

APRESENTAÇÃO	3
<i>Eraldo Alves</i>	
As implicações e aspectos da linguagem do aluno com deficiência auditiva	4
<i>Ineuda Pereira de Souza</i>	
<i>Marilene Figueirôa Souza</i>	
O Papel do neuropedagogo na observação de uma aprendizagem Matemática significativa nos anos iniciais	17
<i>Joseane Melo de Lira</i>	
<i>Marilene Figueirôa Souza</i>	
A dança como elemento de expressão corporal e preconceito na escola: uma análise de gênero na prática pedagógica de escola pública	31
<i>José Givaldo de Sousa</i>	
<i>Maria de Leane de Lima</i>	
<i>Wesley Alysson Gomes Farias</i>	
Educação física, um novo procedimento didático com o incessante aporte da literatura de cordel e das quatro operações fundamentais da matemática	48
<i>João Medeiros dos Santos</i>	
Os desafios do ensino de história: entre práticas e invenções	53
<i>Silvano Fidelis de Lira</i>	
Desafios da educação inclusiva	64
<i>Janaína da Silva</i>	
<i>Marta Maria da Silva Cruz</i>	
Alfabetizar no ensino remoto: possibilidade democrática ou excludente?	67
<i>Ana Maria do Nascimento Oliveira</i>	
<i>Joana Darc Palmeira de Macedo Fernandes</i>	
Ensino de matemática na EJA	73
<i>Isabel Nocy de Souto Ribeiro</i>	
<i>Alessandra Vitória de Lucena Dantas</i>	

APRESENTAÇÃO:

Eraldo Alves

Diretor Geral do Centro Educacional ESL

A Revista científica Educação e suas Interdisciplinaridades é um periódico *Intertidisciplinar* do Centro Educacional ESL, pensada e criada para publicar as pesquisas desenvolvidas pelos alunos da ESL em parcerias com outras instituições de ensino superior, dessa forma, constitui-se em mais uma ferramenta pedagógica de nossa instituição, dando a oportunidade para que nossos alunos e alunas possam acessar e compartilhar do conhecimento produzido em nossas aulas, seminários e demais eventos.

Nossa Revista tem a missão de cultivar, expandir e difundir, no meio acadêmico e entre o público em geral, pesquisas na área de Ciências da Educação, Ciências Sociais, dentre outras, em diversas temáticas como: Educação Inclusiva para alunos, Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando sempre tornar esse diálogo mais presente em todas as áreas da Educação.

Com o intuito de contribuir, construir e demonstrar que, com a educação continuada, os professores vêm aumentando seu curriculum profissional e, desse modo, adquirindo mais bagagem, estratégias e instrumentos específicos para atuar e assim podermos enfatizar e ter uma educação melhor, inclusiva e para todos, nesta edição de número inaugural, incluímos textos de colaboradores de nossa Instituição, bem como escritos de alunos, apresentados durante o nosso Simpósio, desvelando a potencialidade de nosso trabalho e o serviço de excelência que nosso centro oferece no campo da educação.

Boa leitura!

Equipe de organização do n° 1

*Antonio Bezerra Diniz Neto
Eraldo Alves de Sousa
Jucielma Félix de Queiroz
Silvano Fidelis de Lira
Taynnã Valentim Rodrigues*

**AS IMPLICAÇÕES E ASPECTOS DA LINGUAGEM DO ALUNO
COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

*Ineuda Pereira de Souza¹
Marilene Figueirôa Souza²*

¹ *Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú – UVA.*

² *Mestra em Biometria pela UFRPE.*

Resumo: As implicações e aspectos da linguagem do aluno com deficiência auditiva é o tema discutido nesta pesquisa, levando a compreender como o aluno auditivo é inserido no contexto da sala de aula regular. O objetivo é analisar as implicações e tópicos neurolinguísticos do aluno com deficiência auditiva. O motivo por essa temática se deu a partir da necessidade de compreendermos como o aluno com deficiência auditiva é visto no convívio com os alunos do ensino regular, ou seja, como é representado. Sabemos da importância do ensino de libras ser inserida no contexto curricular do ensino regular, até porque, precisamos entender esse aluno e vice-versa, desse modo, a inclusão terá significado. Isso, salienta que ao inserir alunos com deficiência auditiva na sala regular sem os subsídios necessários não significa inclusão, mas sim integração, atendendo somente a uma demanda numérica. Deste modo, o estudo se fundamenta nas análises da obra de Ana Paula Santana (2007), na qual se refere aos aspectos e implicações da neurolinguística com alunos surdos, levando-nos a uma melhor compreensão de como lidarmos com esse público em sala de aula.

Palavras chave: Deficiência Auditiva; Sala de aula; Libras; Aprendizagem.

Abstracto: Las implicaciones y aspectos del lenguaje del alumno con discapacidad auditiva es el tema que se discute en esta investigación, lo que lleva a comprender cómo se inserta el alumno auditivo en el contexto del aula regular. El objetivo es analizar las implicaciones y aspectos neurolingüísticos del alumno con hipoacusia. La razón de este tema fue la necesidad de saber cómo se ve al estudiante con discapacidad auditiva en contacto con los estudiantes de educación regular. Sabemos la importancia de enseñar Libra para insertarse en el contexto curricular de la educación regular, porque necesitamos entender a este alumno y viceversa, de esta manera la inclusión tendrá sentido, lo que se necesita no es inclusión sino integración. Integre solo para formar números. Así, el estudio se basará en el análisis del trabajo de Ana Paula Santana (2007), que hace referencia a los aspectos e implicaciones de la neurolingüística con los estudiantes sordos, conduciéndonos así a una mejor comprensión de cómo tratar a esta audiencia en el aula clase.

Palabras clave: Discapacidad auditiva; Salón de clases; Libras; Aprendiendo.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem se torna ainda mais desafiadora para o professor que ao lidar com esse processo, percebem no cotidiano escolar os alunos considerados normais apresentando dificuldade na aprendizagem. Neste contexto, o maior desafio do professor é trabalhar no processo do ensino aprendizagem do aluno com deficiência

auditiva, pois, há muitas barreiras em se trabalhar pedagogicamente com alunos que apresentam essa deficiência. Também colabora com esse quadro muitos professores não apresentarem formações necessárias para lidar com esse público.

O motivo dessa temática se faz pela necessidade que os o corpo docente apresenta em aprender a língua de sinais, para poder se comunicar com mais eficiência com deficiente auditivo e assim, o aluno se sinta feliz por ter sua linguagem levada a sério e poder frequentar com mais liberdade uma sala de aula regular, pois estará mais apto a cumprir o papel mais significativo da rotina escolar: participar das aulas.

Diante dessa contextualização se faz necessário perguntar: qual a contribuição da neurolinguística para o processo de aprendizagem do aluno com deficiência auditiva?

Com esta problemática em vista, o objetivo geral da pesquisa é analisar as implicações e aspectos neurolinguísticos do aluno com deficiência auditiva. A partir desta perspectiva, elaboramos objetivos específicos. Primeiro, identificar a contribuição do uso das libras no ensino regular; e analisar as implicações e aspectos da neurolinguística na sala de aula regular.

A oportunidade de ter acesso a um idioma tão importante é benéfica tanto para os surdos, quanto para os que não possuem deficiência auditiva, pois, permite que a comunicação seja mais profunda e praticada sem barreiras, trazendo crescimento para ambos. E ter profissionais capacitados no ensino da língua brasileira de sinais dentro das escolas é um passo fundamental para a busca de um processo educacional e de desenvolvimento pessoal muito mais significativos.

A metodologia desta pesquisa consistiu numa revisão bibliográfica, a partir da leitura e análises de artigos e livros que apontam os estudos da neurolinguística e sua relação com à linguagem das pessoas com surdez, para podermos investigar e compreender de forma mais minuciosa o tema abordado.

Em linhas gerais, a pesquisa está estruturada em três seções: a primeira sendo a introdução que apresentando ao leitor a justificativa, os objetivos, e a metodologia da pesquisa. A segunda abordará o conceito e as contribuições das libras no ensino regular. Pois, a lei prevê a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e insere as libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores de instituições de ensino público e privado dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino.

A terceira seção abordará as implicações e aspectos neurolinguístico na sala regular. De acordo com Santana (2007) os gestos não são exclusivos do surdo, portanto, há ouvintes que os utilizam para se comunicarem. Por fim, as considerações finais nos levarão a refletir diante dos desafios que os nossos professores enfrentam em lidar com alunos deficientes auditivos na sala de aula regular.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DAS LIBRAS NA SALA DE AULA REGULAR

Na contemporaneidade, estamos recebendo em nossas redes de ensino alunos com deficiência auditiva, nas quais esses alunos precisam ser inseridos na sala de aula regular. Para que a sua participação seja efetiva no ensino regular, faz-se necessário um acompanhamento intensivo com o auxiliar de uma intérprete, sendo por meio desse profissional que o deficiente auditivo poderá avançar em seu nível de escolarização.

Desse modo, Marchesi in Cool, Palácios e Marchesi, (1995) afirmam que se faz preciso o conhecimento da língua de sinais, ou seja, faz-se necessário entender bem para que haja comunicação transparente com o aluno auditivo e assim, é necessário entender que a falta do conhecimento da língua dificulta a comunicação dessas pessoas. Eles ainda ressaltam que:

A falta de conhecimento acerca desta língua, a confiança numa metodologia oral e por ser considerada apenas como mímica, motivaram a cultura hegemônica ouvinte a estigmatizarem e condenarem o uso desta língua considerando-a imprópria na educação do surdo por ser prejudicial à aquisição da linguagem oral, bem como a sua integração na sociedade (MARCHESI IN COOL, PALÁCIOS E MARCHESI, 1995, p. 34).

De acordo com os autores supracitados podemos ressaltar que a língua de sinais é uma linguagem bastante importante a ser utilizada não só pelos alunos auditivos, mas pelos ouvinte também, até porque o trabalho com essa língua de sinais faz com que o deficiente auditivo sintam-se mais capaz de se inserir no contexto escolar e nas relações cotidianas.

Na concepção de Rodrigues (2017) a presença de alunos com surdez na escola de ensino regular, faz-se necessário para a sua interação social, pois, esses

alunos que apresentavam esse tipo de deficiência eram inseridos em escolas especiais e não podiam integrar-se na escola de ensino regular. Pois, entendemos que esse envolvimento das políticas públicas destinadas à inclusão, no qual os alunos com qualquer deficiência que apresentasse poderia e pode ser inserida, integrada e socializada na sala de aula regular. Diante dessa concepção, o autor ainda ressalta que a importância de conhecer as libras tanto para os alunos ouvintes quanto o professor se faz necessário, pois, é preciso intensificar o envolvimento da escola, da comunidade e da família para o contexto da formação cidadã desses alunos com deficiência auditiva.

Desse modo, vale salientar que, no Brasil, o decreto nº 5.626 que regulamenta a Lei 10.436 ficou conhecido como a “Lei de Libras”, na qual é apresentada a necessidade da formação e atuação de profissionais no ensino de Libras, destacando o capítulo III, no artigo 4º, inciso III que diz:

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras/Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa com segunda língua (BRASIL, 2005, p. 2).

Como bem pontua o artigo supracitado a formação de professores em libras torna-se fundamental e assim o trabalho com esta linguagem na sala de aula regular levará o aluno com a deficiência em questão a sentir-se bem e com autoestima elevada, pois, a língua de sinais não é uma língua universal, mas, uma língua usada para ajudar na comunicação das pessoas que apresentam deficiência auditiva e, portanto, é uma língua visomotora, ou seja, por meio de gestos auxiliados com as mãos, o aluno aprende a se comunicar, levando em conta que o professor precisa estar atento às atividades oferecidas para o aluno com deficiência auditiva, pois, o português com regras não é compreendido para quem é deficiente. De modo que o professor precisa ter um olhar diferenciado para esses alunos e adentrar no seu mundo compreensão, de representações, de símbolos e de sinais.

Desse modo, Quadros (2006) nos diz que “a língua de sinais é uma língua a captar mensagens em seus movimentos”, e continua:

A língua de sinais é uma língua espacial visual, pois utiliza a visão para captar as mensagens e os movimentos, principalmente das

mãos, para transmiti-la. Distinguem-se das línguas orais pela utilização do canal comunicativo, enquanto as línguas orais utilizam canal oral-auditivo, as línguas de sinais utilizam canal gestual-visual (QUADROS, 2006, p. 34).

De acordo com a fala de Quadros (2006), por meio do visomotor, o sinal é a língua do surdo e, no aspecto funcional, é igual à fala para os ouvintes, pois possui sintaxe, gramática, e semânticas completas que permitem desenvolver a expressão de emoção e articulação de ideias. Portanto, faz-se necessário o aluno auditivo tenha auxílio do intérprete, pois por seu intermédio, faz sua socialização tornar-se mais integrada ao ambiente escolar. Laborit (1994) citado por Santana (2007) afirmam que:

Havia sinais que inventava porque ainda não conhecia a todos e queria de qualquer maneira conseguir dizer o que desejava. [...] Muda significa que não faz o uso da palavra. Eu as utilizo, com minhas mãos, com minha boca. Posso falar, gritar, chorar, sons saem da minha garganta (LABORIT, 1994, p. 69).

Diante dessa concepção, podemos ressaltar que as pessoas com deficiência auditiva, quando não possuíam o conhecimento da libras, passavam a se comunicar com os gestos das mãos através dos quais os seus parentes mais próximos passavam a compreender o que sua comunicação. Isso ficou conhecido como a educação doméstica, os pais utilizavam de gestos e assim a criança passava a repetir o que eles faziam, neste contexto foi possível a primeira forma de comunicação entre seus entes queridos.

Como bem pontua Laborit (1994), essa forma de gesticular muda significativamente, pois por meio das mãos ela passa a mostrar os sentimentos, como o choro, a alegria, etc. Vale ressaltar que o uso dos gestos não é de uso apenas do surdo, mas também é utilizado com pequenos ouvintes em fases de desenvolvimento da aprendizagem. A criança quando pequena, gesticula muito para pedir algo, mesmo ouvinte. E os surdos passam a gesticular quando os pais percebem que seu filho apresenta a deficiência auditiva e, assim, faz-se necessário que procurem meios para que a comunicação seja adicionada em sua vivência para que se possa atender aos anseios que a criança necessita. É por isso que na escola a importância de começar inserir em seus currículos o ensino da libras, faz-se necessário, pois, precisamos levar esse público a se sentir acolhido no ambiente escolar.

AS PROPOSTAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE LIBRAS NO ENSINO REGULAR

Para que o ensino das libras seja inserida no ensino regular, torna-se essencial que seja pautado nas propostas curriculares de ensino, ou seja, as propostas curriculares precisam ser adaptadas para o processo da inclusão, conforme prevista na Constituição Federal (1988) que afirma que a pessoa com deficiência tem direito à educação e uma educação de qualidade. E para esse objetivo ser atingido, é necessário haver reformas nas propostas curriculares, levando o acesso do ensino da libras às sala de aula regular.

Vale ressaltar que há diferença entre a surdez e a deficiência auditiva, pois ambas precisam de gestos para se comunicar e até mesmo o auditivo usando o seu aparelho para produzir som, pois, ambos ocasionam uma limitação para o seu desenvolvimento. Sendo, a audição fundamental para o desenvolvimento da aquisição da linguagem falada e sua deficiência pode ocasionar muita dificuldade nas relações sociais, psicológicas e na interação. Nesta perspectiva, as propostas vistas por Brasil (1998) destacam que:

Para alunos com deficiência auditiva: Materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, *softwares* educativos específicos etc.; textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros; sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais; salas-ambiente para treinamento auditivo, de fala, rítmico etc.; posicionamento do aluno na sala de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas; material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente (BRASIL, 1998, p. 46).

Conforme a proposta, o trabalho com alunos que apresentam a deficiência auditiva, requer todo aparato, para que ele possa sentir inserido dentro do contexto de sala regular, pois, mesmo utilizando de gestos precisamos estar atentos aos anseios que são grandes em querer entender o que o aluno necessita e assim não há compreensão por parte do ouvinte. Por isso, a necessidade do aluno auditivo ser assistido com materiais e equipamentos que dê o suporte para o processo de aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da inclusão (PCN, 1998) deixam claro que a inclusão para aluno com deficiência auditiva na sala de aula regular, precisa estar amparado pela lei, ou seja, precisa de um auxiliar em sala de aula para que possa participar das aulas e poder compreender a relação da aprendizagem com o mundo onde está inserido. Também é primordial que o professor precisa estar preparado para receber alunos com esses níveis de deficiência. Desse modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) afirmam que:

Os professores precisam possuir qualificação em educação especial ou pelo menos uma habilitação na língua de sinais, uma vez que “o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, pode proporcionar total interação entre os alunos e um maior desenvolvimento cognitivo” (BRASIL, 1998, p. 48).

Diante dessa contextualização citada no documento do PCN, as instituições escolares precisam ter profissionais que possam utilizar-se de estratégias para a inclusão desses alunos na sala de aula regular, quebrando barreiras e mostrando que, mesmo com deficiência, o aluno é capaz de se realizar profissionalmente. A inclusão das libras no ensino regular passará a ajudar muitos alunos que necessitam desse apoio para vencer os obstáculos que a vida propicia.

Como bem pontua Brasil (1998):

Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Para os alunos que apresentam necessidade particularmente importante (BRASIL, 1998, p. 62).

Ou seja, podemos inferir que é imprescindível a adequação das propostas curriculares à inclusão, para que as necessidades e as capacidades dos alunos sejam valorizadas diante da prática pedagógica oferecida para o público com deficiência auditiva. Sabemos que todos nós temos nossas limitações e não é diferente com que apresentam quaisquer tipos de deficiências. Sabe-se que as práticas pedagógicas para ser utilizada com a pessoa surda, precisam ser adaptadas na língua de sinais, ou seja, é crucial usar libras afim de tornar possível e efetiva a comunicação para uma boa adaptação no seu processo de aprendizagem. Para a criança aprender a língua de sinais ela passa pelo processo de estágio, da mesma forma com os não deficientes,

para que a sua aprendizagem passe também por fase de estágio que é o balbucio, motor concreto até chegar ao abstrato que é por onde a aprendizagem já se encontra em processo de construção.

A criança surda necessita de estímulos diferenciados, adaptados para as suas necessidades específicas. A carência desses estímulos nos seus primeiros anos de vida pode comprometer o ritmo natural do processo de evolução infantil, aumentando ainda mais suas dificuldades de socialização, construção de vínculos afetivos, desenvolvimento cognitivo, psicomotor e linguístico. De acordo com Góes (2000, p. 4):

Como a língua tem um papel constitutivo da subjetividade, esse cruzamento é complexo e torna-se complicado se a Língua de Sinais, que realmente permite à criança significar o mundo e a si própria, for adquirida tardiamente de maneira mais ou menos descaracterizada, devido à ausência dos interlocutores legítimos para essa aquisição.

As dificuldades da linguagem e da interação, que as crianças surdas encontram a respeito da escolarização, sem o desenvolvimento adequado e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade, tornam obrigatórias a elaboração de propostas educacionais que atendam às reais necessidades, proporcionando o pleno desenvolvimento efetivo de suas habilidades e competências.

De acordo com a instrução Nº. 002/2008 – SUED/SEED, que estabelece critérios para o funcionamento do Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez – CAES, o serviço de apoio especializado, tem como principal finalidade a garantia, em turno contrário ao da escolarização, o ensino de Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, obrigatoriamente, desde a educação infantil, conforme prevê o Decreto Federal nº 5626/2005:

a) a oferta do atendimento a alunos surdos matriculados nas diferentes etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por meio da proposta de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa escrita, para o acesso ao conhecimento formal e à aprendizagem; b) a oferta do atendimento pedagógico especializado a todos os alunos surdos matriculados na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos do município, independentemente da rede de sua matrícula

(municipal, estadual ou particular), considerando que a educação bilíngue constitui direito subjetivo do aluno (INSTRUÇÃO Nº. 002/2008 - SUED/SEED).

O compromisso da escola inclusiva é o respeito à pluralidade cultural e o acolhimento às diferenças individuais, o que implica em reconhecer a diferença linguística relativa aos surdos que, pela falta de audição, necessitam do acesso a experiências linguísticas mediadas por uma língua que não ofereça barreiras à sua interação e aprendizagem: a Língua de Sinais. Para efetivação deste processo, as metodologias devem ser repensadas, pois a constituição dos sentidos na escrita pelos surdos decorrerá de processos simbólicos visuais e não auditivos.

Em seu processo de letramento o surdo passará de uma língua não alfabética (a língua de sinais) para uma língua alfabética (o português). Ou seja, a forma de avaliar o processo de aprendizagem dos surdos precisa ser diferenciado, até porque aprendem a ler e a escrever o português sem passar pelo conhecimento fonológico da língua que é a de “leitores não alfabetizados”. Isso significa que são leitores competentes de uma primeira língua não alfabética e dominam a forma escrita de outra língua alfabética, sem conhecer os sons de sua grafia (SÁNCHEZ, 2002). Vem daí a denominação letramento para designar o processo de ensino e aprendizagem de leitura escrita para surdos.

AS IMPLICAÇÕES E ASPECTOS NEUROLINGÜÍSTICOS NA SALA REGULAR

No início do século XX, Saussure (1997), em seus estudos referentes à área da linguística, ressalta que há ainda uma preocupação em separar a linguagem da língua, pois, a linguagem pode ser uma criança gesticulando as palavras, ou melhor, o que ela queira falar, pois, sabemos que é um ser no qual se encontra sempre em desenvolvimento. Na concepção de Wallon, a mímica é um dos gestos utilizados para a construção da linguagem oral, sendo a língua como citado por Fiorin (2007) é um conjunto de signos e, portanto, a linguagem utilizada junto com o processo de afetividade passa adquirir resultados que valorizam a construção do conhecimento pelo qual a criança encontra-se inserida. Ao relacionar com a linguagem Wallon destaca:

Sem ela, não há nenhuma possibilidade de representar a ordem mais insignificante, de efetuar uma sequência. Dela depende também o poder de ordenar as sucessivas partes do discurso. [...] Ela não é, verdade se diga, a causa do pensamento, mas é o instrumento e o suporte indispensáveis aos seus progressos (WALLON, 1981, p. 186).

Sabe-se que é por meio da linguagem que ocorre a realidade simbólica da contextualização e da socialização das crianças com o meio. Desta forma, o autor refere-se ao mundo dos signos pelos quais o pensamento da criança se traduz da forma de: “[...] unir o que estava desunido, separar o tinha sido simultâneo” (Wallon, 1981, p. 187). Portanto, a construção da linguagem, encontra-se em elaboração integrada ao organismo-meio. A abordagem teórica do autor fundamenta-se no desenvolvimento da pessoa por uma interação do potencial genético e típico de espécie que se varia por meio de fatores ambientais.

De acordo com Santana (2007, p. 94), a língua de sinais teve seu estatuto linguístico como análise nos aspectos fonológicos, semânticos e sintáticos da língua de sinais. Desse modo, Stokoe (1972) ressalta que a fonologia acontece através da combinação dos sons e dos fonemas que criam as palavras e passa a utilizar-se das combinações gestual atribuindo significados aos sinais. Pois, a libras é uma língua de sinais gesticulada pela movimentação das mãos, portanto, o aluno precisa se adaptar à sua linguagem, sabe-se que na medida em que as mãos são gesticuladas para expressar a comunicação da pessoa auditiva, os movimentos das faces que são as expressões faciais também é vista como linguagem surda. Santana (2007) afirma que:

A língua de sinais possui vocabulário menor que o das línguas orais (na proporção de 1 para 100). Além do léxico menor, que não há nas línguas de sinais, artigos, preposições, advérbios e cópulas. A sintaxe, por outro lado, não pode ser descrita por generalização de regras desse gênero, e pode fornecer dados sobre a estrutura profunda da linguagem (SANTANA, 2007 p. 95).

A autora nos deixa claro que a língua de sinais é possui vocabulário menos complicado, pois, a pessoa com deficiência auditiva, não aprende a sintaxe da língua portuguesa, como artigo, preposições, etc. Sua sintaxe é baseada na ação na qual o verbo não se conjuga. Para Chomsky (1971, p. 46) a estrutura profunda da linguagem é um sistema de duas proposições, nas quais nenhuma é afirmativa, mas se relaciona por meio do significado da sentença, ou seja, a estrutura da linguagem se baseia

diante do conhecimento da língua, na capacidade de atribuir uma interpretação semântica e numa interpretação fonética, adequada para a caracterização do conhecimento de uma língua.

De acordo com o autor se faz necessário que o professor necessita para o seu desenvolvimento profissional ao menos conhecer a língua de sinais, até porque em muitas ocasiões estamos vivendo em um mundo no qual a inclusão se faz necessário que desta forma incluir não é só matricular em uma escola de ensino regular, mas oferecer todo aparato que a pessoa com deficiência auditiva necessita, por isso, o professor precisa está preparado para que possa trabalhar com o processo de inclusão.

A LINGUÍSTICA APLICADA (LA) E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (LP)

As autoras Lúcia Kopschitz e Maria Augusta Bastos de Masttos põem a questão da Linguística Aplicada e o ensino da língua portuguesa da seguinte maneira:

[...] a Linguística Aplicada é uma disciplina que se ocupa, exclusivamente, de situações em que o homem usa a língua para falar dela mesma. Assim, compreendemos que ela é uma área de investigação que tem como meio seu próprio objeto, ou seja, a LA usa a língua para falar da própria língua (KOPSCHITZ; MATTOS, 1993, p. 8).

O termo “Linguística Aplicada” teve origem diante do maior ímpeto dos estudos linguísticos nos anos sessenta do século passado. Assim, muitos estudiosos, optaram em atribuir objetivos para essa ciência que, por meio de um olhar investigativo, possa fazer relação com o ensino aprendizagem de línguas estrangeiras e com a tradução automática. Segundo Sousa e Philippsen (2009, p. ??): “Atualmente, o centro de interesses da LA tem se voltado a explicar fenômenos relacionados ao ensino-aprendizagem de Língua Materna”.

Dessa forma, elas nos mostram que os objetivos centrais da LA se propõem a investigar os fenômenos que podem estar ou não relacionados a problemas sociais, culturais, psicológicos e outros. Elas apontam (AUTORAS, ANO , p.):

acreditamos que a pesquisa em LA contribui para a minimização da lacuna que existe entre a teoria e a produção efetivamente realizada

dentro da sala de aula, uma vez que dentre os seus objetivos está na aplicação da teoria no processo de ensino-aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constata a expressiva relevância do domínio da língua quando aponta que:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCNs, 2001, p. 21).

Seguindo esta concepção é essencial compreendermos que segundo as afirmações do PCN as aulas destinadas à Língua Portuguesa devem ser levadas de forma que levem os alunos a praticarem as normas padrões e culta da língua para que possam adquirir competências em relação à linguagem com o fim de tornarem-se capazes e aptos a resolver problemas de sua vida cotidiana, ter acesso à cultura e participarem plenamente do mundo letrado (SOUSA e PHILIPPSEN, 2009, p. 8). A escola torna-se espaço necessário para a vida do alunado, pois, é por meio dela que eles vivenciam uma das partes mais importantes de sua trajetória de vida. Por isso é indispensável entender que o professor precisa buscar formas didáticas para que a aprendizagem seja despertada pelo aluno e, com esta postura, leve-o a se interessar em aprender sem que o ensino se torne cansativo e desestimulante.

Portanto, o professor deve ser cada vez mais estimulado a trabalhar, enquanto ferramenta metodológica, com a música como recurso, afim d tornar a aprendizagem mais prazerosa. Pois, muitos professores utilizam das letras das músicas de alguns artistas como Caetano Veloso, Chico Buarque, dentre outros, trazendo para ao aluno propostas para se trabalhar com a linguística, a ortografia, as classes gramaticais, interpretação de textos e redação. Pois, atualmente, é muito possível e viável a utilização de letras musicais para o incentivo do pensamento do aluno e também ajudar por meio gesticulações manuais o deficiente auditivo a conhecer e a se apropriar de cada sinal ali trabalhado pela música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo nos proporcionou a entender a importância do uso da língua de sinais (LIBRAS) a ser inserida nas grades curriculares das escolas de ensino regular. Atualmente, recebemos em nossas redes, tanto estadual quanto municipal, um grande número de crianças com deficiência auditiva, necessitando de um acompanhamento adequado para que possam haver um aprendizado e uma melhor compreensão do que a vida pode lhes proporcionar enquanto possibilidades.

Em nossa rede municipal temos intérpretes que acompanham em esses alunos em sala de aula regular, pois, percebemos que a cada dia a evolução dessas crianças nos deixa claro que para aprender a ler e a escrever, basta termos subsídios para que seja possível mais avanços no processo de ensino-aprendizagem.

As libras conhecida como língua de sinais, precisam ser inseridas nas grades curriculares de todos os níveis de educação, até por que precisamos dessa ligação para que as pessoas com deficiência auditiva sintam-se inseridas na sociedade de forma que possa participar das ações e compreender suas expressões e o que as outras pessoas ouvinte expressam.

É possível concluirmos que o Estado precisa e carece de mais políticas públicas que traduzam a importância das pessoas, mesmo que ouvintes, conhecerem e aprenderem a língua de sinais. Portanto, assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva já se constitui em direito garantido, pois, previsto em lei. Porém para atingir esse fim, é crucial que os sistemas de ensino assumam a responsabilidade de oferecer condições para a participação, a aprendizagem e a permanência dessas crianças nos níveis mais altos da formação educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº. 017/2001.

_____. BRASIL. MEC. Deficiência Auditiva. **A educação dos surdos língua brasileira de sinais**. Vol. I -II - III. Série Atualidades Pedagógicas. Brasília: SEESP, 1997.

_____. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Secretária Estadual de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações curriculares. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **PCNS: Artes**. Brasília SEF. 2001

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.

_____. **Lei Federal n. 10.436/2002**. Oficializa a Língua Brasileira de sinais em território nacional. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>

CHOMSKY, Noam. **Aspects de la théorie · syntaxique**. Trad. por Jean-Claude Milner. Paris, Editions du Seuil, 1 971.

FIORIN, J.L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2007.

GÓES, M.C.R. Com quem as crianças dialogam? In: GÓES, M.C.R.; LACERDA, C.B.F. (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

KOPSCHITZ, Lúcia X. B. & MATTOS, Maria Augusta B. A Linguística Aplicada e a Linguística. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Instituto dos Estudos da Linguagem- UNICAMP, V. 22, 1993.

LABORIT, E. **O voo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1994.

MARCHESE, A. - Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas. In: C. COLL; J. PALACIOS e A. MARCHESE (org.): **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

QUADROS, Ronice Muller, SHIMIÉDT, Magali L.P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 4, 2017.

SANTANA, A.P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. SP: Plexus, 2007.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1997.

SÁNCHEZ, C. 2002. **Os surdos, a alfabetização e a leitura: sugestões para a desmistificação do tema**. [S.n.t.]. Mimeo.

SOUSA, W. L e PHILIPPSEN, N. I “Música: um recurso didático-metodológico para as aulas de Língua Portuguesa” **Revista de Letras Norte@mento**, Sinop, v. 2 n° 4 2009;

STOKOE, W. C. **Semiotics and human sign language**. Moutin: The Hague, 1972.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

O PAPEL DO NEUROPEDAGOGO NA OBSERVAÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA SIGNIFICATIVA NOS ANOS INICIAIS

Joseane Melo de Lira

Graduada em Pedagogia pela UFPB e Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica – UNIFACOL

Marilene Figueirôa Souza

Mestra em Biometria pela UFRPE

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar o papel do neuropedagogo na observação de uma aprendizagem matemática significativa, levando a uma melhor compreensão de como o neuropedagogo poderá contribuir no ambiente escolar, mostrando aos profissionais da educação que todo cérebro quando estimulado aprende. E assim ressalta-se a necessidade dessa compreensão para que seja possível obter uma aprendizagem significativa e um envolvimento total do aluno no processo de aprendizagem, abrangendo os aspectos afetivos de cada um, tornando o campo de trabalho do professor ainda mais complexo. Desse modo, a abordagem metodológica se sedimenta a partir de um estudo bibliográfico, visando levantar o conhecimento disponível na área, buscando identificar as teorias já produzidas, na tentativa de analisar e avaliar a sua contribuição para compreender ou explicar o problema da investigação. Os resultados da pesquisa nos levarão a refletir da importância do neuropedagogo em contribuir com a equipe escolar no processo de aprendizagem da matemática nos anos iniciais.

Palavras-Chave: Neuropedagogo; Aprendizagem Significativa; Matemática; Lúdico.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar el papel del neuropedagogo en la observación de un aprendizaje matemático significativo, conduciendo a una mejor comprensión de cómo el neuropedagogo puede contribuir en el ámbito escolar, mostrando a los profesionales de la educación que todo cerebro aprende cuando se estimula. Y así, se resalta la necesidad de esta comprensión para que se obtenga un aprendizaje significativo, la implicación total del alumno en el proceso de aprendizaje, englobando los aspectos afectivos de cada uno, haciendo más complejo el campo de trabajo del docente. Así, la metodología empleada será a través de un estudio bibliográfico en el que se enfatiza que este tipo de estudio requiere mayor objetividad por parte de los investigadores con la temática elegida, se busca elevar el conocimiento disponible en el área, buscando identificar las teorías ya producidas, en un intento de analizar y evaluar su contribución a la comprensión o explicación del problema de investigación. A continuación, las consideraciones finales que nos llevarán a reflexionar sobre la importancia del neuropedagogo en la contribución del equipo escolar en el proceso de aprendizaje de las matemáticas en los primeros años.

Palabras clave: Neuropedagogo; Aprendizaje significativo; Matemáticas; Ludic.

INTRODUÇÃO

A neuropedagogia é a ciência que estuda os neurônios e as suas transformações durante o processo de aprendizagem. A partir deste apontamento pensamos na necessidade de uma compreensão mais apurada a respeito do processo de aprendizagem da criança que apresenta alguma dificuldade em entender a matemática, levando a um desejo de aprofundar mais o conhecimento referente ao processo desse processo.

Diante desta motivação, é crucial entender que essa pesquisa nos levará a uma compreensão de que a aprendizagem significativa necessita do envolvimento total do aluno no processo de aprender, abrangendo os aspectos afetivos de cada um, tornando o campo de trabalho do professor ainda mais complexo. Essa complexidade geralmente retrai o docente que acaba preocupando-se em excesso com os aspectos cognitivos.

Enfatizamos a questão do papel do neuropedagogo na observação do ensino da matemática significativa, levando em consideração os recursos metodológicos que possam ser trabalhados com esses alunos para que, dessa maneira, haja o desenvolvimento da aprendizagem de forma mais significativa e que, portanto, o aluno aprenda na medida em que o professor exerce sua prática docente. Entendemos que esta prática seja mais significativa para o aluno, ou seja, a utilização de métodos de ensino mais práticos e lúdicos. A matemática é uma ciência, por vezes, complicada de ser decodificada e compreendida, entretanto, quando a criança é estimulada ela passa a se interessar mais e, conseqüentemente, a entender melhor cada situação.

Sendo assim o foco da pesquisa é analisar qual o papel do neuropedagogo para que se tenha uma matemática significativa. Para atingirmos esse objetivos, pretendemos: identificar as formas de ensino aprendizagem que os professores utilizam para os alunos na compreensão da matemática; analisar o papel do neuropedagogo no ambiente escolar; e entender qual a importância deste profissional para aprendizagem desses alunos.

Em linhas gerais, a pesquisa está estrutura em três (3) seções: uma introdução onde abordamos a justificativa, os objetivos e a metodologia de trabalho. A segunda seção trata a forma como os professores trabalham a matemática, para que se torne significativa para os alunos dos anos iniciais, partido do pressuposto que a matemática é uma disciplina que requer do aluno uma maior compreensão, ressaltando a imprescindibilidade dela ser trabalhada de forma lúdica e prazerosa. A terceira seção discute a contribuição do neuropedagogo no processo do ensino da matemática. Sendo de suma importância o trabalho do neuropedagogo junto à equipe escolar, responsável por traçar meios de ajudar os alunos principalmente dos anos

iniciais no ensino da matemática.

A metodologia que subsidiará nossa investigação está pautada por um estudo bibliográfico, no qual enfatizamos que esse tipo de estudo requer do pesquisador maior objetividade com o tema escolhido, pois, visa levantar o conhecimento disponível na área, buscando identificar as teorias já produzidas, na tentativa de analisar e avaliar a sua contribuição para compreender ou explicar o problema da investigação. Assim, o pressuposto teórico desta pesquisa, refere-se ao papel do neuropedagogo com foco na aprendizagem significativa da matemática.

A MATEMÁTICA SIGNIFICATIVA NA VISÃO TEÓRICA DE AUSUBEL

A matemática significativa é vista como um processo de nova informação. Conforme Moreira (2009), a aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação se relaciona de maneira substantiva (não-literal) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, relaciona-se com o conhecimento prévio do aluno para que consiga se adaptar a novos conhecimentos. É partindo desses conhecimentos prévios que os alunos possuem que avançamos para um aprendizado mais próximo à realidade da criança.

De acordo com Ausubel (1982, p. 59), aprender significativamente quer dizer aprender de forma não arbitrária, não mecânica. O autor acredita que se alguém aprende de forma significativa, implica que aquele conhecimento não será mais esquecido. Há crianças que assimilam e acomodam conteúdos matemáticos de forma esplêndida, mas há outras que possuem lapsos de memória, ou seja, memorizam por segundos aquele conteúdo, todavia, depois não conseguem transpor o conteúdo lecionado para a memória de longa duração.

Ausubel (1982, p. 23), ainda em sua teoria da aprendizagem, defende a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos possibilitando construção de estruturas mentais por meio da utilização de mapas conceituais que abrem um leque de possibilidades. Ele enfatiza a importância da descoberta e da redescoberta de outros conhecimentos, viabilizando uma aprendizagem que ofereça prazer mútuo, tanto a quem ensina, quanto a quem aprende e que, conseqüentemente tenha melhor eficácia.

Neste sentido, Brito (1996) salienta a questão do ensino da matemática, que para ele não é a matemática que produz atitudes negativas, mas a forma como o professor trabalha para articular os conteúdos. Seguindo este pensamento, muitos alunos apresentam dificuldades na matéria por não compreenderem claramente o que o professor explica, ensina,

facilita, pois o docente, geralmente, atua em sua prática de forma tradicional, utilizando-se de livros e exercícios sem operar com materiais concretos que levem o aluno à busca de respostas por meio da aplicação desses recursos.

Para que a matemática seja significativa, é importante que se permita o trabalho diferenciado, ou seja, que ofereça uma proposta renovada de trabalhar os conteúdos, principalmente quando o trabalho é realizado com as séries dos anos iniciais. Desse modo, salienta-se que a escola, por meio de seus professores, busquem atitudes pedagógicas que tornem a aprendizagem na matemática mais atuante, principalmente para aqueles alunos que possuam mais afinidades com a matemática, pois, aprender esta disciplina também consiste em desenvolver o raciocínio lógico para que se possa calcular problemas utilizados no dia a dia. Nesta perspectiva, Brito (1996) salienta que:

Não é a Matemática que produz atitudes negativas. Aparentemente, elas se desenvolvem ao longo dos anos escolares, muito relacionadas a aspectos pontuais: o professor, o ambiente na sala de aula, o método utilizado, a expectativa da escola, dos professores e dos pais, a autopercepção do desempenho, etc. No entanto, o que se percebe é que a matemática vem apresentando ao longo dos anos sucessivos fracassos na aprendizagem para a maioria dos alunos, limitando sua aprendizagem e sua aplicação no dia a dia. Especialmente na vida escolar, os jogos e brincadeiras devem estar presentes na vida do aluno principalmente no ensino de matemática, para que o contato com essa metodologia possibilite uma aprendizagem e o gosto pelo raciocínio lógico, dentro e fora da escola (BRITO, 1996, p. 45).

Diante da concepção do autor, entende-se que não é a matemática que se torna algo negativo para o processo de aprendizagem, pois, o ponto que mais leva ao fracasso de entender a matemática, está na forma pela qual ela vem sendo ensinada, tradicionalmente, para os alunos. Pois, muitas vezes o impasse consiste na abordagem pela qual o docente vai trabalhar o conteúdo matemático com os discentes. Neste cenário, ocorrem situações em que o professor domina o conteúdo programático, porém, no momento momento da ação pedagógica em sala de aula, uma parcela do seu alunado não consegue apreender os saberes. Por estas e outras razões as dificuldades na compreensão da matemática se tornam mais eminentes.

Nesta perspectiva, Oliveira (2012) ressalta que: “o jogo é um fator decisivo que enriquece a responsabilidade e fortifica as normas de cooperação”, com o intuito de estabelecer uma atividade criadora que desperte o interesse do aluno em querer aprender, pois as práticas matemáticas também devem ser utilizadas de forma lúdica. Como bem pontua

Oliveira (2012), é por meio do lúdico que o aluno é incentivado e estimulado a participar das aulas e a querer participar com prazer no processo de aprendizagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) ressaltam que:

O lúdico permite uma maior interação entre os assuntos abordados e quanto mais intensos for esta interação, maior será o nível de percepções e reestruturações cognitivas realizadas pelo estudante. O lúdico deve ser considerado na prática pedagógica independentemente da série e da faixa etária do estudante, porém, adequando-se a elas quanto à linguagem, a abordagem, as estratégias e aos recursos utilizados como apoio (BRASIL, 1998, p. 47).

Através do lúdico, o interesse do aluno em querer aprender torna-se de maior prioridade para sua aprendizagem, pois, por meio desse processo ele se torna mais interessado em entender, e assim o aprendizado adquire mais significância. Barbosa & Jófili (2004) também destacam o caráter da utilização do lúdico, quando destacam que:

O uso do lúdico pode ser uma maneira de despertar o interesse do aluno e também pode funcionar como meio de transformação deste aluno em termos sociais, direcionando-o a uma vida integrada com a sociedade, comprometidos com os valores sociais e os princípios de solidariedade (BARBOSA & JÓFILI, 2004, p.67).

É possível notar que os autores salientam a importância de os professores passarem a utilizar mais de atividades lúdicas, a fim de levar o aluno a se interessar pelas atrações que os jogos apresentam, despertando a curiosidade de querer solucionar as respostas de forma concreta, prática e prazerosa, pois o jogo permite ao aluno ir além de seus limites, despertando o interesse e a vontade do enfrentamento perante as dificuldades da aprendizagem quando da utilização de recursos lúdicos nas propostas curriculares do professor, principalmente no ensino da matemática.

Mediante o pensamento da matemática, o docente deve ser o responsável por articular o conhecimento matemático ao agir em um papel de coadjuvante em prol da construção de uma visão de mundo libertadora, com o intuito de cultivar neste aluno o papel de agente social de transformação, podendo ser possível durante este processo de ensino e o reflexo de sua aprendizagem desemboquem na apropriação das competências dos conteúdos em matemática, tornando-os úteis no seu cotidiano enquanto um agente inserido mundo social (MIORIM 2004).

Para Miguel e Miorim (2004), a educação matemática tem como objetivo fazer com

que o aluno compreenda mais a fundo a matemática propriamente dita “[...] concebida como um conjunto de resultados, métodos, procedimentos, algoritmos etc.” (p. 70). Sendo assim, conforme os autores, o objetivo da matemática é a possibilidade, por meio dos alunos, de construir “[...] por intermédio do conhecimento matemático, valores e atitudes de natureza diversa, visando à formação integral do ser humano e, particularmente, do cidadão, isto é, do homem público” (MIGUEL; MIORIM, 2004, p. 71).

É preciso destacar que a matemática se transforma em base para grande parte das áreas do conhecimento, sendo a ela atribuído um projeto que consiste em maximizar as atividades de cognição e criatividade, como a prática e sua utilidade, sendo defendida em todos os níveis de ensino, alimentando as habilidades de criatividade, resolução de situações problemas e modelagem (MIORIM, 2004).

O docente então deve utilizar meios para o desenvolvimento dos alunos visando a melhoria da capacidade de leitura e interpretação da habilidade matemática, levando-nos a pensar que “[...] o divórcio entre o pensamento e a experiência direta priva o primeiro de qualquer conteúdo real e transforma-o numa concha vazia de símbolos sem significados” (ADLER, 1970, p. 10). E através desta afirmação, Adler defende que o fundamento do ensino matemático para contextualização social é a resolução de problemas.

A aprendizagem no ensino matemático é oriunda da prática e da participação ativa do aluno, que por meio da reflexão, observação e solução de problemas tira as próprias conclusões, e vivencia a dinâmica da compreensão dos conteúdos matemáticos. E neste percurso, o docente é significativamente visto como um colaborador do processo de aprendizagem não apenas na forma de conduzir o ensino em matemática, mas em apresentar meios pelos quais o alunado consiga compreender o conteúdo trabalhado. Nesta perspectiva, consideramos o uso do lúdico como proposta para o trabalho com a matemática e afirmamos que, por meio de jogos e brincadeiras, a matemática se torna mais significativa para o processo de aprendizagem.

O PAPEL DO ENSINO NA APRENDIZAGEM E NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

De acordo com Mantoan (2003), em relação ao papel do ensino na aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno, tem-se que:

O entendimento que hoje se tem do trabalho escolar é de que a ênfase deve estar no ensino e na aprendizagem, uma visão que subordina o administrativo ao pedagógico. Afinal, a principal razão de ser da escola é

a aprendizagem de todos os alunos. A concepção de aprendizagem tem sofrido muitas e radicais modificações, durante o curto período de existência da Ciência. A aprendizagem como aquisição de resposta, é o que expressa a concepção da ampla maioria dos autores da corrente comportamentista (p. 12).

Desse modo, salienta a questão do ensino da matemática para uma melhor apreensão e, conseqüentemente, uma melhor compreensão por parte dos alunos que não são sujeitos passivos desse processo de aprendizagem, sendo assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) apontam alguns significados da compreensão da aprendizagem em matemática para o desenvolvimento do aluno. Nesta perspectiva, os PCN apresentam que: “[...] a aprendizagem em Matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado” (BRASIL, 1998, p. 38).

Ou seja, apreender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos. Sendo assim os PCN na área da matemática apresentam alguns itens:

A Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar;

A Matemática precisa estar ao alcance de todos e a democratização do seu ensino deve ser meta prioritária do trabalho docente;

A atividade matemática escolar não é “olhar para coisas prontas e definitivas”, mas a construção e a apropriação de um conhecimento pelo aluno, que se servirá dele para compreender e transformar sua realidade; (BRASIL, 1998, p. 40).

O conhecimento matemático deve ser visto como historicamente construído e em permanente evolução. O contexto histórico possibilita ver a matemática em sua prática filosófica, científica e social e contribui para a compreensão do lugar que ela tem no mundo.

Como constata alguns princípios da matemática e de acordo com o PCN (BRASIL 1998), o lúdico como ferramenta metodológica em sala de aula é algo que sempre nos ajuda a encontrar estratégias para que os problemas ou as situações problemas sejam resolvidos com alunos que apresentam dificuldade de assimilar os conteúdos, por isso que se faz necessário trabalharmos com materiais concretos como: jogos matemáticos que permitam a resolução de situações problema, ábaco para entender a organização das classes dos números, o material dourado na compreensão de composição e decomposição, dentre outros materiais que podem

ser explorados para que eles possam entender a importância que a matemática no seu cotidiano e no seu contexto de vida.

Ao trabalhar com atividades que se baseiam na organização de ensino para a aprendizagem do aluno, lidamos com as chamadas atividades lúdicas trabalhadas principalmente nas aulas de matemática, as quais proporcionam mais estímulos aos alunos a partir de um aprendizado mais voltado para os sentidos, despertando neles o interesse pela aprendizagem. Atualmente, alguns pais e professores não conhecem o real potencial das atividades lúdicas no desenvolvimento integral dos alunos, o que dificulta uma prática pedagógica docente mais consciente e consistente da escola na utilização de tais ferramentas.

De forma que apontamos a necessidade de a instituição escolar proporcionar atividades lúdicas na escola nas aulas de matemática, para que desta forma o corpo docente consiga voltar a sua atenção com mais foco para o conteúdo ministrado. Isso significa uma abertura ao campo de possibilidades para a imaginação, a criatividade, o reconhecimento da identidade do aluno, a interação social e o desenvolvimento cognitivo e corporal.

Ao presenciar o aluno em atividade lúdica, é possível perceber seus raciocínios lógicos, na observação de seus comportamentos. Piaget (1975) aponta que as atividades lúdicas são imprescindíveis para os alunos que apresentem dificuldades em matemática. Desse modo, ressalta que “[...] o desenvolvimento não é linear, mas evolutivo e nesse trajeto, a imaginação se desenvolve” (p. 21).

Resende (1999) destaca que:

Não queremos uma escola cuja aprendizagem esteja centrada nos homens de “talentos”, nem nos gênios, já rotulados. O mundo está cheio de “talentos” fracassados e de gênios incompreendidos abandonados à própria sorte. Precisamos de uma escola que forme homens, que possam usar seu conhecimento para o enriquecimento pessoal, atendendo aos anseios de uma sociedade em busca de igualdade de oportunidade para todos (p. 42-43).

Algumas escolas, nos dias de hoje, estão preparando seus alunos para um mundo que já não existe. Ações como dar aulas deverão ser substituídas por orientar a aprendizagem do aluno na construção do seu próprio conhecer, como preconizar o construtivismo. Os alunos e os docentes deverão estar mobilizados e engajados no processo ou não haverá ensino possível. A evolução do próprio conceito de aprendizagem sugere que educar passe a facilitar a criatividade, no sentido de ajudar o ser humano em sua evolução histórica. Ao trabalhar com atividades lúdicas nas aulas de matemática, pode-se propiciar ao aluno um desejo pela aprendizagem. Conforme as observações de Santos (1997):

A evolução semântica da palavra lúdica, entretanto, não parou apenas nas suas origens e acompanhou as pesquisas de Psicomotricidade. O lúdico passou a ser reconhecida como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano (p. 23).

O lúdico pode contribuir para que os alunos interajam um com os outros, pois, é vivenciando que se aprende a desenvolver seus conhecimentos. Segundo Luckesi (2002, p. 34): “[...] as atividades lúdicas são aquelas atividades que propiciam uma experiência de plenitude, em caráter flexível e saudável”. De acordo com as concepções de Santin (1990, p. 45): “[...] são ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas, compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam como teias urdidas com materiais simbólicos”. Assim, essas ações não são encontradas nos prazeres estereotipados, no que é dado pronto, pois, estes não possuem a marca da singularidade do sujeito que as vivenciam. O que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas sim, a própria ação e o momento vivido. Sob esse viés, possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e de percepção, momentos de autoconhecimento e de reconhecimento do outro, de cuidar de si e de olhar para o outro. Possibilitam, em suma, momentos de vida.

É importante considerar que, no âmbito escolar, uma aula com características lúdicas, não precisa ter, necessariamente, jogos ou brinquedos. O que traz a ludicidade para sala é muito mais uma “atitude” lúdica do docente e dos alunos. Assumir essa postura implica em desenvolver ainda mais a sensibilidade e o envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa; implica não somente em uma mudança cognitiva, mas, principalmente, em uma mudança afetiva (SANTIN, 1990).

De acordo com este autor, o trabalho com o lúdico não se encontra envolvido somente em jogos ou brinquedos, mas também em brincadeiras que levam a criança alcançar o objetivo da aula, por meio da dinâmica que o professor oferece. Pois, o lúdico, quando bem explorado, permite a criança entender melhor o que está sendo trabalhado, ou seja, a matemática precisa ser trabalhada de forma dinâmica e que seja estimulativa, fazendo a diferença na maneira em que o alunado socializa os conteúdos.

A CONTRIBUIÇÃO DO NEUROPEDAGOGO NO AMBIENTE ESCOLAR

O neuropedagogo é um dos profissionais que hoje vem a contribuir junto com a equipe

escolar na formação pedagógica referente ao conhecimento do funcionamento da mente humana, o qual permite a aprendizagem das crianças e adolescentes no ambiente escolar. Pois, o trabalho do neuropedagogo atualmente está interligado à educação salientando as dificuldades que muitas crianças apresentam, principalmente no ensino da matemática, ou seja, intervindo em propostas que facilitem o processo de compreensão da criança no que se refere à matemática.

Sabemos que as dificuldades encontradas durante esse período são esperadas, durante os quais algumas intervenções precisam ser utilizadas quando a criança apresenta alguma dificuldade. Neste sentido, “o neuropedagogo, pode auxiliar para melhorar o aprendizado, assim como, estimular de forma adequada e diferenciada as potencialidades da criança que cada dia se transforma dentro da modernidade a qual está inserida” (SCHNEIDER, 2017).

Diante dessa contextualização, a autora nos afirma que o neuropedagogo pode auxiliar a criança que apresenta dificuldade, levando atividades através das quais as crianças se socialize e compreenda com êxito, visando uma aprendizagem significativa. Como bem pontua a autora, a aprendizagem é significativa para a criança, a partir do momento que ela é estimulada e sente segurança sobre a atividade realizada.

Na concepção de Maluf (2005), para que as crianças atinjam o sucesso escolar, é preciso ajustar as características etárias específicas dos alunos. Pois, como sabemos, o cérebro se desenvolve por meio de estímulos, portanto, na medida em que o cérebro é estimulado mais informações ele passa a armazenar.

Desse modo, salientamos que a plasticidade neural apresenta um bom domínio nas regiões cerebrais onde são encarregadas pelo processo da aprendizagem, e as áreas do córtex cerebral são simultaneamente interligadas no momento em que a aprendizagem é trabalhada. São fatores que devem ser levados em consideração pelos profissionais da educação, que devem ser (re)pensados por eles a fim de contribuir para o sucesso do processo ensino/aprendizagem. Ressalta-se então, na medida em que estes profissionais passarem a entender a importância da plasticidade neural para o processo de aprendizagem das crianças, sucesso obterão no processo de ensinar, levando em conta estas informações relativas à aprendizagem cerebral e utilizando estes conhecimentos com seus alunos.

Nesta perspectiva, Maluf (2005) salienta que o sucesso escolar também depende do apoio familiar, dos professores e da escola para ajudar no desenvolvimento da capacidade de aprender e alcançar a condição de autonomia, objetivo maior da educação.

Conhecer o funcionamento cerebral é fundamental para compreender como se dá a aprendizagem de todas as pessoas, em todas as idades e situações, especialmente na escola, frente à educação formal. Mas é importante ressaltar que como a Neurociência cognitiva objetiva estudar e estabelecer relações entre cérebro e cognição principalmente em áreas relevantes para a educação, o diagnóstico precoce de transtornos de aprendizagem está entre as prioridades da Neuroaprendizagem, o que revelará também melhores métodos pedagógicos de desenvolver a aquisição de informações e conhecimentos em crianças com transtornos e dificuldades do aprender, assim como a identificação de seus estilos individuais de aprendizagem no contexto escolar. Isso tudo deve-se primordialmente às descobertas neurocientíficas em torno de como se desenvolvem a atenção, a memória, a linguagem, a emoção e cognição, o que traz valiosas contribuições para se alcançar a educação (MALUF, 2005, p. 35).

De acordo com a autora, o sistema neural necessita que a pedagogia escolar elabore e apresente em seu currículo propostas dinâmicas com a classe e que os profissionais da educação dirijam um olhar individual diferenciado com os alunos que apresentam alguma dificuldade em aprender. Permitindo que a dificuldade seja trabalhada para que a criança possa obter um resultado satisfatório em seu processo de aprendizagem. Portanto, o neuropedagogo tem o objetivo de levar a proposta de formação em apresentar aos professores e à equipe escolar a importância de estimular o cérebro, pois, a dificuldade de aprender muitas crianças encontra-se no não estimular, não proporcionar atividade que lhes chamem a atenção, pois, sabemos que a criança só aprende quando lhe chama atenção, traduzindo-se em aprendizagem significativa. Este pensamento se coaduna com o que Ausubel defende: quanto mais o cérebro for estimulado, mais rápida será a compreensão da criança.

Ao referir-se à Neuropedagogia, salienta que é uma área de estudo das Neurociências que tem por objetivo a análise dos processos cognitivos. Rotta apud Consenza confirmam:

[...] construir indicadores formais para a intervenção frente aos educandos padrões com baixo desempenho e que apresentam disfunções neurais devido à lesão neurológica de origem genética, congênita ou adquiridas (ROTTA apud CONSENZA, 2011, p.50).

Conforme pontua o autor, ocorre certa fragilidade para ensinar aos alunos que apresentam alguma dificuldade, ou transtornos de aprendizagem, sendo de extrema necessidade oferecer oportunidade para o profissional da Neuropedagogia possa intervir nesse processo com o intuito de ajudar as instituições a reformularem sua prática pedagógica, ofertando novas oportunidades ao aluno de aprender, criando estratégias que favoreçam o

processo ensino/aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos apresentou como tema abordado o papel do neuropedagogo na observação de uma aprendizagem matemática significativa nos anos iniciais, sabendo que é um novo especialista que está para contribuir diante das necessidades de professores e alunos que necessitam de ajuda para o caminhar do aprendizado mais significativo. Ao falarmos de neuropedagogo logo associamos a plasticidade cerebral tendo como aporte para o aprendizado o cérebro, pois, é ele que seleciona as informações mais relevantes para o bem estar e a sobrevivência do indivíduo. Portanto, devemos sempre lembrar que o cérebro é o órgão principal do sistema nervoso, dividido em lobos, sendo cada um responsável por ações que são ativadas em nosso corpo e mente. Sendo assim, o professor precisa ter um olhar diferenciado para a sua metodologia de ensino, pois, as aulas quando longas, cansam a criança durante a aprendizagem e assim recomenda-se que haja alternâncias de atividades tornando o lúdico presente dentro dessas alternâncias, mostrando assim que o aluno é capaz de aprender.

O estudo também mostrou que a presença de um neuropedagogo no ambiente escolar é importante, pois, ele poderá elaborar junto com a equipe pedagógica caminhos alternativos e as melhores maneiras de lidar a dificuldade do aluno. Principalmente quando essa dificuldade se concentra na disciplina de matemática. Atualmente vivemos em um mundo em que muitos entraves são a própria dificuldade de compreensão do aluno e outras já passam a ser o transtorno como o caso que poderá ser destimido como discalculia ou acalculia. Pois, o discálculo apresenta dificuldades específicas em matemática, tais como o tempo, medida, resolução problema etc. Já a acalculia é a incapacidade de operar a matemática ocasionada por um dano cerebral, tal como AVC, ou alguma lesão causada por acidente, ou má oxigenação cerebral.

Nesse sentido, salienta que a falta de mecanismo do cálculo e da resolução problema são decorrentes de distúrbios neurológicos. Por isso a necessidade do neuropedagogo no ambiente escolar, para mostrar aos professores que a dificuldade de aprendizagem na matemática nem sempre é o transtorno, mas pode ser a própria dificuldade de compreender o que o professor está problematizando/trabalhando em aula.

Dessa forma trazemos o questionamento: Toda criança que apresenta dificuldade na aprendizagem de matemática é discalculia? Ele nos leva a refletir por que a discalculia vai muito além de uma dificuldade, e a criança muitas vezes apresenta tempos diferentes de

aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, além disso, leva tempo para que as habilidades matemáticas sejam incorporadas e amadurecidas.

Como bem foi pontuado nessa pesquisa seguindo a esteira da teoria de Ausubel que a criança só aprende quando vê que é algo importante para ela e assim torna-se algo significativo, pois, põe este aprendizado em prática e tende ao não esquecimento, ficando armazenado em sua memória de longa duração e assim ocorre o processo de assimilação e acomodação. Englobando o conhecimento pré-existentes (os conhecimentos prévios do aluno) juntamente com os novos saberes trazidos à sala de aula pelo docente.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Irving. **Matemática e desenvolvimento mental**. São Paulo: Editora Cultrix, 1970.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BARBOSA A. R. JÓFILI, Z. **Aprendizagem cooperativa e Ensino de Química – parceria que dá certo**. Ciência e Educação, 2004.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, M.R.F. **Psicologia da Educação Matemática**. Florianópolis: Insular, 1996.
- LUCKESI, Cipriano. **Educação, ludicidade e prevenção dos neuroses futuras: Uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. Salvador: Ed. Gepel. 2002.
- MALUF, Ângela Munhoz. **Brincar prazer e aprendizado**. 4ª Edição, 2005.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MIGUEL, A., MIORIM, M. A. **História na Educação Matemática – Propostas e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora da UnB, 2009.
- OLIVEIRA, J. P. **A linguagem escrita na perspectiva de educadores: subsídios para propostas de assessoria fonoaudiológica escolar**. Revista CEFAC, São Paulo: 2012.
- PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed. 1975.
- RESENDE. Carlos Alberto. **Didática em perspectiva**. São Paulo. Tropical, 1999.

*A DANÇA COMO ELEMENTO DE EXPRESSÃO CORPORAL E
PRECONCEITO NA ESCOLA, UMA ANÁLISE DE GÊNERO NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE ESCOLA PÚBLICA*

José Givaldo de Sousa

Dr. Filosofia da Educação pela Anhanguera/SP
Ms. Ciências da Educação e Multidisciplinaridade pela Gama e Filho

Maria de Leane de Lima

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Campina Grande
Especialista em Educação

Professora da Educação Básica do município de Barra de Santa Rosa – PB

Wescley Alysson Gomes Farias

Ms. Educação pela UNINSC-RS

Professor Titular de Educação Física Escolar nos Municípios de João Pessoa – PB e
Barra de Santa Rosa – PB.

RESUMO:

Dentro da perspectiva histórica, a dança faz parte de muitas sociedades e culturas. Dessa junção resultam expressões gestos e sinais. No Brasil, a dança já estava presente entre os indígenas, principalmente na relação próxima com a natureza. A pesquisa busca trazer conhecimento sobre a importância da dança na vida do indivíduo na área escolar, uma atividade que trabalha as questões psicológicas, cognitivas e motoras no desenvolvimento. Realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental, com professores e alunos, esta pesquisa é de cunho exploratória com abordagens qualitativas. Tendo como objetivo problematizar a dança nas aulas, como uma atividade rodeada pelo preconceito. Diante dos dados apresentados, podemos pensar o quanto a dança ainda é entendida como uma prática feminina, gerando muitas discussões e preconceitos na escolar. Pensar o homem na dança é quebrar os paradigmas de uma sociedade machista e preconceituosa, fazendo uma análise de um cenário real na escola pública.

Palavras-chave: Dança; Escola, Expressão; Preconceito.

ABSTRACT:

From a historical perspective, dance is part of many societies and cultures. From this combination results some expressions, gestures and signs. In Brazil, dance was already present among the indigenous people, especially in their close relationship with nature. The research seeks to bring knowledge about the importance of dance in an individual's life in the school area, an activity that works with psychological, cognitive and motor issues in development. Carried out in a municipal elementary school, with teachers and students, this research is exploratory in nature with qualitative approaches. Aiming to problematize dance in classes, as an activity surrounded by prejudice. Given the data presented, we can think about how dance is still understood as a female practice, generating many discussions and prejudices at school. Thinking about men in dance is to break the paradigms of a sexist and prejudiced society, analyzing a real scenario in public schools.

Keywords: Dance; School, Expression; Prejudice.

INTRODUÇÃO

Antes mesmo de o homem apresentar suas expressões de linguagem oral para se comunicar em sociedade, iniciou suas formas de manifestações e expressões utilizando os movimentos do corpo. A partir desta manifestações foram possíveis as condições de possibilidade para o surgimento, ou seja, para os estágios embrionários da dança. (ELLMERICH, 1964 apud, 2013). As marcações rítmicas da música foram possíveis através das expressões corporais e, a partir dessa junção de expressões, gestos e sinais, o homem desenvolveu vários ritmos, assimilando-as à descoberta, cultivo e produção de emoções, o que proporcionou mais forças ao ritmo, ocasião em que a dança era motivo de festejos para todas as ocasiões (DINIZ, 2013).

O presente estudo é importante no sentido em que torna possível conhecer a realidade da dança como conteúdo, como expressão corporal, no entanto, encharcada de preconceitos na escola. Esta pesquisa busca trazer também um pouco de conhecimento sobre a importância da dança na vida do indivíduo e na área escolar, uma arte de movimento completo que trabalha as questões psicológicas, cognitivas e motoras no desenvolvimento dos movimentos como equilíbrio, coordenação, força, velocidade e flexibilidade (SILVA, 2012).

De acordo com os parâmetros curriculares nacionais (2001) a dança deverá ser inserida como conteúdo de Educação Física no ensino fundamental porque tem grande valorização cultural com ampla diversidade: “A diversidade cultural que caracteriza o país tem na dança uma de suas expressões mais significativas, constituindo um amplo leque de possibilidades de aprendizagem”, logo se apresenta como elemento rico, complexo e diversificado de possibilidades no ensino de Artes e pedagogia (PCN, 2001), mas que também são muito possíveis em disciplinas afins, como: história, língua portuguesa, geografia, sociologia e filosofia.

A dança quando inserida na escola traz grandes responsabilidades, porque trabalha com os movimentos e expressões, gerando, então, grandes discussões e acalorados debates sobre assuntos relacionados ao gênero e preconceito (SANTOS; FIGUEIREDO, 2003). Torna-se interessante para nosso texto, trazer uma definição do termo preconceito a partir dos seguintes dicionários¹: “Intolerância; repúdio demonstrado ou efetivado através de

¹ Etimologia (origem da palavra *preconceito*): pré + conceito. Prejulgamento; juízo de valor preconcebido sobre; opinião ou pensamento acerca de algo ou de alguém cujo teor é construído a partir de análises sem fundamentos, sendo preconcebidas, sem conhecimento e/ou reflexão. Cisma; convicção fundamentada em crenças ou

discriminação por grupos religiosos, pessoas, ideias; pode-se referir também à sexualidade, à raça, à nacionalidade entre outros”. Também levando em consideração que há outras definições que nos possibilitam pensar na amplitude da ideia sobre o preconceito, que também estão presentes na sociedade, no ambiente escolar.

O preconceito como elemento do *bullying*² vem trazendo preocupação para a comunidade escolar, reconhecido como um dos problemas de violência dentro da escola, essa questão requer um olhar especial e vem trazendo maior atenção nas últimas décadas (SELINGARDI, 2012).

O presente estudo trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagens qualitativas, realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental, com alunos, com idade entre 11 e 14 anos. Foi uma pesquisa desenvolvida para verificar se a ausência de aulas de dança na escola tem como causa primordial, o preconceito; conceituar a dança e conhecer sua história; conhecer a legislação sobre a dança como conteúdo escolar e relacionar o preconceito com leituras sobre a lei. Nosso objetivo consistiu em problematizar a dança nas aulas nas escolas, como uma atividade rodeada pelo preconceito.

DANÇA: CONCEITOS E HISTÓRIA

Sobre a definição de dança: sequência cadenciada e harmoniosa de passos, geralmente ao som e compasso de música. A dança pode ser pensada como movimentos do corpo, expressões culturais, dentre outras possibilidades de entendimento ao longo da história da humanidade. Podemos pensar na dança como algo singular ao movimento do corpo, mesmo que existam “semelhanças”. Segundo Schifino (2013), a dança é mais do que movimento do corpo, expressando sentimentos, arte, simbologias e significados diferentes, dando sentido aos movimentos, conforme a autora menciona:

Mas o que é a dança? Em uma observação mais elementar, trata-se da junção de três elementos básicos: *espaço*, *tempo* e *movimento*. Existe apenas no exato momento em que ocorre, sendo que cada acontecimento seu é um evento único, não passível de repetição – por mais que existam semelhanças

superstições. Forma de pensamento no qual a pessoa chega a conclusões que entram em conflito com os fatos por tê-los prejudgado. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/preconceito/>. Acessado em 04/04/2020.

² Termo da língua inglesa (bully = “valentão”) que se refere a todas as formas de atitudes agressivas, verbais ou físicas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente e são exercidas por um ou mais indivíduos, causando dor e angústia, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa sem ter a possibilidade ou capacidade de se defender, sendo realizadas dentro de uma relação desigual de forças ou poder. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>>. Acesso em 18 de abril de 2020.

entre um evento e outro. O corpo é seu instrumento por excelência, e é através dele que são demonstrados ideias e sentimentos em formas simbólicas tão necessárias para a vivência humana quanto à percepção da realidade. Dança, nesse sentido, pode ser manifestação sagrada, expressão humana, simbolização da realidade, entretenimento, arte. Independente do seu significado, ela conecta um homem ao outro, ao mesmo tempo cristalizando e passando adiante sentidos através de movimentos – se constituindo, desta maneira, também como documento das ações e relações estabelecidas pelo homem no tempo (SCHIFINO, 2013, p. 64).

Conforme definições acima, podemos pensar que a dança está intrinsecamente ligada às manifestações culturais ao longo da história, conforme menciona ANDREOLI (2010, p. 107): “A dança é uma manifestação cultural, social e artística que ocupa um lugar fundamental na vida das comunidades humanas”. Na visão dos estudos antropológicos, a dança fez e faz parte do cotidiano cultural de várias sociedades, grupos étnicos, gênero e gerações ao longo da história das sociedades humanas no tempo. De modo que a dança é entendida como uma prática social presente na linguagem, discursos e vários tipos de representação nas vidas dos indivíduos, seguindo este autor (p. 108).

Através dessas expressões corporais, teve início às marcações rítmicas da música. Desta união de expressões, gestos e sinais, o homem apresentou em seguida vários ritmos, quando descoberto toda essa produção de emoções, o homem deu forças ao ritmo, e a dança era motivo de festejos para todas as ocasiões (DINIZ, 2013), (SCHIFINO, 2013).

Ainda segundo Diniz (2013), é possível encontrar os indícios das danças até nos textos antigos que compõem a Bíblia Sagrada cristã, onde há menção em numerosas passagens de várias celebrações ritualísticas, festas e cerimônias festivas, onde homens e mulheres dançavam, como forma de expressão cultural e religiosa. A autora menciona (p. 3): “Mais adiante na história da humanidade detectamos que os hebreus possuíam danças próprias e outras provavelmente de origem egípcia. No Velho e o Novo Testamento dos textos bíblicos [...]”.

Encontramos indícios das danças também entre os gregos, principalmente as considerações que os grandes filósofos tinham sobre a dança, como uma atividade que completava o cidadão, traria saúde, postura entre outros (GASPAR, 2011); (DINIZ, 2013). Entre os romanos, a dança já foi considerada uma atividade degradante, pois a população a contemplava das grandes arenas, vendo as lutas dos gladiadores e no qual consideravam a verdadeira arte, conforme menciona Diniz (2013):

A população era basicamente de soldados em Roma, onde desprezava-se [sic] a Dança, considerando-a incompatível com o espírito do povo conquistador, então degradaram a Dança como fizeram com a poesia, a escultura e a filosofia. A maior parte do povo surgia nas enormes arenas, por exemplo, no Coliseu e no Circus Maximus, para ver gladiadores lutando com animais ferozes; isso sim era arte (DINIZ, 2013, p. 6).

A dança no período cristão sofreu uma série de perseguições e estigmas, rotulando os praticantes como hereges, blasfemadores, sendo sua prática banida da sociedade, sobrevivendo apenas as consideradas “danças macabras”, Danças da morte e contra a morte, numa época de temor a fome, da guerra e da peste” (DINIZ, 2013). Só depois com o renascimento e mudanças de paradigmas e visão para com a dança, é que temos um florescer, principalmente do ballet no Séc. XV, fazendo parte das cerimônias da corte, considerada uma prática de entretenimento para os aristocratas e realeza. Conforme Diniz (2013), “a dança saiu do gueto” para a corte. Surgindo os primeiros professores de dança na Itália, como exemplo temos o Guglielmo Ebreo, responsável pela criação do *ballet*, coreografias, movimentos expressivos e criação de turmas de alunos³.

A dança estava presente nos grandes eventos das cortes, principalmente na Francesa, Italiana e Inglesa, sendo considerada uma forma de diferenciação do tipo de “civilizados e incivilizados”, ou seja, entre a burguesia e os proletariados. Diante dos manuais de etiqueta e costumes considerados “nobres”, que diferenciava a corte dos demais, a dança estava na categoria de diferenciação (ELIAS, 1990). Conforme menciona Rafael; Toledo (2012):

A dança de corte assinalava uma nova etapa; sua sistematização e a codificação de sua técnica faziam parte da etiqueta, era apresentada em forma de coreografia e muitas vezes repetida da mesma forma. Devia, assim, ser aprendida por todos os nobres, pois, no reinado de Luís XIV, a dança fez parte de um ritual de etiqueta na construção da imagem pública do rei e da nobreza (RAFAEL; TOLEDO; 2012, p. 5).

No Brasil, a dança já estava presente entre os indígenas, principalmente na relação próxima com a natureza, pois, geralmente, a região que eles habitam, são prechos de recursos naturais, como cachoeiras, matas, animais e uma diversidade natural. Os indígenas também

³ GUGLIELMO Ebreo de Pesaro (Giovanni Ambrosio). - Ele nasceu em Pesaro, talvez por volta de 1420, provavelmente em Musetto, um nativo da Sicília, professor de dança na corte Pesaro; Ele tinha um irmão, Joseph. Por volta de 1433 ele começou a atividades como mestre de dança, teórico, compositor e coreógrafo, primeiro como estudante, depois como um colaborador de Domenico da Piacenza. Ele trabalhou firmemente na corte de Alessandro Sforza em Pesaro, com mudanças ocasionais nos pátios de Varano perto de Camerino e Montefeltro em Urbino. Disponível em: <[http://www.treccani.it/enciclopedia/guglielmo-ebreo-da-pesaro_\(Dizionario-Biografico\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/guglielmo-ebreo-da-pesaro_(Dizionario-Biografico))>. Acessado em 05/04/2017.

são conhecidos por seus misticismos, crenças e rituais, nos quais a crença e a musicalidade têm papel fundamental e exercem muita influência na organização social das tribos (GASPAR, 2011). As danças entre os indígenas são consideradas uma das heranças dos ancestrais muitas destas simbologias e danças visam agradecer/pedir aos “espíritos” das florestas o alimento, a caça, a proteção, entre outras “dádivas” que tenham recebido ou queiram receber. Existem configurações na dança, como a individual e grupal, além das relações de gênero na dança indígena, conforme Gaspar (2011).

Todos os movimentos corporais, assim como as pinturas corporais, cânticos, adereços, dentre outros, fazem parte do ritual indígena, tendo cada ritual um significado e simbologia. Até hoje a dança está presente na cultura e costumes dos índios, sendo considerada uma herança, passada de geração para geração. Além de algumas danças⁴, entre elas o *Toré*⁵, é reconhecido pelo Estado como uma identificação indígena, sendo utilizado para fins de reconhecimento da população indígena no Brasil.

Todos os períodos e danças históricas mencionados resumidamente fazem parte da construção de muitas danças existentes no Brasil, onde consideramos que herdamos vários elementos e movimentos, incorporando também traços culturais. Podemos pensar na pluralidade de danças que temos no país que, de forma direta ou indireta, sofreram alguma influência do passado. Consideramos que a dança teve papel na criação de novos costumes na sociedade, principalmente na contemporaneidade, com estilos de danças diversificados e alguns próprios da sua região (DINIZ, 2013); (RAFAEL; TOLETO, 2012); (GASPAR, 2011). Além de pensarmos sobre as danças populares, as quais, muitas delas são passadas/ensinadas via oralidade (GUARATO, 2010, p. 13).

A HISTÓRIA DO PRECONCEITO NA DANÇA: CORPO, GÊNERO E DANÇA

⁴ A dança do *Toré*; *Kuarup*; *Acyigua*; *Atiaru*; *Buzoa*; *Da onça*; *Do Jaguar*; *Kahê-Tuagê*; *Uariuaiú e entre outros*. Disponível em:

<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=839:dancas-indigenas-do-brasil&catid=39:letra-d>. Acesso em 18 de abril de 2017.

⁵ A dança do *toré* apresenta variações de ritmos e toadas dependendo de cada povo. O *maracá* – chocalho indígena feito de uma cabaça seca, sem miolo, na qual se colocam pedras ou sementes – marca o tom das pisadas e os índios dançam, em geral, ao ar livre e em círculos. O ritual do *toré* é considerado o símbolo maior de resistência e união entre os índios do Nordeste brasileiro. Faz parte da cultura autóctone dos povos *Kariri-xocó*, *Xukuru-kariri*, *Pankararú*, *Tuxá*, (índios de Pernambuco) *Pankararé*, *Geripancó*, *Kantaruré*, *Kiriri*, *Pataxó*, *Tupinambá*, *Tumbalalá*, *Pataxó Hã-hã-hãe*, *Wassu Cocal*. Disponível em:

http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=839:dancas-indigenas-do-brasil&catid=39:letra-d. Acesso em 18 de abril de 2017.

Ao falarmos sobre o corpo, devemos retomar algumas ideias ao longo da história, principalmente sobre as concepções que a sociedade tinha sobre o corpo, que muitas vezes era tratado ou estudado o corpo “morto”, nos estudos dentro das ciências da saúde, como a medicina, biologia, entre outros. Consideramos importante mencionar os escritos históricos e outras formas de linguagem que o homem se utilizou para promover a comunicação, entre eles, as figuras corporais, conforme menciona Schifino (2013):

Mas que escrita era esta que servia como base para o estudo histórico? A primeira que vem à mente é a escrita alfabética. Mas o homem também utilizou (e utiliza) outras formas de linguagem para estabelecer sua comunicação com outrem. Fala, desenhos, sinais, movimentos corporais, códigos executados muitas vezes sem a ajuda de palavras. Sem dúvida, mais voláteis que os sinais gravados em papel ou em outros suportes, mas não menos despidos de significados. **O corpo produz outras escritas para se comunicar, e se faz entender também por meio delas.** Estas escritas, não formais, também poderiam fornecer subsídios importantes para a compreensão das relações humanas no devir temporal (SCHIFINO, 2013, p. 63, grifo nosso).

Falar sobre o corpo era um tabu, um pecado, algo intocável, impuro, conforme aponta José Carlos Rodrigues em sua obra: “Tabu do Corpo” (2006), e David Le Breton em seu livro: “Adeus ao corpo” (2003), apresentando um panorama histórico sobre a concepção do corpo, a construção social do corpo. Rodrigues (2006) aponta que a sociedade criou dicotomias sobre o corpo, conforme cita:

Le Breton (2003, p. 13) fala sobre o ódio ao corpo numa pesquisa profunda e histórica, percorrendo o mundo ocidental desde os pré-socráticos, conforme menciona: “Platão, por sua vez, considera o corpo humano como túmulo da alma, imperfeição radical de uma humanidade cujas raízes não estão mais no Céu, mas na Terra. A alma caiu dentro de um corpo que a aprisiona” Desta forma, o autor discorre sobre o corpo, desde as concepções filosóficas até a ideia da medicina, “com os anatomistas, o corpo humano passa por inúmeras investigações, na colocação entre parênteses do homem que ele encarna” (p. 18).

Sobre a disciplina do corpo, temos a contribuição de Michel Foucault, que chama a atenção o controle dos corpos como problema em suas obras “Vigiar e punir” (2008) e “História da Sexualidade” (2015), para pensarmos em um tipo específico de corpo, um corpo dócil. Os mecanismos de controle e disciplinamento estariam nas instituições militares, escolas, hospitais, na construção de um tipo de corpo que, através do adestramento, teria por

finalidades a criação de corpos dóceis. O espaço escolar estariam, nessa lógica da construção e controle dos corpos, tanto os alunos como os professores sujeitos a tais questões.

Segundo Medeiros (2010), Foucault (2008) aponta que o corpo não está limitado às ideias orgânicas, mas a um corpo que sofre de diferentes formas e forças disciplinadoras, conforme aponta o autor:

Este corpo não se limita às concepções orgânicas; antes de tudo, ele se apresenta como um campo sobre o qual operam diferentes dispositivos. O corpo não deve ser pensado a partir de uma existência a priori, e sim como um objeto que deve ser problematizado, investido por forças e, por fim, produzido (MEDEIROS, 2010, p. 01).

Dessa forma, conforme mencionado anteriormente, o corpo é uma construção social e que sofre vários processos e mudanças, seja no âmbito social, cultural, econômico ou político, notoriamente dentro das Ciências da Saúde, mais especificamente, nos estudos nos cursos de Educação Física e Dança e suas áreas de atuação, onde o corpo é seu objeto, conforme menciona Livia Brasileiro (2013), “Este curso na sua composição tem três eixos estruturantes: Estudos do corpo, Estudos dos processos criativos e Estudos crítico-analíticos. Sendo o primeiro dedicado aos estudos dos corpos [...]” (p. 318). A autora também problematiza a Educação Física, a Dança e a construção de um tipo de corpo apropriado para a dança. Para Brasileiro (2013, p. 314), a dança e o corpo são indissociáveis, e é preciso “entender o corpo como materialidade da existência humana”.

Pensando sobre gênero, sobretudo na dança e numa perspectiva da construção social do que seriam as práticas consideradas de menino e de menina, que ao longo da história ela é permeado por espaços definidos pela sociedade, no qual os homens têm um papel de protagonismo e as mulheres coadjuvantes. Ao menos, até o século XX essa era a configuração mais evidente.

Pensando no contexto escolar, como um espaço disciplinador (FOUCAULT, 2008 e 2015), sendo os corpos controlados, conforme menciona Livia Brasileiro (2013, p. 314-315), “Os modos de civilizar o ser humano têm marcas fundamentais no corpo, especialmente no controle dos seus gestos”. Dessa forma, as desigualdades sociais de gênero são reproduzidas de diferentes formas, ao se pensar no uso dos corpos dos homens e das mulheres. Conforme Andreoli (2010, p. 109), “Gênero estaria, assim, relacionado a toda a organização de uma sociedade, às instituições sociais (à educação, ao sistema político, etc.), aos conceitos normativos sobre o masculino e o feminino”, relacionados também a uma série de símbolos

criados culturalmente pela sociedade.

Muitos autores atualmente discutem gênero e sexualidade, principalmente na construção organizativa e simbólica dos papéis masculinos e femininos, o primeiro associado à virilidade, enquanto o segundo à fragilidade. Conforme menciona Butler (2003):

A partir de processos de significação simbólicos e discursivos que teriam associado às ideias de força e vigor, ao *falo*, ao pênis, significados em relação à masculinidade. Sendo assim, aos portadores de um pênis teria sido atribuída a ideia de uma identidade masculina associada a características tais como: potência, agressividade, firmeza, força, iniciativa, dinâmica, racionalidade, etc. Às fêmeas, em oposição a esse poder *fálico* do macho, restam características, digamos, “complementares”, tais como: de ser frágil, passiva, delicada, sentimental, emotiva e sensível (BUTLER, 2003 apud ANDREOLI, 2010, 109-110).

Percebemos que a dança é rodeada por preconceito, classificação e categorização de gênero. Ao classificar que dança é para meninas e o futebol, para meninos, reforça o estigma da prática da dança entre os meninos no ambiente escolar, gerando mais *bullying* e outras formas de preconceitos.

Diante disso, podemos pensar no papel do professor de Educação Física em desconstruir essas ideias, proporcionando formas de trabalhar com os alunos sobre novas concepções da construção do corpo e gênero. Conforme menciona Pereira e Volski (2013):

Dessa forma, ao professor de EF cabe sistematizar os conteúdos da disciplina sem exclusão ou diferenciação, seja de gênero, classe social, raça, religião, entre outros. Do contrário, é no cotidiano escolar que se deve fundamentar e discutir tais questões, entendendo os conteúdos como algo de todos e para todos (PEREIRA; VOLSKI, 2013, p. 2).

Além disso, durante as aulas de Educação Física (EF), os alunos e alunas acabam por rotular algumas atividades como sendo exclusividades feminina e masculina (PEREIRA; VOLSKI, p. 1-2). E o professor acaba tendo muitas dificuldades em proporcionar um ambiente educativo, livre do preconceito e do *bullying*, devido a não aceitação por parte dos discentes e também professores.

A ESCOLA E A DANÇA: ASPECTOS LEGAIS

Conjunto de professores e alunos desse estabelecimento que produzem aprendizado e experiências, além dos temas transversais citados pelos parâmetros curriculares nacionais

(PCN'S) são: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, embora a escola também tenha a função de identificar outros temas sociais de acordo com cada grupo e a sua realidade na sociedade Brasileira (ARAÚJO LOIOLA, 2015).

A Educação Física, Artes e a Pedagogia são compreendidas como disciplinas de integração corporal onde o indivíduo descobre os movimentos e suas habilidades para usufruírem: esportes, danças, lutas, ginásticas, como benefícios e qualidade de vida. A dança usada como conteúdo escolar, proporciona infinitas opções de trabalho para os alunos com diversas manifestações culturais e corporais, permitindo assim conhecerem a si próprio e aos outros (ARAÚJO LOILA, 2015).

Num país em que pulsam samba, o bumba-meu-boi, o maracatu, o frevo, o afoxé, a catira, o baião, o xote, o xaxado entre muitas outras manifestações, é surpreendente o fato de a educação física ter promovido apenas a prática de técnicas de ginástica e (eventualmente) danças europeias e americanas. A diversidade cultural que caracteriza o país tem na dança uma de suas expressões mais significativas constituindo um amplo leque de possibilidades de aprendizagem (PCN EDUCAÇÃO FÍSICA vol. 7 pag. 51, 2001).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a dança deveria ser inserida como conteúdo de Educação Física, Artes (dentre outras disciplinas de humanas) e nos conceitos corporais da pedagogia no ensino fundamental porque tem grande valorização cultural com ampla diversidade que podem variar de acordo com o local em que a escola estiver inserida. Através do conteúdo regional, os alunos poderão ter conhecimento de danças e outras atividades rítmicas ou expressivas que deverão ser adaptadas e aplicadas a cada contexto (PCN, EDUCAÇÃO FÍSICA vol. 7, pag. 53, 2001).

A AUSÊNCIA DA DANÇA COMO CONTEÚDO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTES: UMA QUESTÃO DE PRECONCEITO

Preconceito⁶ é um juízo pré-concebido que se manifesta numa atitude discriminatória, perante pessoas, crenças, sentimentos e tendências de comportamento. É uma ideia formada antecipadamente e que não tem fundamentos.

Na educação da escola, tem a responsabilidade de trabalhar com o corpo e suas

⁶ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/preconceito/>. Acesso em 28 de abril de 2017.

expressões, gerando, assim, uma forte interrogação sobre assuntos relacionados ao gênero. Através dessa interrogação surgem as divisões sobre as modalidades. Alunos e professores de maneira geral diferenciam futebol para meninos e dança para meninas, criando, com isso, uma enorme e complicada dificuldade na troca de capacidades, Souza e Altmann (2015, p. 12) mencionam:

As relações entre gênero e esporte na escola se encontram marcadas por estas relações de poder entre meninos e meninas, pois na cultura escolar, para os(as) docentes ensinar esportes às meninas, se fez necessário o enfrentamento às noções que prejulgam serem somente os meninos eficazes nas práticas esportivas, ensinando que elas também conseguem fazer bem quando se dedicam a aprender nas aulas.

Segundo os autores, somos classificados de acordo com nossa geração, etnias, classes sociais, características biológicas, tais como: altura, peso, massa corporal, habilidades, dentre muitas outras. Isso ocorre nos diversos espaços sociais incluindo a escola e as aulas, sejam ministradas para turmas do mesmo sexo ou não.

Diante disso, a dança acaba sendo um desafio para o professor de dança, trabalhar a questão de gênero, principalmente entre os meninos, no qual, a ocorrência de preconceito e *bullying* é maior. Conforme mencionam Pereira e Volski (2013):

É neste contexto que professores possuem a difícil tarefa de ensinar a dança, principalmente com os alunos do sexo masculino, de forma a compreender nos espaços escolares esse conteúdo como ato de reflexão, conhecimento e possibilidades de uma consciência crítica e reflexiva sobre seus significados (PEREIRA; VOLSKI, 2013, p. 2).

O posicionamento apresentado entre os gêneros acontece em aulas de Educação Física, limitando meninos e meninas sobre a capacidade de praticar ou não atividades propostas nas aulas. Partindo de um conceito onde a capacidade do indivíduo tem haver com o gênero de cada um. Caso aconteça uma circunstância de um aluno praticar atividade contrária as que eles são direcionados, será alvo de exclusão e desprezo pelos demais alunos e colegas.

Na realidade cotidiana da educação física, encontram-se práticas corporais que são objetos de ensino e que, quando pensadas para todos e todas, chamam atenção sobre os processos culturais vivenciados pelos meninos e pelas meninas e que resultam em representações sociais diferenciadas, para homens e mulheres, em relação a muitas dessas práticas, como por exemplo, a dança (KLEINUBING; et al. 2013).

Dessa forma nada impede que meninos possam participar de aula de dança, como meninas de praticarem outras modalidades, como futebol ou futsal, sem que isso seja associado à vida social ou seu gênero.

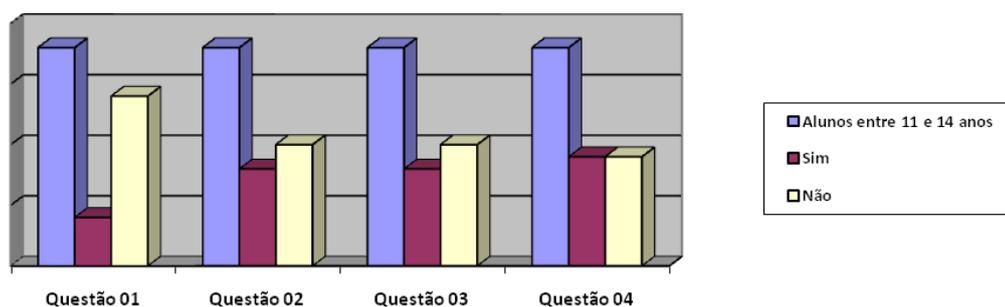
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a pesquisa, foi possível apreender as concepções que os sistemas escolares têm sobre a prática da dança nas escolas públicas em um determinado município da Paraíba. Foram aplicados questionários com alunos e professores. Entre os alunos, foram selecionados dois grupos, no 1º grupo foram entrevistados 8 alunos entre 11 e 12, no 2º foram 10 alunos entre 13 e 14 anos, composto por meninos e meninas. Ao discutirmos a dança entre os discentes, podemos perceber o discurso do que seria atividade para meninos e meninas, no questionário aplicado. O grupo respondeu a seguinte pergunta: 1- Você deseja participar de atividade com dança na escola?

Além da questão já mencionada anteriormente: 2- Você gostaria que na sua escola tivesse trabalho com dança? 3- Você acha que todos os alunos, meninos e meninas, deveriam participar da dança na escola? 4- O que você acha do coleguinha por participar da dança? Conforme o quadro 01, a maioria dos alunos tem uma rejeição/preconceito pela prática da dança na escola. Alguns deixaram evidente que a dança é coisa de menina, e futebol de meninos.

Participaram oito alunos, sendo seis meninos e duas meninas do 5º ano, com idade entre 11 e 12 anos. Todas as respostas foram “não”. Destes, um respondeu da seguinte forma: “Não, eu não gosto de dançar porque é coisa de meninas, eu gosto de jogar bola”. Entre os alunos/as com idade entre 13 e 14 anos, sendo cinco meninos e cinco meninas, quatro responderam que sim, gostariam de participar e seis responderam que não.

Quadro 01. Percentual de alunos que são a favor e contra as aulas de dança nas escolas.



Fonte: Arquivo próprio, 2017

A última questão, de cunho mais subjetivo, proporcionou melhor análise das falas.

Temos a seguinte pergunta: Você acha que dança é coisa de menino ou de menina?

As respostas apontam que a maioria entende que a dança é coisa de menina, poucos acharam que os meninos poderiam participar e outros acham que dança é para meninos e meninas. Conforme as falas: **“De menino não, ta doido é professor?!”, “de menina e menino, para os dois.”, “de menina né?! Eu acho que é mais para menina, mas tem umas danças que menino também participa.”, “mais para menina!”, “eu acho que é de menina!”, “é coisa de menina!”, “não! É só para meninas, para meninos é futebol que nós gosta!”**. Essas foram as respostas dos alunos/as entre 11 e 12 anos.

O segundo grupo, composto por alunos/as entre 13 e 14 anos, as respostas foram as seguintes: **“Dos meninos e das meninas. Não existe sexo para dançar!”**, **“a dança é para menino e menina! Dos dois!”**, **dança é coisa de menina! Menina!”**. E **“eu acho que é de menina e de menino!”**. Podemos perceber que ainda prevalece a opinião de que a dança é coisa de menina. Por mais que alguns professores tentem trabalhar a questão de gênero, no senso comum a dança está muito atrelada ao universo feminino.

A pesquisa com os professores através da aplicação do questionário e conversas informais, para apreender a concepção dos profissionais sobre a prática da dança nas escolas, participaram três professores e responderam as questões abaixo, que de forma sucinta, explanaram suas opiniões, sendo todas as respostas semelhantes.

Você acredita que a dança contribui para o auxílio pedagógico no trabalho do cotidiano escolar na educação? Respostas: “todos os professores compreenderam a importância da dança no cotidiano escolar”.

Como estão inseridas as práticas de atividade física na organização do trabalho pedagógico? Respostas: “As atividades físicas contribuem na participação dos alunos, no

rendimento escolar; de forma específica em eventos ou necessidades atribuídas a estudos de temas envolvendo a comunicação escolar”.

Você acredita que o trabalho pedagógico da dança favorece a aprendizagem dentro e fora do contexto escolar? Respostas: “Os professores acreditam que todas as práticas que envolvem as necessidades físicas dos alunos são importantes e favorece a forma de ensinamento”.

Você entende que a dança é um conteúdo da Educação Física e do ensino de Artes na escola? Resposta: Todos responderam sim, e ressaltaram a necessidade de expansão da prática. Destacaram também a importância das disciplinas na educação e na saúde.

“Em suas condições de trabalho você possui condições suficientes para realizar este tipo de trabalho de dança em suas aulas?” Respostas: Um professor afirmou não possuir condições de realizar as atividades de dança. Dois responderam que de alguma forma, seja através dos conteúdos e temas específicos têm condições de realizar.

“Você realiza atividades na escola de algum tipo de dança?” Respostas: Todos os professores afirmaram que sim.

“Você como professor enxerga o preconceito dentro da escola, voltado à dança?” Respostas: Todos responderam que sim, porém, hoje percebem que têm mais aceitação por parte dos alunos.

O que você atribui como elemento de contribuição para este preconceito? Respostas: 1-Falta de conhecimento/cultura, ausência de investimento e colaboração por parte da Secretaria de Educação; 2-Apenas quando não há condições de execução da mesma, através da falta de algum requisito para esse desenvolvimento, como espaço físico inadequado; 3 - Desempenhar todos os movimentos e atribuir que a dança é uma ótima opção para a saúde.

Nesta última questão, podemos perceber a importância da dança para a saúde das pessoas. A dança na vida do indivíduo e na área escolar como conteúdo de Educação Física é imenso, um exercício físico completo que trabalha as questões psicológicas, cognitivas e motoras no desenvolvimento dos movimentos como equilíbrio, coordenação, força, velocidade e flexibilidade (SILVA, 2016). A dança proporciona a melhoria de todas essas ações do corpo e dos músculos e ainda contribui para um bom funcionamento do sistema cardiorrespiratório e circulatório. São inúmeros os benefícios que adquirimos quando praticamos a dança, é uma atividade de suma importância na vida de um indivíduo e na prática escolar como conteúdo nas aulas de Educação Física (SILVA, 2016). A Dança tem, hoje em dia, usos nunca sonhados antes. Pode ser usada até terapeuticamente, prescrita por

muitos médicos como forma de obter recuperações físicas ou musculares.

Diante dos dados apresentados, podemos pensar o quanto a dança ainda é entendida como uma prática feminina, gerando muitas discussões e preconceitos no ambiente escolar. Pensar o homem na dança é quebrar os paradigmas de uma sociedade machista e preconceituosa. Mesmo que nas falas fiquem evidentes que a dança é coisa de menina, muitos professores e alunos pensam ao contrário, afirmando que a dança é para meninos e meninas. Conforme aponta Andreoli (2010, p. 116):

A dança tem muitas finalidades no ambiente escolar, seja proporcionando qualidade de vida, saúde, bem estar, sociabilidade, entre outros benefícios. Consideramos que um dos principais, é quebrar as barreiras impostas pela sociedade, ao dizer o que é atividade de menino e menina.

A dança é uma expressão, uma forma de comunicação, uma prática cultural que promove maior integração entre as pessoas de todas as idades, gêneros, etnias, classes sociais, além de ser uma arma na luta contra o preconceito e *bullying*. Conforme menciona Pereira e Volski (2013, p. 9): “A dança, nesse sentido, tem a finalidade de apresentar uma possibilidade de superação de preconceitos e valorização das diferenças de cada um”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, foi possível apontar algumas formas de preconceito em torno da prática da dança nas escolas, principalmente entre os jovens alunos/as. No qual o discurso é a diferenciação entre o que sejam as práticas para meninos e meninas, além de uma abordagem de como a sociedade também acaba reproduzindo tal discurso, seja no ambiente escolar, nas redes sociais, na mídia e em outras esferas.

Além do fator cultural, que há anos vem se discutindo os espaços/práticas masculinas e femininas, tidos como “normais” dentro da perspectiva de gênero. Conforme aponta Lara e Scremin (2015): “a sociedade de fato interfere nas práticas esportivas dentro do ambiente escolar, e que, a separação de gêneros dentro das aulas de Educação Física, se dá principalmente pelas questões culturais, que nada mais são que costumes passados de geração em geração” (p. 7).

Muitas vezes os alunos e alunas levam e reproduzem no espaço escolar o que aprenderam e ouviram em casa e no senso comum, sem fazerem uma reflexão prévia sobre o significado e importância da dança para todos/as, como uma atividade física que promove a

sociabilidade e integração.

Podemos pensar também que os professores de dança encontram algumas resistências para tal atividade, muitas vezes acabam esbarrando nas variadas formas de preconceitos tanto dos alunos/as, como dos pais e da própria sociedade que regula e enquadra os indivíduos em categorias masculinas e femininas e, conseqüentemente, a dança ainda é entendida como uma prática feminina e os homens que praticam acabam sofrendo algum preconceito, estigma e/ou *bullying*.

REFERÊNCIAS

- ANDREOLI, Giuliano. Dança gênero e sexualidade: **Um olhar cultural**. V. 15, N. 1, 2010.
- ARAÚJO LOIOLA, Nancy Nay Leite et al. Trabalhando a educação popular em saúde com a dança. **Gestão e Saúde**, n. 1, p. pag. 817-823, 2015.
- BRASILEIRO, Livia. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 311-326, abr./jun. 2013.
- CARVALHO E SILVA, Monique; et al. A Importância da Dança nas Aulas de Educação Física – Revisão Sistemática. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/3310>>. Acesso em 27/04/2020.
- DINIZ, Thays; SANTOS, Gisele. **História da Dança – Sempre**. Educação física licenciatura - GEPEF/LAPEF – UEL, 2013.
- ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 3ª. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 35ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008 –288p.
- GASPAR, Lúcia. Danças indígenas do Brasil. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 05 de abril de 2020.
- GUARATO, Rafael. História e Dança: **Um Olhar Sobre a Cultura Popular Urbana – Uberlândia 1999/2009**. 2010. 227 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. 2010.
- KLEINUBING; SARAIVA; FRANCISCHI. A Dança No Ensino Médio: Reflexões sobre Estereótipos de Gênero e Movimento. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v. 24, n. 1, p. 71-82, 1. trim. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/refuem/v24n1/08.pdf>>. Acesso em 27 de abril de 2020.

LARA, Daiane; SCREMIN, Rafael. **FIEP BULLETIN** - Volume 85 - SpecialEdition - ARTICLE I – 2015. Disponível em

<http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/viewFile/85.a1.17/10427>. Acesso em 31 de março de 2020.

LE BRETON, David. **Adeus ao Corpo**. Tradução: Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MEDEIROS, Eduardo. **O Corpo na Obra de Michel Foucault**. XVII Seminário de Iniciação Científica na PUC. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2010/resumos_ctch_psicologia.html>. Acesso em 18 de abril de 2020.

PEREIRA, Nelza; Volski, Verônica. **O preconceito e o homem que dança**: uma reflexão nas aulas de educação física. UNICENTRO. 2013.

RAFAEL, Mara; TOLEDO, Cezar. **A Dança na Sociedade de Corte**: Contribuições de Norbert Elias. XIV SIPC, Mato Grosso do Sul. 2012.

RODRIGUES, José. **Tabu do Corpo**. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

SANTOS, Rosirene; FIGUEIREDO, Valéria. Dança e Inclusão no Contexto Escolar, um Diálogo SCHIFINO, Rejane. **Ponta-Pés: O Hibridismo na Formação da Dança em Goiânia (1940- 1990)**. Revisa Angelus Novus – nº 5 – junho de 2013.

SELINGARDI, Laura. **BULLYING: UM FENÔMENO SOCIAL E CULTURAL**. Campinas, 2012. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000896643. Acesso em 27 de abril de 2020.

SILVA, Érica; et al. **A dança nas aulas de educação física**: trabalhando com os temas transversais no ensino fundamental da rede pública municipal de Caruaru-PE. Disponível em: <http://repositorio.asc.es.edu.br/bitstream/123456789/361/1/ARTIGO_FINAL_09_06.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2020.

SOUSA, E.S.; ALTMANN, H. A Educação Esportiva de Meninas na Escola Pública: Contornos Socioculturais. **Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências dos Esportes/CONBRACE. VI CONICE**. Vitória - ES. Setembro/2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/7667/3641>. Acesso em 25 de abril de 2020.

ROTA. J. R; CONSENZA. A. C. **Neurociência e Educação. Portugal**: Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. 2011.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: da opressão de rendimento a alegria do lúdico**. Porto Alegre. Ed. EST/ESEF- UFRGS. 1990.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca – o lúdico em diferentes contextos**. São Paulo Ed. Vozes. 4ª Edição. 1997.

SCHNEIDER, M. P. **Qualidade na educação básica: Entre significações, políticas e indicadores** in: Revista Educação em Questão. Natal, 2012.

EDUCAÇÃO FÍSICA, UM NOVO PROCEDIMENTO DIDÁTICO COM O INCESSANTE APORTE DA LITERATURA DE CORDEL E DAS QUATRO OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS DA MATEMÁTICA

João Medeiros dos Santos

Mestrando em Ciência da Educação – Universidad del Sol (UNADES)
Graduado em Educação Física, licenciatura pela Universidade Pitágoras (UNOPAR).
Especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Pitágoras (UNOPAR)

RESUMO:

Este projeto busca apresentar um novo conceito didático de ensino nas aulas práticas de Educação Física Escolar, objetivando o uso consistente do processo de letramento do educando. Em vias de aprimoramento, a parte que se encontra em atraso no seu processo de letramento oriundo das falhas existentes, o trabalho docente entende a importância de ofertar uma ação incisiva no campo da Educação Física Escolar. Tendo como base, a pesquisa ação, que está em vias de aplicação e com isso, a fundamentação bibliográfica tornar – se o eixo central, com especificidade que correlacionam com o devido projeto, por meios qualitativos. Este projeto encaminhará uma inovação metodológica a ser aplicada nas aulas já referidas, por tanto, uma nova ação didática/pedagógica.

PALAVRAS – CHAVES: Didática pedagógica; Educação Física Escolar; Letramento.

ABSTRACT:

This project seeks to present a new didactic concept of teaching in practical classes of Physical Education, aiming at the consistent use of the student's literacy process. In the process of improving the part that is late in its literacy process arising from existing failures, the teaching work understands the importance of offering an incisive action in the field of Physical Education at School. Based on action research, which is in the process of being applied and with it, the bibliographic foundation becomes the central axis, with specificity that correlate with the due project, by qualitative means. This project will forward a methodological innovation to be applied in the aforementioned classes, therefore, a new didactic/pedagogical action.

KEYWORDS: Pedagogical Didactics; School Physical Education; Literacy.

INTRODUÇÃO

Este projeto originou-se no mestrado em Ciência da Educação pela ESL – Centro Educacional com sede na cidade de Nova Palmeira, estado da Paraíba. A ideia central tem a inovação didática/pedagógica voltadas para a Educação Física Escolar como seu ponto de partida com o intuito de suscitar uma atuação direta no processo de letramento da turma de sexto ano da Escola Raimundo Asfora, localizada na cidade de Seridó – PB, no ano de 2022. O projeto se faz relevante pela necessidade, no que se refere ao ano em exercício (2021), de se fazer o levantamento de dados junto a Escola Manoel Cordeiro, também localidade na cidade de Seridó – PB, escola esta que está voltada para os anos iniciais do fundamental no qual, faz a transição para os anos finais do fundamental.

Mediante uma experiência particular executada no ano letivo de 2018, no ensino dos anos iniciais do fundamental, pode-se constatar uma deficiência na leitura e escrita em altas proporções dos educandos da turma de quinto ano da época, da Escola Manoel Cordeiro e, nos dias de hoje EFE encontra-se um pouco desprestigiada, por ainda não ter mostrado a relevância de sua prática pedagógica para a formação integral dos alunos. (PERES, 2000).

Diante destes cenários, surgiu a necessidade de uma atuação dinâmica e enérgica da Educação Física Escolar, como contribuinte neste processo de letramentos dos educandos tornando-se uma área do ensino pedagógico que transmite ao educando um ensino crítico-emancipatório. A importância deste projeto remete-se a inovação de uma nova e astuta metodologia didática/pedagógica voltada para a Educação Física Escolar, ofertando uma possibilidade de atuação incessante nos processos educacionais da criança e do jovem, contribuindo para uma educação crítica emancipatória e, dando a solicitude que EFE deve ter como papel intrínseco na educação.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

A Educação Física desde seu surgimento aos dias atuais, passou por uma série de mudanças metodológicas em que não nortearam incisivamente o seu devido papel na formação do indivíduo ativo, inovador e contribuidor para a sociedade. Os primeiros tratados que se têm registro no período Brasil Império nos anos de 1822 a 1889 que segundo, (Gutierrez, 1972), em 1823, Joaquim Antônio Serpa, elaborou o “Tratado de Educação Física

e Moral dos Meninos”. Esse tratado postulava que a educação englobava a saúde do corpo e a cultura do espírito, e considerava que os exercícios físicos deveriam ser divididos em duas categorias: 1) os que exercitavam o corpo; e 2) os que exercitavam a memória. Este alicerce histórico mostra a enorme defasagem entre o real papel da Educação Física nos dias atuais, pois o mesmo se resumia em conteúdos esportivos, com um modelo mecanicista íntegro em sua essência, ignorando completamente dimensões conceituais e atitudinais. A Educação Física ao longo de sua história priorizou os conteúdos gímnico e esportivos, numa dimensão quase exclusivamente procedimental, o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser (Darido e Rangel, 2005).

Durante a década de 1980, a resistência à concepção biológica da Educação Física foi criticada em relação ao predomínio dos conteúdos esportivos (Darido e Rangel, 2005). Hoje na Educação Física, existem diversas abordagens que tentam romper com o modelo mecanicista e esportivista. Entre essas diferentes abordagens pedagógicas pode-se citar: a psicomotricidade; a desenvolvimentista; a saúde renovada; as críticas; e mais recentemente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil., 1997). Mediante tal contexto, o professor de Educação Física tem em suas mãos diversas alternativas para desenvolvimento de suas aulas, porém, ao longo de sua história o profissional não soube ou quis aproveitar deste enorme enfoque didático/pedagógico que traz a Educação Física para seu campo de atuação. Barbosa (2013, p. 285) ressalta que:

É necessário que o professor de Educação Física encontre identidade em sua área de estudo, fundamental para que faça seu educando compreender o seu papel como: produtor, reprodutor e transformador de cultura; reconhecedor dos conhecimentos produzidos e desfrutados pela sociedade assim como práticas corporais juntamente com sua diversidade, linguagens e pluralidade.

Nesta perspectiva, o profissional da Educação Física em especial na sua esfera de licenciatura, tem a necessidade de comprometer-se de forma ética em seu campo de atuação, pois em suas mãos está um dos componentes curriculares mais importante na formação de pessoas com capacidade de inovar a realidade no seu contexto de vida. A Educação Física tem grande influência e suas atividades também podem ajudar a instigar os alunos a questionar a realidade e/ou problemas da sociedade brasileira através da cultura corporal do movimento, formar cidadãos críticos, criativos e autônomos (DARIDO, 2003). Sobre tal grande poder de influência que se tem a Educação Física em suas aulas por determinados fatores, potencializar o arsenal didática/pedagógico remete a inúmeros benefícios e

crescimento como um todo para formação do indivíduo e profissional, mediante este olhar, a literatura de cordel entra com papel fundamental para desenvolvimento da leitura e interpretação textual das atividades propostas, Gomes (2021, p. 9) realça que:

A presença do cordel em sala de aula pode favorecer a percepção da riqueza desta produção cultural e reflexão mais aprofundada sobre problemas que instigam o preconceito, dentre eles o linguístico, disseminado na sociedade. Especialmente, em relação às falas regionais, a escola precisa encarar essa questão, como parte de um objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito às diferenças.

A utilização desta ferramenta literária tem, sem sombras de dúvidas, impacto direto no crescimento sociocognitivo e afetivo do educando, instrumentos que são essenciais no convívio entre as mesmas e no mundo ao qual os esperam. Somando-se à literatura de cordel, e à matemática em suas operações fundamentais adentrando com papel poderoso no processo de letramento deste projeto, pois entendemos que não basta o cidadão ter boa interpretação assim como ler bem, mas que tenha fundamentação matemática (domínio sobre as quatro operações fundamentais e outros saberes) em sua formação escolar e vida profissional nas vastas áreas do mercado de trabalho, Dante (2003, p. 30)

Não é um mecanismo direto de ensino, mas uma variedade de processo de pensamento que precisam ser cuidadosamente desenvolvidos pelo aluno com o apoio e incentivo do professor (...) o professor deve funcionar como incentivador e moderador das ideias gradas pelos próprios alunos. Nesse caso, as crianças participam ativamente “fazendo matemática, e não ficam passivamente observando” a matemática “ser feita” pelo professor.

Portanto, a implantação direta desta estrutura matemática nas aulas de Educação Física, contribuirá incisivamente nos moldes didáticos/pedagógicos, enriquecendo em proporções inimagináveis. Desde seus primórdios vamos encontrar sua ligação a grande importância da natureza pedagógica, claro que busca o físico isso é inevitável, mas coligado ao mental, formador, psicológico do indivíduo (aluno) na formação de um ser humano crítico por si só (PERES, 2000). Com esta linha de pensamento, os autores e seus respectivos conceitos, fundamentam afetivamente aos objetivos que se espera com este projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante proposta ofertada neste projeto, é notável a extrema importância da revolução metodológica didática/pedagógica na Educação Física Escolar, considerando o fato de que, ao

longo de sua história, ela tenha sido desprestigiada por atuações sem dedicação e esforços por certa parte dos profissionais desta área tão riquíssima e, pela deficiência encontrada na turma de quinto ano na época e escola já referidas neste projeto. Este que no momento específico, voltou-se para a pesquisa bibliográfica com objetivos qualitativos, para que, mediante pesquisa inédita no campo acadêmico, uma estruturação sólida e análise criteriosa e efetiva, deem o embasamento necessário para este projeto. Então, mediante aporte bibliográfico, cada autor traz em si suas especificidades que unificando-as, embasam a proposta inicial do projeto, contribuindo com a base teórica para continuidade do mesmo ao longo dos próximos meses e ano a seguir com turma de sexto ano também, já citada neste projeto.

REFERÊNCIAS

BEGO, Gabriel Alecrim; DOS ANJOS, Jeferson Roberto Collevatti. A importância da Educação Física Escolar Para a Formação do Indivíduo na Sociedade. **Revista Saúde UniToledo**, v. 4, n. 1, 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Papyrus Editora, 1988.

GOMES, Francisco Albertino. A literatura de cordel como proposta pedagógica de leitura e letramento na formação de leitores. **Humanas em Perspectiva**, v. 1, 2021.

RODRIGUES, Gheorge Lucas Parente; NASCIMENTO, Diego Ebling; ABRÃO, Ruhena Kelber. As concepções e abordagens pedagógicas da educação física escolar utilizadas pelos professores. **Multidebates**, v. 5, n. 1, p. 135-155, 2021.

DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE PRÁTICAS E INVENÇÕES

Silvano Fidelis de Lira

Graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba

Mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba.

Resumo:

O texto busca apresentar algumas questões relacionadas ao contexto da educação dentro da situação pandêmica do Covid-19. A princípio, pensamos e problematizamos a escola enquanto instituição social, política e cultural que foi atingida de maneira direta com os desdobramentos da pandemia; em seguida, propomos uma reflexão sobre o ensino de história na perspectiva dos professores e estudantes; e, por fim, apresentamos nossa reflexão sobre o tema e algumas proposições possíveis sobre o tema.

Palavras chaves: Educação; Covid-19; Ensino de História.

Abstract:

The text seeks to present some issues related to the context of education within the Covid-19 pandemic situation, at first, we think about and problematize the school as a social, political and cultural institution that was directly affected by the consequences of the pandemic, we propose a reflection on the teaching of history from the perspective of teachers and students, finally, we present our reflection on the topic and some possible propositions on the topic.

Keywords: Education; Covid-19; History teaching.

A PANDEMIA, A ESCOLA E OS “NÓS”

A pandemia do novo Coronavírus fez com que mundo parasse e pensasse novas formas de existir, de fazer a humanidade sobreviver. Até o surgimento das primeiras vacinas, o cenário era de desesperança, de angústia e até mesmo de vazio, este que habitava as ruas, os supermercados, os cinemas e as salas de aula. Mas, mesmo com um inimigo tão ameaçador à nossa espreita, tivemos que nos reinventar, tivemos que buscar alternativas para superar o medo e as incertezas. No contexto dessas incertezas, talvez a instituição mais afetada tenha sido a escola, pois quando se fala em escola, não restringimos o termo à estrutura física escolar. Suas paredes, suas grades, seus quadros vazios, suas mesas, seu mobiliário, são mortos sem a presença viva dos estudantes e dos professores, bem como de toda a equipe pedagógica e técnica. Escola só existe com a presença, com o outro e com a alegria da vida.

Nesse sentido, acreditamos que com a pandemia e, conseqüentemente, com a exigência do isolamento social que nos foi imposta, precisamos repensar o próprio sentido que atribuímos à palavra escola, fazer reconhecer que nela está toda uma carga de significados, todo um conjunto de sentidos. A escola é toda uma coletividade que se faz a partir da relação que estabelece com a comunidade, com a relação que estabelece com os sonhos de seus profissionais e dos seus alunos. Escola é espaço de construção de saberes e de sentidos, onde sonhos e projetos de vida são plantados e cultivados. Escola é lugar de gentes, no sentido plural do termo. Cabe aqui, citarmos o poeta Paulo Freire, que diz o que a escola é: um espaço de múltiplos sentidos e que precisa ser vista com olhar diferente, humanizado e sensível.

Poema: A Escola é (Paulo Freire)**Escola é**

... o lugar que se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,

Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

(Paulo Freire)

Imagem1 – Poema “A escola é...” (Paulo Freire)

Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/07082015_poema_a_escola.pdf

Podemos dizer, inclusive, que com a pandemia e com o isolamento social, pensar a escola também passou por uma revisão de sentidos. Pensar a escola passou a ser um momento crucial de nossa formação e de nosso entendimento sobre o mundo e sobre as realidades em que estamos inseridos. Pensar a escola para além de sua estrutura física ou dos parâmetros curriculares que a compõem, foi um desafio (re)imposto com a Pandemia. Sem o aluno e sem os profissionais que a fazem, a escola pode ser qualquer outra coisa, menos espaço de construção de sonhos e de saberes, menos lugar de formação e de competências. Então, propomos aqui outros movimentos interpretativos, outras linhas para se pensar a escola. Essas linhas compõem fugas do pensamento convencional, não se estabelecem exatamente de acordo com os parâmetros estabelecidos, pois, se antes desse momento em que vivemos já se

falava em ambientes educativos não escolares. Atualmente esse conceito carece de ser ampliado e (re)pensado de acordo com as situações que estão sendo impostas pelas conjunturas e momentos históricos atuais.

E a escola, tal como a conhecemos hoje, é uma construção histórica recente. Na América Latina, os sistemas escolares constituíram-se praticamente no século passado (CANDAUI, 2007), estes que já passaram por muitas transformações, muitas realidades que lhes fizeram se transformarem com o tempo e com a história. Assim como a sociedade, a escola está ligada às temporalidades e as dinâmicas sociais e históricas. Devemos pensar que além da escola ser um local de aprendizagem de diferentes saberes e de formas de socialização, é também um espaço de construção de normas e valores sociais, espaço onde culturas e saberes são criados e apagados, pois a escola não apenas constrói, mas também destrói, também produz documentos de barbárie (BENJAMIN, 1986) e de negação de sentidos e mesmo de saberes, tendo em vista que nela, em muitas ocasiões, os saberes que os alunos trazem são apagados para darem lugar aos saberes determinados pelos parâmetros curriculares e pelos currículos formais.

Nesse sentido, compreendemos que a escola configura-se como o espaço institucional e constitui palco das diversas interações, sobretudo entre os intervenientes, professores e alunos e na relação entre eles, na qual aparecerão a autoridade e o poder, num primeiro momento, representados na figura do professor. Nesse contexto, a escola permite o confronto diário com normas e regras de comportamento institucional, que vão para além das relações pessoais e informais. A partir de uma inspiração em Paulo Freire, Moacir Gadotti (2007), por sua vez, argumenta que a escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente. Nisso consiste a primeira parte de nosso texto. Não são os instrumentos que fazem a escola, são as pessoas, são elas que povoam os espaços e lhes dão sentido e boniteza, alegria e sentidos, sem gente não se tem escola.

A partir dessa concepção de escola e de sentidos da escola, ela deveria ser o local apropriado para práticas democráticas, ou seja, um espaço em que todos os sujeitos envolvidos tivessem oportunidade de expressar suas ideias, refletir sobre elas e defendê-las. No entanto, ainda percebemos que muitas práticas pedagógicas não valorizam, suficientemente, as possíveis contribuições da escuta dos alunos para o aprimoramento do processo educacional. E esta escola, por estar inserida neste universo social, caminhando entre os problemas que os atinge, tem sido alvo de vários estudos por se encontrar, no momento

atual, fazendo parte de um fenômeno social tão polêmico/complexo que se tem caracterizado como preocupante para todos nós educadores – o qual evidenciamos e como a influência que os meios tecnológicos e informacionais têm na vida dos discentes e também dos docentes. As problemáticas atuais que envolvem a escola são, em grande medida, oriundas das transformações que a sociedade contemporânea vivencia; nesse sentido, estas transformações, refletem-se nas diversas interações que ocorrem no contexto da escola, sobretudo no espaço da sala de aula, e têm tornado cada vez mais complexa a natureza das relações que se estabelecem no cotidiano escolar.

Pensar a escola, no momento atual e especialmente no mundo Ocidental, requer de nós, educadores, uma reflexão sobre a sua importância e seu papel na sociedade em que vivemos, uma reflexão sobre a sua importância, sobre o papel que desenvolve. Uma sociedade marcada pelas suas múltiplas complexidades que vivencia e dentre elas, destaca-se, a avalanche de informações que são despejadas através das tecnologias mais diversas e que as tornam viver-se numa sociedade da informação e do conhecimento. Boa parte das tais complexidades, produzidas no contexto da vida social, certamente, refletem e influenciam no contexto escolar, uma vez que a escola não pode ficar à margem dos meios técnicos e informacionais decorrentes dos avanços da ciência.

Uma escola capaz de pensar criticamente o presente e de imaginar criativamente o futuro, contribuindo para a sua realização através do engajamento político em causas públicas e da ação educativa comprometida com o bem comum e o destino coletivo da humanidade, só pode ser uma escola deliberativa e autônoma, de sujeitos produtores não só de regras, mas de práticas criadoras.

PENSAR O ENSINO DE HISTÓRIA E OS DESAFIOS DA (NA) ESCOLA

Se por um lado nos propomos a pensar a escola e as dimensões que lhe envolvem é também importante pensar o Ensino de História e as suas novas configurações em tempos de pandemia. Ensinar História sempre foi um desafio, tendo em vista que falar do passado é falar daquilo que não mais existe objetivamente como dimensão palpável, daquilo que o tempo foi capaz de consumir, por isso podemos seguir uma série de pistas. Os alunos negam a importância do ensino, ou demonstram grande desinteresse pelo conteúdo desta disciplina. Professores enfrentam um grande desafio cotidiano: o de despertar o interesse dos alunos pelo conhecimento sobre o passado. Assim surgiram novos temas e abordagens para as aulas de

História e novas linguagens, para que o passado possa se tornar traduzível aos estudantes. Desse modo, até mesmo o conhecimento sobre o passado precisou mudar sua linguagem.

Com a pandemia, a educação passou um conjunto de desafios, que se impunham não apenas de maneira social, mas cultural e política. O que antes era uma teoria ou uma linha de pensamento, o EAD (Ensino a Distância), infelizmente não estávamos preparados para a situação, o que fez com que no início da pandemia, tivéssemos práticas educativas que não atendiam às expectativas, em uma análise sobre a pandemia, podemos considerar que:

Para a educação, foi um desafio particular, por lidar com milhões de estudantes das mais variadas modalidades e de diferentes níveis de ensino, da educação infantil ao superior. O distanciamento social, apesar das propostas de educação à distância que já vinham sendo desenvolvidas antes da pandemia, transformou-se em um grande desafio em função das transformações e adaptações exigidas em tão curto espaço de tempo (NICOLINI; MEDEIROS, 2021, p, 284).

Mas se não temos escola, pois nela não há “gentes”, como podemos pensar o ensino de história nos tempos de pandemia? Como podemos criar noções sobre os acontecimentos e sobre o passado a partir de um distanciamento? Professores e alunos tiveram que inventar seu cotidiano, modificar seus hábitos e transformar seu cotidiano. As salas de aula passaram a ser as relas dos computadores, e os espaços de casa, ambientes de estudo. Ao invés do barulho e da vitalidade da escola, passamos a conviver com a friidez de telas e de fotos, rostos invisíveis. O chamado ensino remoto promoveu muitas alterações, algumas até danosas, pois se refletirmos sobre o acesso, muitas crianças perderam também o acesso à alimentação, garantida pela merenda escolar.

Sobre as aulas de maneira remota é importante refletir sobre como Patrícia Carra (2020) analisa esse momento e as ferramentas utilizadas para a realização das aulas, espaços virtuais utilizados por professores e estudantes:

Uma das consequências vivenciadas, até o momento, foi a suspensão de atividades de ensino presenciais e – em diversas instituições de educação [tanto de nível superior quanto de Educação Básica] – a manutenção das aulas, ou de parte dessas, utilizando as tecnologias digitais de ensino para a oferta de aulas e/ou de atividades didáticas à distância. Aparentemente, o sistema mais utilizado está sendo a plataforma digital *Moodle* e, na sequência, a *Google Classroom*: espaços virtuais onde professores e professoras podem criar ‘salas’ e nestas utilizarem diferentes ferramentas pedagógicas, como: exposição de vídeos ou áudios, publicação de textos diversos, recomendação de estudos dirigidos, propostas de fóruns de discussão, busca de solução e/ou análise de questões-problemas sugeridas

(2020) grifos da autora.

As plataformas digitais se tornaram, com o tempo, importantes ferramentas para que o ensino acontecesse e para que os estudantes não ficassem desprovidos de ensino e de educação. É importante afirmar que em nenhum momento elas têm a mesma eficácia do que o professor, ou do que o ensino que acontece na sala de aula. Mas, foram uma das mais importantes soluções que tivemos, pois elas reuniram professores e também alunos na condição de aprendizes. Além de possibilitar que o conhecimento histórico pudesse ser ensinado e discutido, elas proporcionaram uma quebra de fronteiras entre os muros das escolas. Entre os professores, até então acostumados com uma maneira consolidada de ministrar suas aulas frente a frente com seus alunos, as aulas de maneira remota além de exigirem conhecimento tecnológico dos professores, exigiu também que até mesmo as metodologias, que antes eram chamadas de inovadoras, se tornassem obsoletas diante das necessidades dos tempos modernos, e sabemos que os alunos estão buscando algo que seja cada vez mais novo, cada vez mais atrativo, e nesse sentido, os desafios se ampliam.

Pensando a partir do contexto escolar, percebe-se que a implantação do ensino remoto em caráter emergencial tenta manter o convívio escolar; contudo, em um cenário de incertezas trazido pelo COVID-19, muitos têm dificuldade de adaptação à nova realidade. Para tanto, buscamos evidenciar as limitações no ensino de História quanto ao acesso às aulas remotas e ao estudo domiciliar, haja vista que, conforme demonstrado acima, em alguns casos o aluno tem acesso, mas não consegue aprender, e em outros, apesar do esforço despendido pelo aluno, a aprendizagem ainda não é significativa, dada a carência de estrutura básica para o estudo remoto. No ensino remoto estão em jogo não apenas questões escolares, mas também questões econômicas, sociais e políticas. As aulas, embora pareçam ocorrer normalmente, não acontecem, o foço das desigualdades sociais, as dificuldades relacionadas ao aprendizado só aumentam.

Pensar e discutir o ensino de história é algo que nos oportuniza debates e reflexões interessantes, em especial no processo metodológico utilizado pelos professores. Oferece-nos a oportunidade de pensarmos na organização da escola, no tempo da escola, no recreio e nas demais atividades de ensino e de pesquisa, além da relação de afeto e amizade entre os professores e estudantes. Neste sentido, passamos a refletir o quanto tem trazido desejos e saudades tanto para as crianças, quanto para os professores esses mais de um semestre de distanciamento. O pátio da escola cheio de crianças e jovens correndo, brincando,

conversando, fazendo algazarra. A pandemia do Covid-19 trouxe-nos outro direcionamento para a educação neste momento.

O distanciamento ainda se faz necessário, uma vez o vírus ainda não ter sido extirpado nem a vacina ser uma solução totalmente eficaz no seu combater, e no caso do processo de ensino, escolas e professores estão utilizando dos meios possíveis para esta intermediação com os estudantes e as competências dos componentes curriculares a serem desenvolvidas. Em relação ao ensino de história, qual o papel da disciplina de história nesse processo? De acordo com Kátia Maria Abud (2005), um dos mais importantes nomes na área do ensino de História, a história enquanto palco de conhecimento sistematizado desenvolve-se no século XIX, quase ao mesmo tempo em que se ampliam as escolas secundárias, que adentram o conhecimento histórico como disciplina escolar.

Nesse sentido, o ensino de história tem como perspectivas orientadoras as teorias do exercício histórico, que explicam o processo evolutivo da consciência histórica nos jovens estudantes, cuja formação é o escopo maior do ensino de história. Entendida a história como uma disciplina nova, a ela cabendo tarefas em que a principal é a empírica – a investigação do ensino de história, sob o ponto de vista da história vivida e experimentada no seu devir de todos os dias; a história não experimentada, nem vivida, mas transmitida, cientificamente ou não; a história apresentada pela Ciência Histórica está sendo considerada como disciplina específica. Para Abud (*op. cit.*) a história é uma ciência que, apoiada em outras, traz para o ensino um caráter reflexivo e formativo do ensino. Essa reflexão tem sido buscada pelos professores, estes precisam estar cada vez mais cientes de seu papel enquanto agentes sociais, precisam, agora mais do que nunca, pensarem que devem fazer uma crítica do presente, das relações sociais e afetivas que estabelecemos dentro e fora da escola.

O ensino de História no século XXI tem se mostrado desafiador, