2a etapa: Encontros pontuais para aprofundamento do tema e divisão dos grupos de interesses: grupo 01 - aqueles que iriam continuar os estudos e grupo 02 - aqueles que iriam terminar o ensino médio e tentar o emprego (2º Bimestre);

Ação 03 - Aula-show: Importância do estudo e do trabalho: realização de um momento com a participação de professores e alunos para discussão sobre a importância do trabalho na construção da dignidade humana, a relação entre trabalho e cidadania e o papel do trabalho na formação de uma identidade social;

Ação 04 - Estudo em grupo sobre o projeto de vida: estudo para esclarecimento sobre o que é um projeto de vida; formação individual de um projeto de vida definindo o objetivo (carreira) a ser alcançada e as etapas necessárias para o alcance das metas.

3a etapa: Encontros e palestras com ex-estudantes da escola, graduandos e profissionais de áreas diversas resultando com a feira das profissões (3o. Bimestre);

Ação 05 - Pesquisa sobre profissões e carreiras: aprofundamento das pesquisas sobre as profissões, para a ampliação do projeto de vida e a realização da feira das profissões;

Ação 06 - Palestra: Confissões de um profissional: momento com um profissional da área de economia, onde se estabeleceu um diálogo sobre as características e os desafios de sua profissão.

Ação 07 - Feira das profissões: mostra das principais profissões e atividades laborais de ocupações conhecidas como médico, engenheiro, advogado, contador, dentista, enfermeiro, entre outras;

4a etapa: Avaliação laboral através do teste de personalidade profissional e finalização do curso de iniciação para o trabalho culminando com a confecção do *curriculum vitae* (4o. Bimestre).

Ação 08 - Teste de personalidade profissional: avaliação feita com todos os alunos através de questionários com objetivo de direcionar sua conduta para uma sugestão mais acertada de seu rumo laboral;

Ação 09 - Curso de iniciação ao trabalho: oficina e debate sobre os objetivos gerais do trabalho e as responsabilidades de um emprego formal;

Ação 10 - Resultados finais e produção do *currículo*: seguindo a finalização do projeto, foi indicado a composição do currículo de cada estudante participante com o intuito de instruir a confecção de sua apresentação de emprego em uma entrevista.

Todas as etapas e ações elaboradas e executadas foram pensadas para a melhor qualificação do estudante no que se refere a sua escolha laboral. Cada momento contou com o envolvimento e a prática efetiva levando em consideração o mercado local, as aspirações do estudante e os objetivos escolares do ensino médio.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O projeto interdisciplinar se desenvolveu em todo o ano de 2019 envolvendo o apoio de todos os professores e gestores da escola, como também todos os espaços como os dos laboratórios, biblioteca e salas de vídeo. Nos encontros, os alunos foram engajados nas aulas convencionais e inseridos nas ações do projeto com o apoio dos professores e demais agentes escolares.

As atividades vivenciadas foram dinâmicas, a exemplo de oficinas, vídeos e jogos lúdicos, palestras sobre as profissões em destaque no mercado, presença de profissionais das áreas de interesse dos alunos, produção do projeto de vida e busca de parceiros que pudessem dar ênfase na comunicação dirigida ao mercado de trabalho. O conteúdo ministrado através dos encontros, pesquisas e leituras complementares com projeções de profissões de interesse dos alunos tinham o objetivo de ampliar e enriquecer o conhecimento dos mesmos. Na consolidação dos temas interdisciplinares, o debate e as apresentações possibilitaram um clima prático e oficinas atrativas.

Quanto aos recursos utilizados, tivemos, como já foi exposto, o apoio integral dos laboratórios, em especial, o Laboratório Educacional de Informática (LEI), com o uso dos computadores em que foram intensificadas as pesquisas e os estudos usando a rede (internet) no aporte tecnológico e audiovisual;

Também utilizamos os recursos do Centro de Mídias como materiais didáticos, livros, revistas e impressos originários da biblioteca, e contamos também com o material humano para direcionar e coordenar as oficinas e palestras sobre o mundo do trabalho.

O principal resultado atingido foi o aumento de interesse dos estudantes “em lutar por uma profissão”. Percebeu-se um maior empenho em relação às provas de Enem e vestibulares, a busca por informações a respeito de cursos presentes em instituições educacionais da região, salários e pré-requisitos para determinados ofícios, dentre outros fatores que denotam um significativo crescimento na perspectiva de vida dos nossos estudantes, e numa visão mais otimista em relação ao futuro.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a realização deste trabalho fez com que se ampliassem os aspectos da orientação educacional rendendo excelentes resultados, no tocante a discussão e entendimento das etapas de ensino, complementando uma lacuna que parece bem presente na escola, fato evidenciado nos depoimentos dos professores, pais e alguns alunos que participaram deste projeto.

Muitos impactos positivos foram constatados durante a implementação do projeto, como a observação do progresso de alguns alunos em busca de um “novo olhar” e oportunidades de prosseguir os estudos culminando com a entrada no curso superior, e/ou a vontade de inserção das diversas profissões expostas no mercado local. No decorrer do trabalho e na efetivação das etapas, houve contatos com profissionais de interesse dos jovens estudantes conforme seu Projeto de Vida. Nesse sentido, constatou-se que esse trabalho foi de grande relevância para a conscientização do processo de escolha profissional. As atividades trouxeram um espaço de debate, trocas de conhecimento, socialização do saber e prestação de serviço à comunidade, além de propiciar uma integração dos conhecimentos aprendidos no saber formal, com os conhecimentos construídos no campo da prática.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Daniel Marinho (org.) **ENEM.COM projeto de vida: profissão e carreira**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha / Universidade Aberta do Nordeste, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 108, 23 dez. 1996.

CEARÁ, **Acabei o ensino médio, e agora?** Planejar os próximos passos. Fortaleza: Secretaria de Educação, Governo do Estado do Ceará / Instituto UNIBANCO, [s.d.]

CHAGAS, Eduardo Ferreira (et. al.). **Indivíduo e Educação na Crise do Capitalismo**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

COOPER, Ann A. **Imagem Profissional**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do símio em homem**. Primeira edição. BSB: Kiron, 2012.

JUNGLAS-MUNIZ, Mário. **Projeto Ciranda da Profissão**. Cruz: [sem editora], 2018.

_____. **Relatório do Projeto Ciranda da Profissão 2019**. Cruz: [sem editora], 2019.

LUCCHIARI, Dulce Helena Soares. O ideal de ego e o projeto de futuro profissional dos adolescentes. In: LEVENFUS, Rosane Schotgues (cols.). **Psicodinâmica da escolha profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 79-95.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição para a Crítica da Economia Política**. Trad. Edgar Malagodi. Coleção Os Pensadores. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

NETO, Raymundo (org.) **ENEM projeto de vida: profissão e carreira**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha / Universidade Aberta do Nordeste, 2014.

SANT'ANNA, Dalmir. **Professor Educador: a missão: reflexões e provocações para educadores de todos os tempos**. Fortaleza: conhecimento editora, 214.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

WHITE, Aggie. **Planejamento de Carreira e Networking**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

UMA EXPERIÊNCIA DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA PARA UM PROFESSOR INICIANTE NO ENSINO DE LUTAS

Diego Luz Moura¹
Ivanildo Alves Lima da Silva Junior²
João Gabriel Eugênio de Araújo³
Marcelo Moreira Antunes⁴
Walter Roberto Correa⁵

Resumo

O presente estudo analisou a aplicação de material pedagógico para o ensino das lutas através de uma assessoria pedagógica. O estudo se caracteriza como qualitativo utilizando o método de pesquisa-ação para a sua realização. Um professor de educação física e sua turma de 25 alunos foram acompanhados durante um trimestre letivo. Entrevistas, questionários e registros de campo compuseram os instrumentos de coleta de dados. A aplicação do material didático proposto facilitou a aproximação do professor com o conteúdo lutas, apesar de sua pouca experiência com o tema. Percebeu-se que materiais didáticos unidos à formação continuada e o apoio da assessoria pedagógica auxiliam qualitativamente a prática pedagógica de professores na educação básica.

Palavras-chave: Lutas; Assessoria pedagógica; Formação continuada.

Abstract: A PEDAGOGICAL ADVISORY EXPERIENCE FOR AN INITIATE TEACHER IN COMBAT SPORT TEACHING

The present study analyzed the application of pedagogical material for the teaching of the combat sports through pedagogical advice. The study is characterized as qualitative using the action-research method for its accomplishment. A physical education teacher and his class with 25 students were followed up for three school months. Interviews, questionnaires and field records composed the data collection instruments. The application of the proposed didactic material facilitated the teacher's approach with the content combat sports, despite his little experience with the subject. It was identified that didactic materials linked to the continuous formation and the support of the pedagogical advice help qualitatively the pedagogical practice of teachers in basic education.

Keywords: Combat sports; Pedagogical advice; Continuing education.

1. Doutor em educação física. Professor Adjunto. Universidade Federal do Vale do São Francisco,

2. Mestre em Educação Física.

3. Mestre em Ciências. Docente do Instituto Federal de Pernambuco.

4. Doutor em educação física. Professor adjunto da Universidade Federal Fluminense.

5. Doutor em educação. Livre Docente da Universidade de São Paulo.

Resumen: UNA EXPERIENCIA DE ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO PARA UN PROFESOR PRINCIPIANTE EN LA ENSEÑANZA DE LA LUCHA

Este trabajo es parte de un estudio desarrollado en el "Proyecto Ciranda da Profissão 2019" que tuvo como objetivo debatir la cuestión de la elección profesional de los estudiantes en el tercer grado en la Escuela Secundaria Raimunda Silveira de Souza Carneiro, ubicada en el municipio de Cruz, región al noroeste del Estado de Ceará, perteneciente a la 3ª Coordinación Regional de Educación, con sede en Acaraú, mantenida por el Secretario de Educación del Estado de Ceará. El trabajo buscaba guiar y proporcionar a los estudiantes momentos de estudio y reflexión sobre el mundo del trabajo. Se discutieron las dificultades encontradas para elegir la carrera a seguir por el estudiante, quienes están rodeados de grandes incertidumbres con respecto a su futuro profesional. Los resultados obtenidos durante el proyecto atestiguaban la importancia de la escuela, y ciertamente de los maestros, cuando estaban preocupados por este tema, buscando la interacción con los estudiantes a punto de ingresar al mundo laboral, para proporcionarles subsidios para una elección profesional más realista y eficaz.

Palabras-clave: adolescente. Elección profesional. Escuela secundaria Escuela pública. Trabajo

1. INTRODUÇÃO

A vida profissional do docente é repleta de desafios e, dentre esses, os processos formativos iniciais e continuados ao longo de toda carreira. A formação inicial é dotada de especificidades e, inexoravelmente, de limitações. Por essa razão, face à complexidade e à multidimensionalidade da função docente, podemos admitir que a preparação nos cursos de graduação de professores e professoras não contemplam inúmeras demandas enfrentadas na escola. As lacunas deixadas pela formação inicial interferem na preparação dos docentes (HERINGER; FIGUEIREDO, 2009). Neste sentido, a formação continuada é cada vez mais relevante, pois, que o professor elabore novos saberes e experiências.

A formação docente tradicional opera recorrentemente com modelos de instrução e, dessa maneira, são precariamente contextualizados em relação aos dilemas e as realidades dos professores (ROSSI; HUNGER, 2012). A formação deve dialogar com o contexto real.

Isto requer superação do binômio instrução/atualização de formação docente.

Imbernón (2011) ressalta que a capacidade profissional dos professores não termina na formação técnica, mas, alcança o terreno prático. A formação continuada deve apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre a sua prática docente, de modo que lhes permitam examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc. Portanto, trata-se de transcender o conceito tradicional de formação continuada relacionada com um enfoque reducionista de cunho tecnicista, didático instrumental ou psicopedagógico.

Dentre os mais variados modelos de formação continuada que valorizam o contexto da prática destacamos a assessoria pedagógica. De acordo com Imbernón (2011), a assessoria pedagógica parte do princípio de colocar em pauta as demandas do professor, através da presença de um assessor durante o processo de formação continuada. Desta forma, é possível explorar potencialidades, reconhecer falhas, superar dificuldades e solucionar problemas que interferem na prática pedagógica. O assessor deve participar auxiliando na análise das dificuldades e possibilidades de superação de problemas que surgem na prática educativa, assim estimulando inovações (GONZÁLEZ; BORGES, 2015). A assessoria pedagógica atua como mediadora,

possibilitando que os educadores se tornem sujeitos reflexivos sobre o seu cotidiano profissional oferecendo, por sua vez, condições para modificar sua prática docente (GONZÁLEZ; BORGES, 2015; GONÇALVES; GONZÁLEZ; BORGES, 2016; DE VARGAS; GONZÁLEZ, 2017).

Nesse sentido, considerando a amplitude e a pluralidade dos saberes docentes na sua relação com a especificidade da Educação Física Escolar, é tarefa histórica e permanente aos docentes e aos colaboradores dos processos formativos, a configuração da cultura corporal como conhecimento escolar (CORREIA, 2015). A identificação, seleção, organização, sistematização e avaliação dos objetos culturais oriundos das lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate se impõem como mais uma demanda para os saberes necessários à prática docente, tanto na perspectiva dos saberes para ensinar (mediação) como os saberes a ensinar (objeto).

Podemos perceber que as lutas vêm sendo incorporadas como objeto de estudo da Educação Física. Sendo assim, a investigação das concepções, formações e atuações dos docentes em contexto concretos se faz necessária para que possamos desenvolver uma compreensão mais pertinente de como estamos realizando as devidas “traduções institucionais” dos temas da cultura corporal de movimento.

No que se refere aos fatores limitantes para inclusão das lutas como componente curricular, alguns estudos apontam para diversos motivos, como a falta de espaço, de materiais, de vestimentas adequadas, entre outros (FERREIRA, 2006; RUFINO; DARIDO, 2015; ALENCAR, et al., 2015; RODRIGUES et al., 2017). Entretanto, o que ocorre com maior frequência é o discurso da insuficiência ou inexistência de experiências formativas com as Lutas. Ainda sob esse escopo, são sinalizadas precariedades na oferta de disciplinas específicas com o tema, além de uma inadequação no trato pedagógico das lutas na formação de professores. Neste último caso, existem dois fatos que podem ser destacados. O primeiro é que quando há uma disciplina que trata das lutas, o professor

responsável o faz a partir de sua experiência com uma modalidade específica, não oportunizando uma visão mais ampla sobre as possibilidades deste conteúdo na escola (ANTUNES, 2009).

O segundo fato é a inexistência de qualquer disciplina sobre a modalidade, mesmo que em caráter predominantemente técnico. Portanto, há uma lacuna na formação inicial no que se refere às lutas para o ambiente escolar (DEL VECCHIO; FRANCHINI, 2006; FERREIRA, 2006; BARROS; GABRIEL, 2011; RUFINO; DARIDO, 2015). Esse cenário aumenta a necessidade da formação continuada de forma colaborativa, no sentido de se permitir que o professor atue na escola, utilizando-se da ampla diversidade da cultura corporal e favorecendo aos alunos uma formação ampla. Desta forma, nosso objetivo é analisar a aplicação de um material pedagógico em ensino das lutas, através de uma assessoria pedagógica.

2.METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa. Utilizamos o método de pesquisa ação, no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação pesquisada estão envolvidos de modo cooperativo (THIOLLENT, 2009). A pesquisa ação prevê fases de diagnóstico, intervenção e avaliação. A pesquisa ação se desenvolvem para além de um senso de participação e cooperação, ou seja, tem em si a intencionalidade de promover a transformação das práticas e dos atores sociais em sua realidade.

Nesta intervenção realizamos a construção coletiva de um material pedagógico para o ensino das lutas junto com professores das redes de ensino da região. Em um segundo momento, o grupo de pesquisa ofereceu um curso de formação com professores buscando a valorização dos saberes e com foco nas realidades desses docentes. Após o curso, o material foi reelaborado no sentido de incorporar as contribuições dos professores. Ao final dessa etapa, acompanhamos as aulas do professor João que foi o único docente que se disponibilizou para ser acompanhado.

Na fase de avaliação, utilizamos como método de estudo de caso. De acordo com André (2013), os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos. O foco é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, pois, o contato direto do pesquisador possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam.

O estudo de caso foi embasado pelo enfoque da assessoria pedagógica que é uma estratégia de acompanhamento de professores sugerida para as pesquisas de formação continuada (IMBERNÓN, 2011).

Realizamos uma assessoria pedagógica durante um trimestre letivo, com aproximadamente 10 aulas efetivas. A turma observada foi do sexto ano do ensino fundamental escolhida pelo professor João⁶. As aulas de Educação Física aconteceram às quintas-feiras pela manhã entre os meses de maio e junho de 2017.

Foi realizada uma observação direta das aulas com registro em um diário de campo, onde foram pontuadas as observações das aulas e ao final aplicamos uma entrevista semiestruturada com o professor e questionários para os alunos.

O questionário e o roteiro da entrevista foram construídos em conjunto nas reuniões do grupo de pesquisa e em seguida avaliados por dois doutores especialistas em educação física escolar. Contamos com a participação de 25 alunos, sendo 11 do sexo feminino e 14 masculino.

A análise dos dados foi realizada através de uma análise interpretativa a partir de uma triangulação dos dados do diário de campo, entrevista e questionário.

A pesquisa foi aprovada por um Comitê de Ética em Pesquisa vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. O número de registro do projeto no referido comitê é 0003/110614.

3.RESULTADOS

3.1 O perfil da escola

A pesquisa foi realizada na escola Miguel Magone⁷, entidade filantrópica confessional católica fundada em fevereiro de 1926. No momento da pesquisa possuía aproximadamente 2.400 alunos. Sua estrutura para as aulas de Educação Física é composta de um complexo esportivo que possui três quadras cobertas, um parque aquático com duas piscinas, sendo uma delas semiolímpica, sala de lutas, sala de balé, sala de música, salas de aulas convencionais com acesso multimídia, além de pátios recreativos. Possui ainda uma organização curricular própria para Educação Física elaborada pelos professores da escola.

3.2 O professor João

O professor João possuía 32 anos no momento da realização da pesquisa. Realizou graduação em Educação Física, tendo finalizado em 2015. Aponta que participa de cursos de formação continuada oferecidos pela escola e pela universidade da região. O professor ministra aulas nas no ensino fundamental, no ensino médio e é treinador da equipe de xadrez.

O professor relata realizar cursos de formação continuada, visando atualização dos conhecimentos. Todavia, não relatou ter cursado outros cursos relacionados ao ensino das lutas.

Professor João relatou que quando esteve na condição de aluno do ensino fundamental e médio, não teve acesso ao conteúdo de lutas nas aulas de Educação Física. João afirma que durante a sua graduação houve a disciplina de lutas e, como destaque, sublinha que a disciplina oferecida tinha um excessivo componente técnico, uma vez que o professor era atleta de jiu-jitsu e possuía formação em enfermagem.

As lutas como disciplina nos cursos de graduação em Educação Física historicamente têm sido apresentadas como modalidades específicas, como o judô, o caratê, a capoeira, entre outras, com carga

horária incompatível com o aprendizado adequado da modalidade que se pretende que o discente aprenda (ANTUNES, 2009). O caráter dessas disciplinas é estritamente técnico, sem a devida contextualização para o ambiente escolar (DEL VECCHIO; FRANCHINI, 2006; RUFINO; DARIDO, 2015). Mesmo atualmente, quando há disciplinas que pretendem abordar o tema de forma ampla, ainda há o viés predominante da modalidade de formação do professor que ministra a disciplina, criando tendência para o ensino de determinadas modalidades ou técnicas vinculadas a elas.

Historicamente tem-se tratado as lutas na Educação Física escolar como um problema de difícil equalização. Isso coloca as lutas como um conteúdo que se apresenta de duas maneiras: a) ensinado com viés técnico especializado, com foco em uma ou duas modalidades; b) não é ensinado de nenhuma forma. No primeiro caso há por parte dos professores e da própria gestão, o entendimento de que o professor deve ter conhecimentos profundos sobre o tema, o que leva a uma cobrança excessiva sobre o professor de Educação Física, principalmente, se ele não tiver experiência prévia com uma modalidade (RODRIGUES et al., 2017). Assim, professores que assumem a possibilidade de inclusão das lutas em suas práticas, o fazem a partir da ênfase técnica ligada às suas experiências anteriores com determinada modalidade (FERREIRA, 2006).

Correia e Franchinni (2010) efetuaram um estudo, cujo propósito foi analisar a produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate nas principais revistas da Educação Física. Como conclusão foi possível identificar uma prevalência de pesquisas conduzidas no campo da área Biodinâmica (40%), seguidos pelos Estudos Socioculturais do Movimento Humano (32%) e Comportamento Motor (8%). Os estudos aplicados foram divididos em: Pedagogia do Movimento Humano (10,7%), Treinamento Esportivo (8%), Administração Esportiva (1,3%) e Adaptação do Movimento Humano (nenhum artigo produzido). Assim sendo, foi possível inferir uma carência de publicações com conhecimentos e saberes de caráter aplicado às lutas e também uma

necessidade de investimento em pesquisas multidisciplinares sobre essa temática.

Ainda no sentido de verificação da produção acadêmica sobre a temática, o estudo de Antunes et al. (2017) também aponta para a carência da produção sobre o tema e sinaliza algumas questões importantes no cenário das pesquisas sobre as lutas. O estudo consultou os principais periódicos nacionais buscando especificamente as pesquisas que tratassem da dimensão pedagógica sobre a temática. Apontou que há um esforço nas pesquisas de campo, entretanto, se concentram em ações de diagnóstico e exploratória, não havendo foco em questões propositivas de cunho educativo e pedagogicamente aplicado. Portanto, esse estudo nos possibilita inferir que, apesar do notório aumento da produção sobre o tema, há a necessidade de ampliação da produção de pesquisas propositivas na dimensão Escolar e Não Escolar no que se refere ao ensino das Lutas.

3.2 Planejamento

A assessoria teve como início o suporte ao planejamento com o professor. Entregamos o material com um mês de antecedência e agendamos um encontro para discussão e planejamento coletivo.

O planejamento é um elemento didático que auxilia a intervenção do professor, pois, impede o improviso, oferecendo um norte para sua prática pedagógica. Para Libâneo (1994) o planejamento é uma oportunidade que o professor tem de programar suas ações, além de definir os objetivos que atendam ao processo de ensino aprendizagem. O planejamento não se constitui apenas em uma ação mecanizada através de instrumentos normativos, mas, sobretudo, um elemento constituinte das rotinas básicas do processo de ensino aprendizagem, considerando metas e a possibilidade de autorreflexão. Foi neste sentido que buscamos assessorar o professor na construção de sua unidade didática.

Em relação à prática do planejamento em aulas de Educação Física, Lopes et al. (2016) analisaram a

prática do planejamento educacional de professores de educação física. Por meio de entrevista semiestruturada, foi possível perceber que há um avanço em relação ao ato de planejar, principalmente, após a adoção de orientações curriculares produzidas pelas secretarias municipais de educação. Contudo, esse avanço não se deve a conscientização da importância do ato de planejar as ações educacionais. O referido avanço está mais relacionado às exigências por parte das redes de ensino, a partir do entendimento que esse procedimento é tido como tarefa obrigatória dos professores para que entreguem os planejamentos de suas disciplinas. Portanto, é necessário implementar uma prática coletiva para o planejamento, onde o diálogo entre os pares seja frequente.

Após um mês, nos reunimos novamente com o professor João nas dependências da escola. Prof. João nos apresentou sua proposta a partir de uma ficha modelo fornecida pela escola, onde atendia as seguintes especificações: o conteúdo, os objetivos, metodologia e avaliação.

Realizamos um total de três encontros para elaborar o planejamento, que considerou os seguintes temas: iniciação as lutas; lutas formais e não formais; jogos com elementos das lutas a partir das categorias; e por fim temas transversais.

A metodologia que o professor João optou em desenvolver nas aulas possuíam as seguintes características: a) explicação oral do conteúdo; b) dinâmicas de grupo; c) pesquisas na internet para o debate em sala; d) vivência dos jogos pedagógicos; e) leitura dos textos do material pedagógico; f) questionamentos a partir dos textos e por fim revisão do conteúdo para a avaliação trimestral.

A avaliação adotada pelo professor João foi uma prova escrita ao final do trimestre letivo. A prova escrita em educação física é uma determinação da instituição para ajustar as disciplinas no mesmo calendário.

3.3 Observação das aulas

Foram observadas dez aulas, em um período de cinco semanas, sendo um encontro semanal com duas aulas na sequência.

A escola possui certa familiaridade com o pesquisador, uma vez que esse faz parte do quadro de professores da instituição, o que facilitou a entrada no campo de pesquisa. Todavia, por outro lado, este fato poderia em algum momento criar algum tipo de viés. Reconhecendo esta limitação, utilizamos nosso conhecimento com a comunidade escolar para que os alunos não se sentissem constrangidos com a presença de alguém de fora do convívio do ambiente escolar. Uma das primeiras tarefas em uma pesquisa de campo é fazer com que os observados percebam que a presença do pesquisador não irá incidir em nenhum tipo de consequência na rotina dos indivíduos (BECKER, 1997). Neste sentido, ser um funcionário que possui amizade com os professores e alunos da instituição foi um facilitador para que a presença do pesquisador fosse acolhida na turma.

Das 10 aulas observadas, 3 encontros (correspondente a 6 aulas) foram na sala de aula. Para facilitar a nossa análise organizamos duas seções: a) aula na sala de aula e; b) aulas na quadra.

3.3.1 Aulas na sala

O debate sobre a intervenção com conteúdos conceituais tem surgido como uma demanda do campo acadêmico. Moura (2012) chama de intelectualização da Educação Física a valorização dos conhecimentos conceituais que surgiram a partir do movimento crítico da Educação Física. Este movimento rompeu com o papel do professor de Educação Física como apenas um treinador para o de um intelectual, que deve contextualizar e promover a vivência dos conteúdos de maneira crítica.

Notemos que se por um lado há uma demanda de se atuar com temas conceituais, por outro, devemos ressaltar que estes temas não devem surgir em detrimento das práticas vivenciadas corporalmente

nas aulas de Educação Física. Todavia, há uma diferença entre a utilização dos temas conceituais e as aulas teóricas em Educação Física. Entendemos que a utilização da sala de aula é uma maneira de acomodar os alunos para os temas conceituais, porém, temos observado experiências em que as aulas teóricas surgem apenas para legitimar uma postura dita como inovadora (MOURA, 2012). Foi neste sentido que buscamos acompanhar as aulas com temas conceituais.

No primeiro contato com a turma observada, o professor reuniu os alunos na sala de aula e buscou diagnosticar os conhecimentos e representações sobre as lutas. Apresentou alguns conceitos básicos, tais como, a diferenciação entre lutas, artes marciais e brigas, assim como, suas características e implicações no meio social. Ao final da aula, apontou que tais conceitos seriam tematizados em momentos posteriores.

No segundo encontro a turma foi dividida em grupos. O professor pediu que os alunos colassem figuras no quadro para identificar as características das lutas. As figuras eram sobre esquivas, chute, salto, socos, imobilizações e o uso de implementos. Em seguida, buscou identificar as lutas e seus movimentos, destacando as características compartilhadas pelos diferentes tipos de lutas.

No quinto e último, o professor trouxe slides onde foram debatidos temas como a apresentação de lutas ocidentais e orientais e a relação com a filosofia. Na sequência, foi debatido questões das lutas como projeto de mídia e sua massificação. Notamos que a turma estava mais envolvida em discutir questões relacionadas ao Mixed Martial Arts (MMA). De fato, este tema está vinculado e potencializado nas mídias. No prosseguimento da aula o professor entregou um dos textos do material pedagógico: “As diversidades nas lutas na cultura brasileira: o Huka-huka e a Capoeira”. O professor leu conjuntamente com os alunos e depois realizaram um debate sobre o texto. A maior curiosidade dos alunos foi acerca da prática do Huka-huka.

No que se refere às aulas na sala de aula, podemos

realizar considerações em dois aspectos: a avaliação diagnóstica e a utilização das metodologias das aulas teóricas.

A avaliação diagnóstica é uma ferramenta educativa que considera a observação e avaliação como processos interligados. Apenas através de um processo preciso de avaliação conseguimos registrar e categorizar as informações coletadas. O ato de avaliar consiste em fundamentar, conhecer, clarificar, negociar e legitimar as informações recolhidas. O professor utilizou uma série de atividades para levantar as percepções dos alunos. Essas atividades não estavam no material pedagógico, no entanto, foram inseridas pelo professor de uma forma que potencializaram a sua contextualização.

A contextualização do conteúdo com o panorama real dos alunos facilita a aprendizagem, pois, aproxima e atribui sentido aos fatos decorrentes dos fenômenos vividos. É preciso situar as informações e os dados no seu contexto para adquirirem sentido.

A metodologia utilizada nas aulas em sala foi importante para debater temas de relevância social. Esta demanda surge com o movimento crítico, que ajudou a reconfiguração da função e do papel do professor de Educação Física. Ademais, de alguma forma acabou se construindo uma relação de causa e efeito que apenas atuar com temas conceituais garantiriam um “avanço”.

A mera utilização de aulas teóricas não é suficiente para promover a socialização de temas conceituais. Moura (2009) analisando as metodologias de ensino de aulas teóricas e práticas de uma escola no Rio de Janeiro apontou que as aulas em sala de aula possuíam metodologias abertas, participação dos alunos e uma relação horizontal, enquanto as aulas práticas eram ministradas com métodos tradicionais.

3.3.2 Aulas na quadra

Foram observadas de forma ativa e participante 10 aulas no total e 04 foram na quadra da escola. As aulas da quadra foram realizadas em duas semanas.

No terceiro encontro, fomos à quadra de esporte do colégio onde o professor explicou o propósito das brincadeiras e cuidados para que fossem evitados acidentes. Iniciou a aula, realizando a saudação característica das lutas orientais.

O professor João organizou as 04 aulas práticas a partir do material pedagógico com atividades que tematizavam elementos mais amplos do campo das lutas, como por exemplo: projeções, implementos, equilíbrio associado a atividades lúdicas e pequenos jogos. As atividades foram retiradas do material didático. Os jogos tinham características de equilíbrios e desequilíbrios, aproximação e pegadas, velocidade de reação, projeções e imobilizações. Somando todas as aulas, o professor utilizou aproximadamente 15 atividades do material pedagógico, além de algumas variações.

Uma questão que merece destaque, diz respeito à participação dos alunos. De início, foi possível perceber certa timidez discente em realizar atividades relativas ao conteúdo lutas, que, ao longo das aulas e das correspondentes práticas, foram sendo modificadas por um crescente e arrojado engajamento por parte da grande maioria dos alunos.

Foi possível observar características da co-decisão na forma como o professor conduzia as atividades. Consideramos a co-decisão como o panorama das diversas possibilidades onde o aluno faz parte do processo da tomada de decisões agindo de maneira participativa, atuando junto com o professor. Podemos perceber que o material pedagógico somado aos saberes experienciais do professor resultou em possibilidades de atuação de metodologias abertas nas aulas.

Verificamos através da observação que o professor colocou os alunos como protagonistas das ações. Dessa maneira, percebemos que em cada intervenção o professor reunia a turma e explicava cada demanda detalhadamente. Além desses procedimentos, também vimos que não existia uma preocupação com o aprimoramento de técnicas específicas. De modo geral, o número de aulas práticas foi menor que das aulas teóricas.

O professor João apontou ter pouca experiência com o ensino das lutas. Nesse sentido, preferiu iniciar o conteúdo com debates mais conceituais e os textos didáticos e, nesse sentido, conseguiu evoluir no conteúdo com maior segurança.

Moura e Antunes (2014), ao analisar o contexto avaliativo da Educação Física, perceberam que há uma tendência em valorizar os conhecimentos em sala de aula em detrimento da prática dos movimentos. Assim sendo, essas propostas, de certa forma, negligenciam aspectos relacionados ao aprendizado através dos movimentos.

Outro ponto que pode ser destacado em relação às aulas teóricas é a levantada por Moura (2012), onde apontou que os professores quando ministravam aulas teóricas falavam de assuntos que não tinha conexão com o conteúdo utilizado na prática. Notemos que neste caso o conteúdo foi tematizado em ambos os espaços pedagógicos, o que reforça a ideia de que o material pedagógico pode nortear a prática pedagógica dos professores e possibilita maior segurança ao abordar as lutas durante as aulas.

A escolha das atividades práticas possuíam um caráter mais generalista e o professor ao ministrar os jogos não focava em nenhum tipo de luta. Isto pode ser explicado pela pouca experiência do professor com as lutas. Notemos que o material se mostrou efetivo para possibilitar que um professor com pouca experiência com lutas iniciasse o ensino deste conteúdo. É importante que o professor busque aprofundamentos para tematizar melhor as modalidades das lutas.

3.4 A percepção dos alunos sobre as aulas

Nas entrevistas, contamos com a participação de 25 alunos sendo 14 meninos e 11 meninas. Foi utilizado um roteiro semiestruturado com três blocos de perguntas tratando sobre: 1) As experiências com a Educação Física escolar; 2) A percepção sobre as aulas e; 3) A percepção sobre a utilização dos textos didáticos.

Foi identificado que os alunos tinham grande

vivência com as aulas de Educação Física, inclusive, desde a Educação Infantil. Em relação à participação em competições de alguma luta apenas um aluno havia participado.

Ao serem abordados como eram as aulas que eles já tinham vivenciado, todos responderam que eram boas e divertidas. A diversão, nesse caso particular, sinaliza para a inclusão do aspecto lúdico nas aulas com o conteúdo lutas. Para Alencar et al. (2015) a ludicidade é um elemento que possibilita a aproximação dos alunos das lutas em ambiente escolar. Permitindo a superação do estereótipo de agressividade exacerbada e de violência. Assim, a estratégia para superação de algumas barreiras pedagógicas ligadas às lutas, é o uso do lúdico, do jogo e da brincadeira. Nesse sentido, Huizinga (1990) aponta para a importância do lúdico e do jogo em diversas dimensões da vida humana, e que a luta, assim como o jogo, fazem parte da vida do ser humano desde o início da civilização.

Portanto, o uso da ludicidade como ferramenta para o ensino das lutas na escola se constitui, concomitantemente, em estratégia e conteúdo profícuos, no sentido da necessária superação de reducionismos ou inadequações pedagógicas em relação ao objeto de ensino e aprendizagem. Corroborando com essa perspectiva, Fabiani, Scaglia e Almeida (2016) afirmam que o jogo permite à criança ressignificar as práticas e sentidos das lutas, possibilitando uma ampliação da compreensão de sua inserção na sociedade e, especialmente, de como determinados elementos podem ter diferentes sentidos. Portanto, vivenciar as lutas através do lúdico alicerça a ideia da aprendizagem.

Ao ser questionados sobre que tema poderia ter sido discutido, a maioria respondeu que o professor “Deveria ter falado sobre lutas desconhecidas” (aluno 8). Conforme falamos anteriormente, o professor João possui pouca experiência com o ensino das lutas, mas, que a despeito dessa condição, mesmo assim, o material possibilitou que iniciasse o conteúdo. Notemos que há uma demanda de que a Educação Física escolar amplie as vivências e conhecimentos dos alunos. Interessante perceber

que os alunos ao serem estimulados a discutir as lutas acabaram apontando esta necessidade. Sendo assim, é possível utilizar o conteúdo para o desenvolvimento do aluno de maneira ampla, isso significa que além das práticas corporais devem ser somadas as práticas de comportamento e atitudes.

O professor procurou apresentar textos didáticos com intuito de trazer um debate relacionando temas sociais que tivessem inserção direta no ambiente escolar. Apesar das aulas teóricas terem mantido os alunos em sala de aula, houve uma avaliação positiva. Isso está relacionado ao fato do material apresentar temas interessantes com linguagem simples e com possibilidades de discussões. Outro aspecto digno de destaque foi a dinâmica interativa que o professor criou nos dias de sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A assessoria cumpriu seu objetivo ao fornecer suporte ao professor, mais do que instrumentalizá-lo. Apesar de sua pouca experiência com o ensino das lutas, reconheceu e assimilou que o material possibilitou um norte para a sistematização deste conteúdo.

As demandas advindas do professor em relação ao campo de atuação devem se configurar como um desafio para o campo acadêmico. A academia tem a oportunidade de olhar para os problemas da escola e, juntas, buscar soluções para suas demandas.

As lutas na escola devem ser pedagogizadas a fim de contribuir para a formação do cidadão autônomo e crítico. Nesse cenário, diferentes elementos são necessários para a consecução do trabalho docente como a formação inicial, formação continuada, materiais didáticos, infraestrutura adequada, entre outros. Nesse aspecto, a formação continuada ganha relevância frente às lacunas deixadas pela formação inicial.

O eco sobre a carência de experiência prática com alguma modalidade de luta se fez presente. Essa falta de vivência do professor se estabelece pela ausência da prática de alguma modalidade e

também pela falta da dimensão pedagógica do tema em sua formação inicial. É necessário pensar as disciplinas da graduação que tratem do tema e de proposições de cursos de formação continuada. Nesse último caso, a assessoria pedagógica ofertou condições para que essa carência percebida pudesse ser aplacada.

O planejamento apoiado pela assessoria pedagógica e o uso orientado do material didático, possibilitou a organização e o direcionamento de sua prática pedagógica. Esse apoio inicial permitiu a construção de um plano de ação que contemplou objetivos, metodologias de ensino e avaliação, além da organização adequada dos conteúdos a serem trabalhados de forma pedagogicamente progressiva, englobando aulas teóricas e práticas.

As respostas dos alunos permitiram verificar uma participação mais ativa e dialógica com o professor e demonstrando o prazer nas aulas. Eles também encontraram espaço para apresentar suas

demandas sobre aquilo que gostariam de conhecer e de aprofundar sobre o tema, entretanto, a ausência de vivência do professor com o tema limitou esse aprofundamento. No entanto, demonstra também que professores sem experiência e com carência na formação podem desenvolver essa temática a partir de uma formação continuada e do apoio de uma assessoria pedagógica para planejar e realizar a prática pedagógica na perspectiva de ampliar as possibilidades de usos dos diferentes conteúdos.

A articulação entre universidade e escola permite avanços para a realização da prática pedagógica em uma dimensão mais ampliada e profícua. E isso sinaliza para a necessidade do aumento do diálogo entre instituições de níveis educacionais diferentes, e que o desenvolvimento de pesquisas deve estar atrelado à realidade social de onde emergem as demandas a serem contempladas. A produção do conhecimento deve avançar, sem deixar de olhar as lacunas que são identificadas na prática pedagógica.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, A. J.; SILVA, L. H.; LAVOURA, T. N.; DRIGO, A. J. As lutas no ambiente escolar: uma proposta pedagógica. **R. bras. Ci. e Mov**, v.23, n.3, p.53-63, 2015.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v.22, n.40, 2013.

ANTUNES, M. M. A relação entre as artes marciais e lutas das academias e as disciplinas de lutas dos cursos de graduação em educação física. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, v. 14, n. 139, p.01-11, 2009.

ANTUNES, M. M.; ALMEIDA, J. J. G.; MENDONÇA, S.; PATATAS, J. M.; ORTEGA, E. M. Pedagogia das artes marciais e esportes de combate no Brasil: um estudo sobre a produção científica nacional. **Arquivos em Movimento**, v.13, n.1, p.64-77, 2017.

BARROS, A. M.; GABRIEL, R. Z. Lutas. In: DARIDO, S. C. **Educação física escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

CORREIA, W. R. Educação Física Escolar e Artes Marciais: entre o combate e o debate. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.29, p.337-344, 2015.

CORREIA, W. R.; FRANCHINI, E. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.1, 2010.

DE VARGAS, T. G.; GONZÁLEZ, F. J. Práticas inovadoras na educação física escolar: potencialidades de uma (re)formulação colaborativa da disciplina. **Salão do Conhecimento**, v.3, n.3, p. 01-05, 2017.

DEL VECCHIO, F. B.; FRANCHINI, E. Lutas, artes marciais e esportes de combate: possibilidades, experiências e abordagens no currículo da educação física. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. **Formação Profissional em Educação Física: Estudo e pesquisa**. Rio Claro: Biblióética, 2006.

FABIANI, D. J. F.; SCAGLIA, A. J.; ALMEIDA, J. J. G. O jogo de faz de conta e o ensino da luta para crianças: criando ambientes de aprendizagem. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 130-142, 2016.

- FERREIRA, H. S. As lutas na educação física escolar. **Revista de Educação Física**. v. 75, n. 135, p. 36-44, nov. 2006.
- GONÇALVES, V.; GONZÁLEZ, F. J.; BORGES, R. M. Tentativas de alteração na atuação docente através da formação continuada: um olhar na intervenção do professor mediador. **Salão do Conhecimento**, v.2, n.2, 2016.
- GONZÁLEZ, F. J.; BORGES, R. M. Diálogos sobre o ensino dos esportes na Educação Física escolar: uma pesquisa-ação na formação continuada. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 172-188, 2015.
- HERINGER, D. A. T.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Práticas de formação continuada em Educação Física. **Movimento**, v.15, n.4, p.83-105, 2009.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Armed, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortês, 1994.
- LOPES, M. R. S.; MILLEN NETO, A. R.; PARENTE, M. L. C.; ARAÚJO, J. G. E.; SOUZA, C. B.; MOURA, D. L. A prática do planejamento educacional em professores de Educação Física: construindo uma cultura do planejamento. **Journal of Physical Education**, v.27, e.2748, p. 01-09, 2016.
- MOURA, D. L. A Educação Física Escolar e os estilos de ensino: uma análise de duas escolas do Rio de Janeiro. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, v.14, n.137, p.2-12, 2009.
- MOURA, D. L. **Cultura e Educação Física escolar**: da teoria à prática. São Paulo: Phorte, 2012.
- MOURA, D. L.; ANTUNES, M. M. Aprendizagem técnica, avaliação e educação física escolar. **Pensar a Prática**, v.17, n.3, p.835-848, 2014.
- RODRIGUES, A. I. C.; BAIÃO JÚNIOR, A. A.; ANTUNES, M. M.; ALMEIDA, J. J. G. Percepção dos dirigentes das escolas do município de Jaguariúna sobre as lutas. **Journal of Physical Education**, v.28, e.2809, p. 01-14, 2017.
- ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.26, n.2, p.323-338, 2012.
- RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. **O ensino das lutas na escola**: possibilidades para a educação física. Porto Alegre, RS: Penso, 2015.



ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

Renata Makelly Tomaz do Nascimento¹
Claudemir Cosme da Silva²

Resumo

O presente artigo relata como foi a experiência de estágio em ensino de Geografia proposto pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). O trabalho tem como proposta apresentar as contribuições do estágio supervisionado na formação de professores a partir de um relato de experiência. Para tanto, foram observados, pesquisados e vivenciados os seguintes pontos: apresentação da unidade escolar; estrutura física e material; organização e funcionamento; ação pedagógica e notas do estágio. Após a análise desses aspectos, conclui-se que o estágio supervisionado é sem dúvidas de grande relevância, pois possibilitou a experiência com o Ensino Médio e a execução dos conhecimentos adquiridos com as teorias vistas em sala de aula na universidade, sendo assim essenciais no aprendizado sobre a ação docente para a formação inicial como estudante e o futuro profissional na área do magistério.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio. Experiência. Ensino Médio.

Abstract: SUPERVISED INTERNSHIP: AN EXPERIENCE IN HIGH SCHOOL

This article reports on the experience of an internship in Geography teaching proposed by the State University of Ceará (UECE). The work aims to present the contributions of the supervised internship in the training of teachers from an experience report. Therefore, the following points were observed, researched and experienced: presentation of the school unit; physical and material structure; organization and functioning; pedagogical action and internship notes. After analyzing these aspects, it is concluded that the supervised internship is undoubtedly of great relevance, as it enabled the experience with high school and the execution of the knowledge acquired with the theories seen in the classroom at the university, thus being essential in learning on the teaching action for initial training as a student and the future professional in the area of teaching.

KEYWORDS: Phase. Experience. High school.

1. Renata Makelly Tomaz do Nascimento - Professora da rede estadual do Ceará - Escola de Ensino Médio Padre Coriolano

2. Claudemir Cosme da Silva - Professor da rede estadual do Ceará

Resumen: PASANTÍA SUPERVISADA: UNA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Este artículo relata la experiencia de una pasantía en docencia de Geografía propuesta por la Universidad Estatal de Ceará (UECE). El trabajo tiene como objetivo presentar los aportes de la pasantía supervisada en la formación de profesores a partir de un relato de experiencia. Por tanto, se observaron, investigaron y vivieron los siguientes puntos: presentación de la unidad escolar; estructura física y material; organización y funcionamiento; Apuntes de acción pedagógica y prácticas. Luego de analizar estos aspectos, se concluye que la pasantía supervisada es sin duda de gran relevancia, ya que permitió la experiencia con el bachillerato y la ejecución de los conocimientos adquiridos con las teorías vistas en el aula de la universidad, siendo así fundamental en el aprendizaje. sobre la acción docente para la formación inicial como estudiante y futuro profesional en el área de la docencia.

PALABRAS CLAVE: Prácticas. Experiencia. Escuela secundaria.

1. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado em Geografia do curso de graduação modalidade licenciatura da Universidade Estadual do Ceará (UECE), busca relacionar o conhecimento visto nas aulas da academia com a práxis no Ensino Médio sob a supervisão de um professor de Geografia da educação básica. Contendo carga horária total de 136 horas/aula direcionadas as atividades docentes (regência e planejamento).

O artigo aqui presente abordará sobre a experiência de estágio na Escola de Ensino Médio Dione Maria Bezerra Pessoa. Localizada na Avenida José Lopes de Mesquita, s/n, Banguê, Pacajus-CE. Desenvolvido nas séries de 1º, 2º e 3º anos nos turnos manhã e tarde.

Sabe-se que o estágio é primordial no desenvolvimento de qualquer profissional, em especial o professor, sendo este responsável pelo ensino formal e aprendizagem efetiva dos alunos para que os mesmos se tornem cidadãos críticos e ativos perante a sociedade em que vivem. No entanto, isto não é tarefa fácil, principalmente para os estagiários que estão iniciando na carreira docente.

Existe assim a necessidade de o estagiário de licenciatura conhecer e adaptar-se ao ato docente sem deixar de lado a teoria. Tendo em vista este pensamento atrelado as atividades de planejamento, observação, regência e avaliação. A junção destas atribuições, dentre outras, presentes no dia-a-dia de qualquer professor é a base da cadeira de estágio supervisionado em Geografia. Visando desta forma que o graduando, futuro professor, venha vivenciar e tornar-se um profissional que sempre objetive a aprendizagem efetiva de seus alunos, respeitando as especificidades de cada um, e, assim, qualificado e apto a ingressar no mercado de trabalho.

2. METODOLOGIA

Metodologicamente o trabalho foi desenvolvido em duas etapas:

- 1ª - Pesquisa bibliográfica sobre o tema estágio supervisionado na formação de professores;
- 2ª - Relato de experiência sobre o estágio supervisionado no Ensino Médio.

Todas as etapas com o propósito de contribuir com a divulgação de conhecimento acerca da temática proposta aqui em estudo.

Quanto à escolha do tema do artigo levou-se em consideração os conhecimentos e experiências acadêmicas dos pesquisadores.

Acredita-se que por meio das sugestões metodológicas, seja possível desenvolver uma pesquisa relevante acerca da temática proposta, além de oportunizar a ampliação deste campo de estudo seguindo sua essência em análises posteriores, tendo em vista a grandeza de possibilidades de inovar na elaboração de propostas sobre o estágio no magistério.

3 DISCUSSÃO

3.1 APRESENTAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

A referida escola é um estabelecimento de ensino educacional pertencente à Rede Estadual de Ensino. Iniciou suas atividades recentemente, sendo inaugurada em 26 de janeiro de 2017 e iniciando o ano letivo em 06 de março de 2017. Oferece a etapa de Ensino Médio e também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Seu funcionamento é nos turnos: manhã, tarde e noite.

Tem como missão reconhecer as responsabilidades como instituição de ensino e oferecer serviços educacionais satisfatórios, assegurando uma educação de qualidade, pautada na cooperação entre os indivíduos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos conscientes e preparados para o convívio social, o mercado de trabalho e os estudos posteriores.

Seus valores dizem respeito a Cooperação: desenvolvendo um relacionamento entre os indivíduos com diferentes potencialidades com o objetivo de alcançar um bem comum. Estabelecendo uma relação de confiança; Igualdade: proporcionando oportunidades iguais para todos que fazem a comunidade escolar; Democracia: respeitando todas as opiniões e assumindo o consenso da comunidade escolar; Solidariedade: ser solidário com a pessoa humana construindo vínculos recíprocos na comunidade escolar.

Como metodologia de ensino tem por base a Aprendizagem Cooperativa, na qual estudantes trabalham juntos em grupos heterogêneos em prol de um objetivo pedagógico. Para o desenvolvimento dessas atividades, os estudantes contam com a orientação de um professor ou de um facilitador que será responsável por garantir a presença dos cinco elementos básicos da Aprendizagem Cooperativa, necessários para a correta utilização do método, sendo eles:

- Interação social (face-a-face);
- Responsabilização individual;
- Desenvolvimento de habilidades sociais;
- Processamento de grupo; e
- Interdependência social positiva.

Assim, traz como visão de futuro ser uma escola pública de referência municipal e regional pela qualidade de serviços educacionais prestados, atingindo a excelência na formação intelectual, social e humana.

3.2 ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL

O total de turmas da escola corresponde a dezessete, sendo seis turmas de 1º ano (3 manhã e 3 tarde), cinco turmas de 2º ano (3 manhã e 2 tarde), cinco turmas de 3º ano (2 manhã, 2 tarde e 1 noite), além de uma turma de EJA - 1º, 2º e 3º anos integrados.

Referente aos equipamentos e materiais didáticos possui: livros didáticos, datashow, caixa de som, computadores e matérias de laboratório que podem ser usados para dar suporte aos professores, possibilitando assim que novas metodologias possam ser aplicadas para tornar as aulas mais dinâmicas. Sendo válido ressaltar que o livro didático de Geografia “não deve se constituir no único material de ensino em sala de aula, mas pode ser uma referência nos processos de ensino e aprendizagem que estimule a curiosidade e o interesse para a discussão, a análise e a crítica dos conhecimentos geográficos” (MEC, 2008, p. 09 apud PINA, 2009, p. 46).

O estabelecimento de ensino conta ainda com outros

espaços que também podem ser usados pelos docentes em suas aulas: biblioteca, auditório, anfiteatro, quadra, pátio, laboratórios de química/física, biologia, matemática e informática. Esta disponibilidade de espaços é positiva, pois possibilita ao professor desenvolver novas atividades com a utilização destes, além de ter-se uma aula diferenciada. A respeito Pina (2009, p. 52-53) enfatiza que

Recentemente várias metodologias estão sendo propostas para o ensino de Geografia, algumas dessas trazidas pelos próprios livros didáticos [...] [que] destacam a importância da aula de campo, de estudos do meio, de pesquisas direcionadas com a comunidade, assim como também a construção de exercícios e materiais práticos para a vida dos estudantes.

3.3 ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

A instituição possui segmentos organizados de: Grêmio, Conselho de Professores e Conselho Escolar que conta com representantes do núcleo gestor, professores, pais, alunos e funcionários. Aplicando uma gestão democrática.

Os recursos financeiros vêm diretamente da 9ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE). Até a conclusão da escrita deste

trabalho não foi possível a disponibilidade do quadro atual com número total de matrículas, reprovados, desistentes, admitidos, transferidos e matrícula final devido ao término do bimestre ainda não ter acontecido para que haja a tabulação destes dados.

O corpo docente é composto por um total de 34 professores. Dentre estes, alguns são Professores Coordenadores de Área (PCAs) e outros Professores Diretores de Turma (PDTs) que auxiliam na organização e gestão pedagógica.

3.4 ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Para que possa ser organizada quanto instituição de ensino a mesma possui documentos que regem sua ação pedagógica, sendo um deles o Projeto Político Pedagógico (PPP), que foi desenvolvido na escola durante a I Jornada Pedagógica nos dias 06 e 07 de março de 2017.

Sobre este assunto Vesentini (2008, p. 19) indica que “[...] o ideal, de fato, seria [...] elaborar um programa adequado à realidade social e existencial de seus alunos, e de forma a que estes fossem coautores do conhecimento [...]”. Na escola busca-se os ideais citados pelo autor na questão do planejamento escolar que é desenvolvido de duas maneiras - individualmente e coletivamente, como exposto no Quadro 1.

Quadro 1 - Maneiras de Planejamento

PERIODICIDADE	INDIVIDUAL	COLETIVO
	Semanal	Semanal
FORMA DE REALIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento diário das aulas, contendo: disciplina, objetivo, conteúdo, metodologia e avaliação; - Acompanhamento dos alunos por bimestre, contendo: prova parcial, trabalho em grupo, atividade diversificada e prova global (modelo ENEM). Além de controle das tarefas e participação. Sendo analisados 4 categorias para média final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante um dia da semana um grupo de professores de determinada área se reúnem juntamente com o coordenador para estudo (metodologia da Aprendizagem Cooperativa) e elaborarem o planejamento semanal coletivo.
PARTICIPANTES	Professor da disciplina.	Professores por área e coordenador.
FORMAS DE REGISTRO	(Plano de aula semanal) por série: 1º, 2º e 3º anos.	(Plano coletivo de aula semanal) por disciplina e área.

Fonte: elaborado pelos autores.

3.5 NOTAS DO ESTÁGIO

O estágio aconteceu no período de 16 de março a 19 de abril de 2017, com carga horária total de 136 horas/aula, nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio objetivando a análise e reflexão do planejamento, diagnóstico de observação, desenvolvimento da regência e participação nos eventos, tudo isso sob a supervisão de uma professora supervisora, a mesma é formada em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e pós-graduada em Gestão Ambiental.

Seu trabalho cotidiano é baseado no planejamento semanal das aulas a serem ministradas que ocorrem uma vez por semana em cada turma. A estrutura da aula é baseada no roteiro do conteúdo, indicação de leitura individual e coletiva, explicação do assunto de maneira interativa (debates, questionamentos e troca de ideias) e atividade de classe para que os alunos exercitem o conhecimento adquirido.

Foi analisando que, apesar da prática pedagógica particular de cada docente deve-se levar em consideração que

[...] o conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma Geografia crítica, não se localiza no professor ou na ciência a ser “ensinada” ou vulgarizada, e sim no real, no meio em que aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história. (VESENTINI, 2008, p. 15).

E quando se relaciona tal abordagem com o recurso pedagógico mais utilizado nas aulas - o livro didático: Geografia em Rede, editora FTD (PNLD 2015, 2016 e 2017), dos autores Edilson Adão e Laercio Furquim Junior, se faz necessário sempre que possível práticas diferenciadas como: ida ao laboratório de informática, seminários e atividades em equipe, buscando utilizar o livro para o melhor rendimento possível das aulas, juntamente com a anexação de outros tipos de recursos, assim como abordado por Pina (2009, p. 47) que considera que

[...] o livro didático ainda tem sido o recurso didático mais utilizado nas salas de aula do Brasil. Isso acontece devido a vários fatores, um dos principais é que o uso do livro

didático já faz parte da cultura escolar, o modo de transmissão de conteúdos que se dá, via de regra, pela leitura de textos trazidos pelo livro didático; um outro fator verificado é a defasagem na formação docente que limita o trabalho do professor ao simples uso do livro didático. É importante ressaltar que não é errado usar o livro didático de Geografia em sala de aula, o que se questiona é a forma como esse recurso está sendo utilizado.

• Análise e reflexão do planejamento:

O planejamento é parte inicial integrante para qualquer atividade a ser desenvolvida com qualidade. Ao traçar metas fica mais fácil de saber o que já foi adiantado e o que ainda falta para ser feito. Além, de identificar o que foi positivo ou negativo para ser melhorado e funcionar da próxima vez.

No estágio docência o planejamento é primordial tanto na organização do mesmo, como na aprendizagem de como fazer uma aula funcionar adequadamente de acordo com a necessidade de cada turma. Sempre relacionado harmoniosamente teoria e prática.

Segundo Libâneo (1994) o planejamento escolar deve conter três planos básicos: o da escola, o de ensino e o de aula. Exemplificando as ideias do autor na vivência do estágio é possível notar o plano da escola quando se estuda o Projeto Político Pedagógico (PPP); já o plano de ensino quando observamos o grupo de professores se reunido com o núcleo gestor para traçar o que vai ser feito semestralmente/anualmente; e por fim o plano de aula quando aprendemos juntamente com o professor supervisor a elaborar e organizar a aula a ser ministrada em cada turma, de acordo com o conteúdo adequando para cada série.

• Diagnóstico da observação:

Ao observamos a prática docente como estagiário passamos a conhecer toda a organização da aula e seu funcionamento, em especial a metodologia do professor supervisor. Podemos as vezes não concordar com sua prática, mas através dela conseguimos identificar o que achamos interessante ou não e adaptarmos ao nosso perfil de futuro profissional.

No entanto, o que não pode ocorrer é a cópia tal qual do professor supervisor durante o estágio. “Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados” (PIMENTA; LIMA, 2011). Outro comportamento primordial no momento da observação é saber a hora certa de interagir para não atrairmos a atenção mais que o docente que rege a aula.

• **Desenvolvimento da regência:**

Após os conhecimentos adquiridos com o planejamento e a observação do ser professor, se faz necessário o momento da prática docente do estagiário. A hora de correlacionar teoria e prática adquirida na universidade e no estágio, nem sempre é tarefa fácil, para isso é fundamental a elaboração de um bom plano de aula que consiga a interação do conteúdo geográfico com a realidade da turma, e assim gerar um resultado de aprendizagem efetiva.

As observações feitas no professor supervisor, sendo elas positivas/negativas, também trazem a contribuição para o estagiário na delimitação do seu perfil profissional, que foi preparando e desenvolvido para o tão esperado momento da regência.

Na atualidade não poderíamos esquecer do uso das tecnologias como recurso didático no momento da regência. No entanto, para que isso ocorra efetivamente durante o período de estágio “[...] é necessário que o educador estabeleça, com clareza, os objetivos que pretende alcançar com sua ação docente e, consciente de sua responsabilidade, busque formas de alcançar os fins propostos, podendo encontrar na tecnologia um meio eficiente” (ALMEIDA, 2004).

• **Participação nos eventos:**

Os eventos promovidos pelas instituições de ensino possibilitam um momento de vivência único entre escola, família e sociedade. Os mesmos trazem a abordagem de variadas temáticas que perpassam pelas diferentes disciplinas existentes; e a Geografia como ciência de criticidade entre homem-meio, não poderia ficar de fora.

Sem dúvidas a participação do estagiário de Geografia nos eventos escolares traz ao mesmo uma outra visão da prática do ser professor, visão esta que faz deste um profissional mais crítico e ativo perante aos problemas sociais vigentes; dentre estes os relacionados a sua prática profissional, assim como também os discursos mais atuais. Libâneo (1994) lembra ainda que:

Ao realizar sua [sic] tarefas básicas, a escola e os professores estão cumprindo responsabilidades sociais e políticas. Com efeito, ao possibilitar aos alunos o domínio dos conhecimentos culturais e científicos, a educação escolar socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas e operativas para a atuação no trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania. Dessa forma, efetiva a sua contribuição para a democratização social e política da sociedade.

Assim, no decorrer do estágio foi desenvolvido as seguintes atividades:

Planejamento: aonde foi possível observar tanto o planejamento coletivo: grupo de professores se reunido com o núcleo gestor para traçar o que vai ser feito semestralmente/anualmente; e o planejamento individual: quando se aprende juntamente com o professor supervisor a elaborar e organizar a aula a ser ministrada em cada turma, de acordo com o conteúdo adequando para cada série. Assim, durante o planejamento foi possível desenvolver tanto o trabalho individual: planejando as aulas as serem ministradas durante a regência nas séries de 1º, 2º e 3º anos; como o trabalho coletivo: através da metodologia da Aprendizagem Cooperativa que foi estudado juntamente com o coordenador escolar e os professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas o desenvolvimento docente na realização da aprendizagem efetiva dos alunos.

Observação: a observação da prática docente do professor supervisor passa ao estagiário o conhecimento de toda a organização da aula e seu funcionamento. As vezes não concordar com sua prática é válido, mas através dela conseguimos identificar o que achamos interessante ou não e adaptarmos ao nosso perfil de futuro profissional.

Regência: momento mais importante e aguardado do estágio, pois é nesta hora que o estagiário, antes

observador, passará agora a ser observado e avaliado pelo professor supervisor e os alunos. O planejamento e as observações feitas no professor supervisor, sendo elas positivas/negativas, trazem a contribuição para o estagiário na delimitação do seu perfil profissional, que foi preparado e desenvolvido para o momento da regência.

Avaliação: a experiência na avaliação foi possível através da elaboração de uma prova parcial contendo 10 questões discursivas para as turmas de 1º anos e fiscalização das provas parciais nas três séries (1º, 2º e 3º).

Evento escolar: no decorrer do estágio foi desenvolvido o evento de eleição do 1º grêmio da escola. Cada chapa candidata é composta por alunos de séries e turnos diferenciados, para que haja assim a participação democrática de todos que desejam envolver-se. Após a inscrição os estudantes, durante período estabelecido, fazem suas campanhas com cartazes espalhados nos corredores da escola e propaganda eleitoral nas salas de aula, apresentando suas propostas para o ano letivo.

Infere-se que para tais atividades desenvolvidas no estágio terem êxito

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1987, p. 39).

4. CONCLUSÃO

Através da autorização de estágio concedida pelos que dirigem a E.E.M. Dione Maria Bezerra Pessoa foi oportunizado conhecer uma das escolas mais novas e importantes no município de Pacajus, que necessitava expandir sua rede de instituições públicas de ensino, tendo em vista o aumento no quantitativo de estudantes jovens e adultos em busca do Ensino Médio.

Com o acesso a identificação; histórico; estrutura física e material; estrutura, organização e funcionamento; organização da ação pedagógica e as notas do estágio docente foi possível conhecer as características estruturais e organizacionais de uma escola pública de Ensino Médio.

Vale ressaltar que sem a contribuição dos profissionais e estudantes que fazem a comunidade acadêmica e escolar, ficaria impossível o desenvolvimento do processo de aprendizagem, o término do estágio e a conclusão deste artigo sobre a vivência na formação inicial na licenciatura.

Essa vivência foi sem dúvidas de grande relevância, pois possibilitou a experiência com o Ensino Médio e a prática dos conhecimentos adquiridos com as teorias vistas em sala de aula na academia, sendo assim essenciais no aprendizado sobre a prática docente para formação como estudante e o futuro profissional no magistério.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. Série formação do professor).

LIMA, Maria Socorro Lucena; SILVA, Silvina Pimentel (orgs.). Recursos didáticos: a serviço de quem ensina e de quem aprende. In: ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de. **O estágio docente numa perspectiva interdisciplinar**. Fortaleza: Eduece, p. 48-57.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio: diferentes concepções. In: **Estágio e Docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011, cap. 1, p. 35-36. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PINA, Paula Priscila Gomes do Nascimento. O uso do livro didático de Geografia. In: **A relação entre o ensino e o uso do livro didático de Geografia**. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. cap. 2. p. 46- 53.

VESENTINI, Jose William. **Para uma Geografia Crítica na Escola**. São Paulo: Ed. do Autor, 2008.



O PROFESSOR MUSICOTERAPEUTA OU O MUSICOTERAPEUTA PROFESSOR?: Reflexões sobre identidade profissional e o olhar do musicoterapeuta na sala de aula.

Sarah Fontenelle Catrib¹
Ana Paula de Medeiros Ribeiro²

Resumo

Este trabalho teve o objetivo de investigar as influências da formação musicoterápica na prática pedagógica de educadores musicais, bem como refletir sobre a identidade desses profissionais. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática com as publicações encontradas nas bases de dados do Google, do Google acadêmico, das revistas da União Brasileira de Associações de Musicoterapia (UBAM) e da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), bem como em livros, em dissertações e em teses. Foram usados os seguintes descritores: “professor musicoterapeuta” e “musicoterapia na escola”. Assim, a pesquisa buscou compreender como são descritas e classificadas nas publicações científicas as práticas de musicoterapeutas na área da educação.

Palavras-chave: Musicoterapia na escola. Professor musicoterapeuta. Identidade profissional.

Abstract: THE MUSIC-THERAPIST TEACHER OR THE TEACHER MUSIC-THERAPIST?
Reflecting on professional identity and the music-therapist’s perspective in the classroom.

The goal of this paper is to investigate the influence of music-therapy training on the pedagogical practice of music educators, as well as reflect on the identity of these professionals. Therefore, a bibliographic survey was conducted on the topic, utilizing publications found on the databases of Google, Google Scholar, and the academic journals of UBAM and ABEM, as well as books, dissertations and theses. The following descriptors were used: “music-therapist teacher”, “music-therapy and teaching” and “music-therapy at school”. Thus, the research sought to understand how are the practices of music-therapists in the field of education described and classified in scientific publications.

Keywords: Music-therapy at school. Music-therapist teacher. Professional identity.

1. Licenciada em Música pela Universidade Estadual do Ceará (UECE - 2017), pós-graduanda em Musicoterapia pela Faculdade Padre Dourado (FACPED) e mestranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC).
2. Professora adjunta do Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Faculdade de Educação da UFC. Mestre e doutora em Educação Brasileira pela UFC.

Resumen: EL MAESTRO MUSICOTERAPEUTA O EL MUSICOTERAPEUTA MAESTRO?: Reflexiones acerca de la identidad profesional del musicoterapeuta en el salón de clases

Este trabajo ha tenido como objetivo analizar las influencias de la formación en musicoterapia en la práctica pedagógica de los educadores musicales, así como reflexionar sobre la identidad de estos profesionales. Con tal fin, se llevó a cabo un levantamiento bibliográfico sobre el tema con las publicaciones encontradas en las bases de datos de Google, Google académico, de las revistas de la UBAM y de la ABEM, así como en libros, disertaciones y tesis. Se utilizaron los siguientes descriptores: "profesor musicoterapeuta" y "musicoterapia en la escuela". Por lo tanto, la investigación buscó comprender cómo las prácticas de los musicoterapeutas en el campo de la educación se describen y clasifican en publicaciones científicas.

Palabras clave: musicoterapia en la escuela. Profesor musicoterapeuta. Identidad profesional.

1. INTRODUÇÃO

As dificuldades de se trabalhar com educação musical ultrapassam os desafios de estrutura do ambiente escolar e da compreensão e aceitação da música como conteúdo curricular, encontrando, em várias situações, barreiras na própria prática pedagógica, principalmente no que diz respeito ao trabalho relacionado à educação inclusiva.

Nesse contexto de inclusão, o professor de música ocupa um papel muito importante, tendo em vista que o seu objeto de conhecimento possibilita não só aprendizagens, mas também novas possibilidades de comunicação e expressão. No entanto, é vale ressaltar que a música também pode ser iatrogênica, ou seja, pode causar complicações e efeitos adversos. Dessa maneira, o trabalho com música, seja no âmbito do ensino-aprendizagem ou com viés terapêutico, exige muita responsabilidade.

Considerando essas peculiaridades e necessidades da prática em educação musical, muitos professores buscam por alternativas de trabalho por meio da formação em Musicoterapia. Apesar de se diferenciar da educação musical, já que possui objetivos terapêuticos e não pedagógicos, a musicoterapia tem se mostrado uma ferramenta

bastante eficaz no que diz respeito à inclusão escolar, à prevenção e ao desenvolvimento neurológico (PASSARINI et al., 2012; ALMEDA e CAMPOS, 2013; SANTOS e LOPARDO, 2018; SANTOS JUNIOR, 2018).

O percurso de formação retratado acima também foi feito pela autora deste artigo, sendo sua busca pela formação em Musicoterapia motivada pelas dificuldades de trabalho em sala de aula com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), hiperatividade, dentre outras condições. Na sua prática pedagógica constatou que esses alunos reagiam de forma muito particular à música e, na maioria das vezes, mesmo tendo consciência da importância e potencialidade das atividades musicais, sentiu dificuldade em conduzir essas experiências. Assim, a partir da necessidade de compreender todo esse processo e de ter ferramentas para auxiliar esses alunos em suas aprendizagens e no seu bem-estar, optou por adentrar à área e, posteriormente, desenvolver esse estudo sobre a influência da formação em musicoterapia para a prática pedagógica musical do professor, tendo em vista que o problema de pesquisa advém da realidade enfrentada pelo pesquisador.

O encontro entre a Educação Musical e a Musicoterapia é um campo emergente onde podem ser encontrados “[...] diversos relatos sobre os efeitos positivos da música por meio da Musicoterapia na melhoria da comunicação, do aprendizado, do comportamento e de diversos aspectos de vida das pessoas, sobretudo, em fase escolar.” (GIMENEZ et al., 2011, p. 156). É por essas razões que o perfil profissional do musicoterapeuta e professor de música vem sendo cada vez mais solicitado, uma vez que este possui, em tese, ferramentas para auxiliar os alunos no seu desenvolvimento global e não apenas intelectual.

Tendo esse cenário como referência, este trabalho buscou responder as seguintes questões: qual a influência da formação em musicoterapia na prática pedagógica do professor de música?; Como é classificada a ação musicoterápica na escola?; O que é o olhar terapêutico na sala de aula?.

É com base nessas questões que esta pesquisa teve o objetivo de refletir sobre qual influência a formação em musicoterapia tem na prática pedagógica do professor de música e na sua identidade profissional, além de discutir sobre o olhar musicoterapêutico na sala de aula. Para alcançar esses objetivos foi realizada uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório (GIL, 2008), nas bases de dados Google, Google acadêmico e nas revistas da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e na Revista Brasileira de Musicoterapia.

Assim, a revisão bibliográfica que será apresentada a seguir foi dividida em três tópicos, sendo (I) A formação em musicoterapia e a identidade profissional do musicoterapeuta, (II) a musicoterapia na escola e (III) o olhar terapêutico do professor de música. Após essas discussões, será apresentada a metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo, bem como as considerações finais e encaminhamentos para pesquisas futuras.

2. A FORMAÇÃO EM MUSICOTERAPIA E A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO MUSICOTERAPEUTA

Para a World Federation of Music Therapy (1996),

A Musicoterapia é a utilização da música e/ou seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia) por um musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou grupo, num processo para facilitar e promover a comunicação, relação, aprendizagem, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. A Musicoterapia objetiva desenvolver potenciais e/ou restabelecer funções do indivíduo para que ele/ela possa alcançar uma melhor integração intra e/ou interpessoal e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida, pela prevenção, reabilitação ou tratamento.

Segundo a União Brasileira das Associações de Musicoterapia (UBAM), essa definição pode ser feita a partir de três eixos: o da disciplina, o da prática e o da profissão. Partindo dessa premissa, neste trabalho será utilizada a definição apresentada por Kenneth Bruscia (2016) que entende a musicoterapia como

[...] um processo reflexivo onde o terapeuta ajuda o cliente a otimizar sua saúde, usando variadas facetas da experiência musical e as relações formadas através desta como o ímpeto para a transformação. Como definido aqui, a musicoterapia é o componente de prática profissional da disciplina, que informa e é informado pela teoria e pela pesquisa. (BRUSCIA, 2016, p. 55).

Apesar da musicoterapia, como profissão, existir a apenas algumas décadas, segundo Barcellos (1992), a música já vem sendo utilizada como elemento terapêutico há mais de trinta mil anos. Ainda hoje em tribos e sociedades não tecnológicas a música segue sendo utilizada como cura, mesmo que essa prática não seja considerada musicoterapia.

No Brasil, a musicoterapia teve um aparecimento mais lento e tardio e até a atualidade é considerada uma ciência nova. Segundo Costa (2009),

Em 1968, foram fundadas as duas primeiras associações – a Associação Brasileira de Musicoterapia e a Associação Sul Brasileira de Musicoterapia, para agregar pessoas de diferentes áreas que trabalhavam

com música com objetivos terapêuticos. Mas a primeira referência à Musicoterapia data de 1955. Nesta ocasião a Dra. Nise da Silveira, um ícone da psiquiatria, uma precursora de ideias que levaram à reforma psiquiátrica, pediu a Liddy Mignone, outra precursora da área de Educação Musical, que indicasse alguém para trabalhar no setor de Terapia Ocupacional do Centro Psiquiátrico Nacional. A indicada foi Ruth Loureiro Parames, admitida [...] como técnico de musicoterapia. [...] Posteriormente, Ruth foi contratada como professora de música, por não existir o cargo de musicoterapeuta no serviço público, nem em lugar nenhum. (2009, p. 1).

A partir dessa reconstrução histórica do percurso da musicoterapia no Brasil, Costa (2009) justifica a compreensão da área como ciência específica com base em três fatores que, segundo a autora, são necessários para a caracterização de uma ciência singular, sendo esses: “[...] um corpo de teorias que constituem seu saber, métodos e técnicas para sua prática, e profissionais capacitados para exercê-la.” (2009, p. 2). Cumprindo esses critérios, a musicoterapia pode ser reconhecida como um novo campo de conhecimento.

É perceptível que todas as definições apresentadas nesse tópico, bem como o contexto em que a musicoterapia se estabeleceu no Brasil, evidenciam a importância de um profissional qualificado para o exercício da função. Essa identidade profissional do musicoterapeuta é construída a partir de um reconhecimento social de seu papel (GODOY, 2015). Assim, ao fazer uma ampla pesquisa sobre a identidade do musicoterapeuta, Godoy (2014, p. 11) afirma que esse “[...] não é nem médico, nem músico, nem psicólogo, ele é um profissional diferente com saber de uma ciência terapêutica singular.”. Para Bruscia (2016, p.34),

[...] na prática, musicoterapeutas podem trabalhar em escolas buscando metas educacionais ou de desenvolvimento, ou então em hospitais buscando metas relacionadas à saúde, e podem trabalhar em serviços de saúde mental com objetivos psicoterapêuticos ou em comunidades com objetivos psicossociais.

Essas particularidades e especificidades da profissão fizeram com que a formação ocorresse por meio de cursos de graduação e pós-graduação *latu sensu*, os quais proporcionam aos estudantes conhecimento interdisciplinares que incluem disciplinas do campo da fisiologia, psicologia, música

e neurociências. Essa variedade de disciplinas contribui para a formação em musicoterapia, ciência muitas vezes desvalorizada na área da saúde e que ainda luta por um reconhecimento profissional.

Segundo Godoy (2014, p. 17), “[...] a identidade é constituída histórica e socialmente, ela se torna um processo de movimento constante e contínuo.”. Portanto, pode-se afirmar que a identidade profissional do musicoterapeuta ainda se encontra em um processo de construção, que deve considerar a amplitude de ambientes em que o mesmo pode estar inserido.

3. A MUSICOTERAPIA NA ESCOLA

Em se tratando especificamente do ambiente escolar, Silva (2011, p. 119) afirma que “[...] além de um local de ensino, a escola é também um local de agência de saúde, que busca um atendimento integral do homem, no seu desenvolvimento físico, intelectual, emocional e espiritual.”. É nessa perspectiva que podemos falar de uma possibilidade de integração entre a educação musical e a musicoterapia, bem como do olhar terapêutico do professor de música.

A nomenclatura utilizada para se referir ao uso da musicoterapia no contexto escolar ainda é bastante discutida, sendo classificada dentro da musicoterapia institucional (BENEZON, 1988) e da musicoterapia preventiva (PASSARINI et al., 2012). Por vezes, estudos que tratam sobre esse tema se referem à prática apenas como “musicoterapia na educação” (FERREIRA, 2011). Segundo a classificação de Benezon (1988), há ainda uma musicoterapia didática que se refere à formação de musicoterapeutas, e não ao uso de atividades musicoterápicas em ambiente escolar ou de aprendizagem.

Diferentemente de outras classificações que incluem a musicoterapia na escola, a educação musical terapêutica é um conceito proposto por Silva Júnior (2016) que busca evidenciar os benefícios psicológicos do ensino de música. Segundo o autor, a educação musical tem o objetivo de ensinar música,

mas essa prática “[...] pode ultrapassar seu objetivo primário, alcançando benefícios psicológicos, seja através de pequenos aumentos de curta duração nas habilidades cognitivas não-musicais, seja nos efeitos psicológicos e sociais ligados à emoção e identidade” (ibidem, p. 3). Assim,

A partir da compreensão que o objetivo primário da educação musical é ensinar música e o objetivo secundário pode ser alcançar benefícios psicológicos ou efeitos terapêuticos, podemos nomear essa intervenção educacional de educação musical terapêutica, na qual o educador musical busca, através do ensino de música, alcançar benefícios que vão além do aprendizado dos conteúdos musicais. Denominamos, assim, educação musical terapêutica o alcance de benefícios psicológicos como objetivo secundário da educação musical durante ou após um processo de ensino e aprendizagem musical feito por um educador musical (Ibid.).

É possível observar que esse conceito, mesmo aproximando as áreas de musicoterapia e educação musical ao reconhecer o potencial terapêutico do ensino de música, distancia o musicoterapeuta do espaço escolar, considerando o professor de música, mesmo sem formação em musicoterapia, encarregado de alcançar outros benefícios, além do aprendizado musical.

Essa nomenclatura (Educação Musical Terapêutica) também é utilizada por Passarini (2012), apesar de a autora vincular a ação musicoterápica na escola à musicoterapia preventiva. Na sua perspectiva a educação musical terapêutica é um termo utilizado para

[...] designar o trabalho onde aprendizado musical e processo terapêutico caminham juntos, no mesmo nível de importância considerando que o desenvolvimento humano integral é o objetivo primário; onde técnicas de educação musical e da musicoterapia se complementam; onde relação terapeuta-paciente equipara-se à relação professor-aluno considerando que o sujeito aprende sentindo e sente aprendendo, ou seja, o aprendizado é norteado pelo afeto e vice-versa; onde cada sujeito é considerado em sua singularidade, independentemente de ter ou não algum tipo de deficiência. (PASSARINI et al., 2012, p. 4).

Há nessa definição a inclusão de um processo terapêutico vinculado ao aprendizado musical, levando a compreensão de que o profissional adequado para essa função seria aquele que possui

as duas formações, ou seja, o professor-terapeuta. Partindo de uma perspectiva focada nas dificuldades de aprendizagem, Ferreira (2011) compreende a musicoterapia como uma ferramenta eficaz na escola. Isso pode ser verificado a partir do relato de sua experiência musicoterápica desenvolvida com alunos com baixo rendimento escolar, que teve como objetivo ajudar esses na assimilação dos conteúdos escolares, também de melhorar a convivência com colegas e de lidar melhor com os problemas advindos das dificuldades de aprendizagem. Assim, o atendimento de musicoterapia ocorreu individualmente com três alunos da escola e tinha duração de 50 minutos. Nessas sessões foram utilizadas as técnicas musicoterápicas de recriação e improvisação, visando atender as dificuldades de cada criança.

Corroborando com os objetivos apontados por Ferreira (2011), Cunha e Volpi (2008, p. 88) afirmam que, “o musicoterapeuta que atua no ambiente educacional poderá ter por objetivo estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e emotivas dos alunos, ampliando suas possibilidades de aprendizado.”. Nesses contextos, no entanto, a atuação do musicoterapeuta ocorre em momento separado da aula de música, sendo, muitas vezes, diferentes profissionais.

Apesar da realidade de poucas produções científicas na área, a relação da musicoterapia com o ambiente educacional é muito antiga, tendo registros dessa atividade anos antes da criação do primeiro curso de musicoterapia no Brasil, conforme relata Bergamini (2010, p. 15, apud GODOY, 2014, p.9) que “no Rio de Janeiro, na década de 50, já havia registros de trabalhos com música em escolas regulares e de educação especial, que foram se desenvolvendo e, mais tarde, ganharam o nome de musicoterapia.”. Essa relação só é possível, pois, segundo Silva (2011), a musicoterapia e a educação musical compartilham o objetivo final que é a transformação. Para além das relações fundamentadas nos objetivos e nos resultados, Almeda e Campos (2013) destacam que

[...] os meios utilizados pelas duas áreas para atingir seu objetivo demonstram que há uma relação recíproca entre as áreas. O educador se utiliza de elementos da

musicoterapia para auxiliar no processo de aprendizagem e o musicoterapeuta se utiliza de elementos da educação musical como coadjuvante no processo terapêutico. (p. 51).

Assim, é comum falar em olhar terapêutico do professor de música quando um mesmo profissional possui as duas formações. Essa dupla função, no entanto, deve ser muito bem fundamentada, pois, como exposto anteriormente, não há um consenso sobre a prática de musicoterapia no contexto educacional. Para compreender melhor a atuação desse tipo de profissional, o próximo tópico tratará sobre o olhar terapêutico do professor de música.

4. O OLHAR TERAPÊUTICO DO PROFESSOR DE MÚSICA

Uma das questões que chamam atenção no que se refere ao estudo da musicoterapia no contexto educacional é a menção ao olhar terapêutico do professor de música. Essa percepção diferenciada proporcionada pelos conhecimentos musicoterápicos geralmente ocorre quando o musicoterapeuta é também professor, ou quando o mesmo está presente durante os momentos de aprendizagem. Neste contexto, o foco dado aqui é no olhar terapêutico do professor de música que também é musicoterapeuta.

Ao caracterizarem o que chamam de educador-terapeuta, Almeida e Campos (2013, p. 46) afirmam que esse profissional “[...] necessita de capacitação para lidar com as diversidades e trabalhar o aprendizado musical como possibilidade de cuidado e desenvolvimento humano.”. Assim, o olhar terapêutico tem a função de promover saúde de maneira preventiva, a partir do acolhimento e do atendimento as necessidades específicas.

Nesta perspectiva, a importância desse olhar terapêutico se dá a partir da compreensão de que a música, além de organizar e disciplinar os alunos, pode abrir canais de comunicação. As autoras fundamentam essa ideia com base na percepção de que

[...] uma das funções da música e da musicoterapia é abrir canais de comunicação para que haja uma expressão

corpóreo-sonoro-musical integrada entre terapeuta e paciente, assim como entre educador/terapeuta e aluno/paciente e vice-versa. (BENEZON, 2011, p. 38 apud ALMEDA E CAMPOS, 2013, p. 48).

Para o alcance desses canais de comunicação, o educador-terapeuta deve inicialmente observar e interagir com o aluno a partir do repertório musical trazido por ele. Assim, essa educação musical com olhar terapêutico se utiliza de etapas e conceitos típicos da musicoterapia, a saber, o conceito de identidade sonora (ISO) e as etapas de testificação musical. Segundo Benezon (1988), ISO significa igual e é apresentado como um conceito dinâmico que busca resumir todos os sons, conjuntos de sons ou fenômenos sonoros internos que nos caracterizam. Essas informações podem ser colhidas a partir de observações ou por meio de entrevistas realizada com os pacientes ou seus familiares na avaliação diagnóstica. É também nesse primeiro momento que se realiza a testificação musical, que nada mais é do que o momento em que o professor/terapeuta disponibiliza vários instrumentos musicais para o aluno em busca de conhecer os seus interesses sonoros.

Dessa forma, a partir da identidade sonora do aluno é construído um planejamento, cuja primeira fase é realizada por meio da testificação musical, que permite ao profissional “[...] desenhar um perfil mais próximo de sua identidade sonora, permitindo uma abordagem preventiva ou auxiliar no que tange aos aspectos relacionados a saúde do aluno” (ALMEDA e CAMPOS, 2013, p. 50).

Com base em todos esses processos da musicoterapia, a intervenção do musicoterapeuta professor na sala de aula possibilita ações docentes que, além de terem como objetivo a aprendizagem musical, se preocupam com questões relacionadas às demandas do grupo, bem como ao bem-estar dos alunos.

5. METODOLOGIA

O procedimento metodológico adotado para o desenvolvimento desse estudo é de abordagem qualitativa e de nível exploratório. Segundo Gil (2008,

p. 27), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Com base nessa classificação, o presente estudo buscou compreender a influência da formação musicoterápica na prática de educação musical e o olhar do musicoterapeuta na sala de aula para, posteriormente, realizar uma pesquisa de campo com esses profissionais e entender mais sobre a sua realidade na prática.

De forma mais específica, essa pesquisa é delineada como uma pesquisa bibliográfica, já que utilizou como fonte dados secundários, ou seja, aqueles já elaborados e analisados anteriormente. O material bibliográfico utilizado no âmbito desse estudo foi de origem de livros e revistas científicas, bem como de artigos publicados em congressos da área de educação musical e musicoterapia.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das questões elencadas no início desse estudo, foi possível compreender, por meio do levante bibliográfico apresentado, as relações estabelecidas entre a educação musical e a musicoterapia, principalmente, no que se refere às influências da formação musicoterápica na prática pedagógica, à classificação dessas práticas e ao olhar terapêutico do professor de música.

Apesar de muito se falar sobre as contribuições trazidas pelo profissional musicoterapeuta na sala de aula de educação musical, ainda não existe uma teorização sobre a prática no ambiente escolar, assim como também não há uma nomenclatura específica para defini-la, o que gera uma variedade de experiências, que podem ter como foco os alunos com necessidades especiais, dificuldades de aprendizagem ou outras condições. Mesmo com essa realidade, é perceptível que a formação em musicoterapia influencia diretamente na forma como o professor lida com essas demandas, à medida que esse, por meio do seu olhar terapêutico, pode atender os alunos de acordo com suas

necessidades, sempre respeitando seus limites e possibilidades.

Esse estudo bibliográfico foi o primeiro passo de um projeto maior que visa à investigação da prática musicoterápica de professores de música nas escolas de Fortaleza. A idéia é que, amparado pela revisão bibliografia realizada neste artigo, o estudo de campo se proponha a conhecer a identidade individual e coletiva (papel) desse profissional que é professor de música, mas que por ser também musicoterapeuta, utiliza o seu olhar musicoterápico em sala de aula com fins de prevenção e estimulação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Daniele; CAMPOS, Ana Maria. Educador-terapeuta – os benefícios do olhar do especialista em musicoterapia na educação musical. **Revista Brasileira de Musicoterapia**, ano XV, n. 15, 2013.

AMEAL, Liliam Cafiero. Arte, ciência e inclusão: a música e a musicoterapia em um fórum multidisciplinar de discussão e compartilhamento de experiências. **Interlúdio**, ano IV, n. 6, 2016.

BARCELLOS, Lia Rejane Mendes. Diálogos entre as novas práticas de musicoterapia e os cursos de formação de musicoterapeutas. In: DREHER, Sofia Cristina et al. (Org.). **A clínica na musicoterapia: avanços e perspectivas**. São Leopoldo: EST, 2014.

BENEZON, Rolando. **Teoria da musicoterapia: contribuição ao conhecimento do contexto não-verbal**. Trad. Ana Sheila M. de Uricoechea. 3 ed. São Paulo: Summus, 1988.

BRUSCIA, Kenneth. **Definindo a musicoterapia**. Trad. Marcus Leopoldino. Barcelona Publishers, 2016.

CUNHA, Rosemyriam; DIAS, Magali. A música e a musicoterapia na escola: sons e melodias que permeiam o processo de inclusão em uma escola de ensino fundamental na cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de musicoterapia**. Ano XII, n. 2, 2010.

CUNHA, Rosemyrian; VOLPI, Sheila. **A prática da musicoterapia em diferentes áreas de atuação**. R. Cient. v.3, p.85-97; Jan./dez., 2008.

COSTA, Clarice Moura. A especificidade da musicoterapia e a identidade do musicoterapeuta. In: **XI Fórum Paraense de Musicoterapia**, 2009.

_____. **O saber da musicoterapia e o musicoterapeuta**. Biblioteca brasileira de musicoterapia, 2008.

FERREIRA, Eliete Quixaba. **A musicoterapia na educação: dificuldade de aprendizagem**. Imperatriz, MA: Ética, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, Marli. *et al.*. Musicoterapia e a educação inclusiva. **Revista Brasileira de Musicoterapia**. Ano XIII, n. 11, 2011.

GODOY, Diego Azevedo. Musicoterapia, profissão e reconhecimento: uma questão de identidade no contexto social brasileiro. **Revista Brasileira de musicoterapia**. Nº 16, 2014.

_____. **Além do musicoterapeuta**: um estudo sobre identidade do musicoterapeuta e seu reconhecimento, fundamentado no sintagma identidade-metamorfose-emancipação. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade de São Paulo, PUC-SP, 2015.

NASCIMENTO, Sandra Rocha do. **A musicoterapia no contexto escolar**: uma “escuta diferenciada”. Monografia (especialização em musicoterapia na saúde mental). Universidade Federal de Goiás, 1999.

PASSARINI, Luisiana, et al. **A educação musical no desenvolvimento da criança**: trilhas da musicoterapia preventiva. In: Anais do XIV Simpósio Brasileiro de Musicoterapia, 2012.

ROMÃO, Suzanne. **Os diferentes caminhos da música – um olhar sobre a musicoterapia**. In: Encontro Nacional de Ensino Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 2015.

SANTOS JUNIOR, Paulo Jonas dos. *et al.* Os efeitos benéficos da musicoterapia no contexto educacional. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 4, n. 6. 2018.

SILVA, Laryane Carvalho Lourenço da. A musicoterapia num contexto educacional: perspectivas de atuação. **Revista Brasileira de Musicoterapia**. Ano XIII, n. 11, 2011.

SILVA JUNIOR, José Davison da. **Educação Musical terapêutica**: um novo conceito em educação musical?. In: I Seminário Regional de Psicologia da Música. Feira de Santana, BA, 2016.

_____. Música, saúde e bem-estar: aulas de música e habilidades cognitivas não-musicais. **Revista da ABEM**, v. 27, n. 42, p. 36-51, 2019.

UNIÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DE MUSICOTERAPIA. **Definição Brasileira de Musicoterapia**. 2018. Disponível HYPERLINK "<http://ubammusicoterapia.com.br/definicao-brasileira-de-musicoterapia/>" \n

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL ANTONIO RAIMUNDO DE MELO

Mahra Danyelly Pinto Farias¹

Resumo

O presente artigo disserta sobre a relevância das competências socioemocionais no âmbito de uma Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral, localizada no município de Carnaubal – região norte do Ceará, considerando a vivência dos projetos na escola, bem como salientando seus impactos quanto às contribuições positivas ao longo do percurso construído até o presente ano. A construção do presente deu-se por meio do caráter metodológico qualitativo, através de uma pesquisa literária. Ressalta-se o objetivo das disciplinas que trabalham essas competências na grade curricular da instituição, bem como os resultados agregados à aprendizagem quanto ao seu crescimento, em números, nos índices de aprovação e a redução do abandono escolar nesse mesmo contexto.

Palavras-chave: Competências socioemocionais. Educação. Escola.

Abstract: THE IMPORTANCE OF DEVELOPING SOCIO-EMOTIONAL SKILLS AT THE ANTONIO RAIMUNDO DE MELO FULL-TIME HIGH SCHOOL

This article discusses the relevance of socio-emotional skills in the context of a full-time state-run high school, located in the city of Carnaubal in the northern region of Ceará, Brazil. This research considers experience with school projects and highlights their positive impacts up to the present year. The construction of this occurred by means of the qualitative methodological character, through a literature search. Positive results are highlighted according to the objective of incorporating school subjects and competencies into the institution's curriculum. In addition, in this same context, results are related to improved learning outcomes presented in the approval indexes and decreased school dropout rates.

Keywords: Socio-emotional skills. Education. School.

1. Professora da Rede Estadual - Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Antonio Raimundo de Melo

Resumen: LA IMPORTANCIA DE DESARROLLAR HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA ESCUELA SECUNDARIA DE TIEMPO COMPLETO ANTONIO RAIMUNDO DE MELO

El presente artículo analiza la relevancia de las habilidades socioemocionales en el ámbito escolar de una escuela secundaria estatal a tiempo completo, ubicada en el municipio de Carnaubal – región norte de Ceará, considerando la experiencia de los proyectos en la escuela, además de destacar su impacto en las contribuciones positivas a lo largo del camino construido hasta este año. La construcción del presente se realizó a través del carácter metodológico cualitativo, a través de una investigación literaria. Se destaca el objetivo de las asignaturas que trabajan estas competencias en el plan de estudios de la institución, así como los resultados agregados al aprendizaje en cuanto a su crecimiento, en números, en los índices de aprobación y la reducción de la deserción escolar en este mismo contexto.

Palabras clave: Habilidades socioemocionales. Educación. Escuela.

1. INTRODUÇÃO

A Educação é sempre um campo suscetível a discussões acadêmicas por ser inesgotável ao passo que acompanha as mudanças sociais e culturais em vigor, há sempre novos desafios os quais emergem da necessidade dos indivíduos.

O mundo anseia por resoluções de problemas que acometem a sociedade: violência, pobreza, crises de diversas naturezas; não raro, a “finalidade da educação varia de uma sociedade para outra e cada uma delas possui um determinado ideal de homem” (LIMA, 2018, p. 08). Desde o século passado, tornou-se mais notório que a educação mantém uma estreita relação com o pensamento econômico vigente. Assim, pensar em uma educação voltada para o socioemocional do aluno não deve remeter simplesmente à ideia de um projeto alienado a essa relação, mas deve-se entender a intenção – formar pessoas capazes emocionalmente de lidar melhor com suas emoções conforme as situações, em uma empresa por exemplo, surgirem.

Como a escola lida com o lado emocional dos alunos? Que impacto as emoções têm no aprendizado dos discentes? Como e quando trabalhar o emocional dos estudantes tornou-se

uma preocupação da Educação? Quais os impactos da educação baseada em competências socioemocionais sob o olhar dos próprios estudantes? Estas inquietações serão abordadas a fim de se perceber os caminhos percorridos até o presente momento nesse desafio educacional.

A escola, nos últimos anos, tem ganhado destaque na sociedade por ser vista como um local onde se constroem soluções, cidadãos capazes de atuar de forma positiva e contribuir na e com a sociedade, mas outras demandas têm sido atreladas ao papel da escola como apresentar “solução de problemas de maneira colaborativa, o pensamento crítico e criativo e a capacidade de fazer escolhas responsáveis” (CARVALHO E SILVA, 1996, p. 184). Percebe-se, pois, que incumbências e necessidades novas levaram a mudanças profundas nas políticas educacionais, programas, currículos e metodologias.

Como parceira da escola, as famílias dos estudantes não raro apresenta alguns percalços que influenciam na vida emocional e, conseqüentemente, acadêmica do jovem; Vale (2009) aponta algumas características com as quais os jovens lidam:

Na família, as características que têm sido identificadas prendem-se com o baixo nível económico, o baixo nível escolar dos pais, os lares desfeitos, a falta de competências educativas dos pais, a hostilidade, os estilos coercivos, conflitos no casal, modelos criminosos na família, e a psicopatologia dos pais, entre outros. Contudo, [...] as interações hostis e coercivas com a utilização inconsistente de prémios e castigos, as falhas de comunicação entre pais e filhos e a existência de modelos antissociais na família (VALE, 2009, p. 140).

A partir desta contextualização, torna-se possível entender a necessidade de pesquisar e aprofundar este debate, haja vista que os indivíduos que a escola recebe convivem, muitas vezes, com realidades opressoras, contextos familiares complexos. Destarte, o pensamento do Instituto Ayrton Senna, declarado em cartilha, é que “[...] podemos investir todos os recursos em Aprendizagem Acadêmica – o que nos levará diretamente ao objetivo; ou podemos diminuir recursos do Aprendizado Acadêmico e investirmos também em Aprendizado Socioemocional” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2016, p. 21).

Assim, este artigo visa discorrer sobre a importância do desenvolvimento das Competências Socioemocionais no âmbito escolar.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Saarni (1999, p. 57 apud in VALE, 2009, p. 130) define a competência emocional como a “demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam emoção”, trabalhar as competências seria exercitar e preparar, dentro do possível, os jovens a saberem lidar da melhor forma consigo, com o outro e com as situações mais adversas possíveis.

Essa abordagem na Educação é baseada em estudos norte-americanos e “seus idealizadores embasaram-se em cinco dimensões da personalidade humana, denominadas de *Big Five*: abertura a novas experiências; amabilidade; extroversão; conscienciosidade e estabilidade emocional” (CARVALHO E SANTOS, 2016, p. 10).

A formação desse sujeito requerido pelo capital no século XXI chama a atenção para as competências não-cognitivas, as chamadas socioemocionais. Estas competências estão sendo promovidas e propagadas por

instituições e fundações empresariais como o Instituto Ayrton Senna (IAS), uma instituição empresarial fundada em 1994 que, por meio de parcerias com a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), difundem uma proposta de desenvolvimento e avaliação das competências socioemocionais para intervir na formulação de novas políticas públicas para a educação no século XXI, estabelecendo parcerias com governos federal, estaduais e municipais (LIMA, 2018, p. 11).

O Brasil tem expandido a preocupação com o emocional dos estudantes a ponto de desenvolver políticas públicas que contemplam as Competências socioemocionais ao longo de toda a educação básica. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, documento com caráter normativo que estabelece uma base de competências a serem trabalhadas ao longo da educação básica, recentemente implementada no Brasil, há um delineamento de um perfil de estudante a ser construído ao longo das etapas escolares:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 15).

Estas políticas foram muito bem recebidas no estado do Ceará, o qual direcionou esforços para adaptar o currículo, sobretudo no ensino médio.

No momento de formalização da Política de Desenvolvimento das Competências Socioemocionais no Estado do Ceará, foram divulgadas as iniciativas que compõem o conjunto das suas ações. São elas: Juventude em Ação; Psicólogos Educacionais; Mediação Social e Cultura de Paz; Educação, Gênero e Sexualidade na Escola; Aprendizagem Cooperativa; Comunidade de Aprendizagem; Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) e o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT). As duas últimas iniciativas são componentes curriculares que foram incluídos no currículo das escolas e tornaram-se o sustentáculo para a referida política (GONÇALVES E JUNIOR, 2019, p. 90).

Segundo os autores supracitados, a “agenda desta política teve início em 2012 com ações interventivas e permanentes, como a Reorganização Curricular do Ensino Médio, e fortalecida em 2016” (2019, p. 83). A rede estadual cearense conta atualmente com três disciplinas voltadas exclusivamente para o desenvolvimento das competências socioemocionais: o Projeto de vida, o Projeto Professor Diretor de Turma (PDT) e o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais - NTPPS. Carvalho e Silva (2017, p. 181) apontam que o objetivo dessas ações é na verdade “estruturar estratégias que potencializem o desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças e jovens, reduzindo riscos futuros”.

Sousa et al (2019) apontam que o projeto PDT foi apresentado em uma conferência no Brasil em 2017 a partir da vivência em Portugal – desde a década de 60. “A SEDUC/CE, em 2008, implantou o projeto em 25 Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará e, em 2010, abriu edital para adesão das escolas regulares” (SOUSA et al, 2019, p. 03). O objetivo da proposta é “elevar o desempenho escolar por meio de uma aproximação entre escola, aluno e família, possibilitando conhecer individualmente os estudantes não só em suas dificuldades escolares, mas também no seu contexto social e, em especial, no relacionamento com a família, hábitos, aptidões e gostos pessoais”(SOUSA et al, 2019, p. 09).

Já o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) objetiva “o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil, contribuindo fortemente para um ambiente escolar mais integrado, motivador e favorável à produção de conhecimentos (CORDEIRO et al, 2029, p. 02). Essa mudança no currículo acarretou mudanças na carga-horária das disciplinas, por exemplo a disciplina de NTPPS, a qual trabalha com 04 horas/aulas semanais, enquanto o PPDT conta com 1 hora/aula ministrada em sala semanalmente.

3. METODOLOGIA

O foco desta pesquisa é de natureza não mensurável, ou seja, a pesquisa possui caráter qualitativo haja vista que utiliza de uma literatura considerável para abordar a relevância de se trabalhar na escola aspectos socioemocionais dos alunos.

A pesquisa se deu através de uma revisão de literatura que, embora não tão expansiva, autores como Carvalho e Silva (2017), Cordeiro et al (2029), Gonçalves e Júnior (2019) e outros mostram um caminho percorrido na Educação que optou por trabalhar o emocional dos alunos a fim de otimizar o processo de ensino-aprendizagem, e com a descrição das ações realizadas na escola escolhida para a realização desta pesquisa.

O locus escolhido foi a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Antônio Raimundo de Melo situada na Av. Paulo Sarasate, 539, bairro Cruzeiro, zona urbana da cidade de Carnaubal. A instituição conta com mais de 300 discentes e o corpo docente é composto por 24 profissionais atuantes em suas respectivas áreas e o núcleo gestor formado pela diretora Ana Cláudia Martins Oliveira, as coordenadoras Mahra Danyelly Pinto Farias e Maria Auxiliadora Oliveira Lima, Francisco Eligerton Barroso da Silva na função de secretário escolar e Luliane Costa da Silva como assessora administrativo-financeira.

4. DESCRIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS TRABALHADAS NA E.E.M.T.I. ANTÔNIO RAIMUNDO DE MELO

Em virtude das competências socioemocionais estarem, nas escolas estaduais do Ceará, ‘em prática’ há alguns anos, já é possível ter um vislumbre do que tem sido feito nas escolas, quais mudanças foram feitas e que impactos já se podem observar em decorrência da prática dessa abordagem. Na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Antônio Raimundo de Melo há a oferta ao público discente do trabalho com as Competências Socioemocionais no currículo através do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e o Núcleo de

Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) ao longo das três séries do ensino médio e os resultados quantitativos apresentados na análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição corrobora com a abordagem desta pesquisa.

Em seu PPP (p.18), a escola considera que “é indispensável compreender que a constituição da juventude é formada por indivíduos múltiplos, atravessados por um número crescente de elementos que não podem ser negados”. Na proposta escolar da instituição, o estudante deve ser considerado nas dimensões intelectual, social, física e emocional a serem trabalhadas de forma integral ou multidimensional. Para a instituição:

O ensino em tempo integral se apresenta como uma estratégia de proporcionar educação formal sem desvincular os aspectos subjetivos e sociais do estudante de ensino médio da rede pública de ensino. O pensamento passa a configurar a educação nas dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética do ser humano através da ampliação do tempo, espaço e currículo (PPP, p. 18).

É evidente que há uma preocupação não somente ao que se relaciona com o desenvolvimento da aprendizagem de conteúdos trabalhados de forma sistemática, mas há uma clara atenção dada ao socioemocional dos estudantes, visto que influencia sobremaneira no comportamento e na aprendizagem. O ambiente escolar em tempo integral muitas vezes proporciona vivências as quais o estudante não encontra em casa, diálogos e reflexões que os sujeitos na escola constroem que o espaço social em si pode não oferecer, bem como o protagonismo do estudante que tem um currículo que desperta a curiosidade e o engajamento escolar (incluindo as disciplinas da Base Nacional, as eletivas como também projetos).

Como componente da parte diversificada que a E.E.M.T.I. Antônio Raimundo de Melo oferece as disciplinas de NTPPS e Projeto Professor Diretor de Turma (cuja nomenclatura atualmente à disciplina é de 'Formação para a cidadania e desenvolvimento de competências socioemocionais) ocupam respectivamente 4h/a e 1h/a por semana, respectivamente.

A Parte Diversificada deverá totalizar 15h/a, das quais 4h serão destinadas ao Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais, enquanto atividade integradora do currículo; 1h, ao Projeto Professor Diretor de Turma, na perspectiva da desmassificação e formação para a cidadania; finalmente, 10h/a serão destinados à Parte Flexível, que será composta por Atividades Eletivas, no sentido de atender aos diversos interesses dos estudantes (PPP, p. 24).

O NTPPS trabalha as competências socioemocionais dos estudantes de forma transdisciplinar através de oficinas e articula as áreas do conhecimento de modo interdisciplinar e contextualizado por meio de projetos de pesquisa desenvolvidos pelos estudantes, estimulando o protagonismo estudantil e a autonomia intelectual.

Os principais eixos temáticos abordados ao longo das oficinas são: a) Projeto de Vida, b) Mundo do Trabalho, c) Iniciação à Pesquisa Científica. Já o PPDT preocupa-se com as expectativas que os jovens têm de si mesmos, com a formação para valores e perspectivas de futuro. Há a criação de um projeto de vida a ser almejado por cada estudante, trabalhado a partir das experiências em sala sobre a formação da identidade, os interesses, metas etc.

Quanto à execução, as aulas são ministradas sob o formato que melhor convier à dinâmica de cada turma: seminário, assembleia, esquete, filme, slides, aula etc. Sua avaliação se dá de forma descritiva, sendo de responsabilidade do Conselho de Turma, que acontece bimestralmente, ao final de cada período letivo (PPP, p. 26).

Visando a formação socioemocional, tais disciplinas estimulam os estudantes e a consequência disso dá-se também nos números que representam a escola, prova da influência positiva de tudo o que fora citado anteriormente e que, segundo o PPP da escola, o índice de aprovação de 2016 a 2019 subiu de 90% para 96,73% enquanto a taxa de abandono, no mesmo íterim, foi de 4% a 2,4%.

Ademais o convívio da comunidade escolar é harmonioso, construída sob diálogo entre núcleo, professores e estudantes graças ao desenvolvimento dos alunos que têm consciência do seu papel, do quão responsáveis eles são pela própria aprendizagem e pelo feedback ao trabalho

realizado pela escola no intuito de fomentar a formação deles enquanto cidadãos que sairão do ensino médio e ocuparão lugares de agentes sociais atuantes no meio no qual atuarão. Percebe-se, portanto, que o ambiente escolar tem funcionado de forma mais profícua ao passo que trabalha os aspectos integrais do aluno, não somente o cognitivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, a partir de tudo que fora discutido, que a iniciativa de trabalhar o lado social e emocional dos alunos vem ao encontro das necessidades do público que constitui o corpo discente no estado do Ceará. Como parte da rede pública estadual de ensino, a E.E.M.T.I. Antônio Raimundo de Melo acolheu a iniciativa ao adotar em seu currículo disciplinas forjadas dentro dessa nova abordagem de se ver a escola.

Em seu histórico, data de 1980 o ano da construção do prédio da então nomeada Escola de Ensino Fundamental e Médio Antônio Raimundo de Melo, que contava com uma área total de 5.093,88m² distribuída em apenas 05 salas de aula, 01 cantinas, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 biblioteca, 01 sala de professor, banheiros masculino e feminino, pátio coberto e 01 quadra esportiva. A escola iniciou suas atividades administrativas e pedagógicas, no dia 03 de agosto de 1981, e desde então, vem ganhando espaço no cenário municipal como referência em seu serviço educacional. Atualmente, a instituição conta com espaço ampliado por meio de ambientes diversificados que viabilizam a execução de sua grade curricular. Uma vez que houve a transição de regular para tornar-se em tempo integral. Onde houve uma ambiência propícia para incluir novas concepções e didáticas que resultaram no presente artigo.

Ressalta-se ainda que somente uma escola que veja a necessidade de atingir integralmente o aluno é capaz de perceber o quanto essa tendência, que é relativamente nova na educação brasileira, é importante no dia a dia escolar. A consolidação deste trabalho dá-se em trabalho conjunto com os

professores de PPDT e de NTPPS, que se reúnem periodicamente com a coordenação para planejamento de suas práticas, sendo estabelecida uma pausa para reflexão e vivência por meio de oficina da competência ou eixo a ser trabalhado em determinado período. A partir desta imersão, os professores tornam-se multiplicadores em suas salas de aula. Visto que as escolas lidam sempre com sujeitos plurais, que trazem consigo um mundo: vivência, contexto e expectativas distintas a serem alcançadas e trabalhadas no ambiente escolar.

Visando aperfeiçoar o trabalho com as competências socioemocionais, a E.E.M.T.I. Antônio Raimundo de Melo compromete-se ainda em desenvolver ações futuras a fim de continuar com a fluidez desse processo através de lives, por meio de suportes como as redes sociais, as quais alcançam um grande número de estudantes, seminários, rodas de conversa, Feira das emoções, palestras com profissionais psicólogos com o objetivo de abordar com mais cientificidade a importância das competências socioemocionais não só no contexto escolar, como na vida profissional e pessoal de cada um.

Por fim, entende que essas mudanças vão ao encontro do que a Base Nacional Comum Curricular prediz quanto à formação do indivíduo enquanto humano, de forma integral, não mais de forma selecionada, valorizando, sobretudo o desenvolvimento do emocional dos estudantes.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 22 de março de 2020.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; SANTOS, Jane Eire Rigoldi. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. Ponta Grossa: **Práxis Educativa, Aheadof Print, v. 11, n. 3**, set./dez. 2016. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em 24 de março de 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. Curitiba: **Educar em revista**, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017.

CORDEIRO, Lúcia Edriana de Sousa; MAIA, Karla Vanessa Alves; XEREZ, Antônia Solange Pinheiro. Currículo e aprendizagem: notas para pensarmos a relação entre o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) e as competências socioemocionais. Fortaleza: **VI Congresso Nacional de Educação, v.1, 2019**. Disponível em <<https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>>. Acesso em 23 de março de 2020.

GONÇALVES, Gecilvone Passos; JUNIOR, Antonio Germano Magalhães. Implementação da política de desenvolvimento das competências socioemocionais: um estudo de caso na EEFM João Mattos. **Inovação & Tecnologia Social**, nº1, p. 82-96, 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Tomando nota! Sobre o desenvolvimento das Competências Socioemocionais nas escolas**. Insper – Núcleo de Pesquisa em Ciências para a Educação, 2016.

LIMA, Lúgia Cristina Poffo. **Competências socioemocionais na educação**: um estudo sobre a sociabilidade requerida pelo capital no século XXI. (Monografia) Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Antônio Raimundo de Melo, 2020.

SAARNI, C. The development of emotional competence. Nueva York: Guilford, 1999. Apud in VALE, Vera do. **Do tecer ao remendar**: os fios da competência socio-emocional. Coimbra: Revista Exedra, nº 2, 2009.

SOUSA, Thatiane Fernandes de; OLIVEIRA, Adriana Santos de Oliveira; SOBREIRA, Rakel Ribeiro. O Projeto Professor Diretor de Turma no Ceará: origem e funcionamento. Fortaleza: **VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, v.1, 2019. Disponível em <<https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>>. Acesso em 23 de março de 2020.



A UTILIZAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Gilvana Costa de Araujo¹
Tânia Regina Lobato dos Santos²

Resumo

Este artigo tem como objetivo dialogar sobre as indagações aderidas mediante a vivência em um estágio supervisionado de educação infantil, com uma turma de maternal II. Buscou-se responder as seguintes questões: A primeira infância enquanto etapa de vida apresenta características de aprendizagem específicas e únicas? Como os jogos podem auxiliar no processo de aprendizagem das crianças? Objetivou-se com este estágio auxiliar na formação da acadêmica, mediante a prática e fazer com que a mesma pudesse compreender mediante observação e ação como ocorre o processo de aprendizagem das crianças e a importância do lúdico como ferramenta pedagógica. Como metodologia foi utilizado a observação participante, onde a estagiária interagiu juntamente com a professora da turma, auxiliando-a na aplicação de suas atividades, assim como também tendo momentos de regência individual. Ao final do estágio chegou-se a conclusão de que os dados encontrados revelaram a aprendizagem como uma construção pessoal, um processo de aquisição de conhecimentos, uma mudança comportamental que se estabelece na relação com os outros e o mundo, e de que o lúdico é uma ferramenta poderosa e eficaz como facilitadora no processo ensino-aprendizagem. O projeto também possibilitou a reflexão na questão da formação dos profissionais da educação, em especial o pedagogo, uma vez que este profissional, ao atuar com a criança desde a idade mais tenra forma sujeitos que poderão no futuro ser capazes de desvelar o real.

Palavras chave: Aprendizagem, lúdico, Estagio, supervisionado

Abstract: THE USE OF GAMES AND PLAY IN THE LEARNING PROCESS OF EARLY CHILDHOOD STUDENTS

This article aims to dialogue about the questions adhered through the experience in a supervised internship of early childhood education, with a class of maternal II. The following questions were sought: Does early childhood as a stage of life present specific and unique learning characteristics? How can games assist in the learning process of children? The objective of this internship was to assist in the training of the academic, through practice and to make it possible to understand through observation and action how the

1. Graduada em pedagogia, especialista em psicologia educacional com ênfase em psicopedagogia preventiva, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação-PPGED, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA).

2. Professora Doutora da Universidade do Estado do Pará -UEPA

learning process of children occurs and the importance of playful as a pedagogical tool. As a methodology, participant observation was used, where the internship interacted together with the class teacher, assisting her in the application of her activities, as well as having moments of individual regency. At the end of the internship, the conclusion was reached that the data found revealed learning as a personal construction, a process of acquiring knowledge, a behavioral change that is established in the relationship with others and the world, and that playfulness is a powerful and effective tool as a facilitator in the teaching-learning process. The project also made it possible to reflect on the issue of the training of education professionals, especially the pedagogue, since this professional, by working with the child from the younger age subjects who may in the future be able to unveil the real.

Key-words: Learning, playful, Internship, supervised

Resumen: EL USO DE JUEGOS Y JUEGOS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE PRIMERA INFANCIA.

Este artículo tiene como objetivo discutir las preguntas a las que se adhiere viviendo en una etapa supervisada de educación de la primera infancia, con una clase de jardín de infantes II. Intentamos responder las siguientes preguntas: ¿La primera infancia como etapa de la vida tiene características de aprendizaje específicas y únicas? ¿Cómo pueden los juegos ayudar al proceso de aprendizaje de los niños? El objetivo de esta pasantía fue ayudar en la formación de lo académico, a través de la práctica y hacer posible comprender a través de la observación y la acción cómo ocurre el proceso de aprendizaje de los niños y la importancia del juego como herramienta pedagógica. Como metodología, se utilizó la observación participante, donde la pasante interactuó con la maestra de clase, ayudándola en la aplicación de sus actividades, además de tener momentos de conducción individual. Al final de la pasantía, se concluyó que los datos encontrados revelaron el aprendizaje como una construcción personal, un proceso de adquisición de conocimiento, un cambio de comportamiento que se establece en la relación con los demás y el mundo, y que lo lúdico es una herramienta poderosa y eficaz como facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El proyecto también permitió reflexionar sobre el tema de la formación de profesionales de la educación, especialmente el pedagogo, ya que este profesional, cuando trabaja con niños desde una edad temprana, forma temas que en el futuro podrán develar lo real.

Palabras clave: aprendizaje, jugueteón, pasante, supervisado

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de uma experiência do estágio supervisionado de educação infantil, em uma turma do maternal II, onde tinha o total de doze alunos. A qual objetivou auxiliar na formação da acadêmica, mediante a prática, e fazer com que a mesma pudesse compreender mediante observação e ação, como ocorre o processo de aprendizagem das crianças e a importância do lúdico como ferramenta pedagógica.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem das crianças, e necessário conhecer e refletir sobre este processo é um desafio constante do profissional de educação que, diariamente interage com a criança. Sabendo que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem de forma integrada, assumimos o risco de incidir sobre uma fase da vida caracterizada por mudanças constantes e rápidas em nível motor, cognitivo, lingüístico, social e afetivo. Pois a aprendizagem está relacionada com a capacidade, continua a qual o ser humano se adapta ao seu meio ambiente, sendo que esta o acompanha por toda a sua vida.

Por isso a importância de se utilizar o lúdico como uma ferramenta auxiliadora nesse processo de aprendizagem, pois o mesmo possibilita a criança o prazer pela descoberta, assim como aguça sua curiosidade, para ir em busca do novo, do desconhecido.

O jogo passou por altos e baixos a respeito de sua importância para o processo de educação, no entanto foi com os jesuítas e por autores tal como; Comênio, Rousseau e Froebel, que enfim comprovaram sua importância e benefício para a educação infantil.

Com isso ressalta-se o brincar como uma ferramenta importante para o aprendizado das crianças na escola, pois o discente por meio do jogo desenvolve a imaginação, motricidade, autonomia e concentração.

Por isso a necessidade também do docente ter uma formação adequada para se trabalhar com o lúdico, pois muitos não o compreende, logo o uso como

mero momento de distração, deixando de lado sua real e importante missão, que possibilita a aprendizagem de uma forma prazerosa, dentro do próprio mundo infantil, ou seja, dentro do mundo do ser criança.

2. CONCEITUANDO A APRENDIZAGEM

Abordar a aprendizagem na primeira infância é refletir sobre a sua relação com o desenvolvimento humano. Conforme Papalia, Olds, Feldman (2001), aprendizagem e desenvolvimento são processos interdependentes que se pressupõe mutuamente. Para haver aprendizagem é necessário que o indivíduo tenha atingido determinado nível de desenvolvimento e, à medida que o indivíduo aprende, vão ocorrendo mudanças progressivas e cumulativas na sua estrutura, pensamento e comportamento que estimulam o seu processo de desenvolvimento (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, 2007). Mas o que entendemos por desenvolvimento e por aprendizagem? O que é aprender? E, como é que a criança aprende nos primeiros anos de vida?

Desenvolvimento é um processo que resulta de mudanças (cognitiva, lingüística, afetivas, motoras, sociais) que vão ocorrendo ao longo da vida do sujeito. Aprendizagem é a capacidade original, progressiva e contínua que o ser humano tem de se adaptar ao meio ambiente. Esta capacidade acompanha o sujeito ao longo da sua vida e reclama motivação e atividade por parte do aprendiz.

"A aprendizagem é uma capacidade que pomos em ação quotidianamente para dar respostas adaptadas às solicitações e desafios que se nos colocam devido às nossas interações com o meio" (Pinto, 1992, p. 7)

O mesmo autor refere que a aprendizagem "(...) é o processo responsável pela transformação de um estado inicial (...) num estado final (...) através da experiência" (p.16). Desta forma, pode-se considerar a aprendizagem como a capacidade para adquirir conhecimentos, capacidades, atitudes que levam à modificação relativamente permanente do comportamento e que resultam da prática ou da experiência (Rafael, 2005).

Rosário e Almeida (2005) sustentam que aprender é um processo de construção de significados e de atribuição de sentidos. Defendem que aprendizagem significa,

“[...] construção de destrezas cognitivas e conhecimento, significando a apropriação de mecanismos de busca e seleção de informação, assim como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva [...]” (ROSÁRIO, 2005, p. 144)

Aprender será, então, um acumular de conhecimentos que exige memorizar e reproduzir, aplicar, perceber, ver, descobrir algo de modo diferente. Será um processo de transformação individual, de construção da própria personalidade que Portugal (2009b, p. 15), defende implicar “[...] uma significativa dinâmica pessoal de elaboração e mobilização, trazendo algo mais e novo ao indivíduo”.

Este processo natural e progressivo de aprendizagem solicita exploração, descoberta e reorganização mental. Enquanto construção pessoal reclama ao sujeito aprendiz uma elaboração de significados a partir das suas próprias ações e concepções. Aprendendo através do que é e do que sabe, o aprendiz parte das suas experiências singulares e reais que se vão modificando através da aprendizagem. Aprender reclama, pois, a mobilização de saberes já adquiridos e a sua aplicação a uma dada situação.

Pascal (2003) apresenta a aprendizagem como um processo de significação do mundo que enriquece o sujeito com os instrumentos necessários para agir em contexto. De acordo com Bruner (1996), o sujeito não poderá alcançar a atividade mental (a aprendizagem) se não compreender o contexto cultural e os seus recursos. Para este autor, aprender não se realiza sem ajuda, ocorre com os outros, desenvolve-se com o auxílio de códigos culturais ou de tradições. Neste sentido, aprender é um processo social de construção, de partilha e comunicação (Tavares, 1998).

3. OS JOGOS E SUA IMPORTÂNCIA NA ESCOLA

Os jogos são originários de práticas primitivas, rituais religiosos, mitos e poesia, faziam parte das atividades humanas da antiguidade e podem ser encontrados até hoje tanto na civilização moderna quanto entre os povos tribais, fazendo, parte das atividades diárias e dos momentos de lazer.

Entre os povos antigos (Egípcios, Maias e Romanos) os jogos eram instrumentos de repasse de conhecimentos e valores sociais.

Aos jogos perdem sua importância na idade média devido o cristianismo os considerarem profanos. Entretanto, a partir do século XVI os jogos ganham sua importância no meio educacional, uma vez que o humanismo considera a escola um local adequado para a expansão do espírito da criança e, assim, um local propício para os jogos.

Os jogos foram utilizados e apoiados como meio de educação pelos jesuítas e por diversos pensadores entre eles, Comênio, Rousseau e Froebel, este último fortaleceu a teoria de que é benefício o uso do jogo na educação infantil.

Pois o brincar está relacionado com as adaptações culturais e o desenvolvimento da expressão da criança, promovendo a interação social da mesma.

A criança ao brincar pode criar se divertir, aprender hábitos e costumes fundamentais ao seu desenvolvimento. A brincadeira é muito importante para o crescimento, para a coordenação motora, para o desenvolvimento cognitivo entre outros. segundo Bettelheim (1988, apud Maluf, 2007) “brincar é muito importante: enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos necessários a esse crescimento”.

Através dos jogos a criança pode elaborar representações sociais, criando uma ligação entre sua experiência de vida e sua maneira de brincar, podendo assim, construir seu próprio pensamento e tornar-se sujeito de suas experiências. Brincar é importante também para que ela possa tornar para

si a cultura, pois as brincadeiras de certa forma são influenciadas pela cultura de determinada região.

Verifica-se que as brincadeiras podem ser diferentes de lugar para outros, algumas brincadeiras da região norte são distintas da região sul, bem como são diferentes das de uma tribo indígena, etc. Sendo assim, constata-se que a brincadeira representa as relações sociais presentes na cultura. Por exemplo, brincar com bonecas está notavelmente presente nas brincadeiras das meninas, pelo fato de ter uma divisão social na cultura na educação das crianças. Na medida em que esta divisão for transformada a brincadeira também poderá se modificar.

O jogo incentiva a criança aprender, a participar, a pensar, a interagir com outro, ajudando a ter um crescimento saudável e uma infância feliz. Nesse sentido, observa-se que o brincar é essencial na vida da criança. De acordo com Maluf (2007, p. 21) “a criança privada dessa atividade poderá ficar com traumas profundos dessa falta de vivência. Quando a criança brinca. Ela está vivenciando momentos alegres, prazerosos, além de estar desenvolvendo habilidades”.

Pode-se imaginar também o brincar como uma ferramenta importante para o aprendizado das crianças na escola, o docente por meio da brincadeira pode desenvolver a imaginação, a motricidade, a autonomia e a atenção da criança, fazendo desta forma com que esta tenha prazer em aprender.

O educador pode utilizar a brincadeira como ação educativa que contribuía no processo de ensino-aprendizagem, procurando pesquisar e compreender o brincar para que saiba escolher as brincadeiras mais significativas para o aprendizado da criança. Dessa forma, o professor cria oportunidades para que as crianças entendam a cultura e assimilem os hábitos e costumes dos adultos de maneira participativa e alegre. Na atualidade, é importante que o docente inclua a brincadeira no cotidiano das crianças. Para Maluf, “é preciso que os professores se coloquem como participantes, acompanhando todo o processo da atividade, mediando os conhecimentos através da brincadeira, do jogo e de outras atividades” (2007, p.33).

Um dos fatores que contribui para que a escola perceba que o brincar é indispensável na educação infantil são os parâmetros curriculares, pois possibilitam leituras e reflexões sobre a necessidade da brincadeira na sala de aula.

Sendo assim, ainda existem escolas que não utilizam a brincadeira na sua proposta pedagógica, e nem investem neste aprendizado, sendo considerado, em alguns casos, como perda de tempo. De acordo com Maluf, “Hoje o brincar nas escolas está ausente, não havendo uma proposta pedagógica que incorpore o lúdico como eixo de trabalho infantil” (2007, p. 28).

Nesse contexto, constata-se que ainda há muito a se discutir em relação à valorização e a utilização do brincar nas escolas, para que este seja trabalhado e incluído na prática dos educadores.

Outro ponto importante a ressaltar é que na infância que ocorre a fase do desenvolvimento humano, na qual se inicia o processo de formação do sujeito para a vida em sociedade. É o momento no qual valores culturais, sociais, políticos e morais são internalizados, sendo fundamentais a concretização da personalidade infantil como sujeito social, que no futuro será adulto assim como outros sujeitos, pelas transformações da sociedade.

Considerando que as transformações na sociedade são constantes e intensas, entende-se de extrema relevância ressaltá-las como influentes na formação das pessoas em especial das crianças, pois a infância é o momento no qual os sujeitos estão mais suscetíveis a receber orientações e assiná-las em seu cotidiano. Nessa perspectiva, não somente o aspecto social constituído pelos sujeitos por meio de interações que estabelecem com o outro.

As mudanças no contexto social podem ser percebidas na forma como os sujeitos interagem entre si, como se relacionam nesse contexto em que estão inseridos. A manifestação lúdica não é uma exclusividade da criança, apesar quase que exclusivamente vivida por ela.

Na sociedade, representada pelos adultos, essas manifestação é ignorada e quase sempre

desvalorizada. Como consequência da formação rígida dos adultos, estabeleceram-se para as crianças modelos mais ou menos padronizados à educação do adulto, em que quase é cerceado, inclusive a manifestação lúdica, apesar da importância desta na formação do sujeito social.

4. METODOLOGIA

A prática metodológica dessa vivência, pautou-se na necessidade da acadêmica de pedagogia ter que vivenciar sua futura profissão, e isso deu-se em um estágio supervisionado.

Onde antes de a mesma ir de fato para a escola a qual realizou seu estágio, foram feitas diversas orientações que serviram de complemento para formação a qual já havia recebido durante todo os sete meses posteriores. Sendo assim foram realizadas oficina a quais mostraram as disciplinas de ciência, matemática, linguagem, entre outras na educação infantil, assim como a necessidade e importância das mesmas para essa fase tão importante de aquisição de conhecimento.

Ao chegar ao estágio de fato, a acadêmica pode no início observar como se procede a postura do educador dentro de uma sala de aula, e como as crianças se comportam dentro desse ambiente. No entanto essa observação logo terminou e a acadêmica pode juntamente com a professora da turma interagir e nesse processo mágico e dinâmico da aprendizagem.

Com isso foi sendo possível responder as indagações que lhe surgiram no início do estágio, uma vez que a estagiária interagia com as crianças ia percebendo como as mesmas se manifestavam diante dos conteúdos que lhes eram apresentados.

Foi possível também interagir com diversas metodologias diante do processo, de ensino-aprendizagem das crianças, visto que a qual mais lhe interessou foi a ludicidade. Este processo de estágio, foi finalizado com a aplicação de uma aula por parte da estagiária, onde a mesma teve que reger a turma sozinha e fazer com que as crianças

interagissem diante do conteúdo que lhes estava sendo explanado, sendo assim possível responder por completo as indagações iniciais do artigo.

5. RESULTADO E DISCUSSÃO

No entanto, percebe-se que o lúdico não valorizado na maioria das escolas, sendo o mesmo confundido com diversão. Muitos profissionais sequer o compreendem como atividade pedagógica, pois não possuem qualificação adequada para usufruírem didaticamente das atividades lúdicas.

Como consequência várias crianças são privadas da atividade lúdica em decorrência de uma formação que não tolera a subjetividade lúdica pela ludicidade, e isso ocorre em meio as relações estabelecidas diariamente, tanto na escola quanto no seio familiar. Essa situação de privação do lúdico, conforme relata Marcelino (1997), ocorre por motivos, relacionados a família de alto poder aquisitivo, as quais entendem o lúdico como perda de tempo, e em famílias de baixa renda, as quais não possuem condições econômicas para propiciar às suas crianças momentos lúdicos, por meio da aquisição de brinquedos ou de atividades dessa natureza

Outro aspecto a destacar e que, para além do reconhecimento de que o processo de aprendizagem ocorre de diferentes formas e na relação estabelecida com o mundo que rodeia a criança, mediante a vivência do estágio foi possível apontar um entendimento de que é um processo individual. Aprender é um processo de construção pessoal que se caracteriza pela aquisição de conhecimentos e pela mudança comportamental (Pinto, 1992; Rafael, 2005).

A criança aprende no aqui e agora com os outros, aprende na relação de afetividade que estabelece com adultos significativos (Gomes-Pedro, 2004). Esta segurança afetiva permite à criança tomar decisões acerca de si e do mundo que a rodeia (Oliveira, 2000), facilitando o seu desenvolvimento e aprendizagem. Consciente da importância desta relação de proximidade afetiva, o educador preocupado em conhecer cada criança como ser

único, é curioso com as características e necessidades da(s) criança(s). Implica-se na sua atividade docente, envolve-se com as crianças, estimulando-as, incentivando-as na sua autonomia, dando-lhes segurança, afeto e muitos desafios a realizar em conjunto.

6. CONCLUSÃO

Este estudo evidenciou o conceito de aprendizagem e os seus diferentes processos na primeira infância.

Os dados encontrados revelaram a aprendizagem como uma construção pessoal, um processo de aquisição de conhecimentos, uma mudança comportamental que se estabelece na relação com os outros e o mundo. Identificou-se a utilização dos sentidos, a interação com o meio, a ação/experiência, a observação/imitação, a repetição, a resolução de problemas, o reforço/motivação e o lúdico como processos de aprendizagem significativos e característicos da primeira infância.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MALUF, Ângela Cristina Munhoz, **Brincar**: prazer e Aprendizado. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAPALIA, Diane, OLDS, Sally, e FELDMAN, Ruth: **O mundo da criança**. Lisboa: McGraw-Hill, 2001.

PINTO, Ana, BARROS, Sílvia, AGUIAR, Cecília, PESANHA, Manuela, e BAIRRÃO, Joaquim: **“Relações entre idade desenvolvimental, dimensões do comportamento adaptativo e envolvimento observado”**. In: *Análise Psicológica*, 4 (XXIV), 447-466, 2006.

PORTUGAL, Gabriela: Desenvolvimento e aprendizagem na infância. Conselho Nacional de Educação” (Editor). In: **A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos**. Lisboa: CNE, 2009.

RAFAEL, Manuel: Abordagens comportamentais da aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (Org.). **Psicologia da educação**. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino. Lisboa: Relógio D’Água, 2005. pp. 12-140.

ROSÁRUO, Pedro, e ALMEIDA, Leandro: Leituras construtivistas da aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (Org.). **Psicologia da educação**. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino. Lisboa: Relógio D’Água, 2005. pp. 141-165.

TAVARES, José, PEREIRA, Anabela, GOMES, Ana Allen, MONTEIRO, Sara, e GOMES, Alexandra: **Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2007.



SER-TER- INVESTIR: POR QUE DEVO ESTUDAR FINANÇAS, TRIBUTOS E EMPREENDEDORISMO?

Berlim de Oliveira da Luz¹

Cintia Ferreira Bezerra²

Heitor Barros Chrisóstomo³

Ricardo Normando Ferreira de Paula⁴

Resumo

Discussões sobre Educação Financeira e Empreendedorismo, em geral, não atingem os níveis sociais menos favorecidos, necessitando de uma abordagem inicial e, em um segundo momento, mais aprofundada na escola pública de Educação Básica. A ausência destas informações pode contribuir com o crescimento constante dos índices de exclusão social e econômico, bem como com o endividamento expressivo da população brasileira de menor poder de compra. Com o intuito de minimizar esta lacuna, o presente relato de experiência visa apresentar e analisar o Projeto SER – TER – INVESTIR, que fomenta nas escolas públicas estaduais EEMTI Walter de Sá Cavalcante e EEMF São José, com ações gratuitas e de treinamento sobre Educação Financeira, Fiscal e Empreendedorismo ministrado por docente especializado em Finanças e Investimentos, que ministram o itinerário formativo das eletivas. Paralelamente às disciplinas eletivas há uma turma aberta às comunidades atendidas por estas escolas onde serão trabalhados os mesmos conteúdos.

Palavras-Chave: Educação Financeira; Educação Fiscal; Empreendedorismo.

Abstract: TO BE - TO HAVE - TO INVEST: WHY SHOULD I STUDY FINANCES, TAXES AND ENTREPRENEURSHIP?

Discussions about Financial Education and Entrepreneurship, in general, do not reach the less favored social levels, requiring an initial approach and, in a second moment, more in-depth in public Basic Education schools. The default of this information can contribute to the constant growth of social and economic exclusion indices, as well as the significant indebtedness of the Brazilian population with lower purchasing power. In order to minimize this gap, this experience report aims to present and analyze the SER – TER – INVESTIR Project, which promotes in the state public schools EEMTI Walter de Sá Cavalcante and EEMF São José, with free actions and training on Financial Education , Tax and Entrepreneurship taught by a professor

1. Professor da Rede Estadual - EEMTI WALTER DE SÁ CAVALCANTE

2. Professora da Rede Estadual - EEMTI WALTER DE SÁ CAVALCANTE

3. Professora da Rede Estadual – EEFM São José

4. Mestre em Ensino de Física pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Rede Estadual Professor no Centro Universitário Ateneu

specialized in Finance and Investments, who teach the training itinerary of the electives. Parallel to the elective courses, there is a class open to the communities served by these schools where the same contents will be worked.

Keywords: Financial Education; Tax Education; Entrepreneurship.

Resumen: SER - TENER - INVERTIR: ¿POR QUÉ DEBO ESTUDIAR FINANZAS, TRIBUTOS Y EMPRENDEDORISMO?

Las discusiones sobre Educación Financiera y Emprendimiento, en general, no llegan a los niveles sociales menos favorecidos, requiriendo un abordaje inicial y, en un segundo momento, un abordaje más profundo en la escuela pública de educación primaria. La ausencia de esta información puede contribuir al crecimiento constante de los índices de exclusión social y económica, así como al significativo endeudamiento de la población brasileña con menor poder adquisitivo. Para minimizar esta brecha, este informe de experiencia tiene como objetivo presentar y analizar el Proyecto SER - TER - INVESTIR, que promueve en las escuelas públicas estatales EEMTI Walter de Sá Cavalcante y EEMF São José, con acciones gratuitas y capacitación en Educación Financiera, Fiscal y Emprendimiento impartido por un profesor especializado en Finanzas e Inversiones, quien imparte el itinerario formativo de las optativas. Paralelamente a los cursos optativos, existe una clase abierta a las comunidades atendidas por estas escuelas donde se trabajarán los mismos contenidos.

Palabras clave: Educación Financiera; Educación Fiscal; Emprendimiento.

1. INTRODUÇÃO

O Brasil, quinto País em maior número de habitantes, apresenta, segundo dados do IBGE (2017), aproximadamente 207,7 milhões de habitantes, dos quais, apenas 565.263 mil são investidores efetivos no mercado de capitais, de acordo com a Bolsa, Balcão – B3 (2017). Isto é, apenas 0,3% da população compreende e pratica o ato do investimento. Apesar da divergência, esse é o reflexo de um país onde a educação financeira vem sendo omitida (TAVARES, 1999).

Além da quantidade ínfima de investidores, outra consequência é a falta de conhecimento sobre estratégias financeiras; bem como o não-interesse das grandes instituições bancárias em instruir a população para bem gerir seus recursos financeiros. Em vez disso, antes incitam-lhe ao consumo exacerbado de bens de consumo, além de alimentar

a crença de que a Caderneta de Poupança é o único investimento sólido e seguro que existe (FICO, 2015). Estes fatores levam a população menos esclarecida ao conceito incorreto sobre investimento e, em um cenário mais amplo, ao crescente endividamento das famílias, que se sentem atraídas pela oferta de crédito fácil que vai do crediário ao cartão de crédito.

Olhando para um passado não tão distante, a instabilidade econômica e os altos níveis de inflação atingidos até o final da década de 90, produziram um cenário extremo de incerteza quando o assunto era a questão dos investimentos (AMORIM et al., 2018). Para completar o quadro de medo frente à diversificação de investimentos, ainda na década de 90, houve o problema do confisco da Caderneta de Poupança em 16 de março de 1990, pela gestão do governo federal, durante a presidência de Fernando Collor de Melo (FICO, 2015).

A caderneta de poupança, criada pelo Imperador D. Pedro II, para atender, especialmente, às pessoas mais pobres, tornou-se, diante do contexto citado, uma forma de investimento inviável (FICO, 2015). Em termos teóricos, a poupança é uma modalidade de baixo risco e se caracterizou como a modalidade de investimento mais popular no Brasil.

Estes aspectos citados nas linhas anteriores contribuíram para que os brasileiros educassem seus filhos a partir das percepções associadas ao medo do investimento, à baixa capacidade de poupança e ao imediatismo frente ao consumo (TAVARES, 1999).

Somando todos os aspectos anteriores à contemporaneidade que traz o fomento ao consumo desenfreado, sem ocupar-se das questões financeiras relacionadas à utilização do dinheiro e do crédito, a quantidade de famílias que comprometem a pouca renda com dívidas só aumenta a cada mês. (TAVARES, 1999).

Observando todos os aspectos citados, há um quadro bastante realístico, quando o observo a partir do panorama pessoal de um dos autores deste relato, Ricardo Normando, em que a experiência do endividamento a partir do desconhecimento dos conceitos básicos acerca da Educação Financeira, foi determinante para que este relato ocorresse.

Assim como muitos jovens que ingressam na universidade, com poucas possibilidades de estágios e de empregos, bem como sem conhecimento de finanças, acabamos por aplicar ou gastar mal os poucos recursos que temos.

O imediatismo, atrelado às receitas financeiras antes inexistentes ou exíguas, podem ser o estopim para um conjunto de gastos desnecessários que deságua em um nível crescente de endividamento.

Com base nesta experiência que perdurou dos 20 aos 32 anos, vivendo ciclos contínuos e crescentes de aquisição de dívidas para cumprir com dívidas anteriores, é possível compreender, a partir de um panorama estritamente pessoal, a necessidade de se estudar sistematicamente e, acima de tudo, pôr em prática, a Educação Financeira.

Ancorado nesta vivência, e percebendo que vários jovens que foram acompanhados pela escola pública incorrem nos mesmos erros, é possível elucidar que a carência de conhecimento da população sobre Educação Financeira constitui-se como uma urgência a ser tratada em uma instância mais imediata, como a necessidade de saber controlar o dinheiro pessoal, pois

“Saber controlar o dinheiro é uma arte, principalmente pelo avanço da tecnologia e meios de comunicação, que invadem as residências, provocando cada vez mais o consumo desenfreado, em busca do ter. Nesse aspecto, a educação está aí para auxiliar a todos nesse sentido.” (OLIVIERI 2013, p. 45)

O avanço da tecnologia tornou o ato financeiro mais simples e rápido, e isso é proporcional ao processo de inadimplência das famílias. O cenário dos inadimplentes no Brasil, associado ao consumo, precisa de ações urgentes, intermediadas pelas unidades de ensino de Educação Básica e Superior, pois tomando a educação por base, poucas iniciativas, até o presente, partem da escola, local onde ocorrem as primeiras instruções em várias áreas do conhecimento (AMORIM et al., 2018).

Aos meus 32 anos de idade, após uma série de eventos pessoais, que foram consequências das más escolhas no que diz respeito à utilização do dinheiro, é que foi percebida a necessidade de uma mudança urgente. Caso a mudança não ocorresse, os resultados poderiam tornar a vida ainda mais complicada.

Com a orientação correta de pessoas que me mostraram os caminhos da Educação Financeira e do Empreendedorismo, percebe que existe um conjunto de preceitos que pode transformar qualquer pessoa em um investidor profissional, mesmo que esteja em situações financeiras complicadas.

Diante do exposto, é na escola onde os conceitos iniciais relacionados às finanças comportamentais e finanças pessoais devem começar a ser discutidos. A fundamentação das finanças comportamentais, base para a educação financeira doméstica, baseia-se principalmente nas pesquisas realizadas pelos psicólogos Daniel Kahneman e Amos Tversky

(FLORES et al., 2017). De acordo com os pesquisadores, o comportamento em relação à utilização do dinheiro está pautado nos aspectos emocional e comportamental de cada indivíduo (AMORIM et al., 2018). Sendo assim, tomando por base a realidade brasileira citada anteriormente e as conclusões dos pesquisadores citados, questões como endividamento das famílias e ínfimo quantitativo de investidores podem ser minimizados se houver um programa de educação financeira que abranja as classes sociais menos favorecidas, fundamentalmente (FLORES et al., 2017).

Apesar de iniciativas como o Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF⁵), ainda é inexpressiva a quantidade de escolas contempladas com agendas de Educação Financeira em seus currículos. Para oferecer uma dimensão, no Ceará, apenas 25 iniciativas estão cadastradas no ENEF (ASSIS, 1999). O dado anterior é preocupante, uma vez que, em esfera global, as discussões sobre este tema já estão bem avançadas, como é possível perceber no fragmento a seguir:

“ La educación financiera ha ganado reconocimiento a nivel internacional como elemento indispensable de la vida cotidiana de todos los ciudadanos. En 2005 ocurre el primer gran hito en esta materia, a raíz de la publicación del documento de recomendaciones de política pública sobre principios y buenas prácticas en materia de educación financiera de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico .” (OCDE, 2005, p. 35).

Já contam quase 14 anos e o Brasil ainda não possui sistemas de educação financeira que atinja as classes mais necessitadas. Em geral, os treinamentos estão fora do alcance financeiro das classes C e D, além de contemplarem informações de pouco significado para as classes menos favorecidas. Por este motivo, uma iniciativa que atenda às populações mais necessitadas precisa ser desenvolvida de forma urgente (SOUZA et al., 2007).

A ausência de Educação Financeira gera consequências tais como: (I) aumento da população nos cadastros de restrição ao crédito; (II) aumento nos índices de empreendedores ilegais; (III) marginalização dos pequenos investidores no mercado de capitais; (IV) aumento nos índices de violência relacionados ao tráfico de drogas. (OLIVIERI, 2013).

Com a Educação Financeira, todas consequências citadas anteriormente podem ser minimizadas nas comunidades. A conscientização acerca da utilização do dinheiro pode fazer com que pessoas compreendam como gerar mais renda e operar com dinheiro com mais consciência, deixando de ceder apenas a desejos imediatos. O uso racional do dinheiro pode gerar uma sociedade mais próspera o que, conseqüentemente, faz com que os índices de crimes seja reduzido.

Atualmente, partindo de uma situação de devedor a investidor profissional, é que surge a necessidade de compartilhar o conhecimento aprendido sobre dinheiro com o número máximo de cidadãos, que, em um panorama inicial, não pode pagar por estas informações.

Conduzindo treinamento sobre Educação Financeira e Empreendedorismo nos mais variados setores da sociedade, percebe-se que muitas pessoas, principalmente aquelas atendidas pelas escolas públicas, não tem acesso a este tipo de informação.

Neste contexto, e partindo da premissa da experiência de que a ausência das informações pode gerar dor e sofrimento para muitas famílias, surge a proposta de Educação Financeira como uma disciplina, cujo fim seja elucidar, no âmbito da escola pública estadual do Ceará, o gerenciamento das finanças pessoais da comunidade escolar como um todo.

5. “A Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) é uma mobilização multissetorial em torno da promoção de ações de educação financeira no Brasil. A estratégia foi instituída como política de Estado de caráter permanente, e suas características principais são a garantia de gratuidade das iniciativas que desenvolve ou apoia e sua imparcialidade comercial. O objetivo da ENEF, criada através do Decreto Federal 7.397/2010, é contribuir para o fortalecimento da cidadania ao fornecer e apoiar ações que ajudem a população a tomar decisões financeiras mais autônomas e conscientes. A estratégia foi criada através da articulação de nove órgãos e entidades governamentais e quatro organizações da sociedade civil, que juntos integram o Comitê Nacional de Educação Financeira – CONEF”. (Fonte: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/quemsomos/>)

A priori como disciplina eletiva em uma escola de tempo integral e, em um segundo momento, como um curso aberto à comunidade, a disciplina é trabalhada de acordo com o seguinte tripé: Educação Financeira – Educação Fiscal – Educação Empreendedora.

Entendendo que estes conceitos guardam estreita ligação entre si, espera-se que a audiência desta disciplina possa conduzir suas vidas a partir do panorama da construção de uma vida financeira mais sólida e com pressupostos corretos.

Os objetivos de propor esta disciplina são, no aspecto geral, destacar os conhecimentos fundamentais sobre Educação Financeira doméstica, de forma gratuita, possibilitando a disseminação de hábitos de ativos para custeio de passivos⁶. Como subconjuntos do objetivo geral, os objetivos específicos são: (I) fornecer as principais estratégias para geração de recursos para investimentos e construção de renda extra; (II) informar e orientar acerca de investimentos de baixo risco em renda fixa, proporcionando a entrada dos participantes no universo dos investidores; (III) orientar acerca do planejamento financeiro de longo prazo, enfocando a importância dos impostos, planos de previdência e seguros; (IV) disseminar a cultura do conhecimento acerca dos impostos e sua influência nas finanças pessoais e no empreendedorismo.

2 METODOLOGIA

No ano de 2017, Ricardo Normando e Heitor Barros, professores lotados, respectivamente, na EEMTI Walter de Sá Cavalcante (nome atual) e EEFM São José, fundam a Simplex Online, empresa que é o resultado de ações comprometidas com a Educação Financeira e o Empreendedorismo. A especialidade da empresa é conduzir treinamentos sobre estes dois temas gerais.

No ano de 2018 a Escola de Ensino Fundamental e Médio Walter de Sá Cavalcante inicia o seu primeiro ano de atividade como Escola de Ensino Médio em

Tempo Integral, em que implementou na base diversificada do currículo os itinerários formativos das disciplinas eletivas, as quais devem se consolidar a partir da realidade da escola e dos estudantes.

Em 2019, Ricardo Normando planeja e passa a ministrar a disciplina Eletiva de Educação Financeira nas turmas de primeira e segunda série do Ensino Médio. No entanto, compreendendo a necessidade de levar uma discussão mais específica acerca da Educação Financeira para a escola e para a comunidade, nós criamos o Projeto chamado SER – TER – INVESTIR, que visa levar informações para a comunidade a partir do tripé: Educação Financeira – Educação Fiscal – Educação Empreendedora. O projeto é desenvolvido na EEMTI Walter de Sá Cavalcante (nome atual) – Figura 1 - e EEFM São José – Figura 2.

Figura 1. Aula na EEMTI Walter de Sá Cavalcante



Fonte: Autores

Com a contribuição da Professora Paula de Carvalho, responsável pelo Programa Nacional de Educação Fiscal, o projeto é estruturado pedagogicamente de modo a oferecer à comunidade atendida pelas duas escolas a possibilidade real de alterarem positivamente suas situações financeiras, a partir de um curso de aplicação equivalente ao que existe no mercado, com o diferencial de não ter custo algum para o cursista.

Para organizar a parte estrutural do projeto e fazer o acompanhamento do avanço e participação de todos os estudantes das turmas, as professoras Cíntia Bezerra e Berlim Oliveira organizam toda a logística

6. Utilizando uma linguagem simplificada, podemos compreender o ativo financeiro todo elemento capaz de gerar renda para o seu possuidor, enquanto o passivo financeiro gera despesa para essa mesma pessoa. Em Educação Financeira doméstica utiliza-se, como uma das premissas básicas, a de que passivos devam ser associados a ativos. Por exemplo: se desejo comprar um novo automóvel, devo fazer um planejamento e criar um processo de investimento que me permita comprar este veículo à vista.

documental, para que a certificação dos cursistas possa ocorrer da forma adequada.

Figura 2. Aula na EEM São José.



Fonte: Autores

Após discussões entre os professores, autores deste relato, chegou-se à seguinte Ementa do curso e da disciplina Eletiva:

I. Educação Financeira.

Fundamentada no Programa Educação Financeira na Escola, pertencente à Estratégia Nacional de Educação Financeira, iniciativa do Governo Federal, a disciplina se propõe a disponibilizar informações e técnicas sobre o uso do dinheiro na vertente pessoal.

Módulo 1:

- A história do dinheiro.
- O valor do dinheiro no tempo.
- Crenças sobre dinheiro.
- Hábitos Financeiros.
- Controle de receitas e despesas.
- Financiar ou poupar? Qual a melhor opção?
- As vantagens e desvantagens do crédito.

Módulo 2:

- A Sociedade do consumo
- Finanças e seguros.
- Pra que servem os Impostos.
- O que é Inflação.

Módulo 3:

- Dinheiro x Felicidade.
- Necessidades x Desejos.
- Quadrante de Fluxo de Caixa.
- Planejamento de sonhos.

II. Educação Fiscal

Fundamentado no Programa de Educação Fiscal no Ceará, a disciplina propõe levar ao aluno conhecimento sobre conceitos, utilização e importância dos impostos. Um dos conceitos importantes na Educação Financeira e na vida cotidiana é a compreensão correta acerca dos impostos.

Módulo 1:

- O que é Educação Fiscal?
- A constituição do estado.
- Qual a importância dos Impostos?
- O que é o Estado de Bem Estar Social?

Módulo 2:

- Ética e Cidadania.
- Sufrágio Universal. Plebiscito e Referendo. Iniciativa popular
- Conceitos fundamentais sobre os tributos.
- Tipos e espécie de tributos.

Módulo 3:

- Tributos como instrumento do desenvolvimento solidário.
- Tributos e Desigualdade de renda.
- Tributos e desenvolvimento.
- Finanças, tributos e empreendedorismo no Brasil

III. Educação Empreendedora

Fundamentado no curso iniciando um pequeno grande negócio, do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), a disciplina se propõe a oferecer aos alunos que desejarem, todo suporte para criação de sua microempresa.

Módulo 1:

- O que é uma empresa?
- Por que segurar uma empresa contra roubo, incêndio, etc? O gerenciamento de riscos.
- O que é ser empresário?

- O que é ser empreendedor?
- Comportamentos e habilidades de um empreendedor.
- O que é mercado?
- Identificando oportunidades no mercado.

Módulo 2:

- Definindo segmento de mercado.
- O que é uma persona? Qual a diferença entre persona e público-alvo?
- Evolução do comportamento do consumidor através dos tempos.
- Concorrentes.
- Desenvolvendo as características de produtos e serviços.

Módulo 3:

- O que é um processo? Compreendendo processos.
- Análise financeira de uma empresa. (software market up)
- Ponto de Equilíbrio.
- Capital de Giro.
- O plano de negócios (software do SEBRAE).

Módulo 4:

- Como trabalhar com ética na rede?
- Oportunidades de negócios na era da tecnologia digital (para se trabalhar em casa):
 - Marketing de Rede
 - Mercado de Afiliados
 - Editor de Blog
 - Digital Influencer
 - You Tuber

A carga horária do treinamento é de 30h, sendo 2h semanais.

A partir da elaboração das ementas, o núcleo gestor de cada escola foi consultado acerca da possibilidade de execução do curso aberto à comunidade. Então, com a permissão, o curso começou na primeira semana de março do ano de 2019.

Após as referidas permissões, os cursos começaram a acontecer na primeira semana de março do ano de 2019.

Concomitante ao treinamento ocorre uma pesquisa

de ação, uma vez que os autores envolvem-se de forma direta e atuam sobre o problema da pesquisa, havendo, desta forma, uma ação efetiva sobre o mundo natural, propondo mudanças nos fenômenos analisados. O intuito da pesquisa será analisar os impactos que os conhecimentos compartilhados terão na mudança de postura comportamental dos estudantes e cursistas atendidos; bem como averiguar se as possibilidades empreendedoras foram, de fato, desenvolvidas.

A escolha do público da pesquisa está relacionada ao grau de vulnerabilidade social e financeira ao qual ele está imerso. Inicialmente, para efeitos desta pesquisa, o curso ocorrerá em duas turmas de 30 participantes cada uma. A quantidade escolhida está fundamentada nos treinamentos que, em geral, ocorrem no formato presencial e se justifica pelo fato de poder oferecer um melhor acompanhamento a cada membro do grupo, no que diz respeito ao seu desenvolvimento, à medida que o treinamento avança.

Quanto à divulgação, esta ocorreu na escola para que fosse levado às comunidades, bem como a partir da página virtual da empresa Simplex Online promotora do treinamento.

As inscrições foram feitas a partir de formulário criado para este fim, onde consta um questionário detalhado que explorará os conhecimentos prévios dos cursistas em relação aos assuntos que serão tratados no treinamento. O objetivo é comparar com outro questionário que será realizado no final do treinamento que investigará os conceitos aprendidos e sua relação com aplicações práticas em execução, tais como: possíveis iniciativas empreendedoras surgidas, em consequência da aprendizagem; bem como o início do processo de investimentos financeiros em renda fixa (excetuando-se a caderneta de poupança).

Haverá duas entrevistas semiestruturadas, de forma individualizada, cujo intuito será a sondagem sobre as iniciativas que estão sendo preparadas por cada cursista, de como a teoria aprendida e apreendida tornou-se em atividade prática na sua vida pessoal e na comunidade na qual faz parte. A primeira

ocorrerá quando o treinamento alcançar os 50% de ocorrência e a segunda, ao final de todo o treinamento.

O objetivo desta entrevista é sugerir ajustes em seus planejamentos e perspectivas. Caso haja iniciativas empreendedoras em andamento, estas serão acompanhadas mesmo após o encerramento do treinamento, sem nenhum custo adicional para o cursista, com o intuito de entregar à comunidade um empreendimento pronto para entrada no mercado. Após o encerramento das atividades, os cursistas que participaram de, pelo menos, 80% do treinamento serão certificados pela empresa Simplex online que fornece o treinamento.

O treinamento foi conduzido pelo professor Ricardo Normando, que possui qualificação e certificação para esta função e já possui experiência em treinamentos desta natureza. A pesquisa e as entrevistas conduzidas apontaram que a comunidade atendida estava colocando os ensinamentos em prática; bem como conseguiu relatos positivos acerca dos impactos sofridos pelos cursistas em função dos conhecimentos adquiridos.

3 DISCUSSÃO

O treinamento em Educação Financeira e Empreendedorismo, objeto de estudo este artigo, é uma alternativa oferecida às classes menos favorecidas financeiramente e que estejam sendo, de forma direta ou indireta, atendidas por duas escolas públicas estaduais de Fortaleza. Esta alternativa foi pensada pelo fato de os treinamentos presenciais ou on-line ainda terem valores inacessíveis para a parcela da população que mais necessita destas informações.

Como iniciativa proposta, ainda não existem dados acerca do impacto deste treinamento no público em questão. No entanto, fundamentado pelo que ocorre nos treinamentos tradicionais e levando em conta as questões técnicas e culturais por trás do modelo proposto, espera-se que 10% do público envolvido transforme, de forma efetiva, os conhecimentos adquiridos em prática.

No que diz respeito às iniciativas empreendedoras, espera-se que 1% realmente inicie um processo de empreendedorismo. Caso estes números sejam alcançados, o treinamento estará dentro dos padrões esperados quando comparado ao que ocorre de forma tradicional.

É necessário salientar que o modelo tradicional ocorre em forma de imersão, isto é, os cursistas tem 30h de atividades vivenciais com intervalos dedicados apenas à alimentação e descanso. Em geral, ocorrem em um final de semana inteiro em um hotel, de onde os cursistas só saem ao final do treinamento.

Aqueles que resolverem desenvolver alguma iniciativa empreendedora, terão acompanhamento gratuito por um ano, mesmo após o término do treinamento para que possam ultrapassar as primeiras dificuldades encontradas pelo microempreendedor de forma a maximizar suas oportunidades de sucesso.

A ação pretende entregar à comunidade pessoas com habilidades e competências consolidadas sobre o uso eficiente do dinheiro e como bem empreender com baixo ou nenhum investimento.

4 CONCLUSÃO

A proposta do treinamento em Educação Financeira, Fiscal e Empreendedorismo é compartilhar informações relevantes para o cotidiano das famílias em situação de risco financeiro, prioritariamente aquelas atendidas pela escola pública.

Espera-se que essas informações possam, em uma perspectiva mais imediata, otimizar as finanças domésticas das famílias que foram atendidas pelo treinamento e oportunizar o empreendedorismo com pouco ou nenhum recurso inicial.

Diante das ações que estão em andamento, já é possível perceber algumas alterações no que diz respeito à discussão no seio das famílias sobre Educação Financeira e sobre a utilização dos impostos levadas pelos alunos a partir dos

conhecimentos adquiridos na escola. Um dos alunos menciona que “sempre que chego em casa, falo pros meus pais e pro meu irmão sobre o que aprendi no curso e eles me perguntam muitas coisas que algumas sei responder e outras o professor falou que ainda vai explicar” (mantendo a forma original da escrita).

Comportamentos como este nos fazem compreender que o intuito de levar conhecimentos sobre finanças pessoais, aplicação dos impostos e empreendedorismo está chegando no seio das famílias e, o que é mais importante, sendo discutido com a iniciativa dos alunos.

Em um segundo caso, o aluno menciona que está “ensinando os pais a fazer a lista de compras e a fazer o planejamento do dinheiro em casa e sempre perguntam o que aprendi de novo” (mantendo a forma original da escrita). Fundamentado em casos anteriores, esta discussão em casa pode trazer muitos benefícios à família em questão. Em uma perspectiva mais secundária, tornar a autoestima deste aluno maior a cada vez que seus

conhecimentos forem reconhecidos em seu círculo social. Este reconhecimento e elevação de sua autoestima pode gerar um ser humano mais consciente de sua ação social no que tange à difusão destes conhecimentos no âmbito da sua comunidade.

Um terceiro aluno menciona que os pais atualmente “pensam melhor sobre a escola e sobre os impostos que pagam todo dia” (mantendo a forma original da escrita). A reflexão sobre os impostos e sua aplicação também está chegando às famílias e fazendo com que reflexões ocorram.

Estes três exemplos são apenas um fragmento diante de outros casos que surgem, ressaltando que, para estas primeiras turmas, ainda há muito o que ser discutido. No entanto, partindo de uma impressão de todos que contribuíram para que este treinamento esteja sendo realizado, o curso está cumprindo a sua ação social que é fazer com que ocorra planejamento e reflexão em família.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Klerton. **A Influência da Educação Financeira na Inserção dos Investidores no Mercado de Capitais Brasileiro: Um Estudo com Discentes da Área de Negócios.** Ed. Unoesc. 2018.

ASSIS, Marisa. **O Mundo do Trabalho.** Rio de Janeiro. [s.n].1999.

ENEF. Quem somos. Brasília. Comitê Nacional de Educação Financeira. 2017. Disponível em https://www.vidaedinheiro.gov.br/quemsomos/?doing_wp_cron=1628117555.9987540245056152343750. Acesso em 08 jan 2020

FICO, Carlos. **História do Brasil Contemporâneo: da Morte de Vargas aos Nossos Dias.** Contexto: São Paulo, 2015.

FLORES, Sílvia A. **Interconexões Entre Finanças Comportamentais e Análise de Redes Sociais: uma Investigação na Literatura Internacional.** Revista Hispana. Espanha, 2017.

IBGE. **Censo Demográfico.** Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

OLIVIERI, Maria. Educação Financeira. ENIAC Pesquisa. Guarulhos, 2013.

Organization for Economic Cooperation and Development [ocde]. **Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness.** París. 2005.

SOUZA, José. *et al.* As Origens da Pequena Empresa no Brasil. **Revista da Micro e Pequena Empresa.** Campo Limpo Paulista, 2007.



O CORPO NEGRO NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO: avaliando o uso de textos e slides

Jonas Guimarães Paulo Neto¹
Nórlia Nabuco Parente²
Maria Isabel Filgueiras Lima³

Resumo

Levando-se em consideração as discussões acerca da inserção de tópicos mais atuais de Física na Educação Básica, esta pesquisa tem por objetivo introduzir o tema Corpo Negro em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, enfatizando a quebra de paradigmas que ocorreu após as contribuições de Planck. Como metodologia, optou-se por utilizar a leitura textual para introduzir o conteúdo, fazendo uso de slides para maior detalhamento. Na coleta de dados, foi aplicado um questionário aos alunos pela plataforma Google Forms via WhatsApp, no qual continha questões para avaliarem qualitativamente a aula e os conhecimentos científicos adquiridos por meio dela. Desse modo, foi constatado que a leitura de textos nessa aula foi mais relevante para o aprendizado do que a exposição dos slides. Percebeu-se também que os estudantes despertaram o interesse por estudar mais sobre Física Moderna e Contemporânea, além de que os percentuais de acerto das questões específicas foram acima de 75%.

Palavras-chave: Corpo Negro. Ensino Médio. Leitura Textual.

Abstract: THE BLACK BODY IN THE 2nd YEAR OF HIGH SCHOOL: evaluating the use of texts and slides

Taking into account the discussions about the insertion of more current topics in Physics in Basic Education, this research aims to introduce the theme Black Body in a class of 2nd year of High School, emphasizing the break of paradigms that occurred after the contributions from Planck. As a methodology, it was decided to use textual reading to introduce the content, making use of slides for further details. In data collection, a questionnaire was applied to students through the Google Forms platform via WhatsApp, which contained questions to qualitatively assess the class and the scientific knowledge acquired through it. Thus, it was found that the reading of texts in this class was more relevant for learning than the exposure of the slides. It was also noticed that the students aroused interest in studying more about Modern and Contemporary Physics, in addition to the fact that the percentage of correct answers for specific questions was above 75%.

Keywords: Black Body. High school. Textual Reading.

1. Professor de Física na rede privada e pública de Sobral, no Ensino Fundamental e Médio.

2. Doutoranda em Avaliação Educacional pela Universidade Federal do Ceará (UFC)
Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE)

3. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2003).
Professora Titular da Universidade Federal do Ceará.

Resumen: CORPO BLACK EN 2o CURSO DE Bachillerato: evaluando el uso de textos y diapositivas

Teniendo en cuenta las discusiones sobre la inserción de temas más actuales en la Física en la Educación Básica, esta investigación tiene como objetivo introducir el tema Cuerpo Negro en una promoción de 2do año de Bachillerato, enfatizando la ruptura de paradigmas que se dio luego de los aportes de Planck. Como metodología, se decidió utilizar la lectura textual para introducir el contenido, utilizando diapositivas para más detalles. En la recolección de datos, se aplicó un cuestionario a los estudiantes a través de la plataforma Google Forms vía WhatsApp, el cual contenía preguntas para evaluar cualitativamente la clase y los conocimientos científicos adquiridos a través de ella. Así, se encontró que la lectura de textos en esta clase era más relevante para el aprendizaje que la exposición de las diapositivas. También se notó que los estudiantes despertaron interés en estudiar más sobre Física Moderna y Contemporánea, además de que el porcentaje de respuestas correctas para preguntas específicas fue superior al 75%.

Palabras-clave: Cuerpo negro. Escuela secundaria. Lectura textual.

1. INTRODUÇÃO

Os conteúdos de Física Moderna são conhecidos por serem mais atuais que os comumente ensinados e passíveis de diversas relações com o cotidiano dos estudantes, além de terem potencial para atrair a atenção dos alunos para o estudo da Física.

Dentre esses conteúdos, tem-se o Corpo Negro, que foi importante para o surgimento da Física Quântica no início do século XX. Segundo Oliveira e Zwirter (2006, p. 45) “a Física Quântica representou para a Ciência, uma quebra dos paradigmas vigentes na descrição dos fenômenos naturais, que eram estudados a partir das Leis de Newton, Equações de Maxwell e pela Ótica”. Todos os conhecimentos de Física anteriores à Teoria Quântica são conhecidos como Física Clássica. No final do século XIX, havia dois problemas que ainda desafiavam os físicos da época, sendo um deles a radiação emitida por um corpo aquecido. Esse pode ser considerado como um dos problemas físicos responsáveis pela ruptura entre a Física Clássica e a Física Moderna, caracterizando uma revolução científica, pois, segundo Kuhn (1996, p. 125) essa ocorre quando “[...] um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior”.

Tal radiação (distribuída pelos diferentes comprimentos de onda ou frequências) é emitida por um corpo metálico,

quando o mesmo é aquecido a grandes temperaturas e se torna incandescente, emitindo luz, ou seja, trata-se de uma radiação eletromagnética (RIBEIRO FILHO, 2002, p. 308).

Até chegar uma teoria que explicava corretamente o Corpo Negro, vários cientistas da época se dedicaram no desenvolvimento de uma explicação que descrevesse esse fenômeno. Um dos primeiros, Stefan, estabeleceu experimentalmente que “o poder emissor de um corpo negro (energia emitida pelo corpo negro na forma de luz e calor em cada segundo) era proporcional à temperatura absoluta elevada à quarta potência” (SERWAY; JEWETT, 2007, p. 307). Em seguida, Wien “verificou que, ao aumentar-se a temperatura do corpo negro, o comprimento de onda correspondente ao brilho máximo da luz emitida pelo mesmo tornava-se cada vez mais curto, deslocando-se para a parte violeta do espectro” (SERWAY; JEWETT, 2007, p. 307).

No entanto, havia uma contradição entre o que a teoria previa e os resultados experimentais, pois, segundo Meggiolaro e Betz (2012), a Física Clássica presumia que o brilho crescia arbitrariamente com a diminuição do comprimento de onda, e não que havia um brilho máximo para um comprimento de onda finito. Esta previsão, a priori absurda, foi alcunhada por alguns físicos de “catástrofe do ultravioleta”, por ocorrer em regiões de frequências elevadas (comprimentos de onda curtos).

O problema foi finalmente resolvido por Planck em 1900 quando quantizou a energia.

[...] Planck precisou “postular” que a luz (visível ou não) é formada de “partículas” ou “pacotes de onda”. Cada pacote tem uma energia que é proporcional à frequência da onda de luz. Isto é, cada pacote carrega uma energia dada por $E = h \cdot f$, onde h é a chamada “constante de Planck” e vale $6,63 \cdot 10^{-34}$ joule.seg. Foi uma hipótese revolucionária. Não havia nenhuma razão para adotá-la, a não ser o ajuste ao espectro do corpo negro. Planck chamou esses pacotes de “quanta” de luz (“quanta” é o plural de “quantum”) (SANTOS, 2011, não paginado).

Posteriormente, o “quantum” de luz passou a se chamar de fóton (partícula de luz), denominação usada por Einstein para explicar o efeito fotoelétrico em 1905 (MEGGIOLARO; BETZ, 2012).

Tendo em vista o processo de explicação do Corpo Negro, é importante que esses temas de Física Moderna e Contemporânea sejam abordados no Ensino Médio, tanto pela sua importância para a compreensão de outros fenômenos e as relações com o dia a dia, quanto pela visão que os alunos precisam ter sobre a necessidade de superar os paradigmas criados, podendo, a partir daí, produzir novos conhecimentos. Além disso, a Ciência está em constante progresso e os estudantes, através de pesquisas, também podem contribuir.

Esses assuntos comumente não são abordados na Educação Básica, pois os conteúdos que geralmente são ensinados no Ensino Médio estão contidos na Física Clássica, considerada finalizada no final do século XIX, sendo eles: Mecânica, Termodinâmica, Óptica e Eletromagnetismo. Corrêa (2003) vem a afirmar que as escolas dificilmente acompanham o desenvolvimento exponencial da Ciência e Tecnologia, fazendo-se necessário pensar em mudanças que viabilizem a formação de um futuro cidadão crítico, que seja capaz de ter consciência que seu papel nessa sociedade é muito importante.

Além de levarmos conteúdos mais modernos para sala de aula, os quais ainda continuam em processo contínuo de desenvolvimento, a introdução da Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio é capaz de estimular os alunos a medida que eles veem as situações (obstáculos) que foram enfrentadas na

época, podendo estimular-se também para se dedicar à pesquisa científica. Para mais, é preciso desmistificar a imagem que os estudantes têm dos cientistas como seres inalcançáveis e dotados de conhecimento, fazendo-os compreender que eles também podem obter êxito científico.

Para que o professor tenha êxito nessa inserção, é preciso que seja amparado por materiais potencialmente significativos. Nesta pesquisa, optou-se pela utilização de textos e slides. Segundo Correia, Schirmer e Sauerwein (2016), o professor de Física, assim como os todos os outros, é também responsável por oferecer condições para que seus alunos exerçam a leitura em sala de aula. Uma característica que diferencia esses textos é o fato de comumente não exagerarem no aprofundamento de detalhes específicos nem na matemática, como geralmente ocorre nos livros didáticos (TERRAZZAN; GABANA, 2003). O uso de textos nas aulas de Física

pode propiciar discussões entre professor e alunos que envolvam não só a vinculação entre o conteúdo científico ensinado e seus aspectos sociais, políticos, ambientais, históricos e tecnológicos, mas também, promover o desenvolvimento de habilidades relacionadas à expressão oral e escrita necessárias à formação do cidadão crítico, capaz de se posicionar e argumentar sobre o que lê. Aspectos estes necessários à formação do bom leitor e que, no entanto, nem sempre são trabalhados nas aulas de Física (CORREIA; SCHIRMER; SAUERWEIN, 2016, p. 4-5).

Sobre os slides, Oliveira e Filho (2013) acreditam serem uma boa ferramenta e que pode ser aproveitada com mais eficácia pelos professores no processo de ensino-aprendizagem. Enfatizam que o uso do data show (slides) pode despertar maior interesse dos alunos e melhorar esse processo devido as múltiplas atividades que o docente pode realizar com este recurso.

Nesse interim, pretendeu-se introduzir o tópico “Corpo Negro” no 2º ano do Ensino Médio de uma escola particular e analisar as concepções discentes sobre a prática ao avaliarem as metodologias utilizadas e o conteúdo ensinado. Para tanto, foi utilizado como introdução à aula um texto, produzido por um aluno do Mestrado Nacional Profissional em

Ensino de Física, e slides para uma abordagem mais detalhada. Na coleta de dados, foi aplicado um questionário aos discentes via Google Forms, após o fim da aula, contendo perguntas sobre a prática realizada e também questões específicas sobre o Corpo Negro.

2 METODOLOGIA

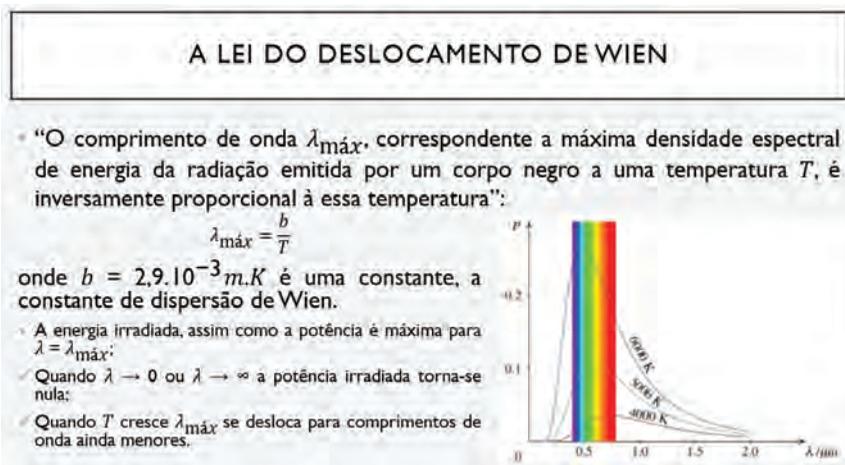
Para esta pesquisa, escolheu-se utilizar uma abordagem quantitativa e qualitativa, pois ao passo que foram obtidos percentuais para as questões propostas, foi feita uma análise das respostas dos estudantes. Segundo Neves (1996), enquanto a pesquisa quantitativa é conduzida rigorosamente por um roteiro estabelecido previamente, a pesquisa qualitativa geralmente é direcionada durante seu desenvolvimento. Ademais, o pesquisador busca entender os fenômenos seguindo a ótica dos participantes da pesquisa, situando sua própria interpretação a partir dos fenômenos estudados. Fonseca (2002 p. 20), afirma que “a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”.

A prática levou duas aulas de 50 minutos cada e para sua realização foi utilizado um texto base de um Produto Educacional sobre Corpo Negro (MACHADO, 2017) para introduzir a aula. O texto continha três páginas e foi trabalhado através da

leitura coletiva dos alunos. Cada estudante leu um parágrafo e ao fim de cada um e/ou sempre que os alunos tinham alguma dúvida na leitura, o professor fez pausas para comentários. O material abordava o assunto desde o início, quando o problema da radiação emitida por um corpo aquecido perturbava os físicos, até a teoria desenvolvida por Planck, que foi capaz de explicar esse fenômeno. Além disso, é importante enfatizar que durante toda a aula foi ressaltado a importância da quebra de paradigmas para a evolução da Física; já na leitura do texto base, foi dado bastante ênfase no aspecto histórico, tentando trazer o aluno para a época em que tais cientistas viveram.

No slide, foi tratado com mais afinco os tópicos: Introdução à Teoria Quântica; A Radiação do Corpo Negro; Corpo Negro; Lei de Stefan-Boltzman; A lei do deslocamento de Wien; A catástrofe do ultravioleta; Max Planck e o nascimento da Teoria Quântica. O enfoque dado na aula foi conceitual e histórico. No entanto, as equações e gráficos presentes na explicação da teoria foram apresentados e ressaltado seu significado, como, por exemplo, a equação do deslocamento de Wien e seu gráfico correspondente. Como citado anteriormente, a quebra de paradigmas foi novamente enfatizada, ressaltando a dificuldade que os cientistas tinham de aceitar que a energia poderia ser quantizada e que a luz também poderia ser tratada como partícula. A figura 1 mostra um dos slides utilizados, quando falado sobre a lei do deslocamento de Wien.

Figura 1 – Slide da lei do deslocamento de Wien.



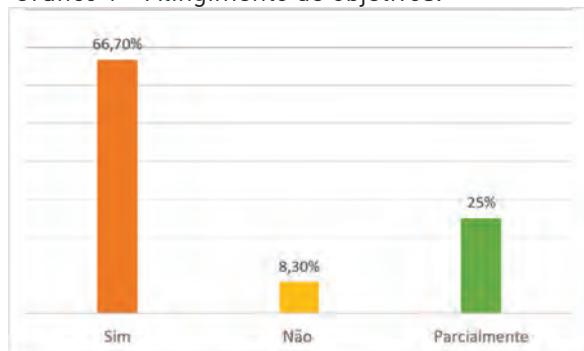
Fonte: Os autores.

Por fim, foi enviado aos alunos via WhatsApp o link para um questionário na plataforma Google Forms, sendo respondido dentro de sala. O objetivo era que os discentes avaliassem os métodos utilizados na prática e a contribuição que o aprendizado do tema Corpo Negro teve para sua formação, bem como três questões envolvendo conhecimentos específicos do assunto tiradas de provas de concurso, mas que tinham o nível do conteúdo abordado em sala de aula. Os dados foram tabulados e são analisados na sessão a seguir.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi esclarecido que o objetivo da aula era o ensino do tema “Corpo Negro” utilizando metodologias alternativas a partir da quebra de paradigmas, dos limites que a Física da época se deparava, mostrando como a ciência é construída. Posto isso, os alunos foram questionados se consideram que esse objetivo foi atingido. O gráfico 1 mostra suas respostas.

Gráfico 1 – Atingimento de objetivos.



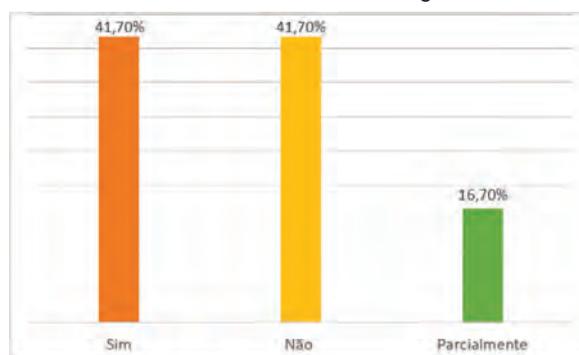
Fonte: Os autores.

Como se pode observar, o objetivo foi alcançado, visto que 66,7% dos discentes marcaram sim e 25% parcialmente. É muito relevante a opinião dos alunos sobre as aulas, pois são eles os sujeitos em processo de aprendizado. Uma vez esclarecido os objetivos, e a partir das concepções dos alunos sobre a prática realizada, o professor se torna ciente das metodologias que se pode obter êxito e pode traçar estratégias para que obtenha resultados ainda mais

satisfatórios, bem como dar voz aos estudantes. Segundo Silva (1997) apud. Assis e Teixeira (2003, p. 4), na maioria das vezes “o professor tem a concepção de que, ao explanar um determinado assunto, todos os estudantes vão interpretá-lo da mesma maneira, o que na realidade não acontece, uma vez que, cada aluno atribui significados de acordo com a sua história de vida”. Portanto, cada estudante aprende em seu próprio tempo e é importante que o professor obtenha feedback sobre seu processo de ensino e aprendizagem.

Na segunda pergunta, os estudantes foram questionados se as metodologias utilizadas foram capazes de elucidar o tema “Corpo Negro”.

Gráfico 2 – Eficiência das metodologias utilizadas.

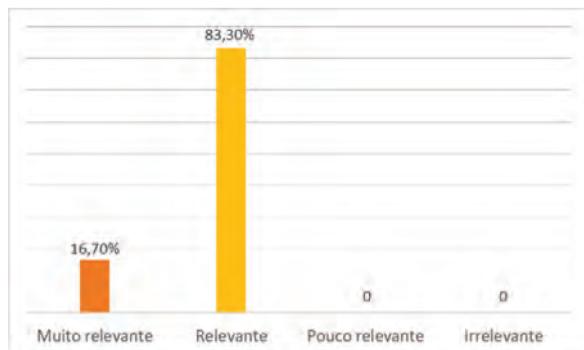


Fonte: Os autores.

Esse resultado é importante porque reflete a opinião dos alunos sobre a utilização conjunta das duas metodologias, leitura de texto e slides, o quão eficiente ou não elas são quando usadas na mesma aula, seguindo o roteiro dessa prática. Pelo gráfico 2, observa-se que, pelo menos para o assunto abordado, a leitura de texto com posterior uso de slides não é muito eficiente para a aprendizagem discente, posto que 41,7% afirmaram que sim e 41,7% que parcialmente as metodologias utilizadas foram capazes de elucidar o tópico Corpo Negro. A partir daí, surge dúvidas se alguma das duas, ou as duas, foi o motivo que levou a esse resultado, pois a leitura do texto pode ter se sobressaído em relação ao slide e vice-versa.

Objetivando obter mais detalhes sobre o uso das metodologias utilizadas, foi perguntado como os alunos avaliam a contribuição da leitura do texto para a aprendizagem, sendo obtido o gráfico 3.

Gráfico 3 – Contribuição da leitura do texto para a aprendizagem.



Fonte: Os autores.

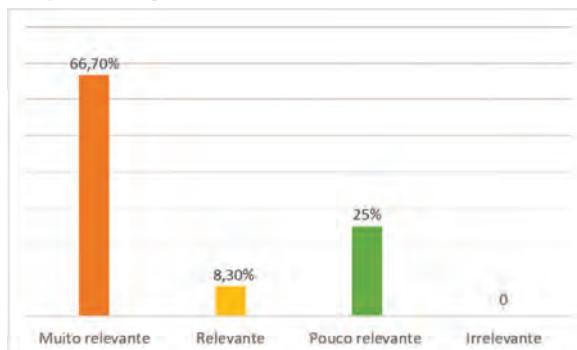
Vale ressaltar o potencial que o uso de textos tem no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois, conforme apontado pelos discentes, a leitura de textos foi muito relevante durante o estudo do tema Corpo Negro. Angotti, Bastos e Mion (2001) defendem essa prática afirmando que é muito importante que o professor utilize estratégias metodológicas que proporcionem a participação ativa dos estudantes, pois muitos textos abordam os conteúdos científicos inseridos em um contexto das relações tecnológicas, científicas, ambientais e sociais, abordando a história da ciência e enfocando os “conhecimentos científicos históricos e socialmente construídos, de modo a propiciar o entendimento dos fenômenos da natureza bruta, bem como da transformada, com as quais interagimos diariamente” (ANGOTTI; BASTOS; MION, 2001, p. 185). Assis e Teixeira (2003, p. 3) ponderam ainda que a “criação do hábito de leitura nas escolas é fundamental, tanto para um aprimoramento das atividades pedagógicas utilizadas pelo professor, como para a formação do aluno, motivando-o a refletir, criar, imaginar e entender melhor os conceitos científicos”.

O texto retirado do Produto Educacional foi muito significativo para o andamento da aula, pois o autor descreveu todo o histórico sobre a explicação do

Corpo Negro e o explicou conceitualmente, ao passo que enfatizou os problemas físicos da época, estando esse ligado ao paradigma de que a energia tinha de ser contínua, e relacionou com o cotidiano dos alunos, mostrando um exemplo do dia a dia que se aproxima da idealização do que seria um Corpo Negro. Segundo Salém e Kawamura (1996), esses textos, geralmente, tratam dos conteúdos científicos de forma mais atrativa para os alunos porque os relacionam com sua realidade, aproximando o estudante do mundo da Ciência. Almeida e Mozena (1998) corroboram quando atestam que o uso de textos, além de tornar as aulas mais interessantes e com maior participação dos estudantes, melhora a “relação dialógica entre professor e aluno” (ALMEIDA; MOZENA, 1998, p. 256).

Semelhantemente, foram questionados como avaliam a contribuição do slide para a aprendizagem. Suas respostas estão no gráfico 4.

Gráfico 4 – Contribuição do slide para a aprendizagem.



Fonte: Os autores.

Comparando esse resultado com os dois anteriores, infere-se que o uso de slides não foi tão eficiente para aprendizagem do tema Corpo Negro quanto a leitura de texto, levando 25% dos discentes a considerarem slides pouco relevantes para a aprendizagem. Mesmo assim, é perceptível que essa ferramenta metodológica é importante e pode ser usada nas aulas de Física. Muitas vezes, ela ajuda na visualização de gráficos, figuras, imagens, animações e vídeos, bem como dinamiza a aula e economiza tempo. Segundo Oliveira e Filho (2013), o uso de data show (slides) nas aulas de Ciências,

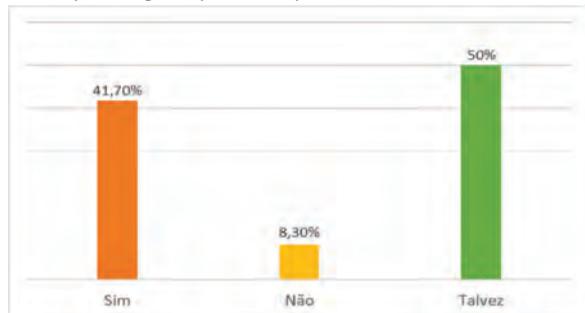
onde aí se insere a Física, é capaz de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem pelas múltiplas atividades que o professor pode realizar com esse recurso. Acrescentam ainda que essa utilização contempla “a necessidade de adequação ao desenvolvimento e promoção dos alunos, com diferentes motivações, interesses e capacidades” (OLIVEIRA; FILHO, 2013, p. 5).

Um ponto a se considerar sobre o uso de slides, e que pode ter levado a esse resultado, é que é uma metodologia que já vem sendo usada há um bom tempo por professores de todas as áreas, o que a torna, infelizmente, “tradicional”. Devido os alunos estarem familiarizados com aulas com slides, essa metodologia pode, em alguns casos, não ser capaz de chamar atenção dos estudantes. Esse fato pode ter conduzido os alunos a considerarem que os slides não contribuíram tanto para a aprendizagem do Corpo Negro quando se compara com a leitura de textos, os quais tendem a ser usados apenas nas disciplinas de linguagens. Quando se trabalha com adolescentes, o novo é muito atrativo, assim como metodologias que promovam a participação e a interatividade dos alunos.

Visando verificar a eficiência da prática realizada, os discentes foram questionados se ao final da aula, através das metodologias utilizadas, conseguiram compreender o tema “Corpo Negro”. 41,7% afirmaram que sim e 58,3% que parcialmente compreenderam. Nenhum aluno afirmou não ter compreendido o assunto abordado.

A sexta questão objetivava saber dos alunos se o tema “Corpo Negro” poderia abrir caminhos para o aprendizado de outros tópicos de Física. Suas respostas são mostradas no gráfico 5.

Gráfico 5 – Importância do tema “Corpo Negro” para o aprendizado de Física.



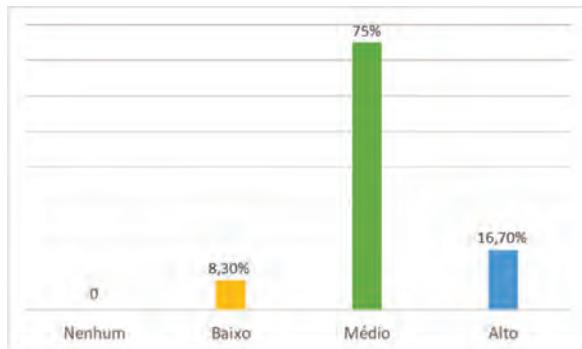
Fonte: Os autores.

O Corpo Negro foi um dos primeiros problemas na passagem do século XIX para o século XX que impulsionaram o nascimento da Mecânica Quântica, por isso teve e tem muita importância na história da Física, o que justifica sua inclusão no Ensino Médio. Nesse contexto, é importante que os alunos reconheçam esse fato e tenham a oportunidade de estudar outros assuntos dessa área, atentando para as oportunidades que a compreensão do tópico Corpo Negro traz no estudo de outros assuntos de Física, principalmente de Física Moderna.

Baseando-se nos resultados do gráfico 5, observa-se que metade dos estudantes consideram que a aprendizagem do Corpo Negro talvez possa contribuir para o estudo de outros conteúdos de Física, sendo que 41,7% afirmaram que sim. Portanto, os alunos conseguiram, no geral, obter a visão mencionada acima, o que certamente refletirá nas futuras aulas de Física que abordem assuntos de Física Moderna.

Considerando a importância que o tópico “Corpo Negro” teve para o desenvolvimento da Física Moderna e o enfoque que foi dado durante a aula, ressaltando a dificuldade de quebra de paradigmas e o quanto esses, quando superados, podem contribuir para o conhecimento científico, perguntou-se aos estudantes qual seu nível de interesse, após a aula, em aprender mais temas dessa área da Física. Suas opiniões estão no gráfico 6:

Gráfico 6 – Interesse dos alunos por Física Moderna.



Fonte: Os autores.

Como se observa, a maior parte (75%) dos estudantes têm interesse por estudar outros assuntos de Física Moderna e apenas 8,3% têm baixa afeição. Dessa forma, de maneira ampla, os discentes despertaram curiosidade por estudar mais dessa área da Física. Esse resultado é muito importante porque além de os tópicos de Física Moderna serem a base de muitas tecnologias que estão no nosso cotidiano, são potenciais para chamar a atenção do alunado, pois possuem caráter conceitual mais forte, os levam a pensar e desconstruir muitos conceitos que a maioria dos assuntos de Física Clássica, considerada como tudo que se sabia de Física antes do século XX. Paulo Neto, Oliveira e Siqueira (2019) constaram em sua pesquisa que os alunos do Ensino Médio têm interesse por tópicos de Física Moderna e Contemporânea, chegando a ultrapassar, em alguns casos, ao de Física Clássica. Observaram ainda que esses conteúdos são muito pouco abordados nesse nível, o que acarreta lacunas na formação dos alunos.

As três últimas questões tratavam sobre os conhecimentos adquiridos durante a aula, as quais foram tiradas de provas de concurso na internet. Embora tenham sido aplicadas no EM, o nível das questões pode ser considerado baixo e, após a aula, os alunos teriam condições de respondê-las.

A primeira questão dizia: (IFSC-2015) A constante de Planck, $h = 6,6.10^{-34}$ desempenha um papel fundamental na Mecânica Quântica. A constante que homenageia o físico alemão Max Planck surgiu da necessidade de explicar um fenômeno que não poderia ser entendido até então segundo as leis da Física Clássica. Como é conhecido esse fenômeno? Assinale a alternativa que responde CORRETAMENTE à questão acima. A alternativa correta era “Catástrofe do Ultravioleta”, tendo um percentual de acerto de 75%.

A segunda questão dizia: (IFF-2018) No fenômeno da radiação de corpo negro, o emprego de negro deve-se ao fato de o corpo ser feito de? A alternativa correta era “Osciladores harmônicos acoplados, de tal modo que a energia por eles absorvida é emitida em frequências específicas”, tendo um percentual de acerto de 75%.

Por último, a terceira questão dizia: (Polícia Científica/RJ – 2013) A contribuição de Planck para o desenvolvimento da Mecânica Quântica está associada a? A resposta correta era “Teoria da radiação do corpo negro”, com 83,3% de acerto.

Os percentuais de acerto dessas três questões foram significativos para a prática realizada, pois, no mínimo, 75% dos alunos acertaram as perguntas propostas. Além do mais, as questões foram retiradas de provas de concurso, mas com o nível que foi abordado em sala de aula. Esse resultado mostra que a prática teve seu objetivo alcançado, ao passo que os alunos compreenderam o tema Corpo Negro e despertaram interesse por outros assuntos de Física Moderna e Contemporânea.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi introduzir o tópico Corpo Negro no Ensino Médio, no 2º ano, mais especificamente, e analisar as metodologias utilizadas baseando-se nas concepções dos estudantes, bem como verificar a compreensão do assunto através de três questões envolvendo os conteúdos abordados em sala de aula. Para tanto, foi aplicado um questionário aos alunos contendo 10 questões, sete sobre a prática e três sobre o assunto, através da plataforma Google Forms, o qual foi enviado via link no WhatsApp.

Observou-se que o objetivo de aula, que era lecionar o Corpo Negro com ênfase nos paradigmas da Física do início do século XX utilizando metodologias alternativas, além de enfatizar o aspecto histórico e conceitual do conteúdo, foi atingido, segundo a opinião dos alunos. Esse resultado reforça o fato de que, dependendo do assunto a ser abordado, é importante que o professor utilize os diversos aspectos que o ensino de Física pode trilhar, de forma a promover sempre a interação dos alunos e uma aprendizagem significativa. Para além, ressalta-se também a necessidade de se dar voz aos estudantes, pois eles são os sujeitos em aprendizagem. Quando externalizam suas concepções, o professor pode traçar metodologias que maximizem o aprendizado em sala de aula.

Se tratando dos instrumentos utilizados durante a aula, observou-se que a leitura textual foi mais relevante, segundo os alunos, do que os slides e que a junção dos dois foi capaz de elucidar o tema Corpo Negro totalmente para apenas 41,7% e parcialmente para 41,7%. Esse resultado leva a questionamentos mais profundos sobre os motivos que conduziram os alunos a essa resposta, pois as duas metodologias são potenciais em sala de aula e podem ser amplamente utilizadas. Conforme mencionado, o fato de os slides já serem um instrumento que corriqueiramente é utilizado pelos professores pode ter levado os estudantes a não considerarem que as essas duas metodologias em conjunto numa mesma aula seja o suficiente para o aprendizado, pelo menos, do assunto abordado.

No entanto, mesmo que haja essa diferença, nenhum aluno afirmou não ter compreendido o Corpo Negro, o que reforça a utilização dessas metodologias nas aulas de Física, mesmo que não em conjunto, e contribui com a formação dos alunos ao passo que um tema mais atual de Física, que comumente não é abordado em sala de aula, foi inserido na Educação Básica de uma turma do 2º do Ensino Médio.

É importante que os alunos vejam as possibilidades que a compreensão de tópicos mais atuais de Física, Física Moderna e Contemporânea, pode trazer para sua vida cotidiana e no estudo de outros assuntos de Física. Conforme constatado, os estudantes conseguiram, no geral, captar essa visão, afirmando ainda que têm interesse em aprender mais sobre essa área da Física, o que vai de acordo com as pesquisas que focam na inserção de tópicos de Física Moderna e Contemporânea na Educação Básica. Esse fato requer ainda mais pesquisas e clama também por uma formação de professores de Física mais capacitados para essa tarefa, bem como exige bons materiais didáticos que venham a subsidiar o ensino e aprendizado em sala de aula.

Ressalta-se também aqui a importância que o Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física tem na formação continuada dos professores de Física, que é refletida nos resultados satisfatórios da utilização da leitura textual, cujo texto foi produzido

por um aluno durante seu programa de mestrado. Pós-graduações como essa possuem viés triplo, pois beneficiam a formação docente na medida que capacita o professor em termos de conhecimentos de Física e pedagógicos, minimizam os desafios que encontram em sala de aula para lecionar Física, tornando-a mais fácil e atrativa aos alunos, e contribuem para o progresso do conhecimento científico das pesquisas no âmbito da Educação.

Sobre as questões propostas especificamente sobre o Corpo Negro, obteve bons percentuais de acerto, mostrando que se obteve êxito ao levar esse conteúdo para o Ensino Médio utilizando a abordagem e metodologias descritas. Esse resultado mostra que os alunos desse nível estão preparados para o ensino de temas mais atuais de Física, sendo necessário, agora, que sejam elaboradas propostas que viabilizem essa inserção e capacitem os professores para que sejam os mediadores da aprendizagem significativa de seus alunos.

Considerando o caminho trilhado por esta pesquisa, quando se planeja responder perguntas é inevitável que não se gere outros questionamentos. Portanto, propõem-se que sejam:

- Estudadas mais detalhadamente estratégias de uso de slides em sala de aula, de forma a promover um melhor aproveitamento dessa ferramenta no processo de aprendizagem;
- Criadas mais propostas que utilizem a leitura textual, pois além de contribuir com o aprendizado do conteúdo, ajuda também a formar melhores leitores;
- Elaborados mais textos didáticos de Física para que os professores possam utilizar em suas aulas, promovendo a leitura e participação dos alunos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. J. P. M.; MOZENA, E. R. Leituras em Linguagem Comum no Ensino do Conhecimento de Física. In: **VI ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA**, p. 254-56, 1998.

ANGOTTI, J. A. P.; BASTOS, F. P.; MION, R.A. Educação em física: discutindo ciência, tecnologia e sociedade. **Revista Ciência e Educação**. Bauru, v. 7, n. 1, p. 183-197, 2001.

ASSIS, A.; TEIXEIRA, O. P. B. Algumas reflexões sobre a utilização de textos alternativos em aulas de Física. In: **IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, 2003.

CORRÊA, A. L. L. **A prática de leitura e escrita de alunos do Ensino Médio sobre Física Moderna e Contemporânea**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

CORREIA, D.; SCHIRMER, S. B.; SAUERWEIN, I. P. S. Leitura, escrita e o ensino de Física: possibilidades e desafios a partir de uma oficina para o PIBID. In: **II FÓRUM INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2016.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

KUHN, T. **A estrutura das Revoluções científicas**. Editora Perspectiva. 1997.

MACHADO, M. **Elaboração e desenvolvimento de uma unidade didática sobre os conceitos de transmissão de calor e radiação do corpo negro**. Dissertação de Mestrado. 235p. Lavras, Minas Gerais, 2017.

MEGGIOLARO, G. P.; BETZ, M. E. M. Ensino da radiação do corpo negro em sala de aula. In: **II SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, 2012.

OLIVEIRA, A. M. de; FILHO, C. J. R. Uso pedagógico do data show no ensino de ciências. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, v. 1, 2013.

OLIVEIRA, F.; ZWIRTES, A. **A Física Moderna no Ensino Médio**: Fundamentos de Física Moderna. Biblioteca Universitária. Ijuí: Ed. UNIJUI, 45-58, 2006.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 1, n. 3, 1996.

PAULO NETO, J. G.; OLIVEIRA A. N de; SIQUEIRA, M. C. A. Ensino de Física moderna e contemporânea no Ensino Médio: o que pensam os envolvidos? **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, v. 6, n. 1, p. 65-89, 2019.

RIBEIRO FILHO, A. Capítulo V – Os Quanta e a Física Moderna. In: ROCHA, José F. **Origens e Evolução das ideias da Física**. Salvador: EDUFBA, 2002. p. 301-359.

SALÉM, S.; KAWAMURA, R. O texto de divulgação e o texto didático: conhecimentos diferentes? In: **V ENCONTRO DE PESQUISADORES EM ENSINO DE FÍSICA, ÁGUAS DE LINDÓIA**. Águas de Lindóia, pp. 588-598, 1996.

SANTOS, J. D. **Cola da Web. Max Planck e o Quantum**, 2011. Disponível em: <<http://www.coladaweb.com/fisica/ondas/max-planck-e-o-quantum>>. Acesso em: 05 de nov. 2019.

SERWAY, R. A; JEWETT, J. **Princípios de Física: Óptica e Física Moderna**. v. 4. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

TERRAZZAN, E. A.; GABANA, M. Um estudo sobre o uso de atividades didáticas com texto de divulgação científica em aulas de física. In: **IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, 2003, São Paulo. Disponível em: <<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL172.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2019.



O VERBO TO BE E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS EM SALA DE AULA DA EEMTI PROFESSOR JOSÉ TELES DE CARVALHO

Dalvan José de Sousa¹

Resumo

O presente artigo aborda uma breve reflexão acerca das principais dificuldades encontradas nos alunos no que tange à aprendizagem do verbo to be. Tem por objetivo analisar as dificuldades demonstradas pelos alunos em sala de aula, partindo da explanação das inúmeras regras, tempos verbais e expressões formadas por esse verbo. A pesquisa foi concebida a partir das experiências de ensino da Língua Inglesa em sala de aula do ensino médio, tendo como público-alvo os alunos da EEMTI Professor José Teles de Carvalho da cidade de Brejo Santo, estado do Ceará. Para o desenvolvimento deste trabalho, analisei escritos de estudiosos, pesquisadores e gramáticos que são referência na pesquisa acerca da temática, como Lima (2010), Torres (2002), Norte (2014), Porcino e Finardi (2015), Batista e Iglesias (2010). Também analisei a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2018), notadamente no tocante ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no Brasil. Percebe-se que o processo de estudo do conteúdo verbo to be em sala de aula é recorrente, porém ainda causador de dúvidas e dificuldades de compreensão, dadas as suas inúmeras regras e amplitude de usos e funções, configurando-se, assim, em um verbo com muita versatilidade. Portanto, o desafio é mostrar ao aluno a importância do verbo to be para o processo de aprendizagem da Língua Inglesa.

Palavras-Chave: Verbo to be. Dificuldades. Aprendizagem. Língua Inglesa.

Abstract: THE VERB TO BE AND LEARNING DIFFICULTIES: AN ANALYSIS FROM EEMTI'S CLASSROOM EXPERIENCES PROFESSOR JOSÉ TELES DE CARVALHO

This article addresses a brief reflection about the main difficulties observed in the students related to the learning of the verb to be. It aims to analyze the difficulties presented by students in the classroom, starting from the explanation of the many rules, verb tenses and expressions formed by this verb. The research was conceived from the experiences of teaching the English Language in a high school classroom, having as the audience target the students from the Full time School Professor José Teles de Carvalho. Located in Brejo Santo city in Ceará State. For the development of this work, I analyzed the writings of scholars, researchers and grammarians who are a reference in research on the subject, such as Lima (2010), Torres (2002), Norte

1. Professor efetivo da rede estadual (Liceu Professor Teles de Carvalho) e municipal de ensino na cidade de Brejo Santo - Ceará, lecionando a disciplina de Língua Inglesa no ensino fundamental e médio.

(2014), Porcino and Finardi (2015) and Batista and Iglesias (2010). I also analyzed the Common National Curricular Base - BNCC (2018), notably with regard to the process of teaching and learning the English language in Brazil. It is noticed that the process of studying the verb to be in the classroom is recurrent, but still causes doubts and difficulties in understanding, given its countless rules and extension of uses and functions, thus configuring itself in a verb with a lot of versatility. Therefore, the challenge is to show the student the importance of the verb to be for the English language learning process.

Keywords: Verb to be. Difficulties. Learning. The English Language.

Resumen: EL VERBO SER Y LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: UN ANÁLISIS DE LAS EXPERIENCIAS EN EL AULA DE EEMTI PROFESOR JOSÉ TELES DE CARVALHO

Este artículo aborda una breve reflexión sobre las principales dificultades encontradas por los estudiantes con respecto al aprendizaje del verbo to be. Su objetivo es analizar las dificultades que muestran los estudiantes en el clase, a partir de la explicación de las numerosas reglas, tiempos verbales y expresiones formadas por este verbo. La investigación se concibió a partir de las experiencias de la enseñanza del idioma inglés en un aula de secundaria, teniendo como público destinatario los estudiantes de la escuela em tempo integral Professor José Teles de Carvalho de la ciudad de Brejo Santo, estado de Ceará. Para el desarrollo de este trabajo, analicé los escritos de académicos, investigadores y gramáticos que son una referencia en la investigación sobre el tema, como Lima (2010), Torres (2002), Norte (2014), Porcino y Finardi (2015), Batista e Iglesias (2010). También analicé la Base Curricular Nacional Común - BNCC (2018), en particular con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en Brasil. Se observa que el proceso de estudiar el verbo ser contenido en el aula es recurrente, pero aún causa dudas y dificultades en la comprensión, dadas sus innumerables reglas y la amplitud de usos y funciones, configurándose así en un verbo con mucha versatilidad. Por lo tanto, el desafío es mostrarle al alumno la importancia del verbo para el proceso de aprendizaje del idioma inglés.

Palabras-Clave: Verbo to be, Dificultades. Aprendizaje. La Lengua Inglesa.

1. INTRODUÇÃO

Um dos tópicos mais geradores de dificuldades no processo de aprendizagem da Língua Inglesa em sala de aula é, sem dúvidas, o famoso e inevitável verbo to be, dadas as especificidades dele e ao amplo contexto de uso. As dificuldades demonstradas pelos alunos em sala de aula do ensino médio começam pela própria tradução do verbo be, a saber: “ser” ou “estar”, o que é pouco comum no Inglês, pois são dois verbos completamente divergentes em sentido e uso. Outra dúvida constante apresentada pelos alunos é o fato de o verbo to be ter uma versatilidade de uso, dada a possibilidade de formação de expressões idiomáticas diversas e de criação de determinados

tempos verbais, típicos do Inglês. O verbo to be, assim como outros conteúdos gramaticais que compõem a estrutura da Língua Inglesa, servem de termômetro para medir a influência e hegemonia desta no mundo. Segundo Batista e Iglesias, (2010, p. 79), “A disseminação da língua inglesa no mundo moderno é muito ampla e abrange atividades de trabalho, lazer, ensino e pesquisa, entre outras.”. De fato, esse poder influenciador da Língua Inglesa, e todo o seu arcabouço, que automaticamente se fazem presentes e obrigatórios no processo de aquisição de conhecimentos relacionados a este idioma, mostram a necessidade de um longo e intermitente processo de estudo do Inglês em sala de aula.

O foco da pesquisa é analisar as principais dificuldades de compreensão do verbo *to be* encontradas pelos alunos em sala de aula, dada a versatilidade deste verbo e em que tópico específico do assunto as dificuldades surgem. A pesquisa foi concebida a partir das experiências vivenciadas diariamente em sala de aula do ensino médio na disciplina de Língua Inglesa, tendo como público-alvo os alunos do ensino médio da EEMTI Professor José Teles de Carvalho da cidade de Brejo Santo, Ceará. Tendo como base as explicações e discussões elencadas, espera-se que o aluno leitor tome consciência da importância do verbo *be* e da necessidade de estudá-lo no contexto de uso e não de forma isolada, conforme explica Lima (2010): “O que vai definir o significado do *be* é o contexto (as palavras próximas a ela) e não a palavra sozinha” (LIMA 2010, p. 72).

Na realidade, apesar de a análise abordar as principais dificuldades que envolvem o processo de aprendizagem deste verbo e em que pontos específicos das complexas regras aparecem tais dúvidas, será imprescindível trazer a discussão proposta permeada pelos discursos voltados ao ensino e aprendizagem do Inglês no território nacional, pois, conforme Porcino e Finardi (2015), os brasileiros querem aprender Inglês, independente de esta língua ser ou não hegemônica, em relação as outras, e também representar ameaças a outras línguas, notadamente, aquelas tidas como minoritárias. Esse desejo, para que seja plenamente cumprido, deve passar pelo estudo incansável do verbo *to be*. Tal verbo é emblemático por apresentar uma amplitude de formas, pronúncia e usos.

O processo de aprendizagem, portanto, deve se dar de forma gradativa, levando o aluno a tomar consciência da importância do verbo *to be*, bem como a dedicar uma atenção maior ao estudo deste assunto, a fim de que as dificuldades geradas acerca deste conteúdo sejam aos poucos superadas.

2. DIFICULDADES RELACIONADAS À VERSATILIDADE DO VERBO TO BE

A aprendizagem de uma segunda língua, apesar das dificuldades inerentes a tal processo, agrega ao aluno um conjunto amplo de conhecimentos e habilidades e que ultrapassa o campo da intelectualidade difusa e atinge, principalmente, a seara técnica e estrutural, linguística e comunicativa (NORTE et al., 2014), no caso em estudo, da Língua Inglesa. Segundo a Base Nacional Curricular Comum, BNCC (2018) a Língua Inglesa deve “[...] ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca ...” (BRASIL, p. 484). O verbo *to be*, portanto é um conteúdo gerador de dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos em sala de aula.

A primeira dificuldade de aprendizagem observada em sala de aula é a incapacidade do aluno em compreender que o verbo *to be* não segue a estrutura gramatical dos demais verbos em Inglês. Há uma quebra de padrão deste verbo ao sair infinitivo e ir para o uso no discurso do falante, seja no presente, passado ou futuro. Outra versatilidade do verbo estudado e que faz surgir nos alunos muitas dúvidas ocorre pelo fato de este verbo ora funcionar como verbo principal e ora como um verbo auxiliar. Também se trata de um verbo que não expressa ação, o que o torna diferente dos demais verbos, inclusive dos modais da Língua Inglesa. Portanto, essa é a primeira dificuldade encontrada nos alunos em sala de aula do ensino médio, pois não há a consciência linguística, apesar do trabalho recorrente no nível fundamental, da não padronização estrutural e semântica do verbo *be*.

A partir da dificuldade acima elencada, dúvidas outras surgem quando eles vão estudar a formação dos vários tempos verbais dos quais o verbo *to be* participa. No passado, por exemplo, o *be* se divide em duas formas, a saber: *was* e *were*. Para Torres (2002) “O simple past corresponde ao nosso pretérito perfeito e ao imperfeito, conseqüentemente I *was*, you *were*, he *was* etc. significam também eu fui, você foi (tu foste), ele foi etc” (TORRES, 2002, p. 55). Aqui

as dificuldades são relacionadas à estrutura gramatical, mas principalmente à semântica e à similaridade com o Português, tendo em vista na Língua Portuguesa o passado se dividir em três tempos. Assim, os questionamentos são com relação a qual tempo verbal em Português o passado em Inglês se refere. Dúvidas também surgem quando os alunos vão estudar o tempo futuro, pois eles tendem a formar a frase usando as formas flexionadas e não a forma infinitiva, conforme se percebe a seguir: deve-se usar o auxiliar *will* antes da forma *be* e entre o sujeito, ficando *I will be there for you*, por exemplo. Eles tendem a formar a frase da seguinte forma: *I will am there for you*, o que fere a regra da gramática.

Antes de se elencar as dúvidas observadas com relação aos tempos verbais, peculiares da Língua Inglesa, segue a análise de Torres (2002), que explica: “Para formar o *present progressive* (ou *continuous*) utilizamos o presente do verbo *to be* (estar) junto com o gerúndio (-ing) do verbo principal” (TORRES, 2002, p. 118). A grande dificuldade se dá pelo fato de tais tempos não terem similares em Português. Se o aluno não aprendeu o uso básico com as formas verbais *am*, *is*, *are*, possivelmente tenha dificuldades em estruturar uma frase em tais tempos verbais. Na prática em sala de aula é isso que se percebe: o aluno quase sempre não sabe estruturar uma frase no *Present Continuous* porque não compreendeu a forma básica inicial. A frase a frente ilustra tal processo: *She is looking for you*: Ela está procurando por você. Na mesma linha didática, Torres (2002) ensina: “Para formar o *past progressive*, utilizamos o pretérito do verbo *to be* (estar) junto com o gerúndio (-ing) do verbo principal” (TORRES, 2002, p. 132). Aqui, o *past continuous* é formado com a estrutura *was* e *were* e um verbo principal com terminação ING. Veja exemplo: *He was looking for you*: Ele estava procurando por você. As dificuldades encontradas são as mesmas do *present progressive*.

Outros tempos verbais sem similares em Português são o *Present Perfect Progressive* e o *Past Perfect Progressive*. De acordo com Torres (2002): “O *present perfect progressive* é formado pelo *present perfect* do verbo *to be* mais o gerúndio do verbo

principal (TORRES, 2002, p. 170). Nesse caso, usa-se as formas *have/has* mais *been* e um verbo principal com ING no final. Exemplo: *I have been looking for you*. Torres (2002) segue ensinando: “O *past perfect progressive* é formado pelo *past perfect* do verbo *to be* mais o gerúndio do verbo principal. (TORRES, 2002, p. 180). Esse tempo verbal segue a mesma estrutura do anterior, mudando somente o *have/has* para *had*. Veja: *We had been looking for you*. A principal dificuldade demonstrada pelos alunos neste tópico é na estrutura da frase que já é complexa, por si só, e no fato de não se usar as formas flexionadas *am*, *is* e *are*. Uma grande confusão é gerada na cabeça dos estudantes, tendo em vista a gramática ensinar que a essência do verbo *be* é seu uso no discurso e, portanto, devidamente flexionado.

À medida que o processo de aprendizagem do verbo *to be* vai perpassando pelas muitas facetas, as dúvidas vão surgindo, pois a estrutura gramatical e semântica do verbo é hierarquizada, ou seja, para aprender um assunto subsequente se faz imprescindível entender o anterior. Ao estudar o *future perfect progressive* e o *immediate future* o aluno se depara com um universo complexo e confuso de estruturas. No primeiro, o verbo *be* não é usado conjugado; no segundo sim. Torres (2002) explica: “[...] o *future perfect progressive* é formado pelo *future perfect* do verbo *to be* mais o gerúndio do verbo principal” (TORRES, 2002, p. 187). Assim, o aluno precisa usar as capacidades linguísticas disponíveis para entender como uma frase pode ser estruturada. Exemplo: *I will have been looking for you*. Já a forma *be going to*, ou *immediate future* é mais simples, porém capaz de confundir o aluno por expressar ação futura e não ter a mesma estrutura do anterior. De acordo com Torres (2002) esta “[...] consiste no uso do verbo *to be* no presente, seguido de *going* e do infinitivo do verbo com *to*” (TORRES, 2002, p. 147). Aqui a ação é futura imediata e para que ela ganhe tal função, a estrutura é formada com a participação do verbo *be*. Nesse caso, ele deve ser conjugado com as formas do presente: *am*, *is* e *are*. Veja: *Marcos is going to look for you*. Se as dificuldades são constantemente observadas com relação à questão gramatical, dúvidas outras surgem quando se tenta explicar as situações de uso

de cada tempo futuro. Novamente, os questionamentos são sempre relativos ao porquê da enorme complexidade de um verbo que parece tão simples à primeira vista.

Acrescente-se ainda ao rol da versatilidade de uso, funções e sentidos do verbo *to be*, responsáveis pelas dificuldades sentidas pelos alunos, a expressão *there to be*, cuja tradução é existir, haver ou ter, em tradução livre. Aqui, a dificuldade aparece pela incapacidade do aluno compreender que a situação de uso não é semelhante em Português. O *there to be* é utilizado quando o falante do Inglês deseja dizer que há, existe, tem alguma coisa ou alguém em algum lugar. Exemplo: *There is a boy here, there are two boys here*. Tradução: Tem, existe, há um garoto aqui ou Têm, existem, há dois garotos aqui. O aluno, provavelmente, tenderá a usar o *have*, já que é possível traduzir como ter ou tem.

Além de ser usado no presente, para expressar ideia de estado e outras, (*He is happy, It is hot today, We are here now*), também é usado para representar situações do cotidiano, como: dizer a idade (*I am 40 years old*), falar as horas (*It is 2 o'clock*), fazer apresentações pessoais (*My name is John*), falar das profissões (*She is a teacher*) e outros exemplos. Nessa parte, o aluno tende a usar *Have/Has*, que tem como tradução Ter. O aluno pensa em Português e tenta transportar tal pensamento para a situação de fala em Inglês, o que quase sempre não funciona, principalmente em se tratando de verbo *to be*.

3. DIFICULDADES RELACIONADAS À FORMA INFINITIVA

Na seção anterior, as dificuldades observadas nos alunos com relação ao verbo *be* e suas peculiaridades foram exaustivamente trabalhadas, tendo como base de análise as experiências de ensino em sala de aula do ensino médio. Neste espaço, serão analisadas as dúvidas demonstradas pelos alunos no tocante a não percepção das alterações sofridas pelo verbo *to be* na sua base ao ser tirado do infinitivo e jogado no uso diário dos falantes. Nesse processo obrigatório de mudança da estrutura, o aluno pode, naturalmente, querer usar o verbo *be* com essa escrita, a exemplo dos demais

verbos da Língua Inglesa. É preciso compreender que o verbo *to be* não é usado com a forma *be* na maior parte das situações, salvo quando ele estiver formando uma locução verbal.

Todo verbo nasce no infinitivo. Depois ele sai para o discurso do usuário. E é aí onde o *be* se transforma e se diferencia dos demais verbos. *To be* é a base, o infinitivo, entretanto, no discurso, essa base dá espaço para as formas *am, is e are*, no presente. No passado, as formas são: *was e were*. Portanto, é constantemente observada uma dificuldade do aluno em entender essa peculiaridade do verbo *to be*, tendo em vista ele tender a associar o *to be* aos demais verbos do Inglês. Os estudantes precisam perceber que quando se falar em *to be*, na verdade se está falando de *am, is, are* ou *was e were*.

Quando o estudo se relaciona ao tempo verbal futuro simples ou *simple future*, por exemplo, o aluno se vê em meio a uma enorme confusão, pois em tal tempo verbal é feito exatamente o contrário do que foi elencado no parágrafo anterior. No futuro simples, não se usam as formas *am, is e are*, pois estas dão lugar à forma *be*, infinitivo sem a partícula *to*, bastando apenas estruturar a frase com o auxiliar “*will*” mais o *be*. Uma frase estruturada nesse tempo verbal seria: *I will be there for you*. Perceba que se o aluno não estiver atendo, incorrerá no erro de querer usar a estrutura com o *be* flexionado.

Portanto, no processo de aprendizagem do verbo *to be* o aluno precisa perceber que essas alterações na base do infinitivo acontecem por ele ser um verbo altamente irregular, ou melhor, por ele ser o mais irregular de todos. Ele seria um verbo irregular do verbo irregular. Mas não só isso, pois até os verbos irregulares permanecem iguais em determinados tempos verbais. Na verdade, só se percebe se um verbo é regular ou irregular a partir da lista disponibilizada pela própria gramática da língua ou livros didáticos, e observando o seu comportamento na passagem do presente para o passado. O que o estudante precisa compreender é que com esse verbo o processo é diferente daquele usado com os demais verbos da Língua Inglesa, mesmo os irregulares.

4. DIFICULDADES RELACIONADAS À FORMA CONJUGADA

Neste espaço, as dificuldades presenciadas pelos alunos giram em torno da conjugação do verbo to be com suas respectivas pessoas do discurso. Dúvidas de compreensão são recorrentemente observadas no que tange à conjugação desse verbo, principalmente quando se compara com os demais verbos. Ao contrário dos outros verbos, chamados de verbos cheios ou principais, em Inglês “full verbs” ou “main verbs” que saem do seu estado natural, o infinitivo, e vão para o uso diário com a mesma estrutura, o verbo to be não segue esse padrão. No discurso, este verbo, que é irregular por excelência, recebe uma profunda alteração estrutural, conforme explicitado no subitem anterior. As dúvidas são geradas quando o aluno precisa usar o verbo to be no discurso. O primeiro questionamento feito é que forma usar: am, is ou are, e com que pronome pessoal: I, You, He, She, It, We e They. No dia a dia em sala de aula são observadas recorrentes dúvidas ao tentar se trabalhar com o verbo to be, pois alguns estudantes do ensino médio não conseguem formar frases com o be devidamente conjugado com o respectivo pronome pessoal.

Pois bem, o verbo be tem como formas conjugadas as partículas am, is, are, para fatos no presente e was e were para fatos no passado. Vale salientar que tais partículas verbais podem estar isoladas em uma sentença ou vir acompanhando o próprio verbo, na forma infinitiva sem o to, o que já foi abordado na seção 2 deste artigo.

Nos demais tempos, típicos do Inglês, o verbo to be segue com a base do infinitivo, devidamente conjugado, recebendo algumas terminações, como: been, being ou o próprio be, a depender do tempo verbal. Todas essas possibilidades de conjugação am, is, are, was, were, being, been e be, sem o to, são fontes geradores de constantes dificuldades no processo de aprendizagem dos alunos. Percebe-se que não há bases de conhecimento capazes de proporcionar aos estudantes o uso autônomo do verbo to be e sua versatilidade de flexão.

Todo verbo tem sua essência na conjugação. É ela o princípio básico da língua, pois tanto na modalidade escrita como falada, o verbo deve se adequar a tal meio de flexão. Para tanto, no caso do verbo to be, se faz necessário saber quem serão as pessoas do discurso e quais formas, dentre as três do presente e as duas do passado, serão utilizadas com cada pronome. A tabela 1 apresenta o verbo to be conjugado no presente, passado e futuro e suas respectivas pessoas do discurso.

Tabela 1 – Verbo to be conjugado

Pessoas do discurso	Presente	Passado	Futuro
I	Am	were	will be
You	Are	were	will be
He	Is	was	will be
She	Is	was	will be
It	Is	was	will be
We	Are	were	will be
You	Are	were	will be
They	Are	were	will be

Fonte: Autor, 2020

Portanto, o aluno precisa compreender essas mudanças na estrutura do verbo conjugado nos diversos tempos verbais. Essa dificuldade de entendimento promove profundas confusões, levando o aluno a ter o verbo *to be* como um assunto chato e inviável para aprender. Perceba que nos dois tempos iniciais, ele deixa de ser *be*, para ser *am*, *is* e *are* e *was* e *were*. Mas no futuro não sofre alteração, tendo em vista o verbo *be* passar a funcionar como verbo principal. Vale ressaltar que nos demais tempos verbais o *be* não é conjugado, pois ele quase sempre é verbo auxiliar e, por isso, permanece com mesma base do infinitivo, recebendo apenas algumas terminações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou analisar as principais dificuldades encontradas no processo de aprendizagem do verbo *to be*, a partir das experiências de ensino da Língua Inglesa em sala de aula do ensino médio. Possibilitou ainda mostrar a importância do verbo *to be* para o processo de aprendizagem da Língua Inglesa. Discutiu-se a temática por meio de tópicos previamente elaborados que se tornaram os capítulos e subitens do referido trabalho acadêmico com o fito de guiar o leitor para uma análise mais objetiva e selecionada do tema abordado e compreender o propósito do mesmo.

Percebeu-se com este estudo que as dificuldades apresentadas pelos alunos se dão por conta das inúmeras regras que envolvem os usos, funções e sentidos do verbo *to be*, além do seu emprego em diversas situações de interação humana do idioma, sendo, por isso, muito recorrente na Língua Inglesa. No discurso diário do falante do Inglês, o *be* é usado de várias formas e tempos verbais, além de formar inúmeras expressões e locuções verbais e idiomáticas. Também foi possível analisar a característica que o verbo *to be* tem de exercer a função de verbo auxiliar e verbo principal, simultaneamente, a depender da frase e ideia que se esteja expressando.

Por fim, esta pesquisa, com a temática ora abordada, não pretendeu encerrar, nem restringir as discussões a respeito, mas servir de ponto de partida para a reflexão e ampliação do debate, tendo em vista a necessidade de aprimorar e legitimar a tese em torno da importância do estudo constante do verbo *to be*, principalmente por parte dos alunos em sala de aula.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FINARDI, Kyria Rebeca; PORCINO, Maria Carolina. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Espírito Santo, v. 14, n. 1, p. 109-134, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1391>>. Acesso em: 14/04/2020.

FINARDI, Kyria Rebecca; PORCINO, Maria Carolina. Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização. *Technology and Methodology in elt: impacts of globalization and internationalization*. **Ilha Desterro** [online]. 2014, n.66, pp.239-283. ISSN 2175-8026. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-80262014000100239&script=sci_abstract>. Acesso em: 13/04/2020.

IGLESIAS, Sonia Regina Abdalla; BATISTA, Nildo Alves. A língua inglesa e a formação de mestres e doutores na área da saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 74-81, mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-5022010000100009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10/04/2020.

LIMA, Denilso de. **Gramática de uso da língua inglesa**: a gramática do inglês na ponta da língua. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018. 600 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 14/04/2020.

NORTE, Mariangela Braga; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus; SCHLÜNZEN, Elisa Tomo e Moriya (org.). **Língua Inglesa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. 4 v. (Coleção Temas de Formação). Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/179739>>. Acesso em: 14/04/2020.

TORRES, Nelson. **Gramática prática da língua inglesa**: o inglês descomplicado. 9. ed. São Paulo.

PROMOÇÃO DA SAÚDE NA ESCOLA: CUIDADOS COMPARTILHADOS ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA

Odílio Martins Moreira de Sousa¹

Lídia Andrade Lourinho²

Rosendo Freitas de Amorim³

Ana Maria Fontenelle Catrib⁴

Resumo

A escola de educação infantil tem a função de promover o desenvolvimento integral da criança, favorecendo a aquisição de competências para viver plenamente em sociedade. A aprendizagem nessa fase da educação básica envolve saberes e conhecimentos, que influem positivamente na construção da personalidade, na conquista da autonomia da criança, e, na adesão de estilos de vida saudáveis. Objetivo: avaliar as contribuições da pré-escola, sob a perspectiva da promoção da saúde, como um serviço prestado pelo setor da educação. Método: coleta na forma de entrevistas semi-estruturadas (2 gestoras da escola de educação infantil, 3 docentes e 15 mães); roteiro de observação; e, análise documental. Os dados foram analisados pela análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Resultados: o cuidado na educação infantil é compartilhado entre as docentes e as famílias das crianças, através da construção e manutenção de uma rede de atenção social local, favorecendo a aprendizagem, não apenas do educando, mas incluindo a comunidade no processo ensino-aprendizagem, que envolve a aquisição de ferramentas sociais de enfrentamento e decisão sobre a própria saúde. Conclusão: Foi observado que o cuidado na educação infantil se estende ao diálogo com os pais e familiares na busca por atender aos direitos das crianças e compreender suas manifestações e expressões, expandindo a rede social de cuidados aos órgãos de proteção, e influenciando os pais a tomarem as melhores decisões sobre saúde.

Palavras-chave: Promoção de Saúde; Educação Infantil; Escola; Família.

Abstract: "HEALTH PROMOTION AT SCHOOL: SHARED CARE BETWEEN CHILDHOOD EDUCATION AND FAMILY

The early childhood school has the function of promoting the integral development of the child, favoring the acquisition of skills to live fully in society. Learning in this phase of basic education involves wisdom and knowledge, which positively influence the construction of personality, the achievement of the child's autonomy, and the adherence to healthy lifestyles. Objective: to evaluate the preschool's contributions, from the perspective of health promotion, as a service provided by the education sector. Method: collection in the form of semi-structured interviews (2 managers of the early childhood school, 3 teachers and 15 mothers); observation script; and, documentary analysis. The data were analyzed by content analysis (BARDIN, 2016).

1. Licenciatura Plena em Educação Física; Mestrando em Saúde Coletiva – UNIFOR.

2. Pedagoga; Fonoaudióloga; Pós-Doutorado em Saúde Coletiva; Docente – UECE.

3. Licenciado em Filosofia e História; Pós-Doutorado em Saúde Coletiva; Docente – UNIFOR.

4. Pedagoga; Pós-Doutorado em Tecnologias e Serviços de Saúde; Docente – UNIFOR.

Results: care in early childhood education is shared between teachers and children's families, through the construction and maintenance of a local social care network, favoring learning, not only of the student, but including the community in the teaching-learning process, which involves the acquisition of social coping and decision-making tools about one's own health. Conclusion: It was observed that care in early childhood education extends to dialogue with parents and family members in the quest to meet the rights of children and understand their manifestations and expressions, expanding the social network of care for protection agencies, and influencing parents to make the best health decisions.

Keywords: Health Promotion; Child Rearing; School; Family.

Resumen: PROMOCIÓN DE LA SALUD EN LA ESCUELA: CUIDADO COMPARTIDO ENTRE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LA FAMILIA

La escuela de la primera infancia tiene la función de promover el desarrollo integral del niño, favoreciendo la adquisición de habilidades para vivir plenamente en sociedad. El aprendizaje en esta fase de la educación básica implica conocimientos y conocimientos, que influyen positivamente en la construcción de la personalidad, el logro de la autonomía del niño y la adherencia a estilos de vida saludables. Objetivo: evaluar los aportes de la educación preescolar, desde la perspectiva de la promoción de la salud, como un servicio brindado por el sector educativo. Método: recolección en forma de entrevistas semiestructuradas (2 gerentes de la escuela de primera infancia, 3 docentes y 15 madres); guión de observación; y análisis documental. Los datos fueron analizados mediante análisis de contenido (BARDIN, 2016). Resultados: el cuidado en la educación infantil se comparte entre docentes y familias de los niños, a través de la construcción y mantenimiento de una red de atención social local, favoreciendo el aprendizaje, no solo del alumno, sino que incluye a la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que involucra a la adquisición de herramientas de afrontamiento social y toma de decisiones sobre la propia salud. Conclusión: Se observó que el cuidado en la educación de la primera infancia se extiende al diálogo con los padres y familiares en la búsqueda de conocer los derechos de los niños y niñas y comprender sus manifestaciones y expresiones, ampliando la red social de cuidado de los organismos de protección e incidiendo en los padres para hacer las mejores decisiones de salud.

Palabras Clave: Promoción de la Salud; Crianza del Niño; Escuela; Familia.

1. INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição introdutória aos serviços essenciais básicos, em caráter universal, apresentando efetividade no que diz respeito à prevenção de agravos e doenças, graças à sua abordagem multifatorial. A instituição representa um papel essencial na vida das crianças, família e comunidade, apresentando vantagens no desempenho de estratégias de promoção da saúde, como a relação duradoura de cuidado em relação às crianças e adolescentes, além de dispor de um quadro de profissionais comprometidos com as necessidades dos alunos (ASKELL-WILLIAMS; CEFAI, 2014).

Para Costa et. al. (2017), a educação pode interferir na saúde diretamente, através do desenvolvimento das inteligências e habilidades humanas, incorporando conhecimentos que apoiam o desenvolvimento de hábitos saudáveis, e, de forma indireta, adquirindo um mecanismo de controle sobre sua saúde, individual e coletiva, correspondendo às suas demandas cotidianas e valorativas.

Na articulação entre cuidado e educação, a escola precisa compartilhar tais ações com a família, visto que, as ações combinadas entre educação e saúde, escola e família, traduzem-se na presença de conteúdos de saúde no currículo do ensino infantil e

fundamental, associada a ações de programas educacionais preventivos na replicação dos conhecimentos e aprendizagens de comportamentos saudáveis em todos os contextos que a criança permeia e também contribui na formação de sujeitos capazes de promover sua própria saúde (ARAGÃO et. al., 2010).

Diante dos estudos iniciais surgiram as seguintes questões norteadoras: a escola pública de educação infantil pode promover saúde? As ações realizadas pela que incluem os familiares geram impacto na saúde das crianças?

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi aprovada pelo parecer nº. 4.244.380, do Comitê de Ética da Universidade de Fortaleza, constituída como avaliativa com abordagem qualitativa para fins de analisar a escola como instituição promotora de saúde, a partir da análise da estrutura, do processo e do resultado, com base no referencial teórico de Donabedian (2003).

O estudo foi desenvolvido em uma escola pertencente à zona central de Caucaia/Ceará/Brasil,

com 719 alunos, sendo 183 deles matriculados na educação infantil (QEDU, 2018). A escola concentra-se na oferta de turmas de infantil IV e V e anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), onde participaram do estudo a diretora, a coordenadora pedagógica responsável pela educação infantil, as professoras das turmas de infantil IV e V, e as mães indicadas, primeiramente, pelas docentes, em seguida pelas primeiras mães entrevistadas.

Todos os sujeitos da pesquisa são do sexo feminino. As gestoras escolares são pedagogas de origem, com idade entre 49 e 55 anos, com pós-graduação *latu sensu* em gestão escolar, possuindo de 08 a 15 anos de experiência na função. A gestora 02 (dois) é mestre em Filosofia da Educação. As docentes da educação infantil têm entre 26 e 46 anos, pedagogas, com especialização em Psicopedagogia, com 5 a 21 anos de experiência na pré-escola. Tanto as gestoras como as professoras são servidoras do quadro efetivo municipal. As mães entrevistadas apresentam nível de escolaridade do fundamental incompleto, médio, até o ensino superior em Pedagogia (02 (duas) delas), com idade mínima de 24 anos e máxima de 47, com 1 a 4 filhos, conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa					
Gestores					
Participante	Idade	Sexo	Escolaridade	Formação	Experiência (anos)
Gestora 1	55	F	Pós-graduação <i>Latu Sensu</i>	Pedagogia	15
Gestora 2	49	F	Pós-graduação <i>Strictu Sensu</i>	Pedagogia	08
Docentes					
Participante	Idade	Sexo	Escolaridade	Formação	Experiência (anos)
P1	26	F	Pós-graduação <i>Latu Sensu</i>	Pedagogia	05
P2	32	F	Pós-graduação <i>Latu Sensu</i>	Pedagogia	08
P3	46	F	Pós-graduação <i>Latu Sensu</i>	Pedagogia	21
Pais					
Participante	Idade	Sexo	Escolaridade	Formação	Nº de filhos
Mãe 1	24	F	Fundamental Completo	-	1
Mãe 2	29	F	Fundamental Incompleto	-	1
Mãe 3	24	F	Médio Completo	-	1
Mãe 4	47	F	Médio Incompleto	-	3
Mãe 5	24	F	Fundamental Completo	-	1
Mãe 6	42	F	Superior	Pedagogia	4
Mãe 7	27	F	Fundamental Completo	-	2
Mãe 8	33	F	Superior	Pedagogia	3
Mãe 10	29	F	Fundamental Incompleto	-	2

Os dados foram coletados durante o mês de outubro de 2020 através de chamadas de vídeo virtuais, dos aplicativos Whatsapp e Google Meet, além de ligações telefônicas, por meio de entrevistas

semiestruturadas, de forma remota, via internet, com a diretora da escola, coordenadora pedagógica e docentes, e ligação telefônica com as mães de alunos da educação infantil.

Quadro 2 – Coleta e Instrumentos			
Segmento	Técnica	Instrumento	Dimensão Avaliativa Levantada
Gestores Docentes Mães	Entrevista semiestruturada	Roteiro de entrevista	Estrutura Processo
			Estrutura Processo Resultado
Instituição Escolar	Observação <i>in loco</i>	Roteiro de observação	Estrutura
	Análise documental	Leitura e fotografias (Registros - Educação Infantil)	Processo Resultado

Em virtude do isolamento social como medida sanitária necessária ao enfrentamento da Pandemia de Covid19, as entrevistas foram realizadas remotamente, após acordo anterior entre o pesquisador e o participante, conforme data e horário disponíveis dos participantes e gravadas após autorização prévia. As informações foram organizadas a partir da análise de conteúdo seguindo os postulados de Bardin (2016), conforme as etapas para a análise e interpretação dos dados coletados.

Os sujeitos da pesquisa foram codificados de acordo com o segmento ou função escolar. A diretora foi codificada com Gestora 1, a coordenadora pedagógica da educação infantil foi denominada como Gestora 2, as professoras de educação infantil foram atribuídas com a codificação de P1, P2 e P3. As mães foram identificadas como Mãe 1, Mãe 2, e assim sucessivamente, até a totalidade de 10. Nas falas das participantes, os nomes mencionados foram substituídos por letras do alfabeto, sem qualquer correspondência com suas iniciais verdadeiras, de modo a manter as identidades no anonimato.

As falas das participantes da pesquisa foram agrupadas em sua análise, de acordo com os temas levantados nas entrevistas. Estas temáticas receberam títulos, com a intenção de aproximar o

discurso pedagógico do vocabulário das políticas de promoção de saúde e vice-versa, de acordo com a literatura consultada.

A promoção da saúde na escola e os cuidados compartilhado entre Educação Infantil e Família

Embora a pré-escola não seja um ambiente específico de serviços de saúde, tampouco as professoras sejam profissionais de saúde, as ações de cuidado da educação infantil revelam uma atenção às necessidades básicas de saúde das crianças, no sentido de observar fatores limitantes à aprendizagem, identificando fragilidades e sintomas, indicando encaminhamentos aos serviços de saúde, observando comportamentos condicionantes, e orientando as famílias como proceder diante dos casos específicos, além de considerar a complexidade e especificidade dos indivíduos sob seus cuidados.

Para Cruz, Oliveira e Fantacini (2017), o cuidar e o educar são as demandas mais significativas da criança em relação ao adulto para o crescimento e desenvolvimento infantil. Os autores definem o cuidado no âmbito educacional, como “acompanhar, apoiar, incentivar, e ter compreensão do professor”, ou seja, o cuidar na educação infantil é a interação afetiva entre docentes e discentes, concentrando-se em auxiliar e atuar pelo bem-estar da criança.

A escola de educação infantil, como a que observamos durante este estudo, devido ao seu compromisso social, é um local onde as crianças são acolhidas e seus profissionais acabam compartilhando as responsabilidades com as famílias. Como aparelho básico e presente do Estado, ao alcance das comunidades, as escolas, através dos docentes atendem outros direitos básicos das crianças como a alimentação adequada e saudável, tanto no cotidiano pedagógico, quanto nas ações de cuidado compartilhado com a família, segundo depoimentos das professoras da educação infantil:

[...] quando eu percebo que a criança tem muito o hábito de trazer alimentos que não fazem bem à saúde, ou, quando eu percebo que a criança tá ali com algum problema de saúde, vem gripada há muitos dias, ou não se alimenta direito [...] aí eu digo: “olha” – quando é caso do lanche, né, “Tenta não mandar o lanche, pra ver se a gente consegue fazer com que ele coma na escola (P1).

Se a criança não aceitar, sobre hipótese alguma, aí lógico, que a gente vai oferecer o lanche dela (P2).

A alimentação adequada e saudável, exposta nos relatos das participantes, é uma das prioridades da Política Nacional de Promoção de Saúde – PNPS, justificando-se no direito essencial das crianças e um dos determinantes e condicionantes de saúde (MALTA et. al., 2018).

A partir dos relatos da Gestora 1, percebe-se que a escola de educação infantil além de buscar oferecer alimentação adequada e saudável, planejada e distribuída na rede municipal, sob a supervisão dos profissionais da nutrição, além de desenvolver estratégias pedagógicas envolvendo a temática alimentar, realiza uma escuta qualificada diante das manifestações das crianças no que diz respeito às necessidades alimentares e proteção, considerando o contexto de fragilidade social:

Tem criança que vai (para a escola) com fome, fome, fome. Chego, às vezes, a encontrar uma encostadinha nas paredes, e eu digo:

- O que foi, o que é, meu amor?

- Tia, eu não comi, ainda. Eu quero comer, eu não comi (Gestora 1).

Para Monção (2017), a finalidade da Educação Infantil é favorecer o desenvolvimento integral da criança, a partir da ação compartilhada entre família e escola. A autora ainda afirma que políticas públicas para a primeira infância e práticas pedagógicas da educação formal devem pautar-se nos direitos fundamentais das crianças e na realização de uma escuta (permanente, atenta e sem dominação do adulto) dedicada às suas expressões e manifestações.

A docência, sobretudo, na educação infantil, compreende realizar ações pedagógicas não exclusivamente com as crianças. Foi observado no depoimento das participantes, que é recorrente, no cotidiano da educação infantil, o diálogo com os pais e responsáveis, para consolidar as aprendizagens, e para que haja uma ambiência favorável à mudança de comportamento no seio familiar, que implicará em reflexos na qualidade de vida e na aprendizagem das crianças. Dessa forma, pode-se perceber que as ações de cuidado consistem em solicitar ações de apoio, incentivar hábitos saudáveis e indicar encaminhamentos de saúde, junto às crianças, pais e suas famílias.

A professora dele, a P1, abordava muito com as crianças, para chegar perto da mãe e dizer: “Mãe, mãezinha, traga um alimento mais saudável. Traga alguma coisa para lavar as mãos” (Mãe 1).

Acontece mais, quando a criança tem uma dificuldade de aprendizado, né?! Elas encaminham pra algum setor, assim como um psicólogo, algum terapeuta ocupacional, assim (Mãe 7).

Segundo a Política Nacional de Promoção de Saúde (PNPS), o cuidado é uma ferramenta de promoção da saúde quando suas práticas integrais favorecem a humanização, um dos valores fundamentais ao processo de efetivação dessa política, enquanto elemento de evolução humana, em sua convivência social, na qual são desenvolvidas e valorizadas competências e habilidades que proporcionam melhores condições de vida (BRASIL, 2017b).

A partir das entrevistas, é notório que o acolhimento realizado pelos profissionais da escola foi realizado ao observar a condição do tratamento familiar sobre

a criança em sua integralidade. Apesar da sensação de insegurança relatada por uma das participantes, o olhar da escola sobre a criança detecta inadequações do cuidado familiar e busca protegê-la de maus-tratos e outros tipos de violência, diante de sinais e suspeitas de abuso, articulando-se com outros aparelhos de defesa da criança, como o Conselho Tutelar.

[...] ou vem com piolho, que não deixa de ser também um problema de saúde, aí eu procuro as famílias (P1).

Porque, nós que trabalhamos na periferia, em áreas de risco, nós temos muitos problemas com essa questão do cuidado. Aquela questão de muitas vezes até detectar crianças... maus tratos, que a gente desconfia até de coisas piores. Esse trabalho é feito muito cuidadosamente, porque é muito perigoso, né?! Mas assim... Nós já temos feito esse trabalho, preventivo, na escola. E nós já detectamos alguns casos de, de, de... não digo de abuso, né?! Mas assim, de suspeitas de abuso e a gente encaminha para o conselho tutelar. Crianças que também são espancadas, são abandonadas por familiares. Então, a gente detecta muito essa questão, e principalmente, na educação infantil. De crianças de pais que se separam, que abandonam, que deixam com o vizinho, deixa com um tio, com avós (Gestora 2).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, na escola de educação infantil, as relações sociais e as interações, durante as experiências de aprendizagem, demandam uma atenção dedicada e atenta por parte do docente. Os profissionais da educação devem atuar em regime de parceria com as famílias, acompanhando a dinâmica residencial da criança, na criação de ambientes e de funções em relação aos novos saberes aprendidos pelos parentes e responsáveis, sobre diversos aspectos, destacando-se o cuidado e a educação dos filhos (BRASIL, 2013).

Como pudemos perceber nas falas das docentes participantes, que a relação de cuidado não se restringe ao ambiente da escola, pois o trabalho docente, considerando as necessidades básicas das crianças, envolve a conversa com os pais sobre as diversas dimensões da saúde da criança, valorizando sua autoestima na busca por influenciar mudanças no cotidiano das famílias e aumentando as possibilidades de melhores escolhas em saúde.

Olha eu tenho percebido que seu filho, ou sua filha, tem vindo gripado, várias vezes, tá tudo bem? Ela tá sendo medicada? Olha, eu percebi que ela tá coçando muito a cabeça e tá se sentindo muito incomodada com isso. Você já deu uma olhadinha? (P1).

[...] a gente observa logo, né?! A questão motora, é... principalmente, as dificuldades de aprendizagem, né?! O nosso objeto é o aprendizado, mas se a gente vê uma criança com dificuldade motora, né, com dificuldade de não se alimentar, é lógico que a gente conversa com o pai. Mas a gente precisa, a gente fala, delicadamente, o que a gente observa, e, pede a ajuda do pai. Nesse sentido de levar pro posto, né?! Até às vezes, a questão da higiene bucal, né?! Que às vezes, a criança tem uma dificuldade na fala, ou, às vezes a criança tem timidez porque tem os dentes cariados, a gente pede pra levar pro dentista do posto (P2).

De acordo com os relatos das participantes, na dinâmica do cotidiano escolar, diante uma necessidade de saúde de uma criança, a escola de educação infantil intervém junto aos pais e responsáveis, dialogando e indicando soluções para o enfrentamento familiar das fragilidades em saúde, compartilhando saberes com o intuito de melhorar as condições de vida e saúde.

Ao se considerar a criança como sujeito de direitos, o cuidado deve ser visto sob a perspectiva do que é importante para as crianças. Assim, pode ser entendido como o conjunto de ações e posturas que buscam corresponder continuamente às demandas essenciais do outro e visando seu bem-estar e felicidade (KRAMER; NUNES; PENA, 2020).

Além de assumir a corresponsabilidade de acompanhar e proteger as crianças durante o turno escolar, e apesar de não ter formação específica em saúde, as docentes de educação infantil demonstram atenção sobre as necessidades de saúde que possam vir a interferir no processo de aprendizado dos alunos, assim como, avaliam reflexos possíveis da situação de saúde na autoestima e saúde mental dos alunos. Situação reforçada pela fala das gestoras.

E a pedagogia está para cuidar, também, está para ajudar no cuidar. Porque no nosso olhar agora é o cuidar com carinho. É o cuidar com aquela afetividade, é cuidar observando... [...] (Gestora 1).

[...] aí a gente faz um trabalho também ligado aos pais, né, da criança. A questão do cuidado, das doenças. A gente detecta muitas crianças com piolho, com alguma enfermidade, e aí, a gente convida os pais, chama os pais, tem uma conversa, tem sempre uma conversa com os pais, para estar ali, ajudando a cuidar realmente da criança como deve ser (Gestora 2).

A parceria entre docentes e pais no cuidado compartilhado das crianças acaba contemplando um dos objetivos do Programa Saúde da Família (PSE) que é o fortalecimento do enfrentamento das vulnerabilidades de saúde, que podem comprometer o desenvolvimento escolar, além de seguir das diretrizes da referida política quanto à territorialidade, integralidade e cuidado ao longo do tempo (BRASIL, 2007). A escola de educação infantil contribui também no diagnóstico local de saúde, segundo as entrevistas, ao identificar sintomas, sinais e indícios de alguma fragilidade no estado de saúde das crianças, um dado estratégico importante para o planejamento do PSE.

Neste momento, quando o isolamento social é essencial ao combate à pandemia de Covid19, as ações de cuidado do professor em relação à criança foram drasticamente interrompidas pela falta do olhar do docente sobre o educando. Dessa forma, a reciprocidade afetiva, a escuta dos pais e o vínculo gerados pela presença do adulto educador na interação social própria da educação infantil também foram comprometidos, ocasionando prejuízo na proteção do bem-estar dos alunos da educação infantil como podemos perceber na fala de P2.

Nesse sentido de diagnosticar as crianças que a gente tinha que ter maior atenção. Mas aí veio a pandemia, né?! E aí... (sinal de negativo com a cabeça) (P2).

Mas tava dando tudo certo, e aí, aconteceu a pandemia e eu não sei mais... Algumas crianças eu tive retorno, que conseguiram, mas outras ficaram sem ir pro posto, pra conseguir os encaminhamentos (P2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica dizem que no processo de acompanhamento familiar durante a educação infantil, a escuta dos pais é essencial, pois estes são usuários do serviço e, ao mesmo tempo, de maneira mediata a voz das crianças (BRASIL, 2013).

Segundo o documento normativo que unifica todos os conteúdos da educação básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no processo educativo da educação infantil o cuidado vem se consolidando, nas últimas décadas, como algo indissociável do ato de educar (BRASIL, 2017a).

No discurso de uma das professoras (P1), em que ela menciona “quando não se tem auxiliar de sala”, nos impele a tratar sobre esse recurso humano, que é motivo de algumas inconsistências entre a realidade da prática da educação infantil e a legislação que a rege. Segundo os achados de Anghinoni (2017), a figura do auxiliar de educação infantil, também denominado de monitor, pode ter suas atribuições confundidas com as do professor regente: ser percebido como um profissional de atuação exclusiva de cuidado, dando subsídio ao trabalho docente, ou compor uma equipe de trabalho, juntamente com o professor titular, nas ações pedagógicas e de planejamento.

A autora enfatiza a necessidade de reafirmação desse terceiro entendimento como forma de superação da dissociabilidade do cuidar e educar. No cotidiano da educação infantil, quando uma criança vai ao banheiro acompanhada do professor, este exerce sua missão sociopolítica, contribuindo com o desenvolvimento humano do discente, que realiza explorações do ambiente, de um modo seguro e agradável a partir da mediação do adulto. De acordo com Cruz, Oliveira e Fantacini (2017), cuidar e educar são “meios integrados” próprios da docência da educação infantil, nos quais o professor realiza mediação, incentivo afetivo e favorece a conquista da autonomia da criança.

Segundo a LDB, os profissionais da educação infantil devem ter formação superior, de graduação ou licenciatura plena, admitindo-se a formação de nível médio, na modalidade normal. Assim, não há previsão na lei maior da educação básica nacional que regule a atuação do auxiliar de sala da educação infantil (ANGHINONI, 2017).

Visando suprir essa lacuna, o Ministério da Educação criou os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, o qual os auxiliares (também denominados técnicos, monitores e recreadores)

compõem o grupo de profissionais de apoio, que dão suporte aos professores de educação infantil em funções que não sejam próprias do professor. Segundo o documento, os auxiliares realizam “contribuições para a melhoria do processo pedagógico”, orientam a “condução de atividades complementares” que não ensejem substituição do professor, e organizam os ambientes e subsidiam decisões em atividades rotineiras [BRASIL, 2018]. Ao professor se reservam os parâmetros de:

“ [...] responsabilizar-se por manter atualizada a documentação pedagógica das crianças por meio de instrumentos e registros que evidenciem os seus progressos, que permita à família acompanhar seu desenvolvimento e a aprendizagem; realizar acompanhamento e registro da aprendizagem e desenvolvimento da criança por meio de fotos, desenhos e documentos, e criar o portfólio da Educação Infantil que será socializado com os responsáveis e equipe pedagógica; monitorar, em conjunto com os profissionais de apoio da Educação Infantil, o desenvolvimento das crianças e os resultados desse monitoramento, que resultam na criação de estratégias específicas para cada criança [BRASIL, 2018, p. 53].

Em contrapartida, são exemplos de atribuições, tanto dos professores quanto dos auxiliares, segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.

[...] assegurar que crianças sejam atendidas em suas necessidades de proteção, dedicando atenção especial durante o período de acolhimento inicial, durante as transições e em momentos peculiares de sua vida; [...] planejar e propor contextos de aprendizagens ou promover experiências nas quais crianças sejam desafiadas a ampliar seus conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura; [...] assegurar a tranquilidade, a segurança e o conforto das crianças em todos os momentos e, em hipótese alguma, deixá-las sozinhas [BRASIL, 2018, p. 49-51].

Dessa forma, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil são consoantes no sentido de reafirmar a indissociabilidade do cuidar e educar, que vem se consolidando nos documentos normativos e literatura. O documento, com seu escopo de promover qualidade na educação infantil, define as diferenças e responsabilidades entre as funções de professor e auxiliar, além de atribuir

qualidade à presença deste último, porém, de nenhuma maneira, sugere qualquer separação entre o cuidar e o educar. Pelo contrário, orienta que as ações pedagógicas e de cuidado são ocorrem simultaneamente no trabalho conjunto de ambos os profissionais [BRASIL, 2018].

No entanto, Monção (2017) adverte que apesar dos avanços legais e das pesquisas acadêmicas no campo da educação infantil, ainda é presente no senso comum e a realidade de algumas instituições o pressuposto de que a criança é um objeto de tutela ao invés de ser entendida como um sujeito de direitos. A autora explica que o fato das creches e pré-escolas terem sido inseridas na educação básica a partir da LDB, não extinguiu a visão instrumentalista sobre o cuidado, que consistiria nas ações dos adultos em relação às crianças, como tomar conta ou zelar, como se fosse possível separar o educar do cuidar.

O autocuidado é um conteúdo essencial para a concretização dos direitos de aprendizagem, e um dos pilares para a conquista da autonomia das crianças da educação infantil segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [BRASIL, 2017a]. Coincidentemente, a Política Nacional de Promoção de Saúde (PNPS) prevê o cuidado e a autonomia como fundamentos para sua efetivação [BRASIL, 2017b].

A BNCC, ao organizar o currículo, visando contemplar integralmente os direitos de aprendizagem na etapa da educação infantil, dentro do campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, propõe uma ambiência que permita às crianças interagirem com os pares e os adultos em uma relação recíproca de interdependência, à medida que vão construindo seus modos individuais de agir, pensar e sentir, em uma jornada de conquista de sua autonomia, adquirindo noções de como cuidar de si mesmos, ao passo que vão experimentando e conhecendo saberes culturais de cuidado pessoal [BRASIL, 2017a].

No texto oficial do documento que consolida a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), o cuidado compartilhado é uma das alternativas para

melhorar os níveis de qualidade de vida e saúde, através de corresponsabilidades que se traduzem nas responsabilidades partilhadas entre as pessoas e coletividades, e a autonomia, um dos principais objetivos da educação infantil, que se refere ao reconhecimento das próprias potencialidades e na aquisição de habilidades, permite que escolhas sejam realizadas conscientemente, pelos sujeitos, família e comunidades no decorrer da vida (BRASIL, 2017b).

Ao educar as crianças, realizamos ações de cuidado, ao mesmo tempo que damos continuidade à cultura dos valores que nos tornam mais dignos, mais humanos. O professor cuida ensinando, e ensina a criança e as famílias a cuidarem de si e uns dos outros, enquanto os alunos aprendem se cuidando e sendo cuidados. Ambos respeitando a diversidade de condições e buscando a justiça social, que se traduz no cuidar da cultura social no qual o indivíduo cuidado é conduzido à aprendizagem. Como bem destacam Kramer, Nunes e Pena (2020, p. 15), o cuidado consigo, com o outro, principalmente com as crianças, “é uma questão de sobrevivência”, e a ética sobre o cuidado deve ser entendida como “a preservação da nossa humanidade”.

Todas as estratégias, metodologias e práticas pedagógicas da educação infantil devem ser planejadas e organizadas com a finalidade de promover o desenvolvimento da criança, tendo sempre em mente que todas essas ações são espaços, momentos e atos de cuidar, brincar e educar. (CRUZ; OLIVEIRA; FANTACINI, 2017).

Ao final dessa primeira parte da análise, entende-se que no cotidiano das escolas de educação infantil estão presentes ações de cuidado em caráter imediato, em relação aos docentes sobre os alunos, concomitantemente, às demandas educativas de aspectos sociais. Os profissionais da educação infantil realizam uma condução do processo educativo, mantendo um olhar abrangente sobre a criança, considerando sua condição cidadã, como sujeito de direitos e de voz, atentos sobre a alimentação adequada e saudável, saberes sobre higiene, sinais e sintomas que os educandos venham a apresentar, com o objetivo de proteger da sua

dignidade, saúde e contribuir para o diagnóstico local.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi observado que o cuidado na educação infantil se estende ao diálogo com os pais e familiares na busca por atender aos direitos das crianças e compreender suas manifestações e expressões, expandindo a rede social de cuidados aos órgãos de proteção, e influenciando os pais a tomarem as melhores decisões sobre saúde. Esse modo de proceder dos professores da educação infantil é condizente com as diretrizes educacionais, currículos unificados, princípios e objetivos das políticas nacionais de promoção da saúde, porém, estas ações de cuidado se devem aos padrões éticos da profissão, já que não foi percebida ou declarada alguma associação à adesão ao Programa Saúde da Família. Apesar das dificuldades enfrentadas diante da infraestrutura e de insuficiência de profissionais de apoio, a instituição foi capaz de realizar ações de cuidado coordenado, envolvendo a atenção integral sobre a saúde das crianças ao desenvolver o diálogo sobre alternativas alimentares mais saudáveis junto às famílias, alertando sobre sintomas, realizando encaminhamentos aos serviços especializados de saúde e mantendo uma escuta dedicada.

Apesar das edificações inadequadas, em que nem todas as salas de atividades da educação infantil tenham sanitário adjacente, além de ventilação e climatização serem relatadas como insuficientes, e elevado número de alunos diante da falta de profissionais de apoio, as professoras da educação infantil relataram ser capazes conduzir as crianças durante o processo de ensino e aprendizagem, contemplando conteúdos de autocuidado, higiene, prevenção de agravos e outros saberes que influenciam positivamente a qualidade de vida dos alunos, aumentando suas possibilidades de melhores escolhas em saúde por serem associadas a novos hábitos saudáveis adquiridos.

A criança, entendida como cidadã, portanto, sujeito de direitos, história e expressividade, tem sua aprendizagem essencial estabelecida pelo

arcabouço legal próprio, diretrizes nacionais para a pré-escola e currículos comuns, que preconizam elementos de educação contínua em saúde para os usuários do serviço. Fato que nos convida a olhar mais atentamente os serviços sociais que a escola desempenha e seus reflexos na saúde das crianças. A escola é um ambiente onde se dedica atenção à

integralidade da criança, em seus aspectos físicos, sociais, cognitivos, afetivos e psicológicos, compartilhando cuidado com a família, ao longo do tempo, promovendo humanização, incentivando mudanças nos estilos de vida e conduzindo os sujeitos à conquista da autonomia.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGHINONI, M. H. P. As atribuições do auxiliar de educação infantil na perspectiva dos professores de uma EMEI de Arroio Grande. 14p. 2017. **Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia)** - Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2017.

ARAGÃO et al. A. K. R. Conhecimento de professores das creches municipais de João Pessoa sobre Saúde Bucal Infantil. **Pesquisa brasileira em odontopediatria clínica integrada**. v.10, n. 3, p. 393-398, set./dez. 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

ASKELL-WILLIAMS, H.; CEFAL. Australian and maltese teachers's perspectives about their capabilities form mental health promotion in school settings. **Teaching and Teacher Educations**, n. 40, p. 61-72, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**: encarte 1. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.286**, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil; 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1726-saudenaescola-decreto6286-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 05, set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: 2010.

BRASIL. **Resolução nº466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Ministério da Saúde. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 2.761**, de 19 de novembro de 2013. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS). Diário Oficial da União, 20 nov. 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**: Anexo I da Portaria de Consolidação N^o2, 28 de setembro de 2017. Brasília, DF: 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, DF: Undine, 2018.

CAUCAIA. **Lei Municipal nº2.592**, de 03 de dezembro de 2014. Institui o Sistema de Ensino Municipal de Caucaia e dá outras providências. Caucaia: Câmara Municipal, 2014.

CENSO Escolar 2018. **QEDU**, 2018. Disponível em: https://www.qedu.org.br/cidade/4871-caucaia/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=. Acesso em 05, set. 2019.

COSTA, G. D. A. et al. Pedagogia Waldorf e Salutogênese: o ensino como fonte de saúde. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 22, n. 79, p. 97–110, 2017.

CRUZ, S. G. DA; OLIVEIRA, T. A.; FANTACINI, R. A. F. A indissociabilidade do brincar, cuidar e educar na Educação Infantil. **Research, Society and Development**, v. 4, n. 4, p. 227–238, 2017.

DONABEDIAN, A. **An introduction to quality assurance in health care**. New York: Oxford; 2003. E-book.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; PENA, A. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. 1-18, 2020.

MALTA, D. C. et al. Brazil's unified health system and the national health promotion policy: Prospects, results, progress and challenges in times of crisis. **Ciência e Saude Coletiva**, v. 23, n. 6, p. 1799–1809, 2018.

MONÇÃO, M. A. G. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. **Educ. Pesqui.**, v. 43, n. 1, p. 161–176, 2017.

Resenha

A epistemologia é a disciplina que estuda o conhecimento, tendo sua ancoragem na reflexão dos conceitos, o que facilita o entendimento da natureza dos debates epistemológicos numa perspectiva profunda, o que a faz diferenciar-se do conhecimento elaborado pelas ciências que analisam a realidade de forma empírica. Essa diferença entre a epistemologia e as ciências que estudam o conhecimento empiricamente, auxilia demarcar a concepção tipicamente filosófica da epistemologia, embora a parte essencial da prática epistemológica consista em experimentar teorias a partir de contraexemplos, isto é, situações imaginadas que avaliam a adequação de uma teoria.

O autor estrutura a obra em seis capítulos onde serão abordados detalhes sobre a distinção entre os diferentes tipos de conhecimento: o saber que, o conhecer e o saber fazer. Tudo que sei e como sei, ao meu redor, e o que nos leva a identificar o conhecimento de algo são chamados de estados epistêmicos, que significa o conhecimento de uma estrutura linguística comum, que pode ser generalizada da seguinte maneira: O fato de vermos uma parede verde e identificarmos a cor verde, parte do pressuposto que conhecemos a cor verde e assim a identificamos nessa parede. Seguindo esse raciocínio, se as paredes deste quarto são brancas ou azuis, é falso que as paredes deste quarto são verdes. O conhecimento identificado sobre a cor da parede, pode ser verdadeiro ou falso, o que filósofos frequentemente chamam de proposição, que é o significado de uma sentença declarativa. Do ponto de vista epistemológico e não metafísico, a verdade é vista como uma descrição acurada da realidade, ou seja, ela descreve uma parte da realidade.

O conhecimento direto exige uma relação de contato imediato do sujeito do conhecimento e o que ele conhece, o que difere do conhecimento proposicional, que depende de que o sujeito de atribuição tenha pelo menos uma crença sobre o objeto de conhecimento. Há correntes filosóficas que defendem o conhecimento pelo contato imediato, que podemos ter conhecimento direto de entidades que existem independentemente da mente do sujeito de conhecimento (como pessoas, lugares, etc.), outros acreditam que podemos ter contato direto “à distância”. Não existe consenso entre os epistemólogos sobre essa questão.

Segundo Giovanni Rolla, alguns epistemólogos acreditam que existem estados epistêmicos que não são casos de conhecimento proposicional. Diferentemente do conhecimento direto, o conhecimento proposicional depende de que o sujeito de atribuição tenha, pelo , uma crença sobre o objeto de conhecimento. Entretanto, também há o conhecimento direto, que não envolve crenças, e sim uma relação de contato direto entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

À luz da filosofia o saber fazer é conhecido a navalha de Occham, no qual a explicação para qualquer fenômeno deve pressupor ao menos uma quantidade de premissas possível, ou seja, pela maneira mais simples, portanto, sugere que o conhecimento proposicional e conhecimento prático são de fato diferentes.

A epistemologia analítica está comprometida com um ideal de clareza, que se apresenta que é a condição necessária às definições filosóficas. Na busca de desvendar o conhecimento, Giovanni Rolla enfatiza a necessidade de abordar mais profundamente o conhecimento proposicional. Saber que o conhecimento é um estado epistêmico, diz muito pouco sobre o fato, se faz necessário uma melhor análise do tema. As pessoas acreditam em muitas histórias, credices e boatos sem que esse fato signifique conhecimento, porque algumas sequer são verdadeiras. Conhecimento implica em verdade, não necessariamente numa crença. Entretanto, o conhecimento pode ser uma crença justificada, ou seja, um sujeito sabe determinada proposição se, ele acredita nessa proposição, e essa proposição é verdadeira e ele possui justificção para crer nessa proposição – essa análise ficou conhecida como análise tripartite

Qual seria a justificção relevante para o conhecimento? A deontologia implica na ideia de que uma pessoa está epistemicamente justificada, à medida em que ela respeita certas normas. Justificção, de acordo com teorias deontológicas, consiste em agir de acordo com o dever, embora se deve haver respeito sobre uma norma para ter justificção epistêmica, então, podemos, a princípio, descobrir que norma é essa ou, ao menos, descobrir a norma relevante sobre o fato.

Na década de 1963, Gettier, um filosofo não muito renomado lança um livro que se torna uma nova visão da epistemologia na época e refuta a filosofia tradicional, quando mostra que é possível que um sujeito tenha uma crença verdadeira justificada, mas não tenha conhecimento. Ou seja, é possível que um sujeito satisfaça as condições necessárias para o

conhecimento sem que, contudo, estejamos inclinados a dizer que seu estado mental é de conhecimento.

As suposições de Gettier foram classificadas no falibilismo, quando são separados a justificação da verdade: estar justificado e acreditar em uma proposição dá suporte à sua verdade, não implica que a crença em questão seja verdadeira. A segunda é de fechamento epistêmico, cujo princípio procura capturar a intuição do sujeito sobre um conceito particular, neste caso a justificação. A terceira alternativa relaciona-se ao desafio de Gettier, cujos desdobramentos conduzem a chamada epistemologia da virtude que pressupõe a tese de que o que falta nos casos tipo Gettier é que a crença alvo de conhecimento seja verdadeira porque resulta de um exercício das virtudes epistêmicas dos sujeitos.

Outra questão abordada por Giovanni Rolla acerca do conhecimento se ancora no conceito do ceticismo que é a área da epistemologia que visa responder, afirmativa ou negativamente o questionamento se possuímos conhecimento. Para o ceticismo nós não temos conhecimento. algum, desta forma, céticos são geralmente interlocutores imaginados que usamos para testar nossas teorias.

Emerge então outra corrente epistemológica, o contextualismo que busca capturar a intuição, nessa corrente o conceito do conhecimento é sensível ao contexto da mesma maneira que outros conceitos, como altura e cor, por exemplo.

No contextualismo do atribuinte as atribuições de conhecimento são dependentes do contexto de que atribuir conhecimento e requer a eliminação de possibilidades de erro. Segundo o contextualista, uma hierarquia de contextos com níveis crescentes de exigência epistêmica permite explicar a razão pela qual o problema cético é cativante, mas sem abrir do conhecimento do dia-a-dia. Portanto, esse pensamento permite defender que o conhecimento é fechado por implicação conhecida, desde que não ocorra uma mudança indevida de contexto.

A percepção, obtida pelos órgãos sensoriais, é a nossa principal via de acesso ao mundo exterior, o fato de termos conhecimento obtido por essa via é definido como conhecimento empírico, reconhecida como fonte de conhecimento não proposicional do ambiente externo por todos, com exceção dos céticos.

Há também o conhecimento do mundo interior, o autoconhecimento, muitas vezes denominamos assim nossas capacidades, limitações, angústias e anseios, no pensamento filosófico esse conhecimento refere-se ao conteúdo mental, aos pensamentos, emoções e sensações. Então, seria o autoconhecimento um tipo de percepção? Assim como o conhecimento perceptual o autoconhecimento tem de ser baseado em uma experiência, embora não sensória, porquanto não causam experiência nos nossos sentidos. O autor faz referência do fato do autoconhecimento como um processo quase-perceptual, o argumento da autocegueira, onde seja possível que uma pessoa seja cega sobre seus próprios estados mentais, assim como seja cega sobre os objetos físicos externos também.

O seu conhecimento, de si, e o conhecimento de outros sobre você pode ser visto através do acesso privilegiado, quando o acesso que temos do nosso próprio conteúdo mental é privilegiado, sobre seu próprio conhecimento e o conteúdo mental de outras pessoas, ou seja podemos observar o comportamento de outras pessoas e inferir que elas estão em outros estados mentais.

A obra em análise constitui uma oportunidade rara àqueles que ao serem chamados à reflexão filosófica, mormente no campo do conhecimento, leiam e estudem um conteúdo de Epistemologia acessível, mas que mantém as exigências técnicas, formais e reflexivas próprias da Filosofia.

* Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva e do Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Técnico da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).

** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Médica e professora do curso de Medicina da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

Rosendo Freitas de Amorim

Fabiola de Castro Rocha