



EDUCAÇÃO, PROCESSOS EDUCATIVOS E OS CONTEXTOS MULTIFATORIAIS: TRABALHOS SELECIONADOS

MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO
PATRÍCIO BORGES MARACAJÁ
ALINE CARLA DE MEDEIROS
FLÁVIO FRANKLIN FERREIRA DE ALMEIDA
JOSÉ CEZARIO DE ALMEIDA
(ORGS).



**EDUCAÇÃO, PROCESSOS
EDUCATIVOS E OS CONTEXTOS
MULTIFATORIAIS:
TRABALHOS SELECIONADOS**

Todos os elementos dispostos em tal produção são de total responsabilidade dos autores

Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Comissão Editorial:

Dr Leonardo da Silva Alves

Dr Sérgio Ricardo da Costa Simplício

Es Michelly Rayane Romualdo Branco

Ms Alan Douglas Santiago

Dr Magno Alexon Bezerra Seabra

Esp. Marcos Vitor Costa Castelhana

Ms Maria José Bezerra da Silva

Profa. Dra. Karla Roberta Castro Pinheiro Alves

Ms José Fabio Bezerra da Silva.

Dr Lucas Gomes de Medeiros

Dr Hamilton José Werneck Mouta.

Dra. Lauriceia Galdino dos Santos

Dr. José de Sousa Campos Júnior

Esp. Damiana dos Santos Junqueira

Dr. Iure Coutre Gurgel

Nosso maior objetivo é construir meios significativos de difusão e distribuição de trabalhos acadêmicos capazes de consolidar os enfoques científicos na contemporaneidade.

Equipe da CTP

Marcos Vitor Costa Castelhana

Patrício Borges Maracajá

Aline Carla De Medeiros

Flávio Franklin Ferreira De Almeida

José Cezario de Almeida

(Orgs).

**EDUCAÇÃO, PROCESSOS EDUCATIVOS
E OS CONTEXTOS MULTIFATORIAIS:
TRABALHOS SELECIONADOS**

1ª Edição

São Bento-PB
CTP Editora 2024

2024 Edição Brasileira by CTP by

Autores Todos os direitos reservados
Contemporânea: Agência Educacional –
CTP - Editora
CNPJ: 46.679.708/0001-11
E-mail:
contemporaneasartigos23@outlook.com
83998400598
São Bento-PB – Brasil

Editor-Chefe: Marcos Vitor Costa Castelhana
Diagramação: Marcos Vitor Costa Castelhana
Revisão de texto: Autores
Capa: Gabriela Gomes Maranhão
Produtor Editorial: José Fábio Bezerra da Silva

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

Educação, processos educativos e os contextos
multifatoriais [livro eletrônico] : trabalhos
selecionados / (orgs.) Marcos Vitor Costa
Castelhana...[et al.]. -- São Bento, PB :
CTP - Editora, 2024.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Patrício Borges Maracajá,
Aline Carla de Medeiros, Flávio Franklin Ferreira
de Almeida, José Cezario de Almeida.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83034-11-3

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Educação
3. Educação - Finalidades e objetivos 4. Inclusão
escolar 5. Prática pedagógica I. Castelhana, Marcos
Vitor Costa. II. Maracajá, Patrício Borges.
III. Medeiros, Aline Carla de. IV. Almeida, Flávio
Franklin Ferreira de. V. Almeida, José Cezario de.

24-226581

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.36599/ctp-978-65-83034-11-3

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1- SÍNDROME DE BURNOUT NO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO.....	9
CAPÍTULO 2- A INCLUSÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA SOCIAL E METODOLÓGICA SOBRE: GÊNERO, SEXUALIDADE E RAÇA.....	19
CAPÍTULO 3- MATEMÁTICA E ARTE: UMA ABORDAGEM INOVADORA ATRAVÉS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO MÉDIO	27
CAPÍTULO 4- SUPERVISÃO ESCOLAR: MEDIANDO UM ENSINO DE QUALIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	43
CAPÍTULO 5- SEQUENCIA DIDÁTICA: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE OS PATRIMÔNIOS MATERIAIS E IMATERIAIS, VALORIZANDO A IDENTIDADE DO POVO CARAUBENSE.....	53
CAPÍTULO 6- A MÚSICA COMO RECURSO ESTRATÉGICO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.....	67
CAPÍTULO 7- INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E AVALIAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO E PROFISSIONAL	85
CAPÍTULO 8- CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: VISÃO HISTÓRICA E A EMERGÊNCIA DO GÊNERO.....	95
CAPÍTULO 9- O PAPEL DA GESTÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE JARDIM DO SERIDÓ- RN.....	103

CAPÍTULO 10- A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEORIAS, PRÁTICAS E PAPEL DO EDUCADOR.....	115
---	------------

CAPÍTULO 11- DESDOBRAMENTOS E GERAÇÃO DE OPORTUNIDADES AO FUTURO SÓCIO CULTURAL NO BRASIL ATRAVÉS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL.....	123
--	------------

SOBRE OS ORGANIZADORES.....	133
------------------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

A obra aqui lapidada reúne um conjunto de onze capítulos de livro voltadas as diversas temáticas educacionais e societárias na contemporaneidade, mantendo, acima de tudo, olhares críticos e dialógicos sobre os fenômenos educativos, relacionais e propriamente multifatoriais perante das contextualizações atuais.

MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO

CAPÍTULO 1- SÍNDROME DE BURNOUT NO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO

Mídia Cristina de Moura Pinto e Souza

Pesquisadora de temáticas educacionais

RESUMO: O presente estudo discute os principais enfoques relacionados aos sentimentos, dimensionado em intensidade e frequência que caracteriza a Síndrome de Burnout no profissional da educação. Esta pesquisa, de caráter bibliográfico, baseou-se em um estudo descritivo, exploratório e analítico, visando traçar o perfil do grupo pesquisado, seus hábitos de vida e dados relativos à área de atividade profissional, validado e adaptado no Brasil, específico para professores. Observa-se que nas últimas décadas há uma modificação de postura da sociedade em relação à valorização da educação e dos profissionais que nela atuam. A educação na contemporaneidade não é garantia de futuro melhor, de bons empregos e de ascensão social e salarial. Os baixos salários e a falta de reconhecimento social dos professores também os afetaram, profundamente. Nesse viés, como os professores poderão se beneficiar através de medidas preventivas conhecendo os possíveis fatores de risco que acometem a saúde desses trabalhadores do magistério.

Palavras Chave: Síndrome. Ansiedade. Docente. Perdas. Insatisfação.

ABSTRACT: The present study discusses the main approaches related to feelings, measured in intensity and frequency, that characterize Burnout Syndrome in education professionals. This research, of a bibliographic nature, was based on a descriptive, exploratory and analytical study, aiming to outline the profile of the researched group, their lifestyle habits and data relating to the area of professional activity, validated and adapted in Brazil, specifically for teachers. It is observed that in recent decades there has been a change in society's attitude towards valuing education and the professionals who work in it. Education in contemporary times is not a guarantee of a better future, good jobs and social and salary advancement. Teachers' low salaries and lack of social recognition also affected them deeply. In this sense, how workers can benefit through preventive measures by knowing the possible risk factors that affect the health of these teaching workers.

Keywords: Syndrome. Anxiety. Teacher. Losses. Dissatisfaction.

1. INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas ao longo do tempo no mundo do trabalho e sobretudo, as advindas do processo da globalização, implica em uma crescente demanda para os profissionais em adquirir novas habilidades de execução nas suas tarefas; e nesse sentido, a educação tem sofrido perdas e ganhos; visto que essas transformações afeta substancialmente a função social da escola e o papel do professor que está enfrentando novos desafios como escassez de recursos materiais, condições de trabalho precárias, relação professor/aluno fragilizada, mudança de valores, falta de relacionamento interpessoal, baixo reconhecimento social, universalização do ensino e fragmentação do trabalho docente.

Perante tantas mudanças, a família repassa e divide a responsabilidade de formação de valores com outras instituições, aumentando a responsabilidade da escola e consequentemente a mesma é evocada para preencher lacunas no processo de formação de valores, costumes e

hábitos dos discente. Sabe-se que a atividade de ensino era considerada desde os tempos mais remotos como área nobre, na qual o professor era reverenciado por ser a fonte do saber e do conhecimento.

No imaginário popular o fazer docente, é visto como uma vocação, uma missão a ser desempenhada, do que propriamente uma profissão. Assim sendo, a remuneração do educador, carrega consigo um atributo que se assemelha mais a uma “ajuda de custo” do que propriamente o pagamento das atividades desenvolvidas e por causa dos baixos salários o professor é obrigado a lecionar em mais de um turno, o que acarreta uma sobrecarga de trabalho, além de sacrificar seu período de descanso e lazer. A vida pessoal, assim como a familiar e social, também acaba afetada pela necessidade de utilizar noites e finais de semana para preparação de aulas, elaboração de provas, correção de trabalhos e avaliações.

Diante desse contexto, há uma crescente preocupação com a saúde dos profissionais da educação, visto que além das transformações no mundo do trabalho os educadores não estão preparados para enfrentar os problemas existentes na educação brasileira e isso vem gerando sentimentos de mal-estar e impotência, já que cumprem papel relevante na socialização do indivíduo; ao desempenhar suas atividades docentes suas condições não estão emocionalmente preparados para aceitar certos desafios educacionais das atribuições que são impostas aos educadores no seu cotidiano.

Nessa busca constante de mudanças surge uma problemática na qual o que se é necessário para entender sobre a diferença entre Estresse Ocupacional e Síndrome de Burnout vendo assim, quais as melhorias que o professor deve adotar contra o adoecimento em decorrências da atividade laborada? A necessidade de vinculação com outras organizações educacionais faz do exercício da profissão docente um trabalhador que tenha que lidar com uma série de novas condições, para isso, foram elencadas as seguintes hipóteses, tais como: metas educacionais a atingir, alunos desinteressados, falta de estrutura física, salas superlotadas, pressão de tempo para completar um número total de aulas por dia a registrar, provas para elaborar corrigir e inserir na plataforma, aulas em outras instituições de ensino para complementar a renda familiar devido à baixa remuneração, falta de recursos humanos entre outras.

Tudo isto pode refletir na qualidade de ensino e na saúde do trabalhador docente desencadeando entre outras consequências o estresse e o burnout. Considerando as elevadas proporções de desgaste físico e mental que o trabalho docente tem atingido, o interesse por esse

tema justifica-se como uma boa oportunidade para ampliar a compreensão sobre os aspectos adoeceadores inerentes ao trabalho docente e analisar a importância da gestão como foco na otimização do trabalho e na busca pela melhoria na qualidade de vida e saúde dos profissionais da educação.

O ambiente de trabalho nem sempre propicia a satisfação pessoal e ainda pela importância da profissão docente e por diversos fatores de estresse a que estes profissionais estão submetidos em seu cotidiano de trabalho e pela escassez de estudos desta natureza com esta categoria profissional, que visa entender a síndrome de burnout a partir de variáveis individuais e organizacionais, que permitam uma visão desse fenômeno

Diante destes, a Síndrome de Burnout tem sido apontado como um problema social de grande relevância que vem sendo investigado por diversos países, uma vez que se encontra vinculado a custos organizacionais. Segundo Carlotto e Câmara (2019), alguns destes custos se devem a rotatividade de pessoal, absenteísmo, problemas de produtividade e qualidade que também por associar-se a vários tipos de disfunções pessoais, como o surgimento de graves transtornos psicológicos e físicos podendo levar o trabalhador para a incapacidade.

Apesar de ter sido implementada a Lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN) e projetos como FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação, PCN (parâmetros Curriculares Nacionais) entre outros, de certa forma, temos pontos positivos nessas leis que favorecem nas melhorias trabalhistas para os professores, mas em compensação aumentou o investimento de tempo dos profissionais para atender as demandas internas e externas e conseqüentemente gera certo desgaste físico e emocional.

Este estudo teve como objetivo geral, investigar a incidência de Burnout nos Profissionais docentes, explicar sobre as transformações ocorridas no trabalho docente e as dificuldades encontradas em sua prática, bem como as conseqüências para a saúde mental do trabalhador. Para tanto, foram definidos como objetivos específicos; efetuar uma caracterização sócio demográfica; verificar em que medidas cada uma das três dimensões (exaustão emocional, baixa realização profissional e despersonalização) da síndrome está presente; aferir se há relação entre as variáveis sócio demográficas e as dimensões encontradas.

A compreensão do Gestor em relação a Síndrome deve ser pautada através do diálogo com os professores, haja vista que a escola passou por grandes transformações no mundo do

trabalho e na sociedade em geral. E com isso, o ambiente escolar necessita de mudanças na formação do professor e na prática pedagógica. Pois bem, sabemos que para atender as necessidades desses profissionais, o docente precisa estar atualizado e cada vez mais polivalente, para poder mediar os conflitos existentes em sala de aula que os deixam nessas últimas décadas doente.

Apesar dos profissionais terem certo manejo de lidar com diversas atividades, acabam assumindo várias jornadas de trabalho e conseqüentemente extrapolam seus limites abrindo janelas para o adoecimento físico e mental. O interesse desta investigação repousa justamente na relação do trabalhador educador com as organizações educacionais, investigando o tipo de vínculo, as condições de trabalho, o controle sobre o trabalho, o grau de reconhecimento, as cargas físicas e psíquicas. Estas organizações educacionais ao lado de disponibilizarem recursos tecnológicos e estruturais também exercem influência na relação deste trabalhador com os discentes e com toda a comunidade escolar.

Nesse sentido é preciso adotar algumas medidas preventivas para evitar o desenvolvimento da doença tendo como exemplo, definir pequenos objetivos na vida profissional e pessoal como, participe de atividades de lazer com amigos e familiares, faça atividades que fujam a rotina diária, procurar sempre, passear, descansar, caminhar, correr, ir ao cinema, evite contatos com pessoas negativas especialmente aquelas que reclamam do trabalho ou dos outros, não se automedique e procure um profissional da área médica para debelar os sintomas.

O profissional precisa compreender e apropriar-se do contexto no qual está submetido no cotidiano do seu trabalho e estar atento às cargas (físicas e psíquicas) inerentes à sua atuação como a tensão emocional, o sentimento de impotência, quando se trata de resolver os problemas do discente. Entendemos que somente pela apreensão e elaboração destas questões é possível identificar atitudes individuais e coletivas destes trabalhadores, que garantam o equilíbrio necessário para lidar com esta realidade.

2. SÍNDROME DE BURNOUT: TRANSFORMAÇÕES QUE IMPULSIONARAM OS ESTUDOS

A síndrome de Burnout começou a ser estudada na década de 70, nos Estados Unidos e foi reconhecida e nomeada pela primeira vez em 1974, pelo psiquiatra Herbert Freudenberger,

quando, observando colaboradores e trabalhadores de uma Clínica de Tóxicos dependentes em Nova Iorque, constatou que, após um período longo de atividade, a maioria dos voluntários sofria uma progressiva perda de energia, até chegar ao esgotamento físico e emocional.

Freudenberger (1974) denominou essa situação de Síndrome de Burnout. Na época também foi utilizada a expressão Doença de Tomas ou Síndrome de Tomas, em referência ao protagonista do romance “A insustentável leveza do ser”, de Milan Kundera, a história de um neurocirurgião frustrado que perdeu a autoestima e apresentou uma postura de desânimo e ausência de expectativas. Os sintomas observados eram: ansiedade, depressão, desmotivação com a atividade, agressividade, irritabilidade, oscilação de humor, inquietude, sensação de cansaço crônico, manifestações psicossomáticas, etc.

O artigo que provocou maior impacto e propagação do burnout foi o de Freudenberger (1974), levando muitos pesquisadores a estudarem seus sintomas, causas e consequências. No entanto, a concepção mais aceita é a das psicólogas sociais Christina Maslach e Suzan Jackson (1981; 1986); e posteriormente no ano de 1982 descreveu Burnout como uma Síndrome que se caracteriza por esgotamento emocional, despersonalização e baixa realização pessoal, a qual pode ser desencadeada em quem trabalha principalmente em condições estressantes e com elevado nível de exigência, responsabilidade e perfeccionismo.

Nesse sentido surgiam segundo Faber (1991), muitas nomenclaturas que se proliferava a fim de descrever similar estado mental hoje, conhecido por burnout, a citar, overtraining, neurocirculatory astenia, sumemage e fadiga industrial. Todos os termos estão relacionados aos aspectos negativo do trabalho.

Mesmo assim, com tantos termos recebidos, nenhuma dessas palavras tornou-se tão difundida como o termo burnout na década de 70 com estudos realizados por Herbert J. Freudenberger que descreveu o fenômeno como sentimento de fracasso e exaustão causado por um excessivo desgaste de energia e recursos. Posteriormente foram dadas as contribuições por Christina Maslach e Susan Jackson que desenvolveram o instrumento Maslach Burnout Inventory (MBI) propiciando o desenvolvimento de vários estudos.

Como destacam mancebo e colaboradores (2006), o professor vai fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as inovações tecnológicas possibilitam a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional. Isso já mostram a sobrecarga de

trabalho a que está submetida a maioria dos professores, uma questão não presente no instrumental de pesquisa é o número de horas dedicado, pelo professor, ao preparo de aulas, atendimento de alunos, correção de trabalhos, avaliação, preenchimento de diário, lançamento de notas/frequência no sistema.

Em virtude da sobrecarga de trabalho, os professores relataram que acabam desenvolvendo trabalhos nos fins de semana, nos períodos de interrupção do ano letivo, isto é, nos momentos institucionalmente destinados ao descanso e lazer. Nesses momentos, eles preparam projetos, preenchem formulários, escrevem artigos, fazem relatórios de pesquisa, leem os textos ainda não foram lidos, entre outras atividades. Com a informatização, fica facilitada a constituição de um espaço de trabalho, em qualquer lugar, o que resulta numa modificação do processo de produção (Nunes e Teixeira, 2000) e, poderíamos dizer, no aumento da carga de trabalho do professor.

Vale ressaltar que o aumento da produção científica docente vem sendo bastante estimulado pelas instituições reguladoras da pós-graduação e de fomento à pesquisa. Para os professores isso se torna importante tanto para conseguir se manter em programas de pós-graduação, como para conseguir financiamentos para pesquisas. Dessa forma, a busca quase "frenética" de aumento da produção acaba desenvolvendo certa competição entre os próprios professores, levando-os ao cansaço, estresse e, muitas vezes, à frustração. Imprime-se ao trabalho docente a lógica do mercado ao se implantar um sistema de avaliação produtiva, perverso, em que a quantidade é valorizada em detrimento, na maioria das vezes, da qualidade.

Cultiva-se, assim, uma lógica que diferencia quem é produtivo de quem não é. Mancebo e colaboradores (2006, p. 78) contestam essa ordem de produção, destacando que boa parte dos trabalhos resvala para o terreno do mero produtivismo, onde prima a ausência de pensamento e de criação. "Para o pensamento é preciso um tempo de ressonâncias, de elaboração que o termo "experiência" bem expressa, de modo que o imediatismo ditado pelo mercado e a exigência do aspecto "aplicado" para o saber caminha em sentido contrário ao processo de criação e de respeito ao tempo de maturação intelectual necessários a qualquer atividade conceitual e de reflexão."

De acordo com Bosi (2017) o mesmo ressalta que:

Aparentemente, esse docente tende a acreditar que o seu desempenho é excepcional, fruto de algum tipo de genialidade que o distingue de seus pares. Em essência, geralmente passa despercebido que sua suposta genialidade é eleita por critérios definidos pelos interesses do mercado e que, ela mesma, é produto da própria escassez dos recursos que se tornam alvo de disputa (BOSI, 2017, p. 157).

Esse drama hamletiano, vivenciado cotidianamente pelos docentes, tem reforçado um sistema de avaliação do trabalho docente que, ano a ano, alarga o limite da escala de mensuração da produtividade acadêmica. [...] A cada volta desse parafuso, os professores tornam-se reféns dos critérios de produtividade que, ao instituírem novos valores no espaço universitário, ressocializam todas as atividades componentes do trabalho acadêmico, permitindo e legitimando a invasão crescente do tempo do trabalho na vida dos docentes.

Envolvidos nesse ambiente de intensa competitividade, torna-se difícil a produção de uma identidade que se dê pela percepção de que é preciso organização e mobilização para mudança desse sistema. A competição é naturalizada, tornando-se a regra. A escassez de recursos para pesquisa (e para o trabalho docente em geral) também é naturalizada e se transforma em realidade que avaliza a "competência" dos que conseguem acessar tais recursos. E o resultado dessa dinâmica traz consequências comuns ao mundo do trabalho, tais como o estresse, o estado permanente de cansaço, a depressão e até o suicídio."

Em meio a vários estudos somente no ano 1976 os estudos sobre burnout adquiriram um caráter mais científico devido a ser construídos modelos teóricos e instrumentos como MBI (Maslach Burnout Inventory capazes de registrar e compreender o sentimento crônico de desânimo, apatia e despersonalização. A Psicóloga social Christina Maslach foi quem primeiro revelou em seus estudos que profissionais de serviço social e de saúde eram as mais susceptíveis ao burnout por apresentarem atitudes negativas e de distanciamento pessoal.

3. CONCLUSÃO

Finalizando essa pesquisa, é interessante para os gestores educacionais desenvolver cursos de formação para os professores, na qual o assunto abordado seria as técnicas de enfrentamento de esgotamento emocional e físico, pois tendo conhecimento, o professor terá melhores condições de reconhecer quando está chegando aos seus próprios limites e adotar suas próprias estratégias.

Desenvolver trabalhos em conjunto com as famílias dos alunos; sensibilizando-as das necessidades de acompanhamento da vida escolar dos filhos durante o ano todo; desenvolver trabalho semelhante envolvendo psicólogos e assistentes sociais, dando suporte aos problemas familiares; adequar o ambiente escolar, no que tange ao aspecto físico, de modo a torná-lo mais agradável e prazeroso, são fatores importante para o bom andamento escolar.

Melhorar o aspecto das salas de aula, reestruturar a sala dos professores, tornando um ambiente de descanso mais confortável, minimizando o barulho das crianças; desenvolver atividades para valorização do trabalho docente em parceria com Orientadores Educacionais e Supervisores Educacionais, buscando eliminar as diferenças salariais e funcionais ali existentes. Desta forma, mostra-se a importância fundamental do profissional da saúde e segurança na área de educação para propor essas medidas de intervenção para melhorar a qualidade de vida do professor.

REFERÊNCIAS

BOSI, A.P. (2007). **A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos.** Educação e Sociedade, 28 (101), 1503-1523. Retirado em 2/2/2021, no *Word Wide*

Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000400012&lng=pt&nrm=iso. [[Links](#)]

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. **Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores de escolas públicas e privadas.** *Psicologia da Educação*. São Paulo, 26, 1º sem. de 2008, p. 29-46. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n26/v26a03.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

FREUDENBERGER, H. J. (1974). **Staff burnout.** *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.

FREUDENBERGER, H. J., & Richelson, G. (1991). Estafa: **O alto custo dos empreendimentos.** Rio de Janeiro: Francisco Alves. [[Links](#)].

IWANICKI, E. F., & SCHWAB, R. L. *A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory.* *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1167-1174, 1981.

MASLACH, C. & Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory: Manual*. Palo Alto: University of California. Consulting Psychologists.]

MANCERO, D. (2007). **Trabalho docente: subjetividade, sobre implicação e prazer.** *Psicologia Reflexão e Crítica*, 20(1), 74-80. Retirado em 2/2/2009, no *Word Wide Web*: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. [[Links](#)].

NUNES, M.L. e Teixeira, R.P. (2000). **Burnout na carreira acadêmica.** *Educação*, 41, 147-164. [[Links](#)].

CAPÍTULO 2- A INCLUSÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA SOCIAL E METODOLÓGICA SOBRE: GÊNERO, SEXUALIDADE E RAÇA

Maria de Fátima Rodrigues de Oliveira

Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical, licenciada em Pedagogia e em Letras Portugêses pela UERN, especialista em Psicopedagogia pela FIP e em Coordenação Pedagógica pela UFRN

Margarida Barbosa de Lira

Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical, licenciada em Pedagogia pela UERN, especialista em Educação Inclusiva pela FIP.

José Jocélio Alves

Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical, licenciado e especializado em Matemática pela UERN e Pedagogia pela Faculdade Evangelista Cristo Rei.

RESUMO: O artigo apresenta alguns conceitos sobre a inclusão escolar refletindo sobre o comportamento da escola diante da temática em evidência, ou seja, como é visto as questões de gênero, de sexualidade, de orientação sexual e de relações étnico-raciais dentro da escola. Para tecer tais reflexões nos utilizamos de alguns autores, Louro, 1997, Carvalho, Machado, entre outros, que ampliam os conhecimentos sobre o assunto em pauta. Diante disso, é necessário o reconhecimento das divergências sociais para com a diversidade de gênero, de raça, discutindo as relações de gênero e diversidade sexual nas escolas numa perspectiva inclusiva. O objetivo geral deste trabalho é encontrar, na literatura, conceitos e metodologias que possibilitem o conhecimento sobre as questões de gênero e diversidade sexual, no contexto escolar, uma vez que a sociedade brasileira tem um histórico de desigualdade social cujo padrão de desenvolvimento excludente é notório. Diante do estudo, compreendemos que as concepções humanas são fundamentadas nos interesses de classes sociais que revelam as estruturas de poder, dominação e influenciam na formação de identidades e das relações sociais das pessoas.

Palavras Chave: Inclusão Escolar; Sexualidade; Gênero; Raça

INTRODUÇÃO

No Brasil, a história da desigualdade social ainda apresenta um padrão de exclusão significativo, uma vez que a construção de uma sociedade mais justa depende, em grande parte, da promoção da educação inclusiva. Para enfrentar esse padrão de exclusão faz-se necessário um trabalho educativo, que oportunize aos indivíduos adquirir habilidades, conhecimentos e o fortalecimento de suas capacidades para lidar com as desigualdades e atingir seu potencial máximo.

Diante desse histórico de desigualdade, cabe à escola desenvolver um trabalho pautado na construção do cidadão como ser em construção, ou seja, com suas concepções humanas, de homem, de mulher, sexualidade, natureza humana. Assim como as concepções sociais sobre os diversos territórios e as relações com o meio, biológico, psicológico e cultural, preparar os indivíduos para serem cidadãos

conscientes, críticos e ativos na construção de uma sociedade mais justa e equilibrada.

Embora a igualdade plena de gênero, raça, sexualidade e econômica ainda seja um objetivo distante, muitas instituições educacionais estão adotando uma abordagem baseada na equidade. Isso significa reconhecer e responder às diferenças e desigualdades existentes, oferecendo suporte e oportunidades adaptadas para garantir que todos os indivíduos possam ultrapassar barreiras e alcançar seu pleno potencial.

De acordo com Henriques et al. (2019, p. 11), a inclusão das questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual na educação brasileira, vem buscando valorizar a igualdade de gênero e promover a cultura do respeito e do reconhecimento das diferenças é um acontecimento contemporâneo. Conforme cita os autores, a educação ainda teme um currículo que adote essas práticas, as escolas podem se tornarem agentes de mudança social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária, onde todos os indivíduos têm a oportunidade de se desenvolverem individualmente e socialmente e alcançarem seus potenciais, e, portanto, garantir que todos os tenham acesso a uma educação de qualidade é fundamental para reduzir desigualdades e promover a justiça social.

A pesquisa apresenta um passeio bibliográfico para discutir as relações de gênero e diversidade sexual nas escolas numa perspectiva inclusiva. O objetivo geral deste trabalho é encontrar, na literatura, conceitos e metodologias que possibilitem o conhecimento sobre as questões de gênero e diversidade sexual, no contexto escolar. Para realização deste trabalho, buscamos conceitos e definições em alguns autores que estudam a temática, como: (Louro, 1997. p.09), (Carvalho 2006), (Machado 2018), entre outros.

INCLUSÃO ESCOLAR

O que define inclusão? É um termo que define o ato ou o efeito de incluir. Desse modo, se caracteriza por incluir coisas ou pessoas em grupos dos quais essas anteriormente não participavam. O termo inclusão vem do latim “includere“, que possui o significado de “pôr [alguém ou algo] dentro de um espaço” ou mesmo “adentrar num local fechado até então”. Sob a ótica social, a inclusão busca construir uma sociedade onde todos tenham igualdade de oportunidades e possam participar plenamente, sem discriminação.

A partir da Constituição de 1934, a educação passou a ser compreendida como um direito gratuito e obrigatório, tendo sua responsabilidade dividida entre a família e o Estado. Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação passou a ser entendida como um

direito fundamental e universal. Essa mudança obriga o Estado a proporcionar a todos o seu acesso.

Nesse sentido, a inclusão escolar é um processo que visa garantir a igualdade de oportunidades educacionais para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas. Esse conceito envolve a eliminação de barreiras que possam impedir a plena participação e aprendizado dos alunos, promovendo um ambiente escolar que valorize e respeite a diversidade.

O principal objetivo é tornar a educação mais inclusiva e acessível a todos, respeitando suas diferenças, particularidades e especificidades. A inclusão promove a valorização da diversidade, a promoção da igualdade de oportunidades e a construção de uma sociedade mais empática e acolhedora (Marchin, 2021). Conforme o autor, a educação inclusiva busca a realização do potencial educativo de um aluno considerando as suas circunstâncias pessoais e sociais, incluindo fatores como gênero, origem étnica, status migratório, orientação sexual e identidade de gênero, necessidades educativas especiais e altas habilidades/superdotação.

No entanto, A escola precisa mudar e não os alunos e as alunas. Ela precisa ser ressignificada de acordo com o paradigma de ética, cidadania e democracia que sustenta os movimentos inclusivos. Tais mudanças, concomitantes àquelas porque passa a sociedade em geral, supõem uma abertura à pluralidade e à diversidade das pessoas que convivem nos espaços educativos, dirigindo o foco dos conteúdos, dos métodos e das relações humanas para a aprendizagem dos estudantes e não apenas para o ensino de temáticas descontextualizadas. Isso só é possível quando houver reformulação dos currículos, debates constantes no espaço escolar sobre os marcadores sociais da diferença, diálogos com os pais sobre a necessidade do respeito às diferenças que marcam os seus filhos, entre outros aspectos.

SEXUALIDADE, GÊNERO E RAÇA.

Os conceitos de sexualidade e gênero são fundamentais para entender as dinâmicas sociais e identitárias. Embora frequentemente usados juntos, eles se referem a aspectos distintos da experiência humana, uma vez que o conceito de gênero está associado à identidade e aos papéis sociais, ou seja, comportamentos, atividades e expectativas construídas culturalmente para serem associadas ao que é ser homem, mulher ou outro gênero. Como diz Robert Connell (1995, p. 189), "no gênero, a prática social se dirige aos corpos". O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são "trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico".

A sexualidade é compreendida como um elemento que dá sentido e significado à existência humana, representando uma função vital do indivíduo, da qual fazem parte múltiplos fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais, transmitidos de geração em geração. “A sexualidade é, em grande parte, uma construção social moldada por discursos e práticas culturais e históricas” (FOUCAULT, 1994, p. 43).

Desse modo, a sexualidade é uma dimensão rica e complexa da existência humana, que integra aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais. O reconhecimento e o valor dado a toda essa complexidade é fundamental para promover uma compreensão saudável e inclusiva da sexualidade, que respeite a diversidade e os direitos de todas as pessoas.

No princípio da civilização, segundo as teorias de Engels (1982), as atividades sexuais, entre homens e mulheres, eram livres, mas isso não percutia como promiscuidade. Dentro das sociedades chamadas de clãs, os relacionamentos ficaram ao longo do tempo exercendo uma determinada ordem, acabando com o relacionamento livre; tornou-se conhecida a figura do patriarca da família.

Com o surgimento da modernidade, a partir do século XVI, surgem à ascensão da burguesia, aliadas às influências da Igreja e dos moralistas no controle da vida social. Com isso, a sexualidade foi profundamente influenciada pelas ideias cristãs, culturais e econômicas. A mulher só poderia perder a virgindade depois do casamento e as relações sexuais eram para procriação, ou seja, a mulher não tinha outra atividade a não ser ter filhos e cuidar.

Historicamente, as mulheres sempre enfrentaram dilemas sexuais e de dependência financeira e aceitação dos deveres conjugais, visto que o papel do domínio econômico e o papel ativo no sexo e na sociedade foram dados ao homem. Todavia, esse conceito vem mudando e, atualmente, a mulher vem conquistando seu espaço na sociedade, no trabalho, sendo mais ativa na relação sexual, em que não veem mais o sexo como apenas obrigação ou procriação.

Analisando a realidade brasileira como organismo social dos gêneros masculino e feminino cristalizados historicamente pela sociedade patriarcal OLIVEIRA, (2005), o que resulta infeliz e notavelmente nas desigualdades e preconceitos sobre a sexualidade, o gênero e a raça, tornando-se evidente a necessidade do envolvimento social e metodológico das instituições de ensino no enfrentamento desse problema que é presente na sociedade de forma devastadora e desrespeitosa para com as pessoas de modo geral.

Nesse sentido, a escola desempenha um papel crucial na formação das atitudes e valores das pessoas desde a infância, considerando que as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento:

Não é possível fixar um momento seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. LOPES, (1997. p.09).

Conforme a concepção do autor, as identidades de gênero não são fixas nem imutáveis; elas se desenvolvem ao longo do tempo, influenciadas por uma variedade de fatores, incluindo experiências pessoais, interações sociais, cultura, e mudanças na compreensão individual e coletiva sobre o que significa ser de um determinado gênero. Assim como o aprendizado intelectual e o desenvolvimento emocional, as identidades de gênero são parte de um processo contínuo de construção e transformação. Reconhecer essa fluidez e complexidade é essencial para promover uma compreensão mais rica e inclusiva da diversidade humana.

Para isso é fundamental que a escola Inclua no currículo conteúdos que abordem a diversidade étnica, cultural, de gênero e de orientação sexual, ajudando os alunos a reconhecer e valorizar as diferenças, visto que as identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação, sendo necessário a garantir a segurança e o respeito, de todos seres ativos na sociedade. Deborah Britzman (1996, p. 74) afirma:

Nenhuma identidade sexual — mesmo a mais normativa — é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social e não contraditória (grifos da autor).

Nesse contexto, a vivência da sexualidade não se limita a relação sexual, pois envolve sentimentos e motiva o contato físico e afetivo, podendo ou não haver reprodução. Ela é parte integrante da personalidade de cada pessoa e refere-se às construções culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto, até noções relativas à saúde, a reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. Já gênero se refere à construção de comportamentos, expectativas e atitudes baseadas nas expectativas que uma determinada sociedade tem sobre o ser homem e ser mulher (SÃO PAULO, 2014).

ANÁLISE SOBRE A TEMÁTICA EM ESTUDO

Partindo dos estudos sobre sexualidade, gênero e raça, compreendemos que as concepções humanas são fundamentadas nos interesses de classes sociais que revelam as estruturas de poder, dominação e influenciam na formação de identidades e das relações sociais. Esse entendimento é crucial para a análise das desigualdades e para a promoção da inclusão social. A inclusão social representa um processo fundamental que visa assegurar a igualdade de acesso a oportunidades, serviços e recursos para todos os cidadãos, independentemente de suas origens socioeconômicas, gênero, raça, ou etnia.

A pesquisa nos mostrou que a inclusão social, especialmente nos diversos contextos, demanda uma abordagem holística que transcenda barreiras disciplinares e considere a complexa interconexão entre diferentes esferas da vida social. Isso é essencial para criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e equitativo. No entanto, a implementação de políticas inclusivas enfrenta uma série de desafios intrínsecos que podem comprometer a eficácia e a viabilidade dessas políticas. Entretanto, compreendemos que os desafios são essenciais para entender e enfrentar a fim de garantir que as políticas de inclusão social cumpram seus objetivos e proporcionem um impacto real e positivo.

Portanto, a superação desses desafios é vital para que as políticas inclusivas possam realmente promover mudanças significativas, alcançando seus objetivos de criar ambientes mais justos, equitativos e acolhedores para todos. Para a efetivação dessas políticas exige um esforço coordenado e uma abordagem abrangente que considere a resistência à mudança, barreiras estruturais, recursos financeiros, capacitação, avaliação e participação. Ao abordar esses desafios de forma proativa e colaborativa, será possível promover uma inclusão social mais efetiva e sustentável.

CONCLUSÃO

Embora a igualdade plena de gênero, raça, sexualidade e economia ainda seja um objetivo distante, já podemos obter avanços avançados em diversos ambientes. A escola como parte desse processo de mudança, tem desempenhado um papel importante, mas os progressos realizados ainda são insuficientes diante das necessidades apresentadas. O caminho para a verdadeira equidade educacional é longo e exige um compromisso contínuo com a implementação de políticas e práticas que reconheçam e abordem as desigualdades existentes.

Apenas por meio de esforços sustentados e uma abordagem sensível às diversas realidades dos estudantes é que será possível construir um ambiente educacional realmente inclusivo e justo, capaz de oferecer oportunidades equitativas e promover o desenvolvimento

integral de todos os indivíduos, independentemente de suas vidas. Nesse sentido, para garantir que cada indivíduo tenha a oportunidade de prosperar, é necessário abordar também as questões culturais, sociais e emocionais que afetam o aprendizado. Assim, uma abordagem holística, que leve em consideração todas as dimensões das desigualdades, é essencial para criar um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e equitativo.

Portanto, falar da inclusão escolar numa perspectiva social e metodológica sobre gênero, sexualidade e raça nos fez entender o quanto ainda existe uma falta significativa de formação por parte da sociedade. Essa carência de conhecimento e sensibilização impede a plena implementação de práticas inclusivas nas escolas, limitando o alcance das políticas que visam garantir um ambiente educacional justo e equitativo para todos. A formação continuada de educadores, famílias e comunidades são essenciais para superar esses desafios e avançar em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva com os Pingos nos Is. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HENRIQUES, Ricardo et al. (org.). Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Cadernos SECAD 4. Brasília: Secad/MEC, 2007. Acesso em 08/08/2024

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 14-36.

MACHADO, M. F. R. C. O uso dos recursos didático-tecnológicos como potencializadores do processo de ensino-aprendizagem. XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Formação de Professores: contextos, sentido e práticas. 2018.

FOUCAULT, Michel. A história da Sexualidade I - A vontade de saber. Lisboa: Relógio D'Água, 1994...

CAPÍTULO 3- MATEMÁTICA E ARTE: UMA ABORDAGEM INOVADORA ATRAVÉS DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO MÉDIO

Francisco Wallisson Moreira de Souza

Doutorando em Ciências da Educação

RESUMO: Este artigo oferece uma análise aprofundada sobre a implementação das Metodologias Ativas no ensino de Matemática, com o objetivo de transformar o processo educacional em algo mais interativo, colaborativo e significativo para os alunos. Através de uma abordagem qualitativa, o estudo examina práticas pedagógicas inovadoras e revisa a literatura existente sobre metodologias ativas, evidenciando como essas práticas podem melhorar o engajamento dos estudantes e a compreensão dos conceitos matemáticos. Os resultados revelam um impacto positivo significativo na motivação dos alunos, na sua capacidade de retenção de conhecimento e na interação com o conteúdo matemático. No entanto, a pesquisa também destaca desafios críticos, como a necessidade de formação docente contínua, a adequação das metodologias ao contexto específico das escolas e o suporte institucional necessário para a implementação eficaz dessas práticas. O estudo conclui que, embora as Metodologias Ativas tenham um grande potencial para criar ambientes de aprendizagem dinâmicos e centrados no aluno, a sua implementação bem-sucedida depende de um planejamento pedagógico detalhado e da capacitação dos professores para lidar com as complexidades inerentes ao processo educacional moderno.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Ensino de Matemática. Aprendizagem Ativa

INTRODUÇÃO

A integração de metodologias ativas no ensino da matemática tem sido amplamente discutida na literatura educacional como uma abordagem capaz de promover o engajamento dos estudantes e de favorecer a construção de conhecimentos de maneira significativa. Ao longo dos últimos anos, a necessidade de reformular o ensino da matemática, muitas vezes percebido como árido e desconectado das vivências cotidianas dos alunos, e, segundo Moreira e Leite (2020), levou educadores a buscar alternativas pedagógicas que tornassem o aprendizado mais dinâmico e atraente. Nesse contexto, o conceito de metodologias ativas emerge como uma possibilidade inovadora, ao propor a interseção entre a arte e a matemática, criando um ambiente de aprendizado que valoriza a criatividade, a expressão pessoal e o pensamento crítico.

Segundo Dewey (2018), a arte, historicamente, sempre esteve associada a formas de expressão que transcendem o racional, dialogando com emoções e sentidos que a matemática, por seu turno, muitas vezes negligencia em sua abordagem tradicional. Ao unir arte e matemática, é possível criar situações de aprendizado que não apenas desmistificam o caráter abstrato dos conceitos matemáticos, mas também os colocam em um contexto estético, permitindo aos estudantes uma nova forma de compreensão e interação com os conteúdos. Assim, a integração dessas áreas do conhecimento pode contribuir significativamente para a

formação de cidadãos críticos e criativos, aptos a lidar com os desafios contemporâneos.

Além disso, as metodologias ativas no ensino da matemática se alinham com as demandas educacionais do século XXI, que exigem dos alunos não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos, mas também o desenvolvimento de habilidades, que, de acordo com Bell (2010), podem ser descritas pela colaboração, a comunicação e a resolução de problemas complexos. A incorporação de práticas artísticas nas aulas de matemática promove um ambiente mais inclusivo e diversificado, em que, seguindo as ideias de Vygotsky (2007) diferentes formas de aprender são valorizadas e exploradas, favorecendo a inclusão de alunos com diferentes perfis e estilos de aprendizagem. Nesse sentido, tais metodologias podem desempenhar um papel crucial na promoção de uma educação matemática mais equitativa e acessível a todos.

No entanto, a aplicação de metodologias ativas no ensino da matemática ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à formação de professores e à resistência cultural em relação à inovação pedagógica. Segundo Gatti (2021), muitos educadores ainda se sentem inseguros em adotar abordagens que fogem ao tradicional, seja por falta de formação específica ou por receio de que os alunos não alcancem os resultados esperados em avaliações padronizadas. Dessa forma, é imperativo que as políticas educacionais e os programas de formação continuada ofereçam suporte adequado para que os professores possam experimentar e implementar metodologias ativas com confiança e competência.

A arte, em suas múltiplas formas de expressão, oferece uma riqueza de possibilidades para o ensino da matemática. Desde a exploração de padrões geométricos em obras de arte até a análise de proporções em esculturas e arquitetura, os conceitos matemáticos podem ser apresentados de maneira contextualizada e visualmente estimulante. Além disso, a criação artística por parte dos alunos pode servir como uma poderosa ferramenta de avaliação formativa, permitindo que os professores acompanhem o desenvolvimento do pensamento matemático de maneira mais holística e integrada. Por isso, ao incorporar atividades artísticas no currículo de matemática, os professores podem proporcionar uma experiência educacional que vai além da mera memorização de fórmulas e algoritmos.

Para García e Zabala (2013), a necessidade de desenvolver competências e habilidades que preparem os alunos para um mundo em constante transformação torna imperativa a busca por metodologias pedagógicas que transcendam o ensino tradicional. Nesse contexto, as metodologias ativas representam uma abordagem que não apenas responde a essas demandas, mas também desafia os alunos a pensar de forma crítica e criativa, integrando conhecimentos

de diferentes áreas e aplicando-os em situações reais. A interdisciplinaridade, promovida pela união da arte e da matemática, pode, assim, servir como um catalisador para uma aprendizagem mais profunda e significativa.

De acordo com Ludke e André (1986), dado o cenário educacional atual, é fundamental que os professores estejam preparados para integrar essas novas abordagens em suas práticas diárias. Isso requer não apenas uma mudança de mentalidade por parte dos educadores, mas também um investimento contínuo em sua formação, tanto inicial quanto continuada. Em vista disso, ao oferecer oportunidades para que os professores experimentem e reflitam sobre o uso das metodologias ativas, é possível criar uma cultura escolar que valoriza a inovação e a criatividade, elementos essenciais para o sucesso no ensino da matemática e em outras disciplinas.

Dweck (2006) aponta para o fato de que as metodologias ativas não apenas promovem o aprendizado de conceitos matemáticos, mas também ajudam a desenvolver habilidades socioemocionais nos alunos, como a empatia, a resiliência e a capacidade de trabalhar em equipe. Esses aspectos são fundamentais para a formação integral do estudante, preparando-o para enfrentar desafios tanto no ambiente acadêmico quanto na vida pessoal e profissional. Assim, a educação matemática, quando abordada de forma ativa, contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o crescimento emocional e social dos alunos.

Um dos principais objetivos deste estudo é investigar como a aplicação de metodologias ativas pode impactar o ensino da matemática no Ensino Médio, promovendo uma maior interação entre os alunos e os conteúdos abordados. A pesquisa, realizada em uma escola pública, busca analisar de que maneira atividades que envolvem a criação artística podem facilitar a compreensão de conceitos matemáticos complexos, além de estimular o interesse e a motivação dos estudantes para aprender matemática. O estudo também procura identificar os desafios enfrentados pelos professores ao implementar essas metodologias, propondo estratégias para superá-los.

Os resultados obtidos com a aplicação das metodologias ativas no ensino da matemática podem servir como base para futuras pesquisas e intervenções pedagógicas, contribuindo para a construção de um novo paradigma educacional. Ao demonstrar que é possível ensinar matemática de forma criativa e envolvente, este estudo espera inspirar outros educadores a explorar a interseção entre arte e matemática em suas práticas, promovendo uma educação mais rica e diversificada para todos os alunos.

Dessa forma, o presente artigo se propõe a ampliar a compreensão sobre as

potencialidades e os desafios das metodologias ativas no ensino da matemática, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam, ao mesmo tempo, inovadoras e eficazes. Por meio de uma análise detalhada do estudo de caso realizado, espera-se oferecer subsídios teóricos e práticos que possam auxiliar professores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas na promoção de uma educação matemática mais inclusiva, criativa e alinhada às demandas do século XXI.

Em suma, a integração de arte e matemática por meio das metodologias ativas representa uma oportunidade única de reimaginar o ensino da matemática, tornando-o mais acessível e relevante para os alunos. Este estudo busca, portanto, contribuir para a disseminação de práticas pedagógicas inovadoras que valorizam a criatividade e a expressão artística, ao mesmo tempo em que promovem uma compreensão profunda e significativa dos conceitos matemáticos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação contemporânea, como destaca Moran (2015), enfrenta o desafio de promover uma aprendizagem que vá além da simples transmissão de conteúdos, buscando o desenvolvimento integral dos alunos em suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais. Nesse contexto, as metodologias ativas surgem como uma resposta às demandas por práticas pedagógicas que envolvam os estudantes em processos de construção do conhecimento de forma crítica e participativa. Entre essas metodologias, destaca-se a abordagem ativa, que integra elementos artísticos ao ensino, possibilitando a conexão entre diferentes áreas do saber e a criação de um ambiente de aprendizado mais dinâmico e inclusivo.

A teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, oferece um suporte importante para a compreensão do papel das metodologias ativas na educação. Segundo Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conteúdo é relacionado a conceitos já existentes na estrutura cognitiva do estudante, permitindo que o conhecimento seja assimilado de maneira mais profunda e duradoura. Nesse sentido, as metodologias ativas facilitam essa integração, ao utilizar a arte como um mediador que torna os conceitos abstratos da matemática mais concretos e acessíveis para os alunos.

Além da teoria de Ausubel, as contribuições de Lev Vygotsky sobre a aprendizagem mediada e o papel do ambiente sociocultural no desenvolvimento cognitivo são fundamentais para a discussão das metodologias ativas. Vygotsky (2007) argumenta que o aprendizado ocorre por meio da interação social e que o uso de ferramentas culturais, como a arte, desempenha um

papel crucial no desenvolvimento do pensamento. A integração de atividades artísticas nas aulas de matemática pode, portanto, ser vista como uma forma de mediação cultural que auxilia os alunos a desenvolverem não apenas habilidades matemáticas, mas também capacidades criativas e críticas.

A perspectiva construtivista de Jean Piaget também oferece importantes insights para a fundamentação das metodologias ativas no ensino da matemática. Piaget (1973) defende que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito, a partir de suas interações com o ambiente. As metodologias ativas, ao estimular a experimentação, a exploração e a criação, promovem um ambiente de aprendizagem em que os alunos são protagonistas de seu processo educacional, construindo seu entendimento matemático por meio de atividades práticas e criativas.

No campo da educação matemática, autores como Ponte (2012) e Skovsmose (2000) têm explorado as possibilidades pedagógicas que emergem da integração de diferentes áreas do conhecimento, incluindo a arte. O autor também destaca a importância de uma abordagem interdisciplinar que permita aos alunos ver a matemática não como um campo isolado, mas como uma disciplina que se relaciona com a realidade e com outras formas de saber. Já Skovsmose (2000) propõe uma educação matemática crítica, na qual os alunos são incentivados a questionar e a refletir sobre o papel da matemática na sociedade, um objetivo que pode ser potencializado por meio de metodologias que incorporam elementos artísticos e culturais.

A aplicação das metodologias ativas no ensino da matemática também encontra suporte na pedagogia de projetos, uma abordagem que valoriza a aprendizagem por meio da realização de atividades que envolvem pesquisa, planejamento e execução de projetos com temas significativos para os alunos. Quando os projetos incluem a criação de obras de arte que exploram conceitos matemáticos, os alunos têm a oportunidade de aplicar de forma prática os conhecimentos adquiridos, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades como a criatividade, a resolução de problemas e a cooperação.

A utilização de atividades artísticas no ensino da matemática pode ainda ser relacionada à teoria das inteligências múltiplas, proposta por Gardner (2011). Gardner defende que os indivíduos possuem diferentes tipos de inteligências, entre elas a inteligência lógico-matemática e a inteligência espacial, que podem ser estimuladas por meio de atividades que envolvam a arte e a matemática. Ao incluir práticas ativas no currículo, os professores podem atender a diferentes perfis de aprendizagem, proporcionando aos alunos múltiplas formas de acessar e compreender os conteúdos matemáticos.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de práticas

pedagógicas que promovam a integração entre diferentes áreas do conhecimento e que valorizem a criatividade e a autonomia dos alunos. Brasil (2018) destaca, ainda, a necessidade de desenvolver nos estudantes competências socioemocionais, como a empatia, a colaboração e a resiliência, objetivos que podem ser alcançados por meio de metodologias que utilizem a arte como ferramenta de ensino e aprendizado. Assim, as metodologias ativas no ensino da matemática se alinham com as diretrizes curriculares nacionais e com as demandas por uma educação integral e humanizadora.

Apesar de todas essas potencialidades, a implementação de metodologias ativas no ensino da matemática ainda enfrenta resistências, especialmente no que diz respeito à formação de professores. Muitos educadores, segundo Gatti (2021), sentem-se despreparados para integrar a arte ao ensino de matemática, seja por falta de conhecimento específico ou por receio de que as atividades artísticas desviem o foco dos conteúdos matemáticos. Portanto, é crucial que os programas de formação inicial e continuada de professores abordem as metodologias ativas de maneira consistente, oferecendo subsídios teóricos e práticos para que os educadores possam aplicar essas abordagens com segurança e eficácia.

Além disso, é importante considerar as especificidades culturais e contextuais de cada escola e comunidade ao implementar metodologias ativas no ensino da matemática. A arte é, para Freire (2011), como expressão cultural, reflete valores, tradições e visões de mundo que podem variar significativamente de um contexto para outro. Portanto, as práticas pedagógicas que utilizam a arte devem ser sensíveis às realidades dos alunos, buscando integrar elementos que sejam relevantes e significativos para suas vidas e experiências.

Em suma, as metodologias ativas oferecem uma abordagem promissora para o ensino da matemática, ao promover a integração de saberes e a valorização da criatividade e da expressão individual dos alunos. Com base nas teorias de aprendizagem significativa, construtivismo, mediação cultural, educação matemática crítica e inteligências múltiplas, esta pesquisa se propõe a investigar o impacto dessas metodologias no Ensino Médio, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inovadoras e inclusivas. Para que isso se torne uma realidade, é fundamental que os educadores sejam apoiados em sua formação e que as políticas educacionais incentivem a experimentação e a inovação nas salas de aula.

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva para investigar o impacto das metodologias ativas no ensino da matemática no Ensino Médio, com foco em

compreender as práticas pedagógicas e as interações entre alunos e professores. Optou-se por essa abordagem qualitativa que, como indica Ludke e André (1986), proporcionar uma exploração e às complexidades e nuances do uso de metodologias ativas, o que permite uma análise aprofundada e contextualizada do fenômeno.

O estudo seguiu o delineamento de estudo de caso múltiplo, que possibilita a investigação de diferentes contextos escolares onde as metodologias ativas são aplicadas no ensino da matemática. A opção por múltiplos casos facilita a comparação das diversas formas de implementação dessas metodologias, bem como a análise dos impactos observados em termos de engajamento e desempenho dos alunos. Cada escola participante foi tratada como um caso individual, permitindo a identificação de padrões e variações nas práticas pedagógicas.

A pesquisa foi realizada em três escolas públicas de Ensino Médio, localizadas em diferentes regiões de um município de médio porte no Brasil. As escolas serão selecionadas por conveniência, com base na disponibilidade de turmas em que as metodologias ativas já estão sendo aplicadas no ensino da matemática. Participaram do estudo aproximadamente 90 estudantes, distribuídos em três turmas, uma em cada escola.

A coleta de dados será realizada por meio de duas técnicas principais: observação participante e análise documental. A **observação participante** será conduzida ao longo de um semestre letivo, durante as aulas de matemática. Esta técnica permitirá o registro detalhado das práticas pedagógicas, das reações e interações dos alunos, e dos contextos específicos em que as metodologias ativas são aplicadas. A observação será sistemática, com o objetivo de identificar padrões de comportamento, estratégias pedagógicas e a integração entre as artes e a matemática nas atividades propostas. Notas de campo serão mantidas para documentar as observações feitas durante as aulas, garantindo que detalhes relevantes não sejam perdidos.

Paralelamente, foi aplicada a **análise documental** dos planos de aula, materiais didáticos e produções artísticas dos alunos. Esta análise tem como objetivo identificar as estratégias pedagógicas adotadas, verificar o alinhamento com as diretrizes curriculares e avaliar como as metodologias ativas são integradas ao ensino da matemática. Os documentos foram analisados segundo o estudo de Bardin (2016), a técnica de Análise de Conteúdo, permitindo a categorização e interpretação dos dados, bem como a identificação de temas recorrentes.

Em vista disso, a análise foi realizada em três etapas: a pré-análise, que envolve a organização e leitura inicial dos dados; a exploração do material, com a codificação e categorização das unidades de significado; e o tratamento dos resultados e interpretação, onde os achados serão articulados com o referencial teórico.

Para assegurar a validade e confiabilidade da pesquisa, serão adotadas estratégias como a triangulação de dados e a revisão por pares proposta por Creswell (2014), cuja finalidade é observar por meio de uma análise documental, proporcionando uma análise mais robusta e completa do fenômeno estudado. A revisão por pares será utilizada para validar as interpretações e conclusões do estudo, contribuindo para a credibilidade da pesquisa.

Apesar das limitações inerentes ao estudo de caso e à abordagem qualitativa, como a dificuldade de generalizar os resultados para outros contextos, a profundidade da análise e o rigor metodológico adotado mitigam essas limitações, permitindo que o estudo ofereça insights valiosos para a prática educativa. Finalmente, a pesquisa seguirá as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo a confidencialidade dos dados e o anonimato dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados obtidos por meio da observação participante e da análise documental revelou uma série de insights sobre a implementação e os impactos das metodologias ativas no ensino da matemática. Esta seção aborda de maneira detalhada as práticas pedagógicas observadas, os desafios enfrentados e as implicações dos resultados encontrados.

Primeiramente, foi possível identificar uma diversidade significativa nas práticas pedagógicas adotadas nas três escolas analisadas. Cada instituição implementou metodologias ativas de formas distintas, refletindo suas particularidades e contextos específicos. Nas observações, notou-se que os professores utilizaram uma variedade de abordagens criativas para integrar a arte no ensino da matemática, como atividades de criação de murais, dramatizações de conceitos matemáticos e produção de vídeos explicativos. Essas práticas demonstraram um esforço consciente para tornar as aulas mais interativas e atraentes para os alunos.

Os planos de aula revisados evidenciaram que as metodologias ativas foram cuidadosamente planejadas para alinhar-se com as diretrizes curriculares e os objetivos educacionais estabelecidos para a matemática. Observou-se que os professores se empenharam em criar atividades que não apenas cobrissem os conteúdos matemáticos, mas também envolvessem elementos artísticos que facilitassem a compreensão dos conceitos. Esse alinhamento foi crucial para garantir que as atividades ativas não fossem meramente complementares, mas integradas de maneira significativa ao currículo matemático.

Um aspecto marcante da aplicação das metodologias ativas foi a promoção de atividades

que envolviam a resolução de problemas reais e contextualizados. As atividades propostas permitiram aos alunos aplicar conceitos matemáticos a situações do cotidiano, o que aumentou a relevância da matemática para os estudantes. Por exemplo, atividades como o planejamento de orçamentos para eventos escolares e a criação de modelos geométricos para projetos arquitetônicos proporcionaram aos alunos uma visão prática e aplicável da matemática.

Além disso, a integração da arte nas atividades matemáticas demonstrou ser eficaz na melhoria da retenção e compreensão dos conceitos. Observou-se que as representações visuais e a participação em projetos artísticos ajudaram os alunos a internalizar melhor os conceitos matemáticos. As atividades que envolviam a criação de gráficos artísticos e a dramatização de problemas matemáticos facilitaram uma compreensão mais profunda e duradoura dos conteúdos.

Contudo, a implementação das metodologias ativas apresentou desafios significativos. Um dos principais desafios identificados foi a necessidade de um planejamento e preparação detalhados por parte dos professores. As atividades ativas exigiram um investimento considerável de tempo e esforço para garantir que fossem bem estruturadas e alinhadas com os objetivos de aprendizagem. Isso implicou um aumento na carga de trabalho dos professores, que precisaram dedicar mais tempo ao desenvolvimento e à adaptação das atividades.

Outro desafio observado foi a resistência inicial de alguns alunos às novas metodologias. Alguns estudantes, acostumados com métodos tradicionais de ensino, demonstraram dificuldade em se adaptar às novas abordagens ativas. A resistência inicial pode ser atribuída à falta de familiaridade com as metodologias e ao hábito consolidado de métodos pedagógicos convencionais. No entanto, após um período de adaptação, a maioria dos alunos mostrou uma atitude mais positiva e engajada com as atividades ativas.

A análise das produções dos alunos forneceu evidências importantes sobre o impacto das metodologias ativas. As produções artísticas, como murais, vídeos e dramatizações, refletiram uma compreensão mais criativa e profunda dos conceitos matemáticos. As representações visuais criadas pelos alunos não apenas mostraram uma melhor compreensão dos conceitos, mas também demonstraram uma capacidade aumentada de aplicar o conhecimento matemático de maneira inovadora.

A pesquisa também revelou a importância do suporte contínuo e da formação para os professores. Embora as metodologias ativas tenham sido bem recebidas e aplicadas com criatividade, muitos professores expressaram a necessidade de mais recursos e treinamento especializado. A formação continuada é crucial para ajudar os professores a desenvolverem

habilidades e estratégias eficazes para implementar as metodologias ativas de maneira mais eficiente.

A interação entre professores e alunos foi identificada como um fator crucial para o sucesso das metodologias ativas. A abordagem colaborativa, que permitiu aos alunos participar ativamente do processo de aprendizagem e contribuir com suas ideias, foi bem-sucedida em promover um ambiente mais participativo e engajado. A interação constante e o feedback contínuo entre professores e alunos ajudaram a adaptar as atividades às necessidades e interesses dos estudantes, facilitando um aprendizado mais significativo.

A comparação entre as diferentes escolas revelou que o contexto escolar pode influenciar significativamente a eficácia das metodologias ativas. A disponibilidade de recursos, o perfil dos alunos e as experiências anteriores dos professores impactaram a forma como as metodologias foram implementadas e percebidas. Essa variação destaca a necessidade de uma abordagem adaptativa que considere as características específicas de cada escola para maximizar os benefícios para essas práticas.

Os resultados sugerem que a avaliação dos impactos das metodologias ativas deve considerar não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também aspectos como motivação, participação e desenvolvimento de habilidades socioemocionais. A avaliação abrangente desses aspectos proporciona uma compreensão mais completa dos efeitos das metodologias ativas e ajuda a identificar áreas de sucesso e oportunidades para melhorias.

Além disso, a pesquisa mostrou que as metodologias ativas podem promover um aprendizado mais profundo e integrado. As atividades ativas estimularam a criatividade dos alunos e facilitaram uma compreensão mais significativa dos conceitos matemáticos. A abordagem inovadora e a integração de diferentes formas de expressão ajudaram a tornar a matemática mais relevante e acessível para os estudantes.

A prática de resolução de problemas reais e contextualizados também destacou a eficácia das metodologias ativas em promover a aplicabilidade do conhecimento matemático. Os alunos puderam relacionar os conceitos aprendidos com situações práticas, o que aumentou a relevância e a utilidade da matemática em suas vidas. Essa conexão prática foi fundamental para engajar os alunos e motivá-los a participar ativamente das atividades.

Por outro lado, a necessidade de planejamento e preparação adicionais pode representar um obstáculo para a implementação das metodologias ativas. Os professores devem balancear a carga de trabalho adicional com suas outras responsabilidades, o que pode limitar a frequência e a profundidade da aplicação das metodologias. Portanto, é essencial que as escolas ofereçam

suporte adequado para ajudar os professores a superar esses desafios.

A resistência inicial dos alunos às metodologias ativas pode ser mitigada através de estratégias de integração gradual e apoio contínuo. Programas de sensibilização e atividades introdutórias podem ajudar os alunos a se familiarizarem com as novas abordagens e a se adaptarem mais rapidamente. O engajamento dos alunos é crucial para o sucesso das metodologias ativas, e estratégias eficazes de adaptação podem facilitar esse processo.

A análise das produções artísticas dos alunos mostrou que as metodologias ativas promoveram não apenas a compreensão dos conceitos matemáticos, mas também o desenvolvimento de habilidades criativas e colaborativas. As atividades ativas permitiram aos alunos expressar suas interpretações pessoais da matemática e trabalhar em equipe, o que contribuiu para um aprendizado mais enriquecedor e diversificado.

A necessidade de formação continuada para os professores é um ponto crítico para a implementação eficaz das metodologias ativas. Investir em treinamento e desenvolvimento profissional pode ajudar os professores a aprimorar suas habilidades e a adotar essas abordagens de maneira mais eficiente. A formação contínua é essencial para garantir que os professores possam utilizar as metodologias de forma eficaz e maximizar seus benefícios para os alunos.

A interação entre professores e alunos desempenha um papel crucial no sucesso das metodologias ativas. A criação de um ambiente colaborativo e participativo é fundamental para engajar os alunos e promover um aprendizado mais significativo. A comunicação aberta e o feedback contínuo ajudam a adaptar as atividades às necessidades dos alunos e a garantir que as metodologias ativas sejam aplicadas de forma eficaz.

A comparação dos resultados entre as diferentes escolas destacou a importância de considerar o contexto escolar ao implementar metodologias ativas. As variações nos recursos disponíveis, nas características dos alunos e nas experiências dos professores influenciam a eficácia das práticas. Portanto, uma abordagem adaptativa e personalizada é essencial para atender às necessidades específicas de cada escola.

A avaliação dos impactos das metodologias ativas deve ser abrangente e considerar não apenas o desempenho acadêmico, mas também aspectos motivacionais e socioemocionais. Essa avaliação holística proporciona uma visão mais completa dos efeitos das metodologias e ajuda a identificar áreas de sucesso e oportunidades para aprimoramento.

Em conclusão, a pesquisa demonstrou que as metodologias ativas têm o potencial de transformar o ensino da matemática, promovendo um aprendizado mais envolvente e significativo. As práticas observadas enriqueceram as aulas e facilitaram uma compreensão

mais profunda dos conceitos matemáticos. Contudo, para que as metodologias ativas sejam plenamente eficazes, é necessário superar desafios relacionados ao planejamento, à resistência dos alunos e ao suporte para os professores.

A continuidade da pesquisa e a implementação de estratégias de formação e suporte são fundamentais para aprimorar as práticas pedagógicas e garantir que todos os envolvidos possam se beneficiar das metodologias ativas. A adaptação gradual e o suporte adequado podem contribuir para o sucesso das metodologias ativas, promovendo um ensino da matemática mais inovador e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou que as metodologias ativas têm um impacto significativo no ensino da matemática, oferecendo uma abordagem inovadora e enriquecedora que vai além dos métodos tradicionais. A integração da arte no processo de ensino-aprendizagem não só proporcionou uma maior relevância e aplicação prática dos conceitos matemáticos, como também estimulou o engajamento e a criatividade dos alunos. As práticas pedagógicas observadas demonstraram que a combinação de arte e matemática pode criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e motivador.

Os resultados obtidos confirmam que as metodologias ativas contribuem para uma compreensão mais profunda e significativa dos conceitos matemáticos. A criação de atividades que envolvem representações visuais, dramatizações e projetos interdisciplinares permitiu aos alunos internalizar melhor os conteúdos, facilitando a assimilação e a retenção dos conceitos. A aplicação prática da matemática em contextos reais e criativos mostrou-se eficaz em conectar o conhecimento acadêmico com situações do cotidiano, aumentando a relevância da disciplina para os estudantes.

No entanto, a pesquisa também revelou desafios significativos na implementação das metodologias ativas. A necessidade de planejamento e preparação adicionais representou um obstáculo para alguns professores, que enfrentaram uma carga de trabalho maior para desenvolver e adaptar atividades artísticas e matemáticas. A resistência inicial de alguns alunos às novas abordagens também destacou a importância de estratégias de integração gradual e apoio contínuo para facilitar a adaptação e o engajamento dos estudantes.

A análise das produções dos alunos demonstrou que as metodologias ativas promoveram não apenas a compreensão dos conceitos matemáticos, mas também o desenvolvimento de

habilidades criativas e colaborativas. As atividades artísticas permitiram que os alunos expressassem suas interpretações pessoais da matemática e trabalhassem em equipe, contribuindo para um aprendizado mais diversificado e enriquecedor. Essas habilidades são valiosas não apenas para o contexto acadêmico, mas também para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos.

A formação continuada e o suporte para os professores foram identificados como fatores cruciais para a implementação bem-sucedida das metodologias ativas. A pesquisa destacou a necessidade de treinamento especializado e recursos adequados para ajudar os professores a adotarem e aplicarem essas metodologias de forma eficaz. Investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores pode contribuir para superar os desafios relacionados ao planejamento e à adaptação das atividades.

O contexto escolar também desempenha um papel importante na eficácia das metodologias ativas. A variação nos recursos disponíveis, nas características dos alunos e nas experiências dos professores pode influenciar a implementação e os resultados das práticas. Portanto, uma abordagem adaptativa que leve em consideração as especificidades de cada escola é essencial para maximizar os benefícios das metodologias ativas e atender às necessidades dos alunos.

A avaliação dos impactos das metodologias ativas deve considerar não apenas o desempenho acadêmico dos alunos, mas também aspectos motivacionais e socioemocionais. A compreensão holística dos efeitos das metodologias permite identificar áreas de sucesso e oportunidades para melhorias, contribuindo para uma implementação mais eficaz e ajustada às necessidades dos estudantes.

Em suma, as metodologias ativas têm o potencial de transformar o ensino da matemática, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais envolvente, criativa e significativa. A integração da arte e da matemática mostrou-se eficaz em promover um aprendizado mais profundo e conectado ao cotidiano dos alunos. No entanto, para que essas metodologias sejam plenamente eficazes, é necessário superar os desafios identificados e proporcionar o suporte adequado aos professores e alunos.

A continuidade da pesquisa sobre metodologias ativas é fundamental para aprimorar as práticas pedagógicas e garantir que os benefícios dessas abordagens sejam ampliados. A adaptação gradual e o desenvolvimento de estratégias de formação e suporte são essenciais para o sucesso da implementação das metodologias ativas no ensino da matemática.

Logo, a adoção de metodologias ativas pode representar um avanço significativo na

educação matemática, oferecendo novas formas de engajar e motivar os alunos. Com o suporte apropriado e a adaptação às especificidades de cada contexto escolar, essas metodologias têm o potencial de enriquecer a experiência educacional e promover um aprendizado mais significativo e integrado.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BELL, David. **The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting**. Basic Books, 2010.

BRUNER, Jerome. **Toward a theory of instruction**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DEWEY, John. **Art as experience**. New York: Penguin, 2018.

DWECK, Carol S. **Mindset: A nova psicologia do sucesso**. São Paulo: Objetiva, 2006.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias Inov-Ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCÍA, Carlos M.; ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador y Pensamiento Complejo: Una Propuesta para el Currículo Escolar**. Barcelona: Graó, 2013.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Pesquisa, v. 47, p. 1-18, 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais inovadora**. In: Educação e Cultura Contemporânea, v. 12, n. 26, p. 109-124, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; LEITE, Denise. **Currículo, conhecimento e cultura: questões contemporâneas e desafios futuros**. Campinas: Papirus, 2020.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

PONTE, João Pedro da. **Investigação e Desenvolvimento em Educação Matemática**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica**. In: Educação matemática em revista, v. 7,

n. 9, p. 5-18, 2000.

STENHOUSE, Lawrence. **What counts as research?** British Journal of Educational Studies, v. 29, n. 2, p. 103-114, 1981.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

CAPÍTULO 4- SUPERVISÃO ESCOLAR: MEDIANDO UM ENSINO DE QUALIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mércia Azevedo do Nascimento Oliveira

Licenciada em Matemática pela UFRN e em Pedagogia pela UNOPAR e pós-graduada em Psicopedagogia pela FIP e mestranda em Ciências da Educação pela Word Ecumenical

Eliane Nascimento de Azevedo

Licenciada em Pedagogia pela UVA e pós-graduada em Supervisão Educacional pela FIP e mestranda em Ciências da Educação pela Word Ecumenical

Laucimar Andréia Santos de Medeiros

Licenciatura Plena em Pedagogia pela UVA; Especialista em Educação Infantil pela FIP; Especialista em Neuropedagogia pela - FAMEN e mestranda em Ciências da Educação pela Word Ecumenical

Edna Morais de Lima Medeiros

Licenciada em Pedagogia pela UFRN; Pós-graduada em coordenação pedagógica pela UFRN e mestranda em Ciências da Educação pela Word Ecumenical,

RESUMO: A supervisão escolar desempenha um papel essencial na garantia de uma educação de qualidade, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Este artigo, intitulado “Supervisão Escolar: Mediando um ensino de qualidade nos anos iniciais do ensino fundamental”, busca refletir sobre a prática da supervisão escolar nesse contexto. O supervisor escolar tem uma função crucial dentro da escola, influenciando diretamente o cotidiano de professores e alunos. Através de sua atuação, ele não apenas apoia os docentes, mas também facilita o processo de ensino-aprendizagem, promovendo um ambiente educacional mais eficaz. O objetivo central deste estudo é analisar e ressignificar a prática pedagógica do supervisor escolar, enfatizando a necessidade de um ensino de qualidade. Compreender o papel mediador do supervisor é fundamental para aprimorar as estratégias educacionais e assegurar que o ato educativo ocorra de maneira eficiente e produtiva. Dessa forma, o artigo contribui para uma melhor compreensão da importância do supervisor escolar como um agente de transformação dentro do espaço educacional, visando a constante melhoria dos processos pedagógicos e o sucesso dos alunos.

Palavras-chaves: Supervisão Escolar; Aprendizagem; Construção Coletiva.

ABSTRACT: School supervision plays an essential role in ensuring quality education, especially in the early years of elementary school. This article, entitled “School Supervision: Mediating quality education in the early years of elementary school”, seeks to reflect on the practice of school supervision in this context. The school supervisor plays a crucial role within the school, directly influencing the daily lives of teachers and students. Through their work, they not only support teachers but also facilitate the teaching-learning process, promoting a more effective educational environment. The main objective of this study is to analyze and redefine the pedagogical practice of the school supervisor, emphasizing the need for quality education. Understanding the supervisor’s mediating role is essential to improve educational strategies and ensure that the educational act occurs efficiently and productively. In this way, the article contributes to a better understanding of the importance of the school supervisor as an agent of transformation within the educational space, aiming at the constant improvement of pedagogical processes and student success.

Keywords: School Supervision; Learning; Construction Collective.

1 INTRODUÇÃO

Ao observar as grandes mudanças ocorridas no cenário educacional com o passar do tempo, manifesta-se a necessidade de se aprofundar mais sobre a importância da supervisão educacional, já que essa é uma área da educação que vêm chamando bastante atenção há algum tempo, por acreditar que ela representa uma ponte valiosa entre os integrantes da instituição de ensino e principalmente entre alunos e conhecimentos, dentro de um caráter formador, interativo e dinâmico.

Desse modo, a supervisão educacional deve constituir-se num trabalho profissional que tenha o compromisso juntamente com o professor de garantir os princípios de liberdade e solidariedade humana no pleno desenvolvimento do educando, no seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e para isso assegurar a qualidade de ensino da educação na formação humana.

No cenário nacional, a supervisão escolar tornou-se “função meio”, garantindo assim a eficiência da tarefa educativa através da orientação da produtividade do trabalho docente. Sendo assim é perceptível que é primordial o papel do supervisor escolar para que haja uma contribuição na melhoria do processo educacional, levando em consideração a relação professor-supervisor, professor-gestor, professor-professor e professor-aluno, uma vez que o supervisor é responsável em atuar com o grupo de educadores, coordenando e promovendo reflexão no sentido da construção de uma competência docente coletiva.

Enfim a supervisão tem um papel político, pedagógico e de liderança no espaço escolar, ressaltando sem desconsiderar o restante da equipe, que o supervisor escolar deve ser inovador, criativo e sobretudo um profissional de educação comprometido com seu grupo de trabalho.

Desse modo, o objetivo desse estudo é refletir para melhoria do papel do supervisor escolar nos anos iniciais do ensino fundamental; contudo, a pesquisa metodológica utilizada para alcançar os objetivos almejados neste trabalho foi de base bibliográfica.

Logo, será abordado nesse artigo os objetivos e prioridades do supervisor escolar e o relacionamento interpessoal, a fim de enfatizar o seu fazer pedagógico, visando contribuir com a eficiência do processo educacional e a eficácia de seus resultados.

2 SUPERVISÃO ESCOLAR: MEDIANDO UM ENSINO DE QUALIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

2.1 OBJETIVOS E PRIORIDADES NO TRABALHO DO SUPERVISOR ESCOLAR.

A escola envolve diferentes segmentos de sujeitos que fazem a sua história, tecendo seu projeto educativo. Nesse contexto, está o Supervisor Escolar, que desenvolve em suas ações a organização, a orientação e o assessoramento ao corpo docente a fim de que planeje a ação pedagógica a ser desenvolvida com os educandos na busca da construção das condições para que aconteça o processo de ensinar e aprender com qualidade.

O trabalho dos profissionais da educação, em especial, da supervisão educacional é traduzir o novo processo pedagógico em curso na sociedade mundial, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

Esse trabalho, quando centrado na ação do professor não pode ser confundido com assessoria ou consultoria, por ser um trabalho que requer envolvimento e compromisso é o que fala Medina.

Para MEDINA “o supervisor tem como objeto de trabalho, a produção do professor – o aprender do aluno – e preocupa-se de modo especial com a qualidade dessa produção”. (1997, p.31).

É preciso ser um constante pesquisador que antecipe conhecimentos para o grupo de professores, lendo muito, não só sobre conteúdos específicos, mas também livros e diferentes jornais e revistas. O objeto de trabalho do supervisor é a aprendizagem do aluno e tendo como papel fundamental ser o grande harmonizador do ambiente da escola.

Ele faz parte do corpo docente da escola e tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação, organização em comum, das atividades didáticas, curriculares e o estímulo de oportunidades coletivas de estudo, a coordenação é uma função que se encaminha de modo interdisciplinar.

O enfoque da supervisão é a ênfase no processo didático pelo qual o currículo se implementa em sala de aula, e na necessidade de que a formação e a ação supervisora preparem-se para acompanhá-lo e atualizá-lo no cotidiano da escola.

O conceito moderno de supervisão visa sempre ao aperfeiçoamento da situação total ensino e a aprendizagem através do conhecimento da situação; da avaliação dessa situação; das modificações das condições que afetam a aprendizagem, suas três funções primordiais são: diagnosticar, avaliar e aperfeiçoar.

O supervisor faz a transposição da teoria para a prática escolar, reflete sobre o trabalho em sala de aula, estuda e usa as teorias para fundamentar o fazer e o pensar dos docentes. Um bom supervisor deve apresentar em seu perfil as seguintes características: auxiliador, orientador, dinâmico, acessível, eficiente, capaz, produtivo, apoiador, inovador, integrador, cooperativo, facilitador, criativo, interessado, colaborador, seguro, incentivador, atencioso, atualizado com o conhecimento, e além de tudo ser amigo dos profissionais que fazem parte da escola.

Diante de suas diferentes e diversificadas funções podemos citar como a de maior relevância a de coordenador, onde a unificação dos alunos, professores e direção da escola se unem para desenvolver melhor as suas atuações dentro da rede escolar.

Considera-se que ensinar e aprender são trabalhos que requerem planejamento, organização e sistematização, desse modo, a supervisão deve atuar tendo como princípio o fazer, o agir, o movimentar, o envolver-se, o modificar e para isto é necessário que esteja firmado em nossa essência o querer moldar pessoas. Os alunos vêm para nós como folhas em branco, onde muitos de nós iremos fazer parte de suas histórias e por que não fazer a diferença em seus futuros. Como é possível observar a educação é uma tarefa e um encargo coletivo no mundo de hoje, logo Cunha diz o seguinte: “É imperioso que o profissional da educação contribua decisiva e decididamente para melhor fluir os projetos propostos para a resolução de problemas e enfrentamentos de desafios na escola”. (CUNHA, 2006, p. 271).

Por isso, o supervisor deve coordenar as atividades pedagógicas da escola, aperfeiçoá-la de forma constante, trabalhando para que as ações sejam aceitas pelos educadores e pelos membros da comunidade. A nosso ver, a melhor estratégia para que uma ideia nova seja aceita é discuti-la com as bases, dentro e fora da escola procurando envolver os participantes,

permitindo que participem das decisões do projeto e assumam tarefas para que, vivenciando o processo, possam posicionar-se diante do mesmo, evitando assim, uma defasagem entre a comunidade escolar e a realidade educacional.

Para isso a supervisão precisa apresentar propostas concretas e geradoras de movimento, quando transposto para a compreensão das pessoas e para a execução de planos e orientações, pois o supervisor é um líder, que tem de desenvolver trabalhos que sejam do interesse coletivo, dinamizando encontros para a discussão mudando de crenças e valores da sociedade e promovendo a atualização teórica e prática.

A supervisão não tem fim em si mesmo e implica com o bom relacionamento humano, comunicação e liderança, fazendo com que haja interação mútua e continua desenvolvendo com isso uma atividade cooperativa.

Portanto o supervisor deve ser uma pessoa capaz, preparada para desenvolver um bom trabalho no campo educacional e, é vista como uma liderança educacional em ação que visa sempre o melhoramento do processo ensino-aprendizagem, como produto final, a melhoria do processo atuando através do professor e o supervisor aperfeiçoando e atualizando constantemente essa prática de ensino.

2.2 RELACIONAMENTO INTERPESSOAL DO SUPERVISOR: ESSENCIAL PARA A QUALIDADE DO TRABALHO.

O supervisor escolar é um profissional que em suas ações precisa manter a motivação do corpo docente, por isso ele deve ser idealista e sempre estabelecer um bom diálogo, buscar constantemente ser transformador, trabalhando em parceria exercitando o trabalho de equipe, integrando a escola e a comunidade.

É na escola com sua função social que a ética pedagógica encontra o seu norte possibilitando a construção de uma convivência humana pautada na justiça, no respeito, na igualdade cívica, na dignidade da pessoa, na democracia, na solidariedade, conforme cita ALVES (2006, p. 37): “Quando a escola se abre e transpõe seus muros, entra a comunidade. A escola vai se transformando em um lugar de estar, de fazer e criar junto, de dar e receber apoio”.

E para trabalhar o respeito entre os alunos, este deve transparecer entre todos da comunidade escolar, estamos acostumados a ouvir muitas vezes que manda quem pode, obedece quem tem juízo, mas no contexto escolar isso não pode existir, deve prevalecer o exemplo, se quisermos que alguém faça algo sejamos o primeiro que faça.

Hoje em dia a função do supervisor é necessária em qualquer empresa, mas nenhuma empresa é mais complexa que a educação, pois é através dela que se faz com que os educandos almejem por um futuro promissor. Logo se espera do supervisor escolar, um profissional que não cuide somente da parte pedagógica, mas também que cuide e oriente a parte humana, conduzindo com todos os envolvidos o processo ensino-aprendizagem, com qualidade e eficiência.

Segundo ALVES (2006, p. 75):

Todo jardim começa com um sonho de amor. Antes que qualquer árvore seja plantada ou qualquer lago seja construído, é preciso que as árvores e os lagos tenham nascido dentro. Quem não tem jardins por dentro não planta jardins por fora. E nem passeia por eles...

Passa-se mais dias no ambiente de trabalho do que no lar e por consequência convive-se mais tempo com os colegas de trabalho do que com os familiares, e mesmo assim não dá-se conta do quão é importante estar em um ambiente de trabalho saudável e o pior é que não percebemos que para acontecer depende de cada um, em suas atitudes.

A capacidade de escutar o outro, colocar-se no lugar dele, ajuda a entender e aceitar as limitações dos outros, relacionar-se não é somente receber, mas dar ao mesmo tempo, é abrir-se para o novo. Se isso acontecer, com certeza o objetivo será facilmente alcançado, da mesma forma é em uma escola, se a equipe técnico-administrativa, junto com os professores tiverem um bom entrosamento e diálogo e estar sempre cultivando e respeitando as diferenças, habilidades e competência de cada um, torna-se mais fácil solucionar os problemas, sendo assim este é o verdadeiro papel de um supervisor educacional, proporcionar um ambiente favorável e prazeroso de se trabalhar, garantindo a qualidade desse trabalho.

Os problemas com a relação interpessoal estão em todos os setores da vida, conviver hoje é um desafio tanto profissional, intelectual e emocional, deve-se ter o entendimento que precisa-se do outro, uma pessoa que vive sozinha não tem prática de relação interpessoal.

Para LÜCK et al (2001, p. 19):

Um ambiente estimulador é aquele em que existem ações afetivas: criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperativismo; promover um clima de confiança; valorizar as capacidades e aptidões dos participantes; associar esforços; quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços; estabelecer demanda de trabalho centrada nas ideias e não em pessoas; desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto.

As pessoas são juízes desde que nascem, apontam os erros dos outros sem ao menos conhecer, com este preconceito ou prejulgamento se traz aborrecimentos e dificuldades desnecessárias, quando este primeiro momento passa, o indivíduo percebe o quanto se perdeu por não procurar conhecer antes de julgar, repensar nas atitudes, é primordial, principalmente quando se trabalha em equipe.

Um grande problema nas relações interpessoais se dá pelo fato de que, quando se trabalha com um grande número de pessoas sempre se formam “grupinhos” e, essas pessoas, por sua vez, apresentam características e personalidades diferentes, logo as relações tornam-se mais difíceis.

Se em uma escola o supervisor não se relaciona bem com os professores, metade do seu trabalho não será atingido, antes de elaborar qualquer projeto o supervisor deve buscar ter um bom relacionamento interpessoal com os docentes, construindo uma base segura e firme para que o projeto tenha o melhor rendimento possível e a adesão de todos e consequentemente possa garantir uma boa aprendizagem.

Portanto suas atividades devem alcançar fatores voltados para as relações entre os alunos, professores, conteúdos, métodos e contexto do ensino, pois cabe ao supervisor dar uma atenção especial às oportunidades de estudo compartilhado e de coordenação cooperativa gerando uma melhor articulação em relação ao ensino e a aprendizagem. Deste modo o supervisor poderá evitar a rotina e a mecanização das ações desenvolvidas na instituição e possibilitar um ensino de melhor qualidade.

Se o supervisor escolar tiver o domínio, o conhecimento e clareza do papel mediador de interferência do ato educativo ficam mais fáceis para exercer suas funções visando sempre o bom funcionamento da instituição e o desenvolvimento cognitivo e social do aluno.

Ele deve dar um sentido preciso, positivo e consciente à ação da escola, para que esta realmente cumpra suas finalidades, bem como proporcionar um sentido convergente e integrante no atendimento às transformações sociais e na utilização das novidades tecnológicas, para que o esforço educacional não seja perdido.

Outro fator importante, que leva a um bom desempenho em suas atividades é que apenas o seu conhecimento nunca é o bastante e que o conhecimento dos seus colegas pode ajudá-lo a crescer sempre, ou seja, a troca de conhecimento e informações é uma demonstração de capacidade, autoconfiança profissional e um bom relacionamento.

Sendo assim, deve-se trabalhar para estar sempre acrescentando ao grupo e nunca para instalar a desarmonia na instituição. O seu trabalho deve ter consequências e, sejam elas quais

forem, o profissional tem que assumi-las sempre. É claro que este profissional deve se esforçar para que todos os trabalhos, por ele desenvolvido, tragam resultados positivos para a instituição como um todo.

É essencial manter a ética profissional oferecendo ajuda e sugestões para a melhoria do trabalho e, além disso, jamais criticar o que o professor faz ou deixa de fazer em sala de aula ou até mesmo pela instituição onde trabalha, com isso, estará ganhando e garantindo a harmonia e o bom relacionamento com todos. Pra conseguir o almejado sucesso profissional ele deve ainda exercer suas funções de forma positiva, democrática e acima de tudo, envolver todos os profissionais da instituição nos trabalhos, já que sabemos que o crescimento de uma instituição escolar se dá pelo fato de todos, funcionários, professores, supervisores e o diretor se doarem, participando, comprometendo-se no trabalho proposto, para garantir o bom desenvolvimento da escola e o mais importante que é o ensino e a aprendizagem com qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o tempo de estudo pode-se constatar que o tema é amplo, complexo e inesgotável, sendo assim, mobiliza a dar continuidade ao estudo e a acreditar na Supervisão Educacional, pois se observa que cada vez mais esse profissional deve se comprometer com as transformações que a educação vem atravessando.

Se sabe que a realidade educacional contemporânea demanda profissionais críticos e transformadores em um panorama de perplexidade diante das aceleradas mudanças sociais, das novas configurações do mundo do trabalho e das novas exigências de aprendizagem.

Desse modo, é preciso construir o sentido do trabalho pedagógico e o supervisor assumir na escola um papel de mediador em um ensino de qualidade. O lugar do supervisor revela-se fundamental na medida em que constitua numa liderança técnico-pedagógica, sendo responsável pela articulação entre professores, diretor, alunos, família, sem perder de vista as implicações de todo processo educativo. Várias são as competências para assumir um cargo de supervisor, hoje principalmente é ver a escola como um todo.

Diante disso, o que se percebe é que sendo a educação um processo, as mudanças não acontecem de forma linear, mas terá que haver todo um complexo de busca, de interpretação de realização de experiência com sucessos e insucessos, mas que se constituem um processo dinâmico e progressivo de crescimento para todos os que de fato se empenham com seriedade, numa ação refletida para uma prática educativa com qualidade.

A reflexão sobre o seu trabalho deve ser constante, pois ele precisa erguer pontes para superar obstáculos e não muros. Por isso, seus objetivos educacionais sempre devem estar pautados na melhoria do processo educativo, através de um trabalho cooperativo, onde as tarefas são divididas a fim de somar esforços que diminuam o dispêndio de energias e multipliquem o resultado final.

Portanto, foi perceptível durante o estudo que o supervisor deve exercer no espaço da autonomia que lhe é conferida, seu papel de elemento-chave na orientação e gerenciamento dos resultados do desempenho escolar obtida pelos alunos frente às ações devidamente planejadas pelos docentes. Ele deve sempre atuar na ideia de conjunto, pois dessa forma estará colaborando para melhoria da qualidade do ensino e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, Aldeneia S. da. **A Supervisão no Contexto Escolar: Reflexões Pedagógicas**. Manaus, Uninorte, 2006.

FURTADO, Vandreia. **O Papel do Supervisor Escolar e sua Ação Pedagógica nas Séries Iniciais**. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/o-papel-do-supervisor-escolar-e-sua-acao-pedagogica-nas-series-iniciais-3220554.html>>. Acesso em 12 jan. 2013.

LACERDA, Emily Pereira & LIMA, Wanderlene Sousa. **SUPERVISÃO ESCOLAR: perspectivas de ação face ao processo de avaliação da aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/supervisao-escolar/49292/>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

LÜCK et al. **A Escola Participativa: O Trabalho do Gestor Escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MEDINA, Antonia da Silva. **Nove Olhares sobre a Supervisão Escolar- Parceiro Político Pedagógico do Professor**- Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

CAPÍTULO 5- SEQUENCIA DIDÁTICA: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE OS PATRIMÔNIOS MATERIAIS E IMATERIAIS, VALORIZANDO A IDENTIDADE DO POVO CARAUBENSE

Mônica Soraia de Oliveira Costa

Mestranda em Ciências da Educação

RESUMO: Este estudo tem a função de relatar a prática pedagógica desenvolvida em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Estadual no Município de Caraúbas-RN. Apresenta atividades organizadas em uma estrutura de relato de experiência com a temática de um olhar reflexivo sobre os patrimônios históricos e a valorização da identidade do povo Caraubense. Com o objetivo de Analisar, compreender e refletir sobre os diferentes aspectos que envolvem os patrimônios materiais e imateriais locais. Respondendo a problemática que resultou de inquietações sobre como poderíamos preservar os patrimônios para as próximas gerações. O texto discorre reflexões iniciais e fundamentação teórica acerca do tema, bem como a descrição das atividades realizadas, as contribuições e pesquisas desenvolvidas durante a sequência didática. Relataremos também a construção do conhecimento acerca da cidade de moradia dos alunos, relacionando com a história de vida de cada um, partindo da experiência de visitação a lugares históricos e realização de atividades para a assimilação dos conhecimentos, tudo isso com o intuito de promover o sentimento de pertencimento e estimular o senso de responsabilidade quanto ao papel de cidadãos caraubenses.

Palavras-chave: Patrimônios. valorização. material. Imaterial. sequencia didática.

ABSTRACT: This study aims to report the pedagogical practice developed in a 4th year elementary school class at a State School in the Municipality of Caraúbas-RN. It presents activities organized in an experience report structure with the theme of a reflective look at historical heritage and the appreciation of the identity of the Caraubense people. With the aim of Analysing, understanding and reflecting on the different aspects involving local material and intangible heritage. Responding to the problem that resulted from concerns about how we could preserve heritage for future generations. The text discusses initial reflections and theoretical foundations on the topic, as well as a description of the activities carried out, the contributions and research developed during the teaching sequence. We will also report on the construction of knowledge about the city where the students live, relating it to the life story of each one, starting from the experience of visiting historical places and carrying out activities to assimilate knowledge, all with the aim of promoting the feeling of belonging and stimulating a sense of responsibility regarding the role of Carauba citizens.

Keywords: Heritage. appreciation. material. Immaterial. didactic sequence.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem o intuito de compartilhar um relato de experiência vivenciados em uma turma do 4º ano do ensino fundamental, em uma Escola Estadual de Caraúbas a partir do Curso de Práticas Pedagógicas ofertado pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), com o enfoque na temática: Um olhar reflexivo sobre os patrimônios materiais e imateriais, valorizando a identidade do povo Caraubense

Com base nas habilidades propostas pela BNCC (2017) definiu-se como objetivo principal do estudo inventariar os patrimônios material e imaterial da nossa cidade e analisar as transformações e permanências ocorridas nesses patrimônios ao longo do tempo. Na perspectiva de construção de um pensamento crítico e reflexivo sobre as diferentes

manifestações culturais existentes em nossa sociedade. Oportunizando a valorização e preservação desses bens culturais para as próximas gerações.

Ao longo da história da humanidade, diversos prédios, monumentos, roupas e objetos do dia a dia foram deixados para nós e são uma demonstração viva dos grandes feitos realizados pelo homem no passado, mesmo não havendo a grande tecnologia que existe atualmente. Muitos itens do passado tornaram-se **patrimônio cultural**.

De acordo com o Iphan (1937), compreendemos que o **patrimônio cultural** é todo objeto material (como prédios e monumentos) e imaterial (como festas religiosas e tradições culinárias) que faz parte da cultura de um povo. Ele é escolhido para que possa ser preservado. O mesmo é o responsável pela conservação dos patrimônios culturais em nosso país.

Evidenciamos que o patrimônio cultural constrói a identidade de um povo, por isso a relevância em realizar estudos e pesquisas nessa temática. Nessa perspectiva e em acordo com alguns documentos educacionais que fixam a necessidade da valorização do bem cultural. Buscamos auxiliar os alunos para que compreendam como indivíduo inserido na sociedade e como cidadão ativo na construção de sua história, que os patrimônios culturais materiais e imateriais seus aspectos e elementos devem ser valorizados e preservados para garantir a identidade cultural.

Em seus textos a BNCC (2017) elenca como uma das habilidades a ser desenvolvidas no 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental a “identificação dos patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.” Pautados nessas orientações que buscamos preparar as aulas e sequencia didática que favoreçam uma aprendizagem satisfatória para o aluno em seu processo de construção do conhecimento e sua autonomia como sujeito ativo, crítico e reflexivo na sociedade em que está inserido. As sequências didáticas são planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, e organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar, envolvem atividades de aprendizagem e avaliação, permitindo, assim, que o professor possa intervir nas atividades elaboradas, introduzir mudanças ou novas atividades para aperfeiçoar sua aula e torná-la facilitadora no processo da aprendizagem.

Vejamos o que diz Zabala:

[...] sequência didática é um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos”. As sequências didáticas podem ser consideradas como uma maneira de situar as atividades, e não podem ser vistas apenas como um tipo de tarefa, mas como um critério que permite identificações e caracterizações preliminares na forma de ensinar. Nessa linha, a estrutura dos conteúdos, a escolha de um recurso didático, a estruturação de uma atividade, ou seja,

as estratégias didáticas utilizadas pelos professores podem auxiliar a prática do professor (Zabala, 1998, p. 28).

Concordamos com as ideias de Zabala (1998) quando apresenta a sequência didática como um importante e necessário caminho a ser percorrido pelos professores e alunos na construção de um conhecimento mais contextualizado e significativo para a prática pedagógica. Uma vez que não se situa apenas em uma atividade pronta para ser resolvida. Mas corresponde a diferentes estratégias de aprendizagem em torno de uma temática com grande amplitude na sociedade ou no cotidiano do aluno. As etapas a serem desenvolvidas na sequência didática oportuniza abrir espaço para novas discussões de outros conceitos, conteúdos e atitudes que permitam a interdisciplinaridade

2 METODOLOGIA

A pesquisa objetivou inventariar os patrimônios materiais e imateriais na busca da valorização da identidade do povo Caraubense. Desenvolvida na Escola Estadual Antônio Carlos na cidade de Caraúbas. A metodologia foi desenvolvida com 27 alunos do 4º ano A no período do turno matutino.

Com base no objetivo geral foi empregada uma pesquisa descritiva em que além das consultas bibliográficas, utilizamos acessos a internet, imagens diferentes, observações em campo, relatos e documentos pedagógicos.

Com a realização da pesquisa oportunizamos a apropriação de conceitos, fatos e informações sobre as mudanças e transformações que atuam sobre os patrimônios materiais e imateriais da cidade, apontando-se um estudo qualitativo baseado em uma investigação metodológica indutiva. Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Para uma maior compreensão das atividades realizadas durante a pesquisa vejamos o quadro abaixo:

Quadro Explicativo _Sequência Didática

Etapas	Atividades	Objetivos
1_Motivação para a Aprendizagem	• Momento de apresentação de diferentes imagens de pontos de referencias da cidade. Propor que os alunos observem livremente.	✓ Desenvolver o interesse e motivação para o novo conteúdo abordado na aula.

		conhecimento e seu cotidiano.
6-Produção Coletiva	• Reunir os alunos em grupo de 3 e 4 componentes para organizar e sistematizar os saberes. Dividir as temáticas entre os grupos e explicar as propostas para culminância e apresentação para as outras turmas da escola. • Momento das dúvidas	✓ Proporcionar a capacidade de Pesquisa, resumo e síntese. ✓ Desenvolver a reflexão e criticidade na construção de novos recursos.
7-Culminancia e Avaliação	Exposição • Cada grupo apresenta para as outras turmas da escola o que aprenderam ao longo da realização das pesquisas/atividades e aulas em campo.	✓ Identificar como a sequência didática e suas atividades contribuíram de forma positiva para a aprendizagem. ✓ Avaliar o nível de aprendizagem dos alunos.

Fonte: Arquivo Pessoal/2023

Elencamos diferentes atividades que permitiram o desenvolvimento do aluno e da sua autonomia, criticidade, incentivo a pesquisa e seja capaz de atuar na sociedade contribuindo com saberes e soluções diante dos diferentes problemas. A sequência didática e as atividades são embasadas nos princípios norteadores do Documento Curricular do Rio Grande do Norte com foco no Ensino Fundamental (2018). Vejamos o que diz:

A atividade escolar deve partir da contextualização dos conhecimentos dos estudantes nas esferas local, regional, nacional e internacional. Imersos nesse contexto, os estudantes apropriam-se de conceitos, procedimentos/habilidades, atitudes e valores

produzidos pela humanidade e desenvolvem um pensamento crítico, criativo e solidário (Rio Grande do Norte, Documento Curricular, p.51, 2018)

Evidenciando a necessidade de atividades significativas que permeiam de reflexões a vida do aluno, buscamos embasamento teórico de grande relevância no âmbito da educação. Citamos a Base Nacional Comum Curricular (2017) com enfoque nas habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Elencamos leituras e apontamentos dos princípios norteadores do Documento Curricular do RN (2018), que apresenta a importância de preparar atividades contextualizadas e que permita a investigação, reflexão e criticidade, dentro dos padrões éticos da sociedade. Ressalvamos as ideias de Zabala (1998) que direciona a organização das atividades e sequências didáticas para favorecer o ensino-aprendizagem. Refletimos sobre o ensino de História e a Valorização da Cultura e os Patrimônios Materiais e Imateriais na fala do Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (1937).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados estão evidenciados em quatro tópicos reflexivos que apresentam o percurso realizado pelas docentes e discentes durante a pesquisa e na apropriação de novos conhecimentos. Estando dispostos e estruturados da seguinte forma: Motivação para a Aprendizagem e conhecimentos prévios, identificando os patrimônios e suas características, conhecendo os patrimônios da minha cidade e Percepções finais sobre os Patrimônios Históricos da Cidade

MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM E CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Em um primeiro momento foi realizada uma atividade de motivação para a aprendizagem, utilizando diferentes imagens impressas da internet, fotos de arquivos pessoais e de reportagens sobre a cidade. Pois é necessário antes de iniciar a aula ou mesmo um novo conteúdo, seja preparado um elemento motivador. Principalmente nas aulas das disciplinas em que os alunos surgem desmotivados e com pouco interesse nos conteúdos abordados. Sendo assim compreendemos que:

Deve-se observar os fatores que podem influenciar na motivação. O significado que o conteúdo e a disciplina têm para o aluno, que varia de acordo com as metas e

objetivos de cada pessoa, caso o aluno não perceba utilidade, o interesse tende a diminuir. Colocar problemas, despertar a curiosidade dos alunos, é essencial. (Olivera; Alves, 2005).

Após o manuseio dos materiais, os alunos falaram sobre lugares que eram conhecidos, pontos de referencia da cidade e das mudanças que eles perceberam nas imagens. Na sequência utilizamos o notebook com acesso a internet para apresentar o Google Maps (imagem 1 e 2) para os alunos, com o objetivo de realizarmos um passeio pela cidade e bairros que eles conhecem ou gostariam de conhecer. Separamos os alunos em grupos de 3 ou 4 para facilitar as pesquisas na internet. Os alunos demonstraram bastante interesse e motivação durante a atividade e registravam em suas agendas as transformações que iam percebendo entre as imagens antigas e as atuais do município. Ao serem questionados sobre o que são patrimônios? As primeiras percepções dos alunos é que estamos falando de bens construídos por suas famílias para deixarem de heranças para os netos. Para outros alunos são pontos turísticos das cidades grandes. E outros alunos explicaram ser prédios velhos que estão abandonados.

Imagem 1



Fonte: Arquivo pessoal/2023

Imagem 2



IDENTIFICANDO OS PATRIMÔNIOS E SUAS CARACTERÍSTICAS MATERIAIS E IMATERIAIS

Nas aulas seguintes foram apresentados alguns slides com imagens de diferentes tipos de patrimônios da cidade de Caraúbas e alguns a nível nacional. Os alunos iam comentando a cada slide. E registrando os comentários uns dos outros. Durante a aula realizamos a exposição de alguns conceitos importantes como Patrimônios materiais e imateriais, suas características e aspectos mais relevantes a serem abordados. Evidenciamos algumas ações importantes para

preservar esses patrimônios e apontamos a necessidade de valorização por ser uma forma de identidade de um determinado povo.

De acordo com o IPHAN (1937):

Com base na percepção da necessidade de diferentes estratégias de preservação para essas duas dimensões do patrimônio cultural foi possível buscar formas de salvaguarda adequadas à especificidade dos bens culturais imateriais. Essa adequação tem importantes implicações sociais, políticas e culturais, e vem atender à demanda por reconhecimento das “formas de expressão e dos modos de criar, fazer e viver” como patrimônio cultural e sua relevância para a memória, a identidade e a formação da sociedade brasileira.

Após a compreensão dos alunos sobre o que corresponde aos patrimônios e suas características, realizamos um jornal simulado na sala de aula. Para que os alunos explicassem de forma objetiva o que estavam aprendendo e quais ações eram necessárias para preservar e valorizar a identidade do povo caraubense. Podemos comprovar as atividades por meio das imagens (4 e 5) a seguir.

Imagem 5

Imagem 4



Fonte: Turma do 4º Ano - Arquivo Pessoal/2023

Na apresentação do Jornal simulado, os alunos elencaram algumas ações importantes para preservar os patrimônios da Cidade. Vejamos no quadro abaixo:

Quadro Explicativo _Patrimônios Materiais e Imateriais de Caraúbas.

Patrimônios Materiais e Imateriais	Ações de Preservação
Igreja Matriz (Material)	• Realizar Campanhas de doações para auxiliar na estrutura e na limpeza.
Grupo de Dança dos Caboclos (Imaterial)	• Divulgar a história dos caboclos, organizar eventos de apresentação.
Banda de Música Joaquim Amâncio (Imaterial)	• Promover apresentações na cidade mensalmente, realizar estágios para novos músicos.
Casa de Cultura (Antiga Estação) (Material)	• Manter a organização e limpeza nas paredes e no piso. • Não danificar objetos expostos.

Ao realizarmos a observação das ideias e produções dos alunos, na exposição desse quadro é perceptível que já compreendem os conceitos dos conteúdos abordados e conseguem realizar situações reflexivas para atuarem junto aos problemas em sociedade. Demonstraram interesse em ajudar a conscientizar as pessoas sobre as preservações dos patrimônios locais.

CONHECENDO OS PATRIMÔNIOS DE MINHA CIDADE

Neste 3º tópico abordaremos as percepções dos alunos diante a observação dos patrimônios materiais de nossa cidade. Organizamos os alunos em duplas para que saiam com segurança da escola em fila, fomos passando em lugares importantes como a Igreja Matriz, Prefeitura, Praça central, Santuário, Fórum etc. Durante a aula em campo, surgiram alguns questionamentos sobre a data de fundação, porque foram construídos e por quem. Segundo Silva e Campos (2015), a aula de campo ultrapassa o simples espaço observado para alcançar uma leitura ampla sobre a paisagem, na perspectiva interdisciplinar, permitindo analisar como um objeto único integra diferentes partes. As crianças queriam entrar no interior dos prédios para observarem a estrutura interna e apreciar o momento com bastante interesse. Todos os questionamentos que surgiam, orientamos a registrar em uma agenda ou caderno para consultas futuras e esclarecimentos das dúvidas. Era possível perceber que a aula estava sendo bastante

proveitosa e os alunos demonstraram compreender a necessidade de preservação dos patrimônios para outras gerações.

Os patrimônios históricos representam a memória da nossa sociedade. Através deles, conhecemos as histórias que foram deixadas por quem teve o poder de construir uma narrativa e consolidá-la ao longo do tempo. Mas infelizmente por desinformação ou mesmo desvalorização, muitas pessoas não enxergam a cultura tradicional como algo valioso, cheio de vida e de memórias. E foi exatamente assim quando demoliram a primeira pracinha da cidade de Caraúbas, a nossa famosa Praça Reinaldo Pimenta construída em 1954. Que recebeu esse nome em homenagem ao filho Ilustre de nossa Terra. Atuante na carreira política e que contribuiu de forma positiva na história do povo Caraubense. A pracinha foi testemunha de momentos marcantes na vida de todos que ali passavam. Desde momentos de pedidos de namoro, noivados, cultos religiosos, desfiles cívicos etc.

Não discordamos da necessidade de uma restauração em virtude dos danos causados pelo tempo. Mas a cidade caraubense lamentou que a estrutura tenha sido demolida, levando com ela toda uma história e suas memórias. O pequenino coreto tão charmoso e peculiar que atraía olhares de todos que visitavam nossa cidade e desejavam registrar ali em uma bela fotografia. Toda aquela pequena estrutura que foi por um tempo cenário de encontros de toda uma população em volta de uma única televisão que proporcionava alegria, entretenimento e diferentes momentos em que o simples era mais importante do que o luxo. Desapareceu aos nossos olhos...E surgiu uma grande estrutura pensada por ideais de arquitetos e construtores que projetaram algo moderno e chamativo. Mas que não traziam em seu interior nossa identidade, nossa história. Creio que muitos ali não tinham ideia da importância que um patrimônio histórico tem para um povo. Vejamos o que ressalva a Constituição Federal (1988) sobre essa situação:

A Constituição Federal garante o pleno exercício dos direitos culturais (art. 215) e define como patrimônio cultural brasileiro “[...] os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988, art. 216).

Compreendemos que a CF/88 garante o pleno exercício dos bens e direitos culturais. Em nossas observações e discussões durante as atividades na sala de aula, percebemos justamente que essa questão não foi levada em consideração. A população caraubense não esteve presente no momento das decisões de transformações da praça em algo diferente do que se tinha. Diversas vezes, a manifestação presente foi exatamente que fosse realizado um projeto

de arborização para contemplar o espaço. Bem diferente das atitudes realizadas pelo poder público. Por essa razão e outras mais é necessário conscientizarmos as crianças, jovens e adultos sobre a valorização do Patrimônio Histórico Material e Imaterial.

Linha do Tempo e Modificações da Praça Reinaldo Pimenta



Retornamos a sala de aula e em momento de roda de conversa, os alunos apresentaram suas percepções sobre a aula em campo. Disseram que ao saber que aqueles prédios são patrimônios os deixaram mais interessados em estudar sobre esse conteúdo e buscar ajudar nas próximas campanhas de preservação. Realizamos um momento de divisão dos grupos para que fossem por meio de um sorteio organizássemos as apresentações das maquetes e banners para todo a escola. Registramos a aula em campo em diversas fotos, mas infelizmente houve um problema com a câmera da escola e perdemos muitos arquivos desse momento. Mas o mais importante ficou na memória cognitiva dos alunos e proporcionou muito aprendizado.

Depois de tudo organizado para as apresentações, abrimos um espaço para que os alunos falassem como gostariam que fossem preparado o ambiente para as apresentações. Os mesmos optaram pela exposição nos corredores da escola de forma simples e tranquila para que todos ficassem à vontade para expor e visitar os trabalhos uns dos outros.

PERCEPÇÕES FINAIS SOBRE O ESTUDO E ABORDAGEM DOS PATRIMÔNIOS HISTÓRICOS

No quarto e último tópico temos como objetivo apresentar e verificar os conhecimentos dos alunos, compreendendo de que forma essa sequência didática e o conteúdo abordado em contexto com a vivência deles contribui para a construção de um cidadão ativo e consciente. Chegando o dia de expor todo aprendizado desenvolvido ao longo da semana, as crianças pareciam ansiosas, mas felizes por proporcionar esse momento de tanto conhecimento para toda a escola. Eles compreenderam a importância dessa temática para toda escola e a sociedade caraubense. Eles organizaram todo o espaço, as mesas, maquetes e banners e demonstraram muita segurança em apresentar o conteúdo pesquisado. Vejamos a importância dessa atividade para os alunos:

"O seminário é um gênero oral que serve para apresentar um conteúdo a um determinado público, utilizando, se necessário, recursos audiovisuais e outros, com intuito de qualificar a apresentação. Ele serve para diferentes situações, como trabalhos escolares, divulgação de relatórios ou defesa de projetos. " (Matos, p.10, 2016).

O Seminário e os recursos utilizados para apresentar os novos conhecimentos e chamar atenção da população para a valorização da identidade do povo caraubense teve diversos pontos positivos. Dentre eles a evidência de um momento de compartilhamento e trocas de informações entre as turmas. Os alunos respondiam as perguntas dos outros alunos e davam oportunidade de eles também comentar e propor novas situações de aprendizado semelhante àquela. Toda escola ficou grata pelo momento e incentivo ao aprendizado cultural com foco no contexto local.



Fonte: Arquivo Pessoal/2023

Os dados avaliados nas percepções dos alunos ao longo do seminário e na construção dos conhecimentos na realização da sequência didática demonstraram que os alunos aprimoraram seus conhecimentos prévios em relação as percepções iniciais no levantamento dos conhecimentos prévios.

Outro aspecto a ressaltar é o de como a participação e vivência dos alunos na prática, fazem com que o interesse e a aprendizagem dos alunos sejam mais significativos. a informação

que a avaliação final seria como um seminário, fez com que eles compreendessem e se interessarem mais pela continuidade do nosso plano de aula. Isso mostra que:

[...] a aprendizagem é uma função do sujeito e que ela se encontra fortemente impactada pelos entrelaçamentos da subjetividade individual e social, em que aparece a diversidade dos sentidos subjetivos como eclosão das singularidades de alunos e professores (Tacca, González, 2008).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa prática, concluímos que é fundamental a participação que abrange os professores, os alunos e a comunidade escolar para o melhor resultado na formação dos alunos. A participação de todos da sala, envolvendo temas comuns entre os alunos é um dos maiores incentivos para a aprendizagem com significado.

Os pontos positivos de todo o nosso percurso se dão principalmente sobre a nossa conscientização pela valorização e preservação dos patrimônios históricos de nossa cidade. Essas atividades nos ensinaram muito sobre a importância de andarmos juntos uns com os outros, de forma que dentro da sala de aula nós, como educadores tenhamos a preocupação de estimularmos os alunos na participação coletiva.

Os pontos negativos se dão pelo fato de que muitos da cidade ainda não tem compreensão nem ideia da necessidade de mudança. Que as atividades realizadas não são meras tarefas para realizar na escola. São alertas para cuidarmos dos nossos patrimônios históricos sejam eles materiais ou imateriais. Essa é uma temática bastante relevante não somente para nosso município, mas em todo âmbito nacional. Por isso, ressaltamos aos alunos que devem ser o tema para reflexão constante. E que em outros níveis de ensino é necessário rever essas ações por eles destacadas.

Finalizamos esse trabalho com a compreensão de que um projeto coletivo com participação ativa de todos da escola contribui para o aprendizado e a construção de uma atitude crítica e reflexiva. Aprendemos muito uns com os outros sobre a importância de buscar a troca de informações e de valorizar a opinião do outro e o bem comum.

REFERENCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 de outubro de 1988. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017

<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1> acesso em 28/01/2024

<https://www.caraubas.rn.gov.br/acesso> em 30/01/2024

MATOS, Talliandre. "Seminário"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/o-seminarioque-e-como-realizalo.htm>. Acesso em 30 de janeiro de 2024.

OLIVEIRA, C. B. E.; ALVES, P. B. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Paidéia*; n.15, v.31, 227-238, 2005

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: Ensino Fundamental [recurso eletrônico] / Secretaria da Educação e da Cultura. – Dados eletrônicos – Natal: Offset, 2018b

SILVA, Marcelo Escabelo da; CAMPUS, Carlos Roberto Pires. Aulas de campo para alfabetização científica: práticas pedagógicas escolares. 284p.

ZABALA, Antoni. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. Porto Alegre 1998.

CAPÍTULO 6- A MÚSICA COMO RECURSO ESTRATÉGICO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Mirny Monniany Silvino Rodrigues

Mestranda em Ciências da Educação. Licenciada em Letras. Professora de Educação Básica II das Redes Municipais de Aparecida-PB e Riacho dos Cavalos-PB.

Rhalleyberg Jayckson Formiga de Moura

Mestrando em Ciências da Educação. Licenciado em Ciências biológicas, Arte e Pedagogia. Professor de Educação Básica II das Redes Municipais de Santa Cruz-PB e Patos-PB.

RESUMO: A educação escolar, contemporaneamente desenvolvida por instituições de ensino e mediada por educadores, se constitui como um processo educativo formal, essencial para a formação do cidadão. Para tanto, com intuito de desenvolver e potencializar a aprendizagem e a capacidade intelectual do indivíduo, a escola se apresenta como primeira instituição responsável por este processo e se utiliza de meios específicos para a obtenção dos seus objetivos. Neste contexto, o estudo aqui apresentado tem como temática central o uso da música como recurso pedagógico no ambiente escolar, com ênfase a sua aplicabilidade no ensino da disciplina de língua inglesa na qualidade de componente curricular obrigatório na Educação Básica. A realização deste estudo tem como objetivo reconhecer a música como um recurso estratégico e importante para a aprendizagem da língua inglesa enquanto disciplina escolar. Para tal propósito, haja vista sua importância para o processo de ensino-aprendizagem na educação escolar, foram definidos como procedimentos indispensáveis para sua execução a aplicação do método de abordagem racionalista dedutivo e dos métodos de procedimento histórico e monográfico. A pesquisa bibliográfica foi definida como a técnica de pesquisa a ser aplicada e a partir dela foi definido o marco teórico principal utilizado para coleta de dados, constituído por livros, artigos científicos indexados em periódicos e anais de eventos, além de trabalhos acadêmicos relacionados a temática evidenciada. Como resultado, a partir da análise do arcabouço teórico consultado foi possível verificar a importância da música como recurso estratégico para o ensino da disciplina de língua inglesa na Educação Básica.

Palavras-chave: Música. Recurso. Estratégia. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT: School education, contemporaneously developed by educational institutions and mediated by educators, is constituted as a formal educational process, essential for the citizens formation. Therefore, with the purpose to develop and potentialize the learning and intellectual capacity of individuals, the school presents itself as the first institution responsible for this process and uses specific means to achieve its objectives. In this context, the study presented here has as its central theme the use of music as a pedagogical resource in the school environment, with emphasis on its applicability in the teaching of the English language subject as a mandatory curricular component in Basic Education. This study aims to recognize music as a strategic and important resource for learning the English language as a school subject. For this purpose, given its importance for the teaching-learning process in school education, the application of the deductive rationalist approach method and the historical and monographic procedure methods were defined as indispensable procedures for its execution. Bibliographic research was defined as the research technique to be applied and from it the main theoretical reference used for data collection was defined, consisting of books, scientific articles indexed in journals and annals of events, in addition to academic works related to the theme. evidenced. As a result, based on the analysis of the theoretical reference consulted, it was possible to verify the importance of music as a strategic resource for teaching English in Basic Education.

Keywords: Music. Recourse. Strategy. Teaching. Learning.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade a educação escolar brasileira tem enfrentado desafios cada vez mais complexos, em virtude das transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, bem como da grande responsabilidade atribuída aos professores em meio a essas mudanças. A sociedade entende que é papel dos professores, nas escolas, exercerem a docência com intuito de mudar a realidade social, esquecendo que sua participação é importante nesse processo. O poder público, por sua vez, percebe que não apenas a atuação docente deve ser considerada neste processo, mas que os currículos escolares devem estar alinhados a essas mudanças, de modo a facilitar a atuação dos educadores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento normativo, estabeleceu recentemente o currículo escolar a ser seguido por toda a Educação Básica, focado nas transformações sociais e na necessidade de uma aprendizagem com equidade, onde todos os estudantes obtenham o mesmo nível de conhecimento no que diz respeito às aprendizagens essenciais. Para isso, no contexto das práticas educativas, a implementação de algumas mudanças se fez indispensável, ao tempo em que outras, oportunas, se mantêm inseridas no cotidiano escolar enquanto ferramenta pedagógica, lúdica e educativa, a exemplo dos jogos e das artes (teatro, literatura, pintura, dança, música, entre outras), cuja aplicabilidade, ainda, muito contribui para o processo de ensino-aprendizagem.

A música, por exemplo, é reconhecida como um recurso pedagógico lúdico e educativo e se apresenta como uma possibilidade para os professores da Educação Básica, facilitando o processo de ensino-aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, mas, principalmente, no ensino das línguas vernácula e estrangeira. Neste sentido, o presente estudo tem como temática o uso da música como recurso pedagógico no ambiente escolar, com ênfase a sua aplicabilidade no ensino da disciplina de língua inglesa enquanto componente curricular obrigatório na Educação Básica. O objetivo de sua realização é, a partir das considerações apresentadas, reconhecer a música como um recurso pedagógico estratégico e importante para a aprendizagem da língua inglesa enquanto disciplina escolar.

Sua execução é justificada em face da necessidade de responder ao seguinte questionamento: a música é reconhecida como um recurso pedagógico estratégico e considerada importante por professores e estudantes como uma ferramenta didática, capaz de facilitar a aprendizagem da língua inglesa na escola? Assim, partiu-se da hipótese de que: sim, a música é um recurso pedagógico estratégico importante e que possibilita aos educadores o

ensino de língua inglesa e aos estudantes a aquisição das habilidades linguísticas inerentes a essa disciplina escolar. Como meio de validar ou não a hipótese levantada, foram definidos como procedimentos indispensáveis para execução do estudo a aplicação do método de abordagem racionalista dedutivo e dos métodos de procedimento histórico e monográfico.

Quanto a sua classificação, trata-se de um estudo bibliográfico, que tem como característica ser aquele desenvolvido a partir de estudos anteriormente, como livros, artigos e trabalhos acadêmicos. É um estudo considerado qualitativo, pois não se reporta a dados estatísticos como instrumento de análise. Sua natureza é básica, pois permite no âmbito da pesquisa gerar conhecimentos novos e úteis para o avanço acadêmico e científico, sem a necessidade da aplicação na prática. É um estudo exploratório-descritivo, pois proporciona ao pesquisador a obtenção de novas informações sobre o assunto investigado, ao tempo em que facilita a descrição dos fatos observados, sem interferir neles, a partir da delimitação do tema da pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Por sua vez, acerca dos métodos científicos definidos para a sua execução, o método de abordagem racionalista dedutivo caracteriza-se por ser o método pelo qual o pesquisador, a partir do tema da pesquisa ora desenvolvida, considera os princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis, capazes de possibilitar que sejam estabelecidas novas conclusões puramente formais, sem a necessidade de intervir sobre elas, a partir de bases lógicas. Já os métodos de procedimentos histórico e monográfico, respectivamente, são aqueles que, consiste em investigar os acontecimentos, processos e instituições do passado como forma de verificar sua influência na contemporaneidade, e, que consideram que o estudo de um caso realizado em profundidade pode ser representativo para o desenvolvimento de novos estudos (GIL, 2019).

Deste modo, o marco teórico consolidado a partir da pesquisa bibliográfica possibilitou a análise da temática evidenciada a partir de conceitos que envolvem quatro categorias, das quais se destacam: o uso da música como recurso de ensino-aprendizagem no contexto escolar, o ensino de língua inglesa como disciplina no currículo escolar brasileiro, a música enquanto estratégia de ensino-aprendizagem de língua inglesa e a relação entre o uso da música e a aquisição das habilidades linguísticas. Essa análise se apresenta consonante a proposta metodológica, se constitui como referencial teórico do estudo aqui evidenciado, e objetiva possibilitar a compreensão do tema central do estudo a partir de fatores capazes de proporcionar a harmonia entre a fundamentação teórica e os resultados da pesquisa.

A partir do exposto, a educação escolar desenvolvida pelas instituições de ensino, mediada pelos educadores, exerce uma função social importante no âmbito do processo

educativo formal, que tem como objetivo a formação do cidadão para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho. A instituição escolar, e aos profissionais que a integram, compete a atribuição de promover o desenvolvimento educacional por meio de metodologias específicas, potencializando a aprendizagem e a capacidade intelectual do indivíduo.

O USO DA MÚSICA COMO RECURSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

A sociedade ao longo das últimas décadas vivenciou um processo marcado por mudanças, que interferiram diretamente nas relações sociais e no modo pelo qual as pessoas compreendem os nexos que as mantêm. Nessa conjuntura, cabe destacar as contribuições advindas da função social exercida pelas instituições, entre elas a escola. Nobre e Sulzart (2018), evidenciam a complexidade, a amplitude e a diversidade que permeia a função social da escola, as quais exigem a dedicação exclusiva dos educadores, sobretudo frente a necessidade de acompanhamento das mudanças ocorridas, inclusive no campo de trabalho dos professores, no currículo escolar e na metodologia de ensino. Entre as mudanças contemporâneas que influenciaram o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem destaca-se a evolução tecnológica, responsável também pela inserção de novas metodologias de ensino.

Apesar dessa nova realidade, antigas metodologias permanecem presentes no cotidiano escolar, entre as quais destaca-se o uso da música como recurso pedagógico. Barbosa (2012), destaca que a música desde a Grécia Antiga é concebida como sinônimo de cultura intelectual, de grande significado, já que engloba literatura e arte em sua essência. Para Santos (2017, p. 4), “a concepção de música de alguns teóricos brasileiros da área de Educação Musical, Musicologia histórica e Etnomusicologia, compreende a música como: linguagem, manifestação artística cultural e resultado de uma organização de sons”. A música é, independente das diferentes culturas existentes, considerada como uma linguagem universal, utilizada para expressar e/ou comunicar sensações, pensamentos e emoções. Sobre a música, Silva e Lopes (2020, p. 607), descrevem que:

Considerada uma arte universal e democrática, a música está presente na vida humana por gerações, além de fazer parte da nossa cultura, do nosso dia-dia, ela é capaz de mudar nosso comportamento diante da mensagem que ela representa a cada indivíduo. Por isso que a aceitação e uso desse instrumento na sala de aula passaram a ser positiva, pois ela mudou a estratégia de ensino mecânico e passou a exercer um papel mais dinâmico neste processo, daí a aprendizagem ocorre de forma mais significativa

e lúdica, haja vista que à medida que as crianças brincam e cantam estimulam o senso cognitivo.

Ao considerar que a música pode estimular o senso cognitivo, sua integração no contexto educacional possibilita de maneira significativa a produção de sentidos, a construção de subjetividades, a valorização das diferenças individuais e o estímulo à aprendizagem. Gardner (2002), em seu estudo sobre a teoria das Inteligências Múltiplas considerou que a música, enquanto gênero artístico e textual comum de muitos povos, pode e deve ser integrada como um recurso didático. Sua aplicabilidade como recurso pedagógico pelos professores permite aos educandos desenvolverem novas habilidades, além de despertar e estimular a atenção e a autoconfiança.

Na escola, conforme reiteram Sousa *et al.* (2012), por meio da música os estudantes podem expressar aptidões, sentimentos e, sobretudo, disposições para uma aprendizagem significativa em todas as áreas do conhecimento, sempre que empregada pelo professor como recurso pedagógico. Ao tempo, possibilita de forma contextualizada a interação com outras formas de expressões, ideias e valores, independente da cultura na qual se insere. Por sua vez, conforme considerado por Conceição e Lima (2015, p. 5), “introduzir uma cultura musical desde criança permitirá que as mesmas quando adultos sejam capazes de usufruir da música, de maneira que consigam analisá-la e compreendê-la”.

Nessa perspectiva, ao considerar a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995), a partir da música, neste caso, a partir da inteligência musical, os professores podem trabalhar diferentes áreas do conhecimento, em virtude de esta prática permitir o aumento tanto do campo cognitivo, como da aprendizagem, da concentração e da socialização dos educandos para o mundo. Estes benefícios podem ser vistos desde os primeiros anos, na educação infantil, dos quais tendem a ser ampliados em todas as etapas da Educação Básica, nas diferentes modalidades de ensino. Santos (2017), contempla essa característica intrínseca da música ao discorrer que este gênero artístico-textual, como arte, é uma atividade inerente ao homem e é linguagem, pois organiza, comunica e expressa, haja vista pertencer ao universo não verbal.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO DISCIPLINA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO

Ao considerar o cenário de mudanças vivenciado pela sociedade e que introduziu as reflexões sobre o uso da música enquanto recurso pedagógico nas práticas escolares, cabe

destacar, sobretudo, as constantes evoluções decorrentes do expansivo processo de globalização e que implicaram em novas demandas para diferentes grupos sociais e instituições, das quais incluem-se a escola. Entre elas se destaca a imponência da língua inglesa como a mais falada no mundo, responsável por aproximar diferentes culturas, na qual exerce o papel de mecanismo mediador nas relações políticas e comerciais (MINCATO; FELICETTI, 2018). Deste modo, no contexto do processo comunicativo, a língua inglesa figura como idioma protagonista e que se insere no cotidiano de diversos grupos sociais em virtude da necessidade de interação entre eles, independentemente dos diferentes costumes, hábitos, crenças e comportamentos.

O Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOP), em estudo recente acerca das línguas mais faladas no mundo, apontou que a língua inglesa possui 1,1 bilhão de falantes, entre nativos e estrangeiros (INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGUÍSTICA, 2020). Essa realidade, frente a pluralidade de culturas existentes e em meio ao desenvolvimento global cada dia mais célere, exigiu que a sociedade e as instituições se adequassem a ela, inclusive no que se refere a organização curricular escolar. No caso brasileiro, por exemplo, essa necessidade ficou evidenciada a partir da regulamentação que instituiu a disciplina de língua inglesa como obrigatória no currículo escolar.

A princípio, a partir da vigência da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), foi estabelecida a inclusão de pelo menos uma língua estrangeira moderna como componente curricular: “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, art. 26, § 5º). Posteriormente, passados alguns anos, o § 5º, do art. 26, da LDB é alterado pela Lei nº 13.415/2017 e passa a estabelecer que “o currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 1996).

A LDB de 1996 desencadeou importantes inovações normativas, organizativas e pedagógicas, em grande parte influenciadas pelos compromissos com a agenda da Educação para Todos. A nova lei fortaleceu a descentralização da política educacional, atribuindo elevado grau de autonomia aos sistemas de ensino. Flexibilizou a organização da educação básica, admitindo alternativas ao modelo seriado, estimulando propostas pedagógicas inovadoras, ou seja, a aceleração da aprendizagem e a progressão continuada (MARCÍLIO, 2014, p. 345).

Outra alteração ocorrida na LDB, também por força da Lei nº 13.415/2017, trata da inclusão da disciplina de língua inglesa no currículo escolar do Ensino Médio, em consonância com o estabelecido pela BNCC. O art. 35-A, § 4º, define que “os currículos do ensino médio

incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo (...)” (BRASIL, 1996). Contudo, abre-se um parêntese para evidenciar que independente da regulamentação vigente, desde o período imperial a língua inglesa transita como disciplina escolar consonante aos interesses da época.

Logo após a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil no início do século XIX, em 1809 Dom João VI decretou a implantação do ensino de duas línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias no currículo escolar brasileiro: a inglesa e a francesa. A implantação destas disciplinas no currículo escolar da época visou atender a necessidade que permeava as relações comerciais mantidas com a Inglaterra e a França por Portugal (SANTOS, 2011). No entanto, em decorrência das sucessivas mudanças as quais foram submetidas o sistema educacional brasileiro, o que se viu durante longos períodos foi o descaso e, em determinados momento, a exclusão da disciplina de língua inglesa do currículo escolar. Como exemplo, as leis de diretrizes e bases anteriores, a de 1961 e a de 1971, que excluíram a língua inglesa do rol de disciplinas obrigatórias da matriz curricular nacional.

Ao considerar a realizada evidenciada, Miranda (2015) destaca que a década de 1990, reflexo do processo de redemocratização do Estado brasileiro, trouxe a discussão de temas importantes para a conjuntura social, dos quais destacam-se o processo de globalização, além da ascensão do neoliberalismo enquanto doutrina socioeconômica, que promoveram transformações significativas na sociedade contemporânea.

A década de 1990 trouxe à tona discussões de temas sobre a globalização e o neoliberalismo e as transformações que ocorreram nesse período, abrangem as esferas sociais, tanto no conjunto das forças de produção quanto nas relações sociais delas provenientes, trazendo consequências para a atividade humana envolvida na produção econômica, na produção do conhecimento e em sua manifestação na educação. Numa sociedade complexa e dinâmica em suas dimensões, as relações de produção desempenham um importante papel no modo como os homens produzem a sua vida material, entendendo o trabalho como a peça-chave para a construção do conhecimento, assim podemos compreender algumas relações socioeconômicas, políticas e culturais (MIRANDA, 2015, p. 76-77).

Neste sentido, a inserção promovida pela LDB da disciplina de língua inglesa no currículo escolar, a princípio como componente da parte diversificada e em seguida como disciplina obrigatória, buscou atender as necessidades da sociedade a partir da formação básica dos indivíduos. Assim, os legisladores definiram que a inclusão da disciplina de língua inglesa no currículo escolar brasileiro objetivou não apenas enriquecer o currículo, mas em meio a realidade contemporânea, tinha como propósito principal preparar os educandos para a vida

acadêmica ou para o mercado de trabalho logo que finalizado as duas últimas etapas da Educação Básica, ou seja, os ensinos fundamental e médio.

A MÚSICA ENQUANTO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

A partir da inclusão da língua inglesa como disciplina obrigatória no currículo escolar pela LDB, consonante ao estabelecido posteriormente pela BNCC, observa-se por parte dos professores a adoção de novas estratégias com o intuito de facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Conforme evidenciado por Xavier (2018), o grande desafio dos professores de língua inglesa é despertar o interesse dos educandos para o aprendizado do inglês de maneira efetiva. Esse desinteresse se dá em virtude da concepção de que o inglês é um idioma de difícil aprendizado, e por isso a necessidade de os professores fazerem uso de recursos pedagógicos específicos. Ao criarem condições facilitadoras para que o educando aprenda, a tendência é que o aprendizado ocorra mais facilmente.

A importância da música no processo educacional está ligada ao fato de promover ao aluno o desenvolvimento de habilidades e comportamentos que expressam sentimentos e emoções e, dessa forma, facilitar o aprendizado. Associar a música ao processo educacional, faz com que o professor tenha que assumir uma postura mais dinâmica e interativa com os alunos. Em vista disso, o processo de aprendizagem acaba se tornando mais prático e animado. O gênero musical proporciona a oportunidade de conhecer e adotar atitudes críticas sobre quaisquer temas abordados pela canção. Trabalhar com a atividade relacionada à música contribui para que o interesse dos alunos referente ao processo de aprendizagem seja motivado (SILVA *et al.*, 2020, p. 164).

Desta forma, ao considerar o uso da música enquanto recurso de ensino-aprendizagem no contexto escolar e a inclusão do ensino de língua inglesa como disciplina no currículo escolar brasileiro, cabe refletir acerca da possibilidade e importância do uso do gênero música como um recurso pedagógico capaz de facilitar o trabalho docente e o aprendizado por parte dos estudantes na Educação Básica. Sousa (2022), constatou em estudo recente que a música como recurso pedagógico nas aulas de língua inglesa é considerada como um instrumento motivador, capaz de despertar o interesse dos educandos, em especial os grupo etário constituído por adolescentes. Assim, os educadores devem ser capazes de perceberem a interação dos educandos com a língua inglesa em seu cotidiano e a influência exercida pela música.

Por sua vez, além de proporcionar aos estudantes na Educação Básica o acesso às diferentes culturas, a música se apresenta como uma ferramenta de ensino com alto potencial

de efetividade. Sua principal característica, segundo Silva *et al.* (2020), é englobar aspectos linguísticos e sonoros capazes de propiciar o aprendizado. Neste contexto, ao ser aplicada com o intuito de ensinar, o uso da música permite a interação entre professores e estudantes, ao tempo em que possibilita a aprendizagem de conteúdo. Os autores reiteraram ainda que:

O aluno, além de estar confortável com o processo de ensino-aprendizagem em que se encontra, deve também desenvolver o vocabulário e a gramática de modo favorável para a fixação do conteúdo, para que assim, ele consiga obter o conhecimento de maneira efetiva e condizente com sua realidade social. Nesse aspecto, a música entra como ferramenta auxiliar, pois, por meio dela, o aluno consegue fixar o conteúdo de maneira lúdica. Os alunos, nas mais diversas faixas etárias, possuem um gosto musical que permite ao professor interagir de maneira a proporcionar um ambiente amistoso e convidativo (SILVA *et al.*, 2020, p. 166-167).

Portanto, a música se constitui, principalmente no ensino de línguas, nativa ou estrangeira, como um recurso não apenas essencial, mas agradável aos alunos. Essa condição é importante no cotidiano escolar, pois possibilita que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira efetiva. Outrossim, abre-se um parêntese para a análise da realidade das escolas públicas brasileiras, que diferentemente das escolas privadas, enfrentam obstáculos que interferem diretamente na atuação docente, dificultando a aprendizagem dos estudantes. Ao considerar o exposto, Paula (2015, p. 2), sobre a qualidade do material pedagógico, destacou que:

Diversas são as dificuldades enfrentadas por professores e alunos em sala de aula de língua estrangeira e por isso faz-se necessário aprofundar no conhecimento das questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. Inicialmente, cabe destacar que tais dificuldades compreendem desde a falta de motivação para aprender até a própria falta de preparo ou motivação do próprio professor ao ensinar o idioma. Outros aspectos como a distância entre o material utilizado em sala de aula e as situações reais de comunicação em inglês, crenças prejudiciais ao processo de aprendizagem, a falta de reconhecimento social e financeiro da profissão também contribuem para situações frustradas em que o aluno muitas vezes abandona o aprendizado antes mesmo de alcançar nível intermediário.

Xavier (2018) exemplifica que, a falta de recursos didático-pedagógicos exige dos professores a adaptação dos materiais a serem utilizados durante a ministração de suas aulas. Essa deficiência, refletida na sala de aula, é caracterizada pela falta de motivação, de professores e alunos. No caso do uso da música como metodologia de ensino, este contexto é ainda mais preocupante quando considerado o fato de a sociedade contemporânea vivenciar uma nova realidade, motivada pela constante e intencional evolução tecnológica. Hoje, a música está mais acessível a população. A internet e as plataformas digitais contribuem positivamente para a existência deste cenário e podem, sempre possível, auxiliar o trabalho docente.

É importante, portanto, que a língua inglesa enquanto disciplina escolar seja compreendida não apenas como uma disciplina integrante do currículo escolar, mas como um conhecimento transmitido com o objetivo de desenvolver a habilidade linguística dos estudantes. É necessário que o professor faça uso de metodologias de ensino capazes de estimular o interesse dos estudantes pela disciplina de língua inglesa, mesmo em meio as dificuldades existentes. Nesta perspectiva, Santana e Santos (2018) enfatizaram a necessidade de o ensino de língua inglesa ir além do previsto no currículo escolar, isto é, da prática das habilidades e competências.

De acordo com as autoras, para que o objetivo da inclusão da disciplina de língua inglesa no currículo escolar seja alcançado, é indispensável que sejam inseridas as questões éticas, políticas e ideológicas, bem como a própria diversidade cultural presente entre os falantes de língua inglesa. Logo, a música vem a ser um dos meios pelos quais tal propósito possa ser alcançado no contexto do ensino da língua inglesa. A partir dela os estudantes são expostos a atividades que lhes permitiram desenvolver, através da atuação do professor, quatro habilidades comunicativas indispensáveis no que concerne a aprendizagem de línguas, são elas as habilidades de ouvir, de falar, de ler e de escrever (SILVA *et al.*, 2020).

Por sua vez, cabe ainda considerar a prática das estruturas linguísticas do idioma, mediante a reflexão dos sociais, culturais, políticos e ideológicos expressos na música, condição essa capaz de garantir o entendimento e, conseqüentemente, a aprendizagem da língua inglesa em sua totalidade. Assim, consonante as noções observadas, o estudo da língua inglesa através do uso do gênero artístico-textual música contribui para aprendizagem dos estudantes, oportunizando aos mesmos a desenvolverem as habilidades de leitura, oralidade e escrita, objetivos da inserção da música no contexto educacional, ampliando, ao seu tempo, o vocabulário e os conhecimentos linguísticos.

A RELAÇÃO ENTRE O USO DA MÚSICA E A AQUISIÇÃO DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS

O gênero “música” como linguagem artística, ao ser inserido no contexto educacional como parte integrante do currículo escolar e como recurso estratégico nas disciplinas de linguagem, sobretudo na disciplina de língua inglesa, contribui para o aperfeiçoamento dos conhecimentos linguístico a partir de uma abordagem comunicativa que envolve o desenvolvimento de quatro habilidades, são elas: a leitura, a escrita, a fala e a audição.

Conforme Silva e Lima (2013), cada uma dessas habilidades tem características próprias e necessitam ser trabalhadas em conjunto para que os resultados ocorram de maneira efetiva. Em relação ao ensino da língua inglesa, essas habilidades linguísticas são, respectivamente: *reading* (leitura), *writing* (escrita), *speaking* (fala) e *listening* (audição).

Ao considerar as características inerentes à música, Proença e Fuini (2020), propuseram que a utilização deste gênero artístico-textual foi utilizada de maneira efetiva e de maneira crítica no ensino da língua inglesa na escola, onde, a partir dela, fosse apresentado temas capazes de propiciar oportunidades de reflexão, discussão, interação e posicionamento crítico a partir da letra da música.

Espera-se que o uso de música ofereça oportunidades para que o aprendiz atue ativamente, percebendo as intenções e posicionamentos do autor, falando com os colegas e com o professor, expressando opiniões, planejando, preparando e realizando apresentações. Dessa maneira, a música pode ser utilizada como elemento motivador para a interação e debate de ideias na sala de aula, e, além disso, para a prática das quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) (PROENÇA; FUINI, 2020, p. 9-10).

Neste sentido, a música busca desenvolver o conhecimento linguístico dos estudantes, ao tempo em que lhes permite se reconhecerem como cidadãos, agentes transformadores da sociedade, cuja aprendizagem e percepção superam os conhecimentos contidos no currículo escolar. No contexto do ensino da disciplina de língua inglesa, a partir do uso da música como recurso didático-pedagógico, os professores devem estimular os estudantes a analisarem e refletirem crítica e reflexivamente sobre o conteúdo estudado, contidos nas letras das canções, tanto no que diz respeito ao aspecto linguístico, como no que concerne a interpretação e reflexão do conteúdo da disciplina de língua inglesa.

No que se refere a integração das quatro habilidades para a efetivação do ensino da língua inglesa como disciplina escolar, Proença e Fuini (2020, p. 11), apontaram que as mesmas “coincide com a maneira como ocorre a comunicação real e isso torna a aprendizagem mais significativa”. Assim, essa abordagem favorece direta e positivamente a preparação dos estudantes, ao permitir que estes façam uso das habilidades linguísticas no seu cotidiano, por meio da comunicação, favorecendo, portanto, o desenvolvimento da competência comunicativa.

Em meio a compreensão estabelecida, que considera a linguagem como um processo que envolve construção e a reconstrução de sentidos, é pertinente pontuar as principais características que compreende as habilidades linguísticas. Para tanto, Leffa (1988) evidenciou que para o ensino de língua inglesa o estudante deve, a princípio, iniciar o estudo a partir da

compreensão auditiva e oral, como forma de facilitar o desenvolvimento das demais habilidades. Assim, a sequência julgada ideal pelo autor é: ouvir (*listening*), falar (*speaking*), ler (*reading*) e escrever (*writing*), da mesma maneira como acontece no processo de aquisição da língua materna. Lorenzi e Fiamoncini (2018), conceituam *listening*, *speaking*, *reading* e *writing* como:

Quadro 1. Habilidades linguísticas e definições.

Habilidades	Definições:
<i>Listening</i>	É a compreensão auditiva; a habilidade que promove o desenvolvimento do estudante para a aquisição do idioma; muitas vezes deixado de lado, mas é uma ferramenta importante para o domínio da língua inglesa;
<i>Speaking</i>	Tem se tornado a habilidade mais importante no ensino de língua inglesa no Brasil; a leitura possibilita o aumento dos limites conceituais, uma nova visão de mundo, a partir da construção e avaliação dos textos lidos;
<i>Reading</i>	É uma das habilidades para se obter a fluência; facilita qualquer processo de viagem e trabalho que o estudante deseja realizar, logo, é complexa e está associada à habilidade do <i>listening</i> ; além de ouvir, precisamos repetir os sons que ouvimos, assim, praticar o <i>speaking</i> possibilita o domínio da fala e da fluência;
<i>Writing</i>	Tem a função de comunicar e entender os significados de palavras e contextos; devemos utilizar a linguagem escrita para autoexpressão e para a comunicação; a produção escrita busca uma comunicação eficaz, através do uso de termos apropriados, e de expressões e estruturas gramaticais aplicadas corretamente;

Fonte: Adaptado de Lorenzi e Fiamoncini (2018).

A audição (*listening*) é uma habilidade que necessita ser trabalhada de maneira mais intensa em sala de aula, em virtude da sua proximidade com o cotidiano dos estudantes. A existência de especificidades relacionadas ao vocabulário e a pronúncia podem ser melhor compreendidas a partir do desenvolvimento desta habilidade. A fala (*speaking*) é sem dúvida a habilidade mais difícil de ser desenvolvida em sala de aula pelos professores, sobretudo na rede pública de ensino. Requer, portanto, atenção, disciplina e motivação por parte dos estudantes e metodologias eficientes por parte do professor, de modo que estes se envolvam e logrem êxito no processo de aprendizagem. Sua aprendizagem é essencial em meio ao processo de globalização, proporcionando a comunização com pessoas de diferentes nações, em diferentes contextos (SILVA; LIMA, 2013).

A leitura (*reading*) é historicamente a habilidade mais desenvolvida em sala de aula, consequência do material didático utilizado nas escolas e pela característica das avaliações externas (vestibulares, concursos públicos e processos seletivos). Deste modo, em sala de aula os professores devem estabelecer um elo entre teoria e prática, isto é, entre o que é visto nos materiais didáticos e o que é vivido, pelos alunos, no cotidiano. A escrita (*writing*) é uma

habilidade pouco explorada em sala de aula, mas que exerce um papel fundamental no processo de aprendizagem da língua inglesa. Oportuniza ao aluno desenvolver a capacidade discursiva, por meio da explanação de suas ideias organizadamente (SILVA; LIMA, 2013).

A música, objeto deste estudo, quando considerada as quatro habilidades linguísticas em evidência, pode ser trabalhada em maior ênfase nas habilidades audição (*listening*) e fala (*speaking*). Ao trabalhar essas habilidades em sala de aula, de maneira efetiva, os professores devem aproveitar o potencial dos estudantes. Para tanto, o acesso a músicas ou a vídeos de canções em língua inglesa, e suas respectivas letras e traduções, hoje facilmente encontrados na internet, possibilita as crianças e adolescentes praticarem não apenas a leitura e a escrita, mas, sobretudo, a audição e a fala (LORENZI; FIAMONCINI, 2018). Percebe-se, na fala dos autores, a importância do gênero artístico-textual música, e a necessidade de sua utilização no contexto didático-pedagógico nas disciplinas de linguagem, em especial nas línguas estrangeiras. Sua presença no cotidiano dos estudantes, consonante ao exposto, potencializa a capacidade de aprendizagem de diferentes aspectos linguísticos, como vocabulário, gramática e expressões oral e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução deste estudo possibilitou, a partir das categorias de análise pré-definidas, que fossem considerados alguns aspectos em relação ao uso da música no ensino e, consequentemente, na aprendizagem da língua inglesa. O uso da música como recurso de ensino-aprendizagem no contexto escolar é consequência de um processo histórico e mutável, mas que a partir da LDB se estabeleceu como disciplina escolar. Não diferente dos demais componentes curriculares, o uso de metodologias capazes de estimularem o senso cognitivo dos alunos, desenvolvendo a aprendizagem, fizeram da música um recurso estratégico, sobretudo na disciplina de língua inglesa, como visto na literatura consultada.

Acerca do ensino de língua inglesa, principalmente a partir da sua inclusão como disciplina do currículo escolar brasileiro, independentemente das inúmeras mudanças de ordem normativa ocorridas nas últimas décadas, foi indispensável considerar sua importância e destaque, haja vista ser a língua mais falada no mundo e, por isso, se encontrar presente em diversas situações do cotidiano social. Trazer para o ambiente escolar a possibilidade de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso a inglesa, permite aos estudantes preparar-se para novas oportunidades, entre as quais se destacam a preparação para a vida

acadêmica e a formação para o mercado de trabalho, cada vez mais competitivo, consequência de uma sociedade global e em constante evolução.

No que diz respeito a música enquanto estratégia de ensino-aprendizagem de língua inglesa, há a necessidade de ser destacado o papel exercido pela LDB e pela BNCC. A reformulação normativa objetivou facilitar, a partir de novas concepções, a superação de desafios, até então compreendidos como barreiras para a efetivação dos objetivos da inclusão da língua inglesa como disciplina escolar. O uso do gênero música de maneira estratégica cria condições facilitadoras para a aprendizagem, devido as suas características, sendo a principal delas a de motivar e despertar nos estudantes o interesse pela disciplina e seus fundamentos. Estudantes participativos e motivados apresentam melhores condições de desenvolverem as habilidades linguísticas inerentes a aprendizagem da língua inglesa.

Por sua vez, sobre a relação existente entre o uso da música e a aquisição das habilidades linguísticas, ao considerar as habilidades de leitura (*reading*), escrita (*writing*), fala (*speaking*) e audição (*listening*), foi possível identificar que a audição (*listening*) e a fala (*speaking*), são as habilidades que mais são desenvolvidas a partir do uso da música enquanto recurso de didático-pedagógico pelos professores de língua inglesa. Preparar os estudantes é o principal desafio dos docentes e a música se apresenta como uma ferramenta importante, em algumas circunstâncias se constitui como um recurso indispensável, como dito, facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas.

Deste modo, a realização deste estudo possibilitou não apenas alcançar o objetivo almejado, mas também responder à pergunta da pesquisa, validando a hipótese estabelecida. Conclui-se, portanto, que a música é um recurso pedagógico estratégico importante e que possibilita, aos professores a efetividade do ensino de língua inglesa e aos estudantes a aquisição das habilidades linguísticas inerentes a língua inglesa. Não menos importante, cabe considerar que essa característica se constituiu a partir da inclusão da língua inglesa como disciplina no currículo escolar, fundamentada nos princípios neoliberalistas, já que em um passado não muito distante esse componente exercia uma função mais política do que pedagógica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Aparecida. **A música como um instrumento lúdico de transformação**. In.: Periódico de Divulgação Científica da FALS. 2012. Disponível em: < <http://www.fals.com.br/revela/> >. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1-9. 23 dez. 1996.

CONCEIÇÃO, John Lima da; LIMA, Maria Patrícia Vieira Martins. **A música como recurso no processo de ensino-aprendizagem**. In.: Encontro Internacional de de Formação de Professores. 12. 2015. Disponível em: < <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1714> >. Acesso em: 20 jun. 2022.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7ª ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2019.

INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGUÍSTICA. **Diagrama mostra as línguas mais faladas no mundo**. 2020. Disponível em: < <http://ipol.org.br/?s=línguas+mais+faladas> >. Acesso em: 26 jun. 2022.

LEFFA, Vilson. Metodologia do ensino de línguas. 1988. In.: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 211-236, 1988.

LORENZI, Estela Maris Bogo; FIAMONCINI, Luciana. **Didática da Língua Inglesa I**. Indaial: UNIASSELVI, 2018.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2014.

MINCATO, Marina Camargo; FELICETTI, Vera Lucia. **A aula de língua inglesa na escola**: um encontro com a aprendizagem. In.: Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação. 4. 2018. Disponível em: < <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivres/anais/sipase/> >. Acesso em: 27 jun. 2022.

MIRANDA, Nilva Conceição. **Ensino de língua inglesa no Brasil, políticas educacionais e a formação do sujeito da Educação Básica**. 2015. Dissertação. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

NOBRE; Francisco; SULZART, Silvano. **O papel social da escola**. In.: Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. 2018. Disponível em: < <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/> >. Acesso em: 25 jun. 2022.

PAULA, Luciane Guimarães de. **Dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa**: contribuições para a formação de professores de línguas. In.: Enciclopédia Biosfera. 2015. Disponível em: < <https://www.conhecer.org.br/enciclop/2015a/dificuldades.pdf> >. Acesso em: 26 jun. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Emani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2013.

PROENÇA, Marcelo Hipólito; FUINI, Lucas Labigalini. **Música e pensamento crítico nas aulas de língua inglesa na educação profissional e tecnológica**. In.: Educere et Educare, 2020. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/publication_n/346268097](https://www.researchgate.net/publication/n/346268097) >. Acesso em: 21 jun. 2022.

SANTANA, Michele Cruz Santos de; SANTOS, Jane dos. **Why Music?** O uso da música como estratégia de ensino-aprendizagem de língua inglesa. In.: Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa. 4. 2018. Disponível em: < <http://core.ac.uk/download/pdf/197134006.pdf> >. Acesso em: 27 jun. 2022.

SANTOS, Eliana Santos de Souza e. **O ensino da língua inglesa no Brasil**. In.: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras. 2011. Disponível em: < http://www.babel.uneb.br/n1/n01_artigo04.pdf >. Acesso em: 26 jun. 2022.

SANTOS, Kadja Emanuelle Araújo. **A música e suas nuances**. In.: Encontro Internacional de Formação de Professores. 10. 2017. Disponível em: < <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/5062> >. Acesso em: 25 jun. 2022.

SILVA, Cristiane Monteiro *et al.* **A música como ferramenta de ensino-aprendizagem na língua inglesa**. In.: Memorial TCC: Caderno de Graduação. 2020. Disponível em: < <https://memorialtcccadernograduacao.fae.edu/cadernotcc/articulo/view/297/175> >. Acesso em: 24 jun. 2022.

SILVA, Vanilda dos Santos; LOPES, Cícera Alves Nunes. **A Música como Instrumento Pedagógico no Processo de Ensino – Aprendizagem**. In.: Id On-Line: Revista Multidisciplinar. 2020. Disponível em: < <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2740/0> >. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVA, Olete de Fátima Gonçalves da; LIMA, Dhandara Soares de. **A música na aquisição da língua inglesa**. In.: Cadernos PDE, 2013. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_lem_artigo_olete_de_fatima_goncalves_da_silva.pdf >. Acesso em: 26 jun. 2022.

SOUSA, Natalia Ribeiro *et al.* **Diagnóstico do uso da música como recurso pedagógico na Educação Infantil**. In.: Revista da Faculdade de Alta Floresta: REFAF. 2012. Disponível em: < <http://www.ienomat.com.br/revistas/> >. Acesso em: 25 jun. 2022.

SOUSA, Drielle Caroline Izaías Juvino. **A música como recurso de ensino-aprendizagem da língua inglesa nos livros didáticos**. In.: Revista Porto das Letras. 2022. Disponível em: < <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/porto-dasletras/article/download/12842/19889/> >. Acesso em: 25 jun. 2022.

XAVIER, Tarcísio Lopes. **A música como recurso didático nas aulas de língua inglesa: um relato de experiência**. In.: Congresso Nacional de Educação. 5. 2018. Disponível em: < <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/> >. Acesso em: 24 jun. 2022.

CAPÍTULO 7- INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E AVALIAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO E PROFISSIONAL

Raphael Dantas de Oliveira

Doutorando em Educação

Edinete Vilma Gomes da Silva

Doutoranda em Educação

José Fábio Bezerra da Silva

Doutorando em Educação

Monyke Gomes da Costa Lucena

Doutoranda em Educação

RESUMO: A inteligência emocional é a capacidade que temos de reconhecer, entender e gerenciar nossas próprias emoções, além de influenciar as pessoas que nos cercam, tornando-se, dessa forma, um instrumento fundamental para o sucesso pessoal e profissional. Portanto, o objetivo principal deste estudo é analisar as implicações práticas da inteligência emocional nas interações humanas e no desenvolvimento pessoal, considerando a evolução da concepção de inteligência, a integração entre emoção e cognição, além da avaliação aplicada em contextos educacionais e profissionais. Optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa, sob o viés bibliográfico, em que elegemos como suporte um artigo científico extraído do *Google* acadêmico, que facilitou a identificação e interpretação dos dados analisados. Esse artigo foi escolhido pela razão de nele encontrarmos as informações apontadas para análise e discussão, bem como responder aos ideais propostos para exame. A base teórica da pesquisa versa sobre inteligência emocional e avaliação com ênfase no contexto escolar. Como resultado, obtivemos considerações sobre inteligência emocional e sua relevância, a sua definição associando emoção e conhecimento, além do papel da avaliação emocional em contexto educacional e profissional. Por fim, foi possível identificar as contribuições da inteligência emocional como apoio prestado para decisões conscientes focadas no sucesso acadêmico e nas ações laborais de uma pessoa.

Palavras-Chave: Inteligência emocional. Avaliação. Contexto escolar. Sucesso acadêmico e profissional.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo discorre sobre a inteligência emocional (IE) com ênfase em sua avaliação, considerando o seu papel, bem como reconhecendo sua relevância na compreensão das interações humanas e promoção do desenvolvimento pessoal. Quanto a isso, apresentamos uma visão panorâmica da evolução do conceito de inteligência, destacando a integração entre a emoção e a cognição, além de práticas da avaliação utilizadas para tal campo de conhecimento no contexto educacional e profissional. Desse modo, acentuamos a compreensão e o

aprimoramento da IE no oferecimento de ferramentas valiosas para promover relações saudáveis, bem como na tomada de decisões conscientes e no sucesso tanto na vida acadêmica quanto no campo profissional.

Nesse sentido, estipulamos como questão de pesquisa: *de que modo a inteligência emocional tem impactado as interações humanas, oportunizando, assim, seu desenvolvimento pessoal?* Nossa pressuposição é de que a inteligência em abordagem tem servido tanto às interações humanas quanto ao desenvolvimento pessoal, proporcionado, desse modo, a identificação de mecanismos que favorecem à boa relação humana para a prática de outras dimensões que constituem uma pessoa. Assim, acreditamos que o bom relacionamento repercute na realização da dimensão acadêmica e profissional de uma pessoa.

Quanto aos objetivos, estipulamos como geral: analisar as implicações práticas da inteligência emocional nas interações humanas e no desenvolvimento pessoal, considerando a evolução da concepção de inteligência, a integração entre emoção e cognição, além da avaliação aplicada em contextos educacionais e profissionais e, logo após, como específicos: 1º) investigar aspectos da inteligência emocional e sua relevância na promoção do desenvolvimento pessoal e das interações humanas; 2º) examinar a evolução do conceito de inteligência, evidenciando a importância da integração entre a emoção e a cognição no contexto da inteligência emocional; e 3º) analisar as implicações práticas da avaliação da inteligência emocional no âmbito educacional e profissional.

O estudo pautou-se nas orientações da pesquisa qualitativa, com influência da pesquisa bibliográfica (Gil, 2002). Para tanto, pesquisamos no *Google Acadêmico* artigos com o objetivo de alcançar os objetivos definidos. Em vista disso, no que diz respeito à temática exposta, escolhemos o artigo *Inteligência Emocional em Contexto Escolar* de Nunes-Valente e Monteiro publicado pela Revista Eletrônica de Educação e Psicologia em 2016 para extrairmos os dados de pesquisa, bem como discutirmos, nossa atenção voltou-se para: 1º) os aspectos da inteligência artificial; 2º) o conceito de inteligência; e 3º) as implicações da inteligência emocional no âmbito educacional e profissional.

Este artigo é constituído de cinco partes, contando estas considerações iniciais como a primeira; na segunda, discorreremos sobre os conceitos teóricos que apoiaram-nos nas análises e discussões dos dados de pesquisa; na terceira, apresentamos a metodologia de pesquisa; na quarta, sistematizamos as análises e reflexões dos dados encontrados; na quinta e última parte,

apontamos algumas considerações finais, seguidas das referências que fundamentaram o presente estudo.

Por fim, realçamos as implicações resultantes da prática dos conhecimentos equivalentes à inteligência emocional, reconhecendo as orientações dadas com foco na compreensão e promoção das interações humanas e no desenvolvimento pessoal e profissional. Um conhecimento singular, sobretudo para um tempo em que a relação humana urge por transformações, considerando as crises pelas quais passam as pessoas e a sociedade, o que repercutem tanto em si quanto nas ações laborais que elas realizam.

ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE EMOÇÃO E AVALIAÇÃO FOCADA NO CONTEXTO ESCOLAR

Este tópico delinea considerações teóricas sobre inteligência e emoção. Nesse sentido, apresentamos apontamentos históricos, definição e modelos de inteligência emocional, além de avaliação e possibilidades de aplicação dos conhecimentos em pauta em contexto educacional. Desse modo, acentua-se a relevância da presente teoria, visto que apoiou a análise e a discussão dos dados analisados, oportunizando assim o desenvolvimento da temática em questão.

Historicamente, a inteligência era vista como uma capacidade geral de raciocínio e compreensão. Com o surgimento dos primeiros testes de QI no início do século XX, começou-se a explorar formas de quantificar e avaliar as capacidades cognitivas (Matthews *et al.*, 2002). Paralelamente, a pesquisa em emoção revelou que ela desempenha um papel crucial em como interagimos com o mundo e gerenciamos o bem-estar pessoal (Smith; Lazarus, 1990). Os estudos sobre a emoção enfatizaram sua influência nas decisões, na saúde física e mental, bem como nas interações sociais, sugerindo, dessa forma, uma conexão intrínseca entre emoção e processos cognitivos.

Nessa conjuntura, ressalta-se que a IE foi formalmente definida por Salovey e Mayer (1990) como a capacidade de reconhecer, entender, e gerenciar as próprias emoções e as dos outros. Essa definição foi ampliada por Goleman (1996), que incluiu componentes de personalidade como autoconsciência e autogestão. Diferentes modelos de IE, como os propostos por Mayer; Salovey; Caruso (2002) introduziram escalas como o MSCEIT para medir a IE através de uma abordagem mais estruturada e quantitativa.

Os modelos de IE podem ser identificados como:

Modelo de Habilidades - Foca nas habilidades cognitivas de perceber, usar, entender e gerenciar emoções (Mayer; Salovey, 1997).

Modelo de Traços - Integra a IE com traços de personalidade, como otimismo e autoestima (Petrides e Furnham, 2001).

Modelo Misto - Proposto por Goleman, combina habilidades emocionais com características como motivação e empatia (Goleman, 1995).

Modelo de Competências - Enfatiza competências emocionais específicas que podem ser desenvolvidas através de treinamento e prática (Goleman; Boyatzis; McKee, 2002).

Importa dizer que a avaliação da IE é complexa devido à sua natureza subjetiva. Sendo assim, os instrumentos como o MSCEIT foram desenvolvidos para medir habilidades específicas de IE de maneira objetiva, embora a autoavaliação continue sendo uma ferramenta popular (Mayer *et al.*, 2004). Em consequência, a pesquisa evidencia que indivíduos com altos níveis de IE tendem a apresentar melhor saúde mental, relacionamentos interpessoais mais fortes e maior sucesso acadêmico e profissional (Brackett *et al.*, 2006).

Em consideração aos seus papéis, sublinhamos que, na educação, a IE é vista como uma ferramenta crucial para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Programas que integram o treinamento em habilidades emocionais e sociais mostram resultados positivos em comportamentos pró-sociais e desempenho acadêmico (Eisenberg; Cumberland; Spinrad, 1998). Logo, a integração da IE nos currículos escolares é defendida como uma forma de preparar melhor os estudantes para os desafios emocionais e sociais.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, uma vez que estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano. Assim, a nossa atenção voltou-se para o que ocorre em determinado tempo, local e cultura. Ademais, é também do tipo bibliográfica, visto que reunimos informações e dados que foram utilizados como base para a construção da investigação proposta a partir da temática inteligência emocional e avaliação voltada para o contexto escolar e profissional.

Nesse sentido, realizamos uma pesquisa no Google acadêmico com a finalidade de encontrarmos artigos científicos que versassem sobre a referida temática, além de que apresentassem dados que nos apoiassem a alcançar os objetivos traçados. O artigo escolhido foi *Inteligência Emocional em Contexto Escolar* de Nunes-Valente e Monteiro, publicado pela Revista Eletrônica de Educação e

Psicologia em 2016, visto que em seu texto, identificamos o conteúdo de nosso interesse, ou seja, que proporcionava o alcance dos resultados dos objetivos traçados. Através de seu conteúdo, pudemos extrair os dados de pesquisa, bem como discutir, cuja atenção voltou-se para: 1º) aspectos da inteligência artificial; 2º) conceito de inteligência; e 3º) implicações da inteligência emocional no âmbito educacional e profissional. Na sequência, apresentamos as análises e discussões dos dados examinados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE UM ARTIGO CIENTÍFICO

Para este tópico, centramos nos aspectos sobre inteligência emocional, assim também como no conceito e nas implicações do referido conhecimento no âmbito educacional e profissional. Sendo assim, sistematizamos considerações encontradas no artigo examinado, objetivando analisar as suas implicações nas interações humanas e no desenvolvimento pessoal. Portanto, passemos a discutir sobre o que encontramos no referido texto.

a) Conhecimentos relacionados a inteligência emocional

O artigo aborda a inteligência emocional (IE) como uma habilidade fundamental que vai além das capacidades cognitivas tradicionais, incluindo a capacidade de reconhecer, entender e gerenciar as próprias emoções, bem como as emoções dos outros. Esse conhecimento é vital para a promoção de um ambiente escolar saudável, onde as emoções são reconhecidas e trabalhadas de maneira construtiva. O desenvolvimento da IE em contexto escolar é visto como um meio para melhorar a aprendizagem, a convivência entre pares e a adaptação ao ambiente acadêmico. A literatura destacada no artigo sugere que alunos com altos níveis de IE tendem a demonstrar maior resiliência, melhor capacidade de resolver conflitos e mais cooperação em atividades coletivas.

b) Conhecimentos sobre o conceito de inteligência emocional

O Conceito de IE, conforme discutido no artigo, foi primeiramente introduzido por Salovey e Mayer (1990) e popularizado por Daniel Goleman. Ele envolve um conjunto de habilidades emocionais e sociais que influenciam a forma como percebemos e expressamos emoções, entendemos e interpretamos os sentimentos dos outros, e gerenciamos nossas próprias reações emocionais. No contexto educacional, a IE é crucial para o desenvolvimento de

habilidades socioemocionais que são essenciais para o sucesso acadêmico e para a vida em sociedade. O artigo enfatiza que a IE não é inata, mas pode ser desenvolvida e aprimorada através de programas educacionais que integrem habilidades emocionais e sociais ao currículo escolar.

c) Efeitos dos conhecimentos da inteligência em contexto escolar e profissional

No contexto escolar, o artigo destaca que o desenvolvimento da IE está diretamente ligado à melhoria do desempenho acadêmico, à redução de comportamentos agressivos e ao aumento da motivação dos alunos. Através de intervenções voltadas para a IE, os estudantes são capazes de desenvolver uma maior autoconsciência e autogestão, que, por sua vez, contribuem para uma melhor gestão do estresse e das emoções no ambiente escolar. Profissionais da educação que promovem a IE em sala de aula também relatam um clima escolar mais positivo e colaborativo.

No contexto profissional, o artigo sugere que indivíduos com elevada IE tendem a alcançar maior sucesso em suas carreiras devido à sua habilidade em lidar com desafios emocionais, comunicar-se de forma eficaz, e construir relações interpessoais saudáveis. A IE é identificada como um fator determinante para o desenvolvimento de lideranças eficazes e para a manutenção de um ambiente de trabalho harmonioso. O artigo conclui que a integração da IE tanto no currículo escolar quanto na formação profissional é essencial para preparar os indivíduos para os desafios emocionais e sociais da vida contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, objetivamos analisar as implicações práticas da inteligência emocional nas interações humanas e no desenvolvimento pessoal, considerando a evolução da concepção de inteligência, a integração entre emoção e cognição, além da avaliação aplicada em contextos educacionais e profissionais.

No primeiro objetivo específico, buscamos investigar aspectos da inteligência emocional e sua relevância na promoção do desenvolvimento pessoal e das interações humanas. O dado encontrado ressalta que a inteligência emocional, ao ser desenvolvida no ambiente escolar, contribui significativamente para a melhoria das relações interpessoais, promovendo

um ambiente mais colaborativo e empático, o que facilita o desenvolvimento pessoal dos estudantes e melhora a dinâmica social no ambiente escolar.

No segundo, pretendemos examinar a evolução do conceito de inteligência, evidenciando a importância da integração entre a emoção e a cognição no contexto da inteligência emocional. O dado examinado pontua que a evolução do conceito de inteligência, que agora inclui a dimensão emocional, demonstra que a cognição não pode ser isolada das emoções, uma vez que ambas estão intrinsecamente ligadas na tomada de decisões, na resolução de problemas e na construção de conhecimentos significativos.

No terceiro e último, visamos analisar as implicações práticas da avaliação da inteligência emocional no âmbito educacional e profissional. O dado identificado sublinha que a avaliação da inteligência emocional em contextos escolares e profissionais permite identificar habilidades emocionais que são cruciais para o sucesso acadêmico e profissional, destacando a necessidade de programas de desenvolvimento emocional que possam ser integrados aos currículos e nas formações profissionais para maximizar o potencial individual e coletivo.

No que toca à questão de pesquisa, a saber: DE QUE MODO A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL TEM IMPACTADO AS INTERAÇÕES HUMANAS, OPORTUNIZANDO, ASSIM, SEU DESENVOLVIMENTO PESSOAL, apresentamos como resposta que a inteligência emocional tem um impacto profundo nas interações humanas ao fomentar um ambiente de compreensão mútua e empatia, o que, por sua vez, facilita o desenvolvimento pessoal e o sucesso nas esferas acadêmica e profissional. Através do fortalecimento das competências emocionais, os indivíduos estão mais preparados para enfrentar desafios, construir relações saudáveis e alcançar suas metas pessoais e profissionais.

Sendo assim, a IE é um campo de estudo dinâmico que continua a expandir nossa compreensão de como as emoções influenciam a cognição, o comportamento e o sucesso pessoal. Embora desafiadora, a avaliação da IE oferece *insights* valiosos para o desenvolvimento pessoal e profissional, destacando a importância de abordagens educacionais e profissionais que valorizam as competências emocionais.

Apesar das qualidades postas, ressalta-se que, como campo de pesquisa, a IE ainda enfrenta questões metodológicas e teóricas, mas seu impacto nas práticas educacionais e organizacionais é indiscutível. Por essa razão, a continuidade desse estudo se faz necessária,

considerando que o desenvolvimento de outras ferramentas de avaliação será crucial para aproveitar plenamente os benefícios da inteligência emocional na sociedade.

Em suma, pontuamos que nos tempos atuais, com exclusividade, contextos escolares e profissionais, a inteligência emocional de alguns que ocupam as esferas sociais elencadas precisam passar por avaliação. Somente assim, poderá se checar o que possa comprometer seu sucesso pessoal e profissional, indo além da identificação, chegando a pontuar mecanismos de transformações, evitando, assim, insucessos nas duas dimensões mencionadas.

REFERÊNCIAS

BUENO, J. M. H.; PRIMI, R. Inteligência emocional: Um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16, p. 279-291. 2003.

BRACKETT, M. A., *et al.* Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of performance and self-report measures of emotional intelligence. ***Journal of Personality and Social Psychology***, 91, 779-780. 2006.

EISENBERG, N.; CUMBERLAND, A.; SPINRAD, T. L. Parental socialization of emotion. ***Psychological Inquiry***, 9, 241-273. 1998.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

GOLEMAN, D. **Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ**. New York: Bantam Books. 1995.

GOLEMAN, D. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R. E.; MCKEE, A. **Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence**. Boston, MA: Harvard Business School Press. 2002.

GONZAGA, Alessandra Rodrigues; MONTEIRO, Janine Kieling. Inteligência Emocional no Brasil: Um Panorama da Pesquisa Científica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Abr-Jun 2011, Vol. 27 n. 2, p. 225-232. 2011.

MATTHEWS, G.; ZEIDNER, M.; ROBERTS, R. D. *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology. 2002.

MAYER, J. D.; GEHER, G. Emotional Intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, p. 89-113. 1996.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. What is emotional intelligence? *In*: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. **Emotional development and emotional intelligence**: Implications for educators, p. 3-31. New York: Basic Books. 1997.

MAYER, J. D., SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. A further consideration of the issues of emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15, 249-255. 2004.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. **Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual**. Toronto, Canada: Multi-Health Systems. 2002.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. **Mayer-SaloveyCaruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual**. Toronto, Canada: MHS. 2002.

PETRIDES, K. V.; FURNHAM, A. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. 2001.

RÊGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli; ROCHA, Nívea Maria Fraga. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 135-152, jan./mar. 2009.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. 1990.

SANTOS, J. O. **Educação emocional na escola**: a emoção na sala de aula. Salvador: Faculdade Castro Alves, 2000.

SIQUEIRA, M. M. M.; BARBOSA, N. C.; ALVES, M. T. Construção e validação fatorial de uma Medida de Inteligência Emocional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 15, p. 143-152. 1999.

SMITH, C. A.; LAZARUS, R. S. **Emotion and adaptation**. New York: Guilford Press. 1990.

SORDI, M. R. L. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.

WOYCIEKOSKI, C.; HUTZ, C. S. Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22(1), 1-11. 2009.

CAPÍTULO 8- CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: VISÃO HISTÓRICA E A EMERGÊNCIA DO GÊNERO

Ana Milene Estevam de Araújo Batista

Mestranda em Ciências da Educação

Cícero Audo Januário de Queiroz

Mestrando em Ciências da Educação

Iane Nunes de Siqueira Vasconcelos

Mestranda em Ciências da Educação

Marcelo Vicente da Silva

Mestrando em Ciências da Educação

Roberta Elaine Rocha Patriota

Mestranda em Ciências da Educação

RESUMO: Este artigo tem por objetivo argumentar como a cultura foi construindo os significados para o corpo, para o gênero e para a sexualidade através da história, levando em conta que as identidades sociais são moldadas pelas várias instituições existentes em cada época ou em cada sociedade. É nessa visão que essa revisão de literatura vai permeando seus argumentos para retratar como, através das relações humanas em cada contexto específico, as identidades vão sendo construídas e desconstruídas a partir da estruturação de significados em suas culturas, para a partir das suas “verdades” ir doutrinando ou determinando os papéis de comportamento dos demais membros. É por isso, que o argumento apresentado aqui se baseia em vários autores, principalmente louro, e evidencia que a formação das identidades de gênero e de sexualidade vão sendo construídas e desconstruídas também nessa relação social pela força do poder instituído como a família, a igreja, o governo, a escola, enfim, os ambientes de interação social... Tudo isso ainda, sem negar que o fator biológico seja muito significativo em relação ao sexo, masculino ou feminino, mas não sendo fator determinante para compreensão do conceito de masculinidade e feminilidade que são produzidos pela sociedade e não são fixos, e não são inalteráveis. Pelo contrário, esses conceitos modeláveis revelam como as sociedades compreendem o mundo e educam os seus próximos baseados numa relação de poder. E dessa maneira, elas se mostram em suas vivências humanas complexas carregadas de meios tanto libertadores, como opressores.

Palavras-chave: gênero. Sexualidade. Escola.

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objetivo mostrar como a cultura foi construindo e desconstruindo os significados para o corpo, para o gênero e para a sexualidade através da história.

Nessa revisão de literatura é apresentada uma argumentação sobre corpo, gênero e sexualidade que vai além dos estudos biológicos.

Esse artigo está dividido em 2 itens básicos, os quais são: 1. corpo, gênero e sexualidade: visão histórica; e 2. A emergência do gênero: 2.1 A mulher visível. 2.2 Gênero, sexo e sexualidade. 2.3 Desconstruindo e pluralizando os gêneros.

1 CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: VISÃO HISTÓRICA

Como ponto inicial desse artigo, procura-se mostrar uma visão histórica de como a cultura foi construindo os significados para o corpo, para o gênero e para a sexualidade ao longo dos tempos.

Seguindo essa linha de pensamento, o corpo, o gênero e a sexualidade têm seus significados construídos e aprendido pela cultura e não algo somente com uma conotação biológica. A sociedade constrói seus significados e sua cultura e vai doutrinando os demais em seus costumes.

Nessa construção de significados, o corpo é a figura principal que passa por vários modos de ser compreendido em diversos contextos ao longo da vida. É por isso, que nesse sentido, Le Breton (2007, p. 32) diz que o corpo “sempre está compreendido na trama social de sentidos”. E essas interpretações são feitas a partir do determinado lugar com suas relações sociais estabelecidas pelos próprios agentes dessas sociedades.

Portanto, o corpo está envolvido nessa relação histórico-cultural na qual vai se construindo sentidos para ele, de acordo com o contexto envolvido. Através da história, o corpo humano vai ganhando significados por causa da religião, da política, da ciência, da economia... Para Daolio (1995), "No corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contacto primário do indivíduo com o ambiente que o cerca".

E assim os sentidos vão se mantendo ou se modificando no tempo. Segundo Regina (2024), a história demonstra que a visão sobre o gênero e a sexualidade foi se modificando com o tempo. Segundo ela, quando não se sabia da participação do homem na procriação, as mulheres eram respeitadas, consideradas como representante das deusas. E por isso não existiam deuses, apenas deusas. Tudo mudou quando se descobriu essa participação masculina na procriação, através da criação de animais. Isso veio junto com a ideia da propriedade privada.

E a partir disso, a mulher foi aprisionada pelo homem para garantir que os herdeiros seriam realmente seus filhos e não de outro homem.

Na idade média, havia um controle exercido sobre a sexualidade. Esse controle na maioria das vezes era exercido pela igreja medieval sobre o corpo e suas práticas sociais. Para Daolio (1995), “o controle sobre o corpo faz-se necessário para a existência da cultura”. Um controle do corpo que não vinha somente pela imposição e regras mais também da própria noção de corpo e de natureza, variável tanto de sociedade para sociedade, como de época para época.

Durante o século XIX, com o desenvolvimento científico, foi estudado o princípio do homem como espécie animal na natureza, com isso o interesse por compreender a história do gênero humano. Nesses estudos questiona-se a noção da existência de um ser puramente biológico. Colocando a noção de que o cérebro humano era influenciado e estimulado por atitudes culturais. Daolio (1995) citando Gehlen (1973), afirma que o homem atual só tem resquício dos instintos. Com essa carência instintiva, adquire conceitos, valores, crenças e comportamentos para vida em sociedade.

Nesse tempo, lutas do feminismo proporcionam o direito das mulheres ocuparem trabalhos antes somente masculinos. Segundo Louro (1997), “gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais.”

Além dessas lutas, estudos são feitos com a finalidade de compreender o lugar e as relações de homens e de mulheres no qual o gênero será seu conceito fundamental.

No Brasil, nos anos 80, as feministas utilizam o termo “gênero”. Nessa época, segundo Louro (1997), pretende-se “entender o gênero como constituinte das identidades dos sujeitos”. Ainda Louro (1997), “busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são "generificados" — produzem-se, ou "engendram-se", a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.)”.

Com o passar dos tempos, estudos feministas procuram demonstrar a relação de poder, entre o masculino e o feminino, nas formas de silenciamento, submetimento e opressão das mulheres. E, além disso, foi destacada a vitimização feminina.

Portanto, observando a histórica de maneira crítica, pode-se notar que em tudo é preciso um olhar liberto, mais aberto, um olhar questionador. Isso nos torna capazes de interferir nos jogos histórico-social de poder existentes, que ao longo da histórica vem oprimindo sujeitos.

2 A EMERGÊNCIA DO GÊNERO

Como ponto final do artigo, o conceito de gênero aqui enfatizado tem por base a história do movimento feminista contemporâneo. Esse movimento está ligado a um processor histórico de opressão das mulheres em que envolve linguagem e lutas políticas.

Um fato importante para entender, do ponto de vista histórico, o movimento feminista foi a luta pelo direito do voto às mulheres. O chamado "sufragismo", que como mostra Louro (1997), “passou a ser reconhecido, posteriormente, como a "primeira onda" do feminismo. Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas (embora circunscrito a alguns países) foi seguido de uma certa acomodação no movimento”.

E na "segunda onda", no final da década de 1960, o feminismo se volta para as construções propriamente teóricas. Como mostra Louro (1997), que “no âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero”.

No ano de 1968, a rebeldia e a contestação aparecem como marcantes, isso tendo como referência manifestações coletivas e uma série de protestos. Por causa disso, segundo Louro (1997), “França, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha são locais especialmente notáveis para observarmos intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, enfim, diferentes grupos que, de muitos modos, expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento. 1968 deve ser compreendido, no entanto, como uma referência a um processo maior, que vinha se constituindo e que continuaria se desdobrando em movimentos específicos e em eventuais solidariedades”.

Nesse contexto marcante, o movimento feminista contemporâneo ressurgiu agora mundo acadêmico através de livros, jornais e revistas. E “algumas obras hoje clássicas — como, por exemplo, *Le deuxième sexe*, de Simone Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedman (1963), *Sexual politics*, de Kate Millett (1969) — marcaram esse novo momento, segundo Louro (1997)”. E assim surgem os *estudos da mulher*.

2.1 A MULHER VISÍVEL

Primeiramente, as estudiosas feministas queriam tornar visíveis as mulheres, como sujeito e como sujeito da ciência. A invisibilidade das mulheres produzidas em múltiplos discursos, dentre os quais apontam o mundo doméstico como o universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida por algumas mulheres. Elas, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas, desde há muito tempo, como afirma Louro (1997), já “exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais”. Atividades que eram controladas pelos homens. Tudo isso viria a ser denunciado e iriam também demonstrar e denunciar a ausência feminina nas ciências, nas letras, nas artes.

Assim, os estudos iniciais são constituídos descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres em diferentes instâncias e espaços. Com o objetivo de fazer avançar essas análises, algumas mulheres fundam revistas, promovem eventos, e se organizam em grupos ou núcleos de estudos. Esses primeiros estudos deram voz às silenciosas e silenciadas.

Por fim, era necessária uma argumentação que venha contrapor a noção de masculino e feminino atual. Evidenciando a característica representadas e valorizadas numa determinada sociedade em um dado momento histórico.

2.2 GÊNERO, SEXO E SEXUALIDADE

Através das feministas anglo-saxãs, o conceito de gênero passa a ser distinto de sexo, rejeitando um determinismo biológico. O caráter social passa a ser importante na conceituação do gênero. Conceito que vai servir como ferramenta analítica e política.

A intenção não era negar a biologia, mas enfatizar, como mostra Louro (1997), “a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”.

Assim põe o debate no campo social, “pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos”, afirma Louro (1997). É nas relações sociais que se constroem os gêneros. Por isso que, segundo Louro (1997), “observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem”.

O objeto de estudo vai tomando novas direções, logo vão havendo importantes transformações no campo do estudo feminista. E novas formas de conceitos vão sendo levados

em conta, como por exemplo, o conceito de identidade dos sujeitos. Os sujeitos compreendidos como tendo identidades plurais, múltiplas. Identidade que se transformam e muitas vezes contraditórias. A partir do momento em os sujeitos vão fazendo parte em várias relações sociais. Dessa forma, como afirma Louro (1997), “admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos”.

Portanto, além de conceituar o gênero, é necessário conceituar a sexualidade. Para Louro (1997) se referindo a Jeffrey Weeks (1993, p. 6), “afirma inúmeras vezes que “a sexualidade tem tanto a ver com as palavras, as imagens, o ritual e a fantasia como com o corpo”. Logo as identidades sociais são constituídas a partir das formas de vivências da sexualidade. “Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*”, conforme Louro (1997). Essas identidades vão sendo construídas ao longo do tempo, não são acabadas num determinado momento. Para Louro (1997), “em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo”.

2.3 DESCONSTRUINDO E PLURALIZANDO OS GÊNEROS

Um ponto importante em discursão é a ideia da desconstrução do caráter permanente da oposição masculino-feminino. “A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita”, para Louro (1997). Segundo Louro (1997), “uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente”.

Não são todos os sujeitos sociais que se enquadram na dicotomia masculino-feminino. “Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança”, afirma Louro (1997).

Portanto, os sujeitos sejam construindo ou desconstruindo em suas vivências o gênero, também estão em processo de construção do gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, pode-se notar que a cultura foi construindo os significados para o corpo, o gênero e para a sexualidade através da história. E, é por isso que a conceituação do gênero tem como base uma visão histórico-social, indo além de uma noção biológica. Dessa forma, os gêneros são construídos nas relações sociais. Por isso que, segundo Louro (1997), “observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem”.

Por tudo isso, é necessário observar a histórica de maneira crítica, para ser capaz de notar que em tudo é preciso um olhar liberto, mais aberto, um olhar questionador. Isso nos torna capazes de interferir nos jogos histórico-social de poder existentes, que ao longo da histórica vem oprimindo sujeitos.

REFERÊNCIAS

- Louro, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ Uma perspectiva pós-estruturalista/: Vozes, 1997.
- Lê Breton, David, 1953-A sociologia do corpo / David Lê Breton; 2. ed. tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- LINS, Regina Navarro. Identidade de Gênero: O contrário da ideologia. In.: [USP Talks](https://youtu.be/c4FDN4cE4I8?si=34wYqun-YauKzVHG). 30 de julho de 2019. Disponível em: <https://youtu.be/c4FDN4cE4I8?si=34wYqun-YauKzVHG>. Acesso em 27 de julho de 2024.
- FOUCAULT, Michael. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- Daolio, J. (1995). *Da cultura do corpo*. Campinas, SP: Papirus.

CAPÍTULO 9- O PAPEL DA GESTÃO PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE JARDIM DO SERIDÓ- RN

Mônica Sabino de Oliveira

Pós- Graduada em Geopolítica e História – História- FIP; Em História e Cultura Africana e Afro-brasileira- UFRN; Licenciada em Pedagogia - FMB e Licenciada em História- FIP, bacharelado em Direito- FCST.

Albaniza de M. Dias Alves

Pós- Graduada em Geopolítica- Geografia -FIP; Licenciada em Geografia- FIP.

Maria de Fátima Costa de Oliveira

Pós Graduada em Mídias da Educação - UFRN , Licenciada em Pedagogia - FIP, Mestranda em Ciências da Educação – UNIPÓS

Telma A. da Costa Fonseca

Pós- Graduada em Geopolítica- Geografia -FIP; Licenciada em Geografia- UFRN, Mestranda em Ciências da Educação – UNIPÓS

Anneliese Medeiros de Brito

Pós- Graduada em m Língua Portuguesa e Literatura pela ISEC; Licenciada em Letras- UFRN, Mestranda em Ciências da Educação – UNIPÓS

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar detalhadamente os desafios enfrentados pela gestão pedagógica de uma escola pública do Município de Jardim do Seridó - RN, diante das dificuldades impostas pela pandemia da COVID 19. O intuito é compreender como a equipe gestora da escola conseguiu nas singularidades das suas práticas curriculares e pedagógicas, com os seus alunos, (re) organizar o cotidiano escolar, diante da suspensão das atividades presenciais e inserção das atividades remotas, bem como as alternativas propostas pela gestão de sala de aula, para o novo ambiente educativo e o cumprimento de um calendário, dentro de ano letivo atípico. O estudo utiliza uma abordagem qualitativa, baseando-se em pesquisa bibliográfica fundamentada em referenciais de teóricos como Vitor Paro, Maria Regina Peres, Luck, entre outros e em pesquisa de campo, que incluiu entrevistas com gestores e professores da escola. O objetivo é examinar os limites e as potencialidades de reinvenção dos profissionais da educação em um cenário marcado por incertezas, destacando as estratégias e alternativas propostas para a gestão da sala de aula e o ensino em um contexto de crise.

Palavras-chave: COVID-19; Gestão pedagógica; (re)organização do trabalho pedagógico; gestão de sala de aula.

1 INTRODUÇÃO

Em 2020, ocorreu a declaração do estado de pandemia pela organização Mundial da saúde (OMS) do Novo Coronavírus (COVID-19). Em 17 de março de 2020, sobreveio a Portaria nº 343, do Ministério da Educação, por meio da qual restou autorizada a substituição das aulas das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação, enquanto durasse a pandemia.

Desse modo, o contexto pandêmico impôs-se como determinante de novas práticas educativas, novas metodologias e recursos, novos modelos avaliativos, novas forma de

interação aluno-professor. Se a capacidade de desenvolver mudanças educativas e inovar passa, em larga medida, pelo comprometimento do professor (Cardoso, 2014; Fullan e Hargreaves, 1996, 2000) e se a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem, e da maneira como a conseguirem construir ativamente (Thurler, 1994), o contexto pandêmico confrontou-os com desafios inesperados, de grande incerteza e de muitas inseguranças. O novo “normal” exigia o imediatismo da transposição do trabalho escolar de presencial para virtual sem a devida preparação. O uso, emergencialmente, dos recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC's), emergia com a finalidade de colocar em diálogo alunos e professores, escola e família. As aulas online que uniam a comunidade escolar, tornariam clara esta enorme capacidade dos professores, de encontrar novas formas de interação e de superação.

Assim, partindo desta nova realidade socioeducacional, esta pesquisa teve a intenção de questionar e compreender as reais possibilidades de organização escolar, diante dos desafios e dificuldades vividos pela equipe gestora, da Escola Municipal Professora Calpúrnia Caldas de Amorim, do município de Jardim do Seridó - RN, em buscar alternativas para minimizar as possíveis consequências da crise no ambiente educacional, ocasionadas pelo COVID-19.

Diante do exposto, o trabalho está organizado em 3 capítulos. O primeiro capítulo intitulado: *Covid-19: Tempos de Incertezas na Educação Pública*, trata dos aspectos gerais do momento pandêmico e seus impactos na educação. O segundo capítulo intitulado, *Gestão Pedagógica e seus Desdobramentos no Período Pandêmico*, fala sobre as perspectivas e protagonismo da gestão escolar, na proposição de estratégias para a resolução de problemas e na garantia do ensino e aprendizagem, além do fortalecimento e consolidação das relações interpessoais. O terceiro, *Reinventando a Gestão de Sala de Aula*, enfoca às dificuldades enfrentadas, com o ensino remoto e as estratégias utilizadas pelos professores para minimizar os impactos educacionais frente a pandemia. Destas experiências, fazem parte os resultados obtidos por meio de questionário com a equipe gestora da escola e docentes.

Essa nova realidade educacional exigiu de um lado, novas competências profissionais que implicaram na disponibilidade e no interesse da formação em serviço. Por outro lado, também exigiram novas habilidades e competências dos estudantes para que gerenciassem com autonomia o seu processo de aprendizagem.

2 COVID-19: TEMPOS DE INCERTEZAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A COVID-19 trouxe impacto nas vidas dos indivíduos em nível global, chamando a atenção pelo alcance que teve e pela velocidade com a qual se disseminou. A Organização Mundial de Saúde (OMS) recebeu a notificação, em 31 de dezembro de 2019, de casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China, com suspeita de serem provocados por uma nova cepa de Coronavírus. Uma semana depois, as autoridades chinesas confirmaram se tratar de um novo tipo do vírus, recebendo o nome de SARS-CoV-2. Ainda no mesmo mês (30 de janeiro), a OMS emite alerta de emergência de Saúde Pública de importância internacional devido à velocidade com a qual se espalhava entre os continentes e, em 11 de março, a situação é classificada, oficialmente, reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como pandemia.

De acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), em 26 de outubro de 2020, já haviam sido registrados aproximadamente 43 milhões de casos e 1,2 milhão de mortes pela COVID-19 no mundo. No Brasil até 26 de dezembro de 2022, totalizava desde o início da pandemia 693.604 mil mortes. No Rio Grande do Norte chegava a 8.686 mil mortes. No município de Jardim do Seridó- RN, que é o foco dessa pesquisa, os últimos boletins, totalizou 27 mortes pela COVID-19, todos pacientes idosos e acometidos de outras comorbidades.

Para dar continuidade às aulas no período de pandemia, algumas orientações e medidas do Ministério da Educação e também do Conselho Nacional de Educação, se fizeram necessárias diante as circunstâncias de distanciamento social. Também, foram realizados entendimentos entre estados e municípios, por intermédio do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e suas respectivas regionais. Esses momentos, tiveram como objetivo buscar soluções adequadas para a oferta de ensino em tempo de pandemia, considerando toda conjuntura e consequências que o vírus também trouxe consigo relacionadas as situações econômicas, sociais e culturais. As Secretarias de educação, tanto da esfera municipal, quanto estadual, os conselhos estaduais e municipais, desenvolveram em conjunto orientações articuladas para o período emergente referente ao calendário escolar, educação remota.

No Brasil, diversas medidas foram adotadas pelos estados e municípios, como o fechamento de escolas e comércios não essenciais. Trabalhadores foram orientados a desenvolver suas atividades em casa, alguns municípios e estados encerraram-se em seus limites e divisas. Autoridades públicas locais chegaram a decretar bloqueio total (*lockdown*), com punições para estabelecimentos e indivíduos que não se adequassem às normativas.

No que se refere à Educação, a crise causada pela Covid-19, o fechamento dos prédios escolares foi uma necessidade imposta pela pandemia, e, como resultado, os sistemas escolares viram no ensino remoto o caminho para assegurar aos estudantes o direito à Educação (DIAS, 2021).

A inserção das ferramentas digitais, ao mesmo tempo que foi a solução mais viável para o momento, apresentou também grandes limitações já que boa parte das escolas públicas não tinham conectividade digital adequada a essa modalidade, e nem as famílias tinham as mesmas condições de acesso e de participação nas aulas remotas pela falta de equipamentos e internet. (BARTHOLO et. al., 2022). Nas escolas municipais de Jardim do Seridó, muitos alunos não tiveram acesso as aulas on-line por falta de internet, de computadores ou, por dificuldades no sinal de rede, ou ainda por ter que dividir o aparelho celular, com os demais integrantes da família, e que muitas vezes não eram capacitados para auxiliar no processo de aprendizagem dos filhos.

Outro fator importante quanto ao uso das TICs (ferramentas cujo desenvolvimento objetiva facilitar a comunicação e o alcance da informação) era que ela vinha como forma de auxiliar na construção de conhecimentos e na oferta de recursos, para a comunicação que permitiria a troca de informações de forma remota, porém exigia novas competências profissionais e com elas formações docentes, para que esses, se adaptassem aos novos recursos digitais de ensino.

Diante dessa realidade dicotômica e de desigualdade socioeducacional do país, a gestão escolar foi desafiada a se reinventar e a pensar estratégias de busca ativa, para mapear os estudantes que não estavam acompanhando às aulas on line e os motivos dessa realidade, bem como propor formações continuadas para os professores com dificuldade com a TICs, para tentar inimizarem maiores problemas a respeito da negação do direito à educação.

3 GESTÃO PEDAGÓGICA E SEUS DESDOBRAMENTOS NO PERÍODO PANDÊMICO

A realidade imposta na organização da escola, pela pandemia, necessitou de novos olhares da gestão escolar, especialmente, na forma de conduzir o fazer das propostas pedagógicas, administrativas, financeiras e relacionais. Essa situação repercutiu na complexidade de

desenvolver propostas interligadas ao projeto coletivo de escola/educação/família, mesmo em tempos excepcionais, evidenciando uma auto organização e liderança dos gestores escolares.

O fim último da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam pensar criativamente: analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, oralmente e por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos. (LUCK, 2008, p. 33).

A figura de gestor não é e nem deve ser, dentro da perspectiva democrática, ser autoritária, mas, sim, um profissional que busca desenvolver uma gestão interligada aos demais segmentos que permeiam o espaço escolar. No período pandêmico, em que a solução ao ensino presencial buscou a alternativa remota, a gestão pedagógica precisou demandar ações articuladas e conjuntas na superação de situações difíceis e cotidianas na escola, pois tanto alunos como professores precisavam de apoio para as novas situações que surgiam no âmbito do ensino e da aprendizagem.

Ao tratarmos da equipe gestora da escola, em tempos de pandemia na Escola Calpúrnia Caldas de Amorim, um ponto significativo das reflexões girou em torno dos desafios e dos espaços de atuação do gestor mediante as ações necessárias para a organização do espaço escolar. As aulas remotas exigiram uma boa articulação entre todos os envolvidos da comunidade focadas na superação das dificuldades presentes naquele ambiente escolar. De modo geral:

O gestor, além da constante preocupação com as melhorias dos índices educacionais, passou a preocupar-se com a transposição das aulas presenciais para aulas em ambientes virtuais, administrando com isso, o seu próprio despreparo, e também, o despreparo dos docentes para o uso de ferramentas tecnológicas para aulas virtuais, e em muitos casos, curvando-se para a ausência de recursos tecnológicos dos alunos e de suas famílias (PERES, 2020, p. 24).

As novas responsabilidades exigiam dos gestores ação, mesmo diante de suas limitações, e das insuficiências de suas secretarias municipais. Eles foram obrigados a gerir diante das exigências impostas, pelos protocolos de saúde, obrigações educacionais e legais, questionamentos de docentes e demandas familiares. Nesse sentido ainda, outras situações se descortinavam, por um lado os docentes eram pressionados a tentar fazer tudo o que é demandado, na maioria das vezes em curto prazo e sem muitos deles, infraestrutura adequada em suas casas, para montar suas aulas e tampouco formação específica para atuar na docência de forma online.

Outro desafio para a gestão era evidenciado pela desigualdade social, pois a continuidade das aulas na rede pública com ensino a distância, não foi possível para todos, pois aparelhos móveis, computadores e internet continuam a ser privilégios de poucos. Neste sentido, a maioria dos alunos não tiveram acesso as aulas de forma virtual. Da clientela da Escola Municipal Professora Calpúrnia Caldas de Amorim, os discentes da Zona Rural foram os mais prejudicados.

A segunda pergunta feita a gestora foi: quais as principais dificuldades para administrar a escola na pandemia? A resposta foi a seguinte: “A principal dificuldade foi a falta de acesso dos estudantes a recursos tecnológicos como um celular, ou computador, falta de acesso dos estudantes a internet. Falta de acesso a alguns estudantes que por motivos econômicos e sociais tiveram que sair da comunidade e perdemos o contato com eles. Além de precisarmos oferecer oficinas de estudo aos professores pra aprenderem novas metodologias de ensino com recursos tecnológicos. (SILVA, 2021, p. 44).

Dessa forma, a equipe gestora da escola estava sob constante pressão em buscar melhores estratégias para realização das aulas, se remotas ou presenciais/ escalonadas. Uma das primeiras estratégias foi com parceria a Secretaria de Educação do município de Jardim do Seridó- RN, disponibilizar funcionários na área de informática para ajudar os professores da rede pública, no planejamento de suas aulas, porém não teve muito êxito, devido ao desinteresse dos profissionais e de aulas incipientes.

Outra estratégia foi disponibilizar atividades impressas de várias disciplinas para os alunos e fazer com que estes tivessem acesso dos materiais na própria escola. Já Para Zona Rural foi disponibilizado carros para deixarem as atividades impressas, em um ponto de apoio para que os alunos pudessem ir pegar e depois devolver para que os professores tivessem acesso.

Infelizmente a falta de recursos tornou ainda mais complicado o trabalho dos professores e gestores. Na busca por manter as ações educativas, diante de um cenário desestimulador, de imposições causou desgastes emocionais para as comunidades escolares de modo geral.

Diante de uma circunstância adversa podemos aprender com ela, mas, sobretudo, sem perder de vista a luta por uma escola pública de qualidade, onde esteja alicerçada no processo democrático, a qual toda comunidade escolar possa crescer e se desenvolver de forma sólida. (SILVA e WEINMAN, 2020, p. 165).

Para compreender os principais desafios que os gestores enfrentaram e como trabalharam para tentar solucionar tais desafios que se apresentou em tempos de pandemia, o

planejamento conjunto, o diálogo contínuo com professores, coordenadores, funcionários e famílias foram de muita relevância para amenizar as dificuldades.

A pandemia deixou evidente a deficiência não só dos profissionais da educação, mas de todo o aparelho responsável em organizar, fomentar e dirigir a sistema educacional brasileiro, que não vislumbrou uma necessária transformação, mais que urgente, tendo que fazer alinhavos, remendos para dar conta de garantir o direito dos estudantes.

4 REINVENTANDO A GESTÃO DE SALA DE AULA

A Escola Municipal Professora Calpúrnia Caldas de Amorim dispõe de 25 professores que lecionam desde a pré-escola, anos iniciais e finais da educação fundamental. Todos os profissionais são pós-graduados. Desses profissionais 22 estão em sala de aulas. Outro atende alunos de acordo com suas especificidades na sala de AEE e dois estão em salas de leitura e reforço.

O ensino de forma remota proposto foi iniciado em 23 de março de 2020 e constituiu-se basicamente pela disponibilização de aulas a ser assistidas e atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes em suas casas. Para organização e interação com a comunidade escolar, a gestão preocupou-se em criar grupos de Whats App para todas as turmas, sendo inseridos os pais ou responsáveis e professores. Também foi criado um grupo para os professores da escola e equipe gestora, com a finalidade de socializar informações, acompanhar os planejamentos, estratégias e tirar dúvidas sobre as metodologias de ensino modificadas e ressignificadas para que as escolas continuassem com suas atividades em um ano atípico. A escola buscava de toda forma está presente nas vidas de sua comunidade escolar. As datas comemorativas eram festejadas através de lives (dia da família), vídeos interativos (contação de histórias), pit stop (Semana das crianças) e concursos e brincadeiras, nas redes sociais. Tudo pensado para entreter crianças e adolescentes, no período de isolamento.

O cenário que se apresentou exigiu muito dos professores, que “[...] tiveram a responsabilidade de reconstruir suas práticas do dia para a noite, o medo a insegurança de não atingir as expectativas das famílias e de cumprir aquilo que está previsto na BNCC veio à tona”. (LEPPPOS, 2020, p. 104). Brophy (2011, p. 17), afirmam que “[...] a gestão da sala de

aula refere-se às medidas tomadas para criar e manter um ambiente de aprendizagem propício à instrução bem”. Apesar das dificuldades com recursos digitais, os professores iam se reinventando e utilizavam recursos para ministrar os conteúdos ferramentas como: o Google Sala de Aula; Google Meet, Google Forms, vídeos no YouTube e vídeos gravados pelos professores para os grupos por anos. Schon (2000) a constante reflexão auxilia o docente a reestruturar e encontrar novos sentidos para a sua prática, ao refletir na ação. Isso possibilitou ao docente a possibilidade de perceber e atribuir novos significados a sua prática com a possibilidade de adequação de reinvenção.

As aulas no ensino fundamental seguiam um horário, por disciplinas estabelecido pela escola, havia a frequência on-line. Nesse período diversas redes sociais foram exploradas com finalidade de colocar em diálogo alunos e professores, escola e família. Sobre o desafio de ministrar aulas online a professora 2 entrevistada diz que: “A primeira mola mestra das dificuldades foi a de dominar os recursos tecnológicos. Éramos leigos ao Meet, ao zoom, Google form. A gente teve que se familiarizar com essas ferramentas e adaptar essas aulas [...] a essa nova realidade. A confecção e seleção de material digitalizado.”

A adoção emergencial de TICs para conferir continuidade aos estudos presenciais, no contexto do enfrentamento ao novo coronavírus, trouxe à tona o fenômeno da exclusão digital: muitos estudantes permanecem à margem do direito à educação, principalmente os alunos da zona rural e dos bairros periféricos do município de Jardim do Seridó- RN.

Entretanto, as aulas online seguidas de atividades foi bem mais difícil para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, os professores perceberam que as aulas remotas não surtiem os efeitos desejados para a aprendizagem. Por um lado, os pais fomentavam as suspeitas dos docentes ao alegar, que as crianças não conseguiam realizar as atividades sozinhas, e que não tinham disponibilidade, nem preparo para lidar com as tarefas dos filhos, sem falar das questões emocionais, de desinteresse, de apatia. Esse problema era detectado no retorno das atividades propostas, das famílias para os professores.

Essa realidade não era diferente nos anos finais do ensino Fundamental. Alguns professores dos anos finais do ensino fundamental (9 ° anos), após a tomada da primeira dose da vacina, optaram também por correr o risco e decidiram por aulas presenciais e escalonadas, seguindo os protocolos da secretária de Saúde de jardim do Seridó- RN, para conter os desgastes dos conteúdos importantes para essa fase da aprendizagem e por perceber o desinteresse em realizar as atividades. Ao analisar a situação do alunado, a Professora 1 afirmou que: “Nossos

alunos regrediram, outros estacionaram. A desmotivação e desinteresse é muito grande. A ausência de competências e habilidades deixou esse desafio para os próximos anos, acredito que até décadas”.

Ademais, pensar o retorno do ensino presencial foi outra medida que exigiu dos gestores planejamentos e organizações nunca antes efetuados. A volta precisou ser respeitada de acordo com os protocolos de saúde, sendo também consideradas as relações afetivas e sociais. A Escola Capúrnia Caldas de Amorim de Jardim do Seridó- RN, passou por toda uma capacitação ofertada pelo SEBRAE que envolvia capacitações com enfermeiros, com todo os recursos humanos da escola, para a adequação e uso de insumos. Seguida todas as exigências e orientações solicitadas a escola recebeu o selo de segurança para o retorno das aulas presenciais escalonadas.

Neste contexto a escola precisou fazer um diagnóstico a curto prazo, dos alunos como base na retomada do ensino presencial escalonado. E, a partir disso, fazer intervenções que incluam, do lado pedagógico, o ensino estruturado nos conteúdos que não foram aprendidos, o uso estratégico de programas intensivos de tutoria visando conter o atraso deixado pela pandemia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões postas aqui apresentaram os caminhos trilhados pela equipe gestora de uma escola pública do município de Jardim do Seridó- RN, para lidar com os impactos e desafios da pandemia de Covid-19. Os relatos estão carregados de subjetividade de profissionais que vivenciaram este contexto, que buscaram estratégias, através do planejamento conjunto, do diálogo com a comunidade escolar, e que reinventaram suas práticas pra reorganizar a educação num momento excepcional.

De acordo com os questionários feito com professores, gestores e coordenadores pedagógicos, a escola, sofreu muitos desafios com o período pandêmico, apesar das dificuldades muitos profissionais recorreram a criatividade e demonstraram grande poder de adaptação as competências digitais. Na fala dos gestores verificou-se que o período de pandemia mostrou a superação de muitos profissionais, porém alertou para a necessidade de se repensarem os modelos atuais de ensino, os modelos estruturais das escolas, as práticas de

gestão, o processo de ensino e aprendizagem e, nesse bojo, a maneira com que as famílias interagem com o processo de ensino e aprendizagem de seus filhos.

Por fim, temos que considerar que as novas exigências socioeducacionais. exigirão de gestores e professores ações pedagógicas mais significativas que superem o interior das salas de aulas, e minimize os impactos educacionais da pandemia e pós- pandemia. Fica aqui o compromisso de continuar a promover a reflexão, o debate e novas inquietações que contribuam para o avanço do conhecimento na área da Educação.

REFERÊNCIAS

ARISTOVNIK, A. et al. **Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective.** Sustainability. v. 12 n.8438, p.1-34, 2020.

BROPHY, Jere. **History of research on classroom management.** In: EVERTSON, Carolyn M.; WEINSTEIN, Carol S. Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues (orgs.). New York / London: Routledge, 2011. p. 17- 46

CARDOSO, A. (2014). **Inovar com a investigação-ação:** desafios para a formação de professores. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

FULLAN, M., & HARGREAVES, A. (2000). **A Escola como Organização Aprendente.** Buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed.

_____. (1996). **What's Worth Fighting For In Your School.** New York: Teachers College Press.

LEPPOS, Denise Aparecida de Paulo Ribeiro. **(Re) Pensar a escola em tempos de pandemia: como fica a educação infantil?** In: TERRA, Alessandra Dale Giacomini; QUEIROZ, Bárbara Terra. (org.). Estudos interdisciplinares sobre infância (recurso eletrônico) – 1.ed. – Curitiba, PR: Bagai, 2020, p. 98-109.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PERES, Maria Regina. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. Revista Administração Educacional, Recife, v.11, n. 1, p. 20 - 31, jan./jun2020. Disponível em: <https://periodicosufpe.br/revistas/ADED/article/view/246089/36575>, acesso em 05 de dez. 2023

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia:** a falácia do “ensino” remoto. Universidade & Sociedade, ANDES-SN, n. 67, p. 36 – 49, dez. 2022.

SILVA, W. A. et al. **Conexão e conectividade dos acadêmicos do ensino superior público em Roraima: desafios e necessidades para implementação das aulas remotas.** Revista Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, v.14, n.1, p. 46-56, 2021.

SILVA, T. B. **Uma análise sobre a gestão escolar de uma escola no município de Garanhuns-PE durante a pandemia da covid-19.** Revista Educação e (Trans)formação, Garanhuns. v. 6, set. 2021. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/article/view/4512>. Acesso em 22 jul. 2024.

THURLER, M. (1994). **Levar os professores a uma construção activa da mudança.** Para uma concepção da gestão da inovação. In M. Thurler & P. Perrenoud, A Escola e a Mudança (pp. 33-59). Lisboa: Escolar.

CAPÍTULO 10- A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEORIAS, PRÁTICAS E PAPEL DO EDUCADOR

Marília Danielli Alexandre da Silva

Pesquisadora de temáticas educacionais

RESUMO: Este trabalho investiga a importância do brincar no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças na educação infantil, ressaltando seu papel como uma prática pedagógica essencial. Através da revisão das principais teorias do desenvolvimento infantil, como as de Jean Piaget e Lev Vygotsky, o estudo evidencia que o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas uma ferramenta poderosa para a construção do conhecimento e para a socialização das crianças. A pesquisa também explora como o brincar pode ser integrado de forma intencional ao currículo escolar, promovendo um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e inclusivo. Além disso, o trabalho destaca o papel do educador como mediador e facilitador das atividades lúdicas, essencial para criar um ambiente educativo que potencialize o desenvolvimento integral das crianças. A formação continuada dos educadores é apontada como fundamental para garantir que o brincar seja utilizado de maneira eficaz e adaptada às necessidades de todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades educacionais especiais. Por fim, o estudo conclui que o brincar deve ser visto como um direito fundamental na educação infantil, sendo crucial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais que terão impactos duradouros na vida das crianças. Assim, este trabalho reafirma a importância de valorizar e promover o brincar no contexto educacional, garantindo que todas as crianças tenham acesso a experiências lúdicas ricas e significativas.

Palavras-Chave: Brincar; Desenvolvimento Cognitivo; Educação Infantil.

ABSTRACT: This paper investigates the importance of play in the cognitive and socioemotional development of children in early childhood education, highlighting its role as an essential pedagogical practice. Through a review of key theories of child development, such as those by Jean Piaget and Lev Vygotsky, the study shows that play is not just a recreational activity, but a powerful tool for knowledge construction and children's socialization. The research also explores how play can be intentionally integrated into the school curriculum, promoting a more meaningful and inclusive teaching-learning process. Additionally, the paper highlights the role of the educator as a mediator and facilitator of play activities, essential for creating an educational environment that enhances children's holistic development. Ongoing professional development for educators is identified as crucial to ensure that play is effectively utilized and tailored to the needs of all children, including those with special educational needs. Finally, the study concludes that play should be seen as a fundamental right in early childhood education, as it is crucial for the development of cognitive, emotional, and social skills that will have lasting impacts on children's lives. Thus, this paper reaffirms the importance of valuing and promoting play in the educational context, ensuring that all children have access to rich and meaningful play experiences.

Keywords: Play; Cognitive Development; Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, o brincar emerge como uma atividade central, tanto na vida cotidiana quanto no ambiente escolar. Através do brincar, a criança não apenas explora o mundo ao seu redor, mas também constrói conhecimentos,

desenvolve habilidades sociais e emociona-se em novas experiências. O reconhecimento da importância do brincar para o desenvolvimento infantil tem sido tema de estudo de diversos pesquisadores ao longo dos anos, evidenciando sua relevância para a prática pedagógica na educação infantil.

Historicamente, o brincar sempre esteve presente na vida das crianças, mas sua inserção como elemento pedagógico essencial é relativamente recente. No passado, o brincar era visto apenas como uma atividade lúdica, desvinculada de objetivos educacionais. No entanto, com o avanço das teorias do desenvolvimento infantil, especialmente as de pensadores como Jean Piaget e Lev Vygotsky, o brincar começou a ser reconhecido como uma ferramenta poderosa para a aprendizagem e o desenvolvimento. Essas teorias destacam que, por meio do brincar, as crianças constroem seu entendimento sobre o mundo, desenvolvem habilidades cognitivas e adquirem competências socioemocionais fundamentais.

Além das teorias clássicas, estudos contemporâneos na área da neurociência têm reforçado a importância do brincar para o desenvolvimento cerebral na primeira infância. Pesquisas demonstram que, durante as brincadeiras, as crianças são estimuladas a resolver problemas, fazer escolhas e experimentar diferentes papéis sociais, o que contribui para o fortalecimento de conexões neurais e para o desenvolvimento de funções executivas. Tais descobertas têm levado a uma maior valorização do brincar nos currículos da educação infantil, bem como à necessidade de formação específica dos educadores para integrar de forma eficaz essas práticas no cotidiano escolar.

O brincar na educação infantil também assume um papel importante na construção da identidade e na socialização das crianças. Através das interações lúdicas, as crianças aprendem a lidar com as emoções, a entender regras sociais e a colaborar com os colegas, promovendo assim um ambiente de aprendizagem inclusivo e saudável. Nesse sentido, o papel do educador é fundamental, não apenas como facilitador das brincadeiras, mas como mediador que orienta e potencializa as interações e aprendizagens das crianças.

Diante desse panorama, é evidente que o brincar não deve ser visto como uma simples atividade de lazer, mas como um componente essencial para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Este trabalho tem como objetivo investigar as múltiplas dimensões do brincar e sua influência no desenvolvimento cognitivo e socioemocional, destacando a importância dessa prática no contexto escolar e a necessidade de sua valorização como elemento pedagógico fundamental.

REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura sobre a importância do brincar na educação infantil revela um consenso entre os teóricos sobre seu papel essencial no desenvolvimento integral das crianças. Jean Piaget, um dos pioneiros no estudo do desenvolvimento cognitivo, argumentou que o brincar é uma forma pela qual as crianças assimilam e acomodam novas informações, permitindo-lhes explorar o mundo à sua volta e construir suas próprias experiências de aprendizado.

Piaget destacou que, através do brincar simbólico, as crianças desenvolvem habilidades de pensamento abstrato, uma etapa crucial no seu desenvolvimento cognitivo. Esse processo de aprendizado ativo é fundamental para a construção do conhecimento e para a compreensão de conceitos complexos. Por outro lado, Lev Vygotsky, com sua teoria sociocultural, enfatizou o papel do brincar no desenvolvimento socioemocional das crianças. Segundo Vygotsky, as brincadeiras são fundamentais para a internalização de normas sociais e para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a autorregulação e a resolução de problemas.

Ele introduziu o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", que descreve como as crianças, ao brincar, podem alcançar níveis de desenvolvimento que seriam impossíveis de atingir sozinhas, mas que se tornam acessíveis com a ajuda de um adulto ou de pares mais experientes. Essa interação social, facilitada pelo brincar, é vista como crucial para o desenvolvimento cognitivo e emocional.

Estudos contemporâneos na neurociência também contribuem para a compreensão do impacto do brincar no desenvolvimento infantil. Pesquisas demonstram que a prática de atividades lúdicas está diretamente relacionada à estimulação de áreas cerebrais responsáveis pela criatividade, linguagem e funções executivas, como planejamento e tomada de decisão.

Por exemplo, Singer e Singer (2005) sugerem que o brincar livre promove a plasticidade neural, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas e socioemocionais de forma natural e prazerosa. Essa abordagem reforça a importância do brincar na primeira infância, destacando a necessidade de ambientes educativos que promovam essas atividades de maneira intencional e estruturada.

Além das contribuições cognitivas e socioemocionais, o brincar também desempenha um papel significativo na construção da identidade infantil e na socialização. Segundo

Winnicott (97), o brincar permite às crianças expressarem seus sentimentos e fantasias, oferecendo um espaço seguro para a elaboração de conflitos internos e a experimentação de novos papéis.

Essa perspectiva é apoiada por diversos estudos que mostram como as brincadeiras de faz de conta, por exemplo, ajudam as crianças a desenvolver empatia e a compreender diferentes perspectivas, habilidades fundamentais para a vida em sociedade. As interações lúdicas, portanto, são fundamentais para a aprendizagem de normas sociais e para a construção de relações interpessoais saudáveis.

A literatura também destaca a importância do papel do educador na facilitação e mediação das brincadeiras na educação infantil. Educadores bem preparados podem criar ambientes ricos em estímulos que incentivem o brincar de maneira produtiva, integrando-o ao currículo escolar de forma a potencializar o desenvolvimento das crianças. Estudos apontam que a formação continuada dos educadores em práticas lúdicas é crucial para garantir que o brincar seja verdadeiramente valorizado e utilizado como uma ferramenta pedagógica eficaz.

Além de destacar a importância do brincar no desenvolvimento infantil, a literatura enfatiza a necessidade de uma intencionalidade pedagógica por parte dos educadores ao incorporar essa prática no ambiente escolar. A simples oferta de brinquedos ou a disponibilização de tempo livre para as crianças não garantem, por si só, que o brincar seja efetivo para o desenvolvimento integral.

É fundamental que os educadores compreendam as diferentes formas de brincar e como cada uma delas pode ser utilizada para alcançar objetivos educacionais específicos. Nesse sentido, o papel do educador se assemelha ao de um mediador, que guia e enriquece as experiências lúdicas, proporcionando desafios adequados às necessidades e interesses de cada criança.

A literatura também sugere que o brincar deve ser integrado ao currículo escolar de maneira planejada e reflexiva. Estudos de Oliveira e colaboradores (207) apontam que a articulação entre as atividades lúdicas e os conteúdos curriculares pode transformar o processo de ensino-aprendizagem em algo mais significativo para as crianças.

Por exemplo, brincadeiras que envolvem contagem, medição ou resolução de problemas podem ser estrategicamente usadas para desenvolver habilidades matemáticas, enquanto jogos de linguagem podem fortalecer a alfabetização e a comunicação verbal. Essa integração exige

uma visão ampliada do currículo, onde o brincar é considerado uma metodologia educativa, e não apenas um intervalo entre atividades "sérias" de aprendizado.

A formação dos educadores, portanto, é um elemento central para o sucesso da integração do brincar na educação infantil. A literatura ressalta a importância de programas de formação continuada que capacitem os professores a utilizarem o brincar de maneira consciente e eficaz.

Segundo Kishimoto (202), educadores que compreendem profundamente as teorias do desenvolvimento infantil e as estratégias pedagógicas associadas ao brincar estão mais aptos a criar ambientes educativos ricos e estimulantes. Além disso, a formação continuada permite que os educadores se mantenham atualizados sobre as novas pesquisas e práticas pedagógicas, garantindo que o brincar continue sendo uma ferramenta relevante e poderosa no contexto escolar.

Ademais, a literatura aborda o desafio de garantir que o brincar seja acessível e inclusivo para todas as crianças, independentemente de suas necessidades ou características individuais. A inclusão de crianças com deficiências, por exemplo, requer uma adaptação cuidadosa das atividades lúdicas, de modo a assegurar que todas as crianças possam participar e se beneficiar do brincar.

Estudos indicam que, quando o brincar é utilizado como uma estratégia inclusiva, ele não apenas facilita a integração social, mas também promove o desenvolvimento de competências específicas em crianças com necessidades educativas especiais. Nesse sentido, o brincar pode ser visto como uma ferramenta poderosa para a promoção da equidade e da justiça social na educação infantil.

Finalmente, a revisão de literatura sugere que, além dos benefícios imediatos para o desenvolvimento infantil, o brincar tem impactos de longo prazo na vida das crianças. Brincar na primeira infância está associado ao desenvolvimento de habilidades que são essenciais para o sucesso acadêmico e social na vida adulta, como a criatividade, a resiliência, e a capacidade de trabalhar em equipe. Portanto, investir na qualidade das experiências lúdicas na educação infantil é, na verdade, investir no futuro das crianças. O brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas um direito fundamental que deve ser garantido e promovido em todas as etapas do desenvolvimento infantil.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho é investigar a importância do brincar no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças na educação infantil, destacando como essa prática pode ser integrada ao currículo escolar de maneira intencional e reflexiva, bem como a relevância do papel do educador na mediação e facilitação das atividades lúdicas para promover um ambiente inclusivo e enriquecedor que contribua para o desenvolvimento integral das crianças.

Objetivos Específicos

- 1- Analisar as principais teorias do desenvolvimento infantil que fundamentam a importância do brincar na educação infantil.
- 2- Examinar as diferentes formas de brincar e suas contribuições específicas para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças.
- 3- Avaliar o papel do educador na mediação e facilitação das brincadeiras, identificando práticas pedagógicas que promovam um ambiente lúdico e inclusivo.

CONCLUSÃO

Este trabalho buscou explorar a importância do brincar no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças na educação infantil, destacando seu papel como prática pedagógica fundamental e instrumento de aprendizado. Através da análise das principais teorias do desenvolvimento infantil, como as de Jean Piaget e Lev Vygotsky, ficou evidente que o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas uma poderosa ferramenta para a construção do conhecimento, a socialização e a formação da identidade infantil. As pesquisas

contemporâneas, especialmente na neurociência, reforçam essa visão ao demonstrar que as brincadeiras estimulam funções cerebrais cruciais para o desenvolvimento integral das crianças.

A investigação também ressaltou a importância do papel do educador na mediação e facilitação das atividades lúdicas. O sucesso do brincar como estratégia pedagógica depende em grande medida da intencionalidade com que é incorporado ao currículo escolar. Educadores bem preparados, que compreendem as teorias do desenvolvimento e as diversas formas de brincar, são capazes de criar ambientes educativos que não apenas promovem o aprendizado, mas também acolhem e incluem todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou características individuais. Nesse sentido, a formação continuada dos educadores é vital para assegurar que o brincar seja utilizado de forma eficaz e inclusiva.

Além disso, a integração do brincar ao currículo escolar foi identificada como uma prática essencial para transformar o processo de ensino-aprendizagem em algo mais significativo e envolvente. O brincar permite que as crianças explorem e compreendam conceitos de maneira natural e prazerosa, promovendo um aprendizado mais profundo e duradouro. No entanto, para que essa integração seja bem-sucedida, é necessário um planejamento cuidadoso e reflexivo, que considere as necessidades e interesses das crianças, bem como as metas educacionais estabelecidas.

Dessa forma, conclui-se que o brincar deve ser visto e valorizado como um direito fundamental das crianças e uma prática pedagógica indispensável na educação infantil, sendo essencial que educadores, gestores e formuladores de políticas públicas compreendam sua importância e trabalhem para garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências lúdicas ricas e significativas.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 202.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T.; VYGOTSKY, L. S. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 9. ed. São Paulo: Scipione, 207.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SINGER, Dorothy G.; SINGER, Jerome L. **Imagination and play in the electronic age.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald W. **Brincar e realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

CAPÍTULO 11- DESDOBRAMENTOS E GERAÇÃO DE OPORTUNIDADES AO FUTURO SÓCIO CULTURAL NO BRASIL ATRAVÉS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Francisco Hermes Batista Alencar

Professor Assistente EJA-EaD desde 2001 (Logos II, 1999, Catolé do Rocha-PB, Censo 2000, ACS - Agente Censitário Supervisor, Psicopedagogo e Neuroeducação. Graduação em Pedagogia Centro Universitário Leonardo da Vinci (2021), graduação em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2022), graduação em Filosofia pelo Instituto Salesiano de Filosofia (2006), graduação em Técnico Superior em Gestão de Cooperativas - UNOPAR-em curso, Pitágoras Anhanguera (2023) e doutorando em Ciências da Educação - World Ecumenical University (2023).

RESUMO: Em termos de demografia o Brasil apresenta uma população relativamente jovem, dinâmica, um tanto bem instruída, porém será necessário fazer-se muito mais, no tocante a educação, treinamento e capital humano, assim se coloca o premiado economista Nouriel Roubini, em sua última palestra no espaço Fronteiras do Pensamento. Como apontamos, a única forma de sobreviver e prosperar em um mundo preponderantemente dominado pela inteligência artificial, machine learning (dita aprendizagem de máquina) e tecnologia é ter pessoas com habilidades que permitam ser mais produtivas utilizando essa tecnologia, em vez de se tornarem obsoletas. Muito mais precisa ser feito para preparar as pessoas para os trabalhos e as indústrias do futuro. Quanto à instabilidade política e a ascensão do populismo, a resistência contra a democracia liberal. O que ocorre nos Estados Unidos da América; da mesma forma está ocorrendo em outros lugares do mundo. Veremos qual será o resultado nas eleições dos EUA, assim deu-se no Brasil. Houve uma tentativa, se não de um golpe, de assumir o controle do congresso, mas por certo este é um país onde, nas últimas décadas, após o retorno à democracia foram criadas instituições formais e informais, como a sociedade civil, de governança. O que imaginamos ser uma democracia bem-sucedida e resiliente.

Palavras-chave: BNCC e EaD na EJA. Gestão da educação ambiental crítica. História político-econômica brasileira. Pensamento complexo crítico. Neurociências e TIC's.

ABSTRACT: In terms of demographics, Brazil has a relatively young, dynamic, and somewhat well-educated population, but much more needs to be done in terms of education, training, and human capital, according to award-winning economist Nouriel Roubini in his latest lecture at the Fronteiras do Pensamento space. As we have pointed out, the only way to survive and prosper in a world predominantly dominated by artificial intelligence, machine learning, and technology is to have people with skills that allow them to be more productive using this technology, instead of becoming obsolete. Much more needs to be done to prepare people for the jobs and industries of the future. As for political instability and the rise of populism, resistance to liberal democracy. This is what is happening in the United States of America; it is also happening in other parts of the world. We will see what the result will be in the US elections, as was the case in Brazil. There was an attempt, if not a coup, to take control of Congress, but this is certainly a country where, in recent decades, after the return to democracy, formal and informal institutions of governance, such as civil society, were created. What we imagine to be a successful and resilient democracy.

Keywords: BNCC and EaD in EJA. Critical environmental education management. Brazilian political-economic history. Critical complex thinking. Neuroscience and ICTs.

1DESAFIOS PARA OS JOVENS BRASILEIROS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Possivelmente haja muitas pessoas autocráticas, os setores polarizados da sociedade; porém, acreditamos que, na verdade, a democracia prosperará em nosso país; como vem afirmando o pesquisador e economista Dr. Nouriel ROUBINI, ARAÚJO, BITTENCOURT NETO & ALENCAR-DUTRA (2024, p. 11^a)²:

Quando comparamos o Brasil a outros países do mundo os quais estão se tornando mais autocráticos. Enfim, como apontamos anteriormente, a inteligência artificial representará um grande desafio e exigirá investimentos ainda maiores, nas áreas específicas de educação, em capacitação, em capital humano, em termos de treinamentos e inovação da tecnologia. (ROUBINI et al., 2024, p. 11^a)



Fonte: Access Informática, Bernardino Carreiro da Silva Sobrinho - organizada pelo biólogo prof. nesta sala de Inclusão Digital (Agosto/2024). Arquivo dos pesquisadores.

Possivelmente haja muitas pessoas autocráticas, os setores polarizados da sociedade; porém, acreditamos que, na verdade, a democracia prosperará em nosso país; como vem afirmando o pesquisador e economista Dr. Nouriel ROUBINI, ARAÚJO, BITTENCOURT

NETO & ALENCAR-DUTRA (2024, p. 11^a)

Quando comparamos o Brasil a outros países do mundo os quais estão se tornando mais autocráticos. Enfim, como apontamos anteriormente, a inteligência artificial representará um grande desafio e exigirá investimentos ainda maiores, nas áreas específicas de educação, em capacitação, em capital humano, em termos de treinamentos e inovação da tecnologia. (ROUBINI et al., 2024, p. 11^a)

Assim como reafirmaram Roubini et al. (2024), em termos de treinamentos, não somente dos jovens, mas da mesma forma de trabalhadores em atividade para os empregos da indústria do futuro. Da mesma forma há ainda os desafios econômicos, alguns são macroeconômicos. Como em outras partes do mundo, os déficits de orçamento são muito

2 ORÇAMENTOS FINANCEIROS ALÉM DAS METAS ESTABELECIDAS E FRAGMENTAÇÃO DO PODER

Entretanto, alguns líderes e teóricos ainda afirmam esta resolução no Brasil que ao observar-se que isto tem ocorrido por aqui, como relatam Bucci, Casimiro, Coelho e Alencar-Dutra (2024, p. 12^a):

Porquanto, faz algum tempo devido à fragmentação do sistema político no país. Por sorte, no Brasil ainda há um Banco Central independente; o qual leva a sério seu compromisso com a inflação baixa; e, por fim, mais cedo restringiu a política monetária e rapidamente; tudo isso para evitar que a inflação saísse de seu controle. (BUCCI, 2024, p. 12^a)

Mesmo assim, consoante afirmam Bucci et al. (2024), o cenário macroeconômico do nosso país, porquanto, está atrelado a uma condição fiscal que não é ideal, da mesma forma com instituições monetárias estáveis, cotações de câmbio flexíveis, então uma estrutura macroeconômica geral com regras fiscais que, implementadas, garantem uma estabilidade macroeconômica, a qual se torna muito importante nesse caso.

Contudo, será necessário igualmente altos investimentos em inovação e nas

tecnologias do futuro. A expectativa para nosso país positivamente será que aquela que obtém-se uma vantagem onde haverá enorme demanda no futuro, com possível hiperinflacionamento do mercado de capitais e de futuros; situação esta que irá favorecer a balança comercial latinoamericana e brasileira consequentemente.



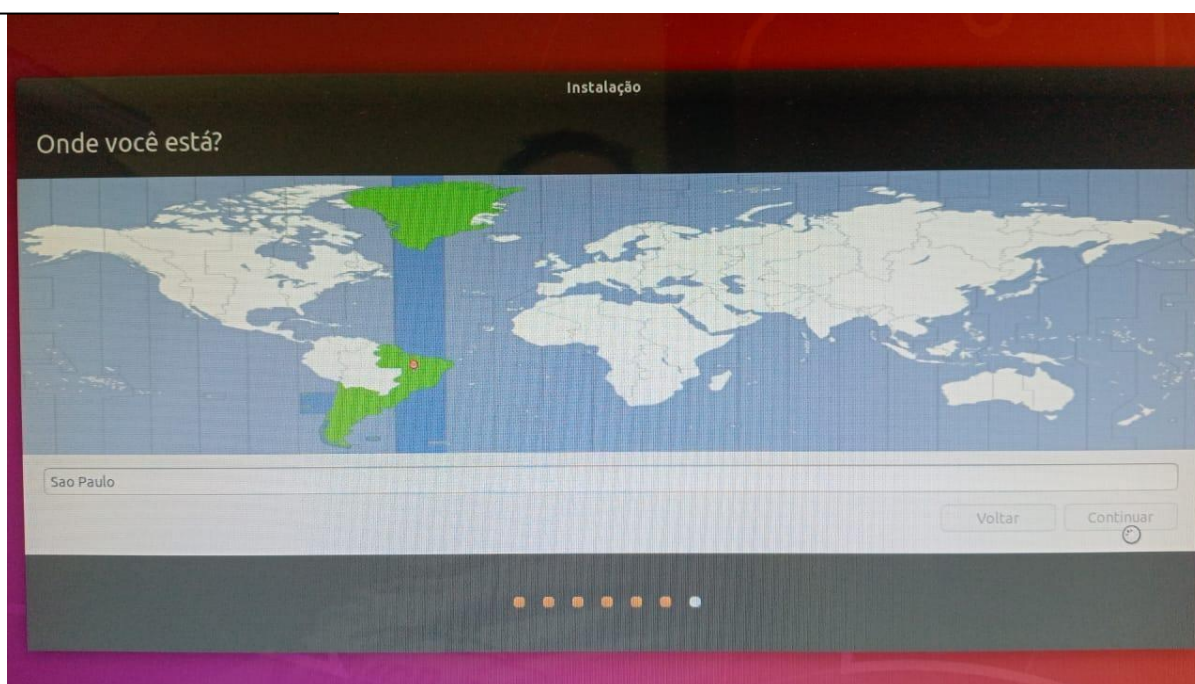
Fonte: Professor Esp. Bernardino Carreiro da Silva Sobrinho, na Access Informática (2024). Arquivo do Pesquisador.

3COOPERAÇÃO GLOBAL, DESAFIOS FUTUROS, RECURSOS NATURAIS E INFRAESTRUTURA

3.1FRAGMENTAÇÃO DO PODER POLÍTICO BRASILEIRO

Contudo, sabe-se que a estabilidade macroeconômica sendo de importância capital como afirmam alguns teóricos e analistas tais como Alencar-Dutra, Cristóvam, Ferrari e Figueiredo (2024, p. 13ª):

Assim será, portanto, uma condição necessária mas não suficiente para o crescimento econômico sólido. Então, para um crescimento econômico sólido será necessário um crescimento potencial mais alto; e, tudo isto exige reformas estruturais mais abrangentes; o que infelizmente não ocorre nas terras tupiniquins. Estas ocorrem bem vagarosamente se assemelhadas àquilo que estaria próximo do ideal. (ALENCAR-DUTRA et al., 2024, p. 13^a)



Fonte: Planisfério com fuso horário focalizando América Latina e Groenlândia, nas proximidades do Polo Norte (2024). Arquivo Pesquisadores.

Porquanto, conforme afirmações anteriores de Alencar-Dutra et al. (2024), diante do cenário macroeconômico brasileiro será preciso reformar o Estado e a nossa burocracia, será necessário mesmo desregulamentar partes da economia; será urgentemente premente a implementação de investimentos em uma infraestrutura melhorada, pública e privada. Ao estabelecermos uma melhor administração de governança e, sendo assim, minimizar a corrupção endêmica em terras latinoamericanas e tupiniquins.



Fonte: Visita supervisionada às lideranças paulistas: Campinas-SP, Santo Amaro-SP, Barueri-SP, Osasco-SP e região SP (2011). Arquivo dos pesquisadores.⁶

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil desenvolveu ao longo das décadas, portanto, uma classe empreendedora sólida aliado a tudo isso, da mesma forma um sistema financeiro deveras sofisticado. Sendo assim, a macro economia permanecendo estável, caso haja no país uma ótima governança; e, da mesma forma, forem implementadas de forma gradual as reformas estruturais, com as quais eleva-se o crescimento potencial; os brasileiros irão poder-se sair-se bem até mesmo em um mundo repleto de riscos, incertezas e instabilidade generalizada.

Entretanto, há riscos, existem ameaças, em todos os lugares sejam globais, regionais e/ou nacionais: Importando, sobretudo, que para cada problemática se levanta uma determinada solução viável - que seja ambientalmente sustentável, socialmente justa e localmente equilibrada, do ponto de vista do desenvolvimento ESG (Sustentabilidade ambiental, Economia Social e Gestão Democrática em todos os seus setores e movimentos).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luísa Araújo; RODRIGUES, Maria de Lurdes Rodrigues. **Modelos de análise das políticas públicas**. Sociologia, Problemas e Práticas, 83 | -1, p. 11-35.

BITTENCOURT NETO, Eurico. **Estado social e administração pública de garantia**. Revista de Direito Econômico e Socioambiental, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 289-302, jan./abr. 2017.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **O conceito de política pública em direito**. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas Públicas: Reflexões sobre o Conceito Jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 1-50.

BUCCI, Maria Paula Dallari; COUTINHO, Diogo Rosenthal. **Arranjos jurídico-institucionais da política de inovação tecnológica: uma análise baseada na abordagem de direito e políticas públicas**. In COUTINHO, Diogo R.; FOSS, Maria Carolina; MOUALLEM, Pedro Salomon B. (Org.) **Inovação no Brasil: avanços e desafios jurídicos e institucionais**. 1. ed. São Paulo: Blucher Open Access, 2017, p. 313-340.

CASIMIRO, Ligia Maria Silva Melo; MORAES, Filomeno. **Planejamento social na Administração Pública: um instrumento essencial na promoção dos direitos fundamentais sociais**. Revista de Direito Econômico e Socioambiental, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 443-461, maio/ago. 2017.

COELHO, Saulo Pinto; ARAÚJO, André Fabiano Guimarães de. **A sustentabilidade como princípio constitucional sistêmico e sua relevância na efetivação interdisciplinar da ordem constitucional econômica e social: para além do ambientalismo e desenvolvimentismo**. Revista da Faculdade de Direito de Uberlândia, Uberlândia, v. 39, 2011.

CRISTÓVAM, José Sérgio da Silva; FERNANDES, Hulisses. **Licitações públicas e sustentabilidade: uma análise da aplicação de critérios ambientais nas compras de órgãos públicos federais em Florianópolis (SC)**. Revista de Direito Econômico e Socioambiental, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 370-392, maio/ago. 2018.

DEODATO, Alberto. **Manual de Ciência das Finanças**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 1976. p. 293.

FERRARI, Regina Maria Macedo Nery. **Normas constitucionais programáticas: normatividade, operatividade e efetividade**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001. p. 154.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. **Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica**. Anal. & Conj., Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 115, set./dez. 1986.

FORNS I FERNÁNDEZ, Maria Victòria. **Los servicios sociales locales como garantes del Estado del Bienestar en el Estado Español: análisis del régimen jurídico de la atención a la persona en Cataluña**. Revista de Direito Econômico e Socioambiental, Curitiba, v. 9, n. 3,

p. 3-54, set./dez. 2018.

FREITAS, Juarez. **Sustentabilidade: direito ao futuro**. 3. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2016.

FREY, Klaus. **Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, n. 21, p. 211-259, 2000.

HACHEM, Daniel Wunder. **A noção constitucional de desenvolvimento para além do viés econômico: reflexos sobre algumas tendências do Direito Público brasileiro**. A&C – Revista de Direito Administrativo & Constitucional, Belo Horizonte, ano 13, n. 53, p. 133-168, jul./set. 2013.

HACHEM, Daniel Wunder; GABARDO, Emerson. **El principio constitucional de eficiencia administrativa: contenido normativo y consecuencias jurídicas de su violación**. Cuestiones Constitucionales: Revista Mexicana de Derecho Constitucional, México D.F., n. 39, p. 131-167, jul./dez. 2018.

HESSE, Konrad. **A força normativa da Constituição**. Porto Alegre/RS: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1991.

HOLMES, Stephen; SUNSTEIN, Cass R. **El costo de los derechos**. 1. ed. Buenos Aires-Argentina: Siglo Veintiuno, 2011. p. 33 (tradução argentina do original Costs of Rights).

MARTINS, Ricardo Marcondes. **“Políticas públicas” e Judiciário: uma abordagem neoconstitucional.** A & C – Revista de Direito Administrativo & Constitucional, Belo Horizonte, ano 18, n. 71, p. 145-165, jan./mar. 2018.

MOTTA, Fabrício; OLIVEIRA, Antônio Flávio de. **Teoria do filtro e sustentabilidade: uma perspectiva do custo dos direitos e da efetividade dos gastos públicos.** Interesse Público – IP Belo Horizonte, ano 21, n. 115, p. 171, maio/jun. 2019.

OLIVEIRA, Regis Fernandes de; HORVATH, Estevão. **Manual de Direito Financeiro.** 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1997. p. 77-78.

PÉREZ LUÑO, Antonio-Enrique. **Las generaciones de derechos humanos.** Revista del Centro de Estudios Constitucionales, n. 10, p. 207, sept./dic. 1991.

RECK, Janriê Rodrigues; BITENCOURT, Caroline Müller. **Categorias de análise de políticas públicas e gestão complexa e sistêmica de políticas públicas.** A & C – Revista de

Direito Administrativo & Constitucional, Belo Horizonte, ano 16, n. 66, p. 131-151, out./dez. 2016.

SACRISTÁN, Estela. Gestión eficiente y ética en la efectivización de los servicios públicos relativos a derechos sociales. Revista de Investigações Constitucionais, Curitiba, vol. 3, n. 1, p. 125-143, jan./abr. 2016.

SCAFF, Fernando Facury. **Você nem sabe, mas vive entre a reserva do possível e as escolhas trágicas.** Revista Consultor Jurídico, 23 de janeiro de 2018. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2018-jan-23/contas-vista-vivemos-entre-reserva-possivel-escolhas-tragicas?imprimir=1>.

SCHIER, Paulo Ricardo; SCHIER, Adriana da Costa Ricardo. **Direitos sociais, reserva do possível e o mínimo existencial: a aporia do meio adequado de satisfação.** A&C – Revista de Direito Administrativo & Constitucional, Belo Horizonte, ano 18, n. 74, p. 67-96, out./dez. 2018.

VALLE, Vanice Lório do. **Planejamento orçamentário e políticas públicas: explorando uma alternativa de reconciliação pela indução.** Revista de Investigações Constitucionais, Curitiba, vol. 5, n. 2, p. 113-134, mai./ago. 2018.

VALLE, Vanice Regina Lírio do. **Réquiem para a ação administrativa planejada: a ruptura entre as dimensões executiva e orçamentária.**In: BUISSA, L.; REIMANN, Simon; MARTINS, Rafael Lara(Org.) **Direito e Finanças Públicas nos 30 anos da Constituição –Experiências e desafios nos campos do Direito Tributário e Financeiro.** 1. ed. Florianópolis: Tirant Lo Blanch (Empório do Direito), 2018. v. 1. p. 319-340.

VALLE, Vanice Regina Lírio do. Sustentabilidade das escolhas públicas: dignidade da pessoa traduzida pelo planejamento público. A & C – Revista de Direito Administrativo & Constitucional. Belo Horizonte, ano 11, n. 45, p. 127-149, jul./set. 2011.

WEDY, Gabriel de Jesus Tedesco. **Desenvolvimento (Sustentável) e a ideia de Justiça em Amartya Sen.****Revista de Direito Econômico e Socioambiental.** Curitiba, v. 8, n. 3, p. 343-376, set./dez.2017. Informação bibliográfica deste texto, conforme a NBR 6023:2018 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT): MOTTA, Fabrício; OLIVEIRA, Antônio Flávio de. **Sustentabilidade econômica e políticas públicas.** A&C – Revista de Direito Administrativo & Constitucional, Belo Horizonte, ano 19, n. 78, p. 87-113, out./dez. 2019. DOI: 10.21056/aec.v19i78.1249.

SOBRE OS ORGANIZADORES

MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO

Graduado em Psicologia pelo centro universitário de Patos (UNIFIP), sendo mestrando em ciências da educação.

PATRÍCIO BORGES MARACAJÁ

Engenheiro Agrônomo pela Universidade Federal da Paraíba concluído em (1981) e Graduado em Teologia pelo Cenpacre (2007), efetuou o doutorado (1991 - 1995) recebendo o título de Doutor Engenheiro Agrônomo pela Universidad de Córdoba - España em (1995) que foi Convalidado pela USP ESALQ - Piracicaba - SP em 1996 como o título de D. Sc.: Entomologia

ALINE CARLA DE MEDEIROS

Licenciada em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, concluído em 2008; Especialista em Educação Ambiental pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP), concluído no ano de 2011; Mestre em Sistemas Agroindustriais, pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG/Pombal-PB, concluído em 2014 e Doutora em Engenharia de Processos pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, concluído em 2020.

FLÁVIO FRANKLIN FERREIRA DE ALMEIDA

Possui Mestrado em Economia da Empresa (aprovado com distinção) pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB (2004). Graduado em Ciências Econômicas - (2001).

JOSÉ CEZARIO DE ALMEIDA

Possui Curso Técnico em Agropecuária (CAVN/UFPB); Curso em Licenciatura em Ciências (1991); Curso de Licenciatura em Biologia (1999) p/ Universidade Federal da Paraíba; Curso de Bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais (DIREITO) e ESPECIALIZAÇÃO EM DIREITO PENAL p/ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras - PB;; MESTRADO em Desenvolvimento e Meio Ambiente p/ Universidade Federal da Paraíba (2002) e DOUTORADO em Ciências Biológicas p/ Universidade Federal de Pernambuco (2005); PÓS-DOURADO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE - Sistemas de Garantias e de Proteção dos Direitos e da Saúde de Crianças e Adolescentes, p/ Universidade São Paulo - USP. DOUTORADO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS (PPGCJ-UFPB (em curso). PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR - Associado IV da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras (2005-2022); Diretor Geral do Campus da UFCG - Cajazeiras (2010-2014).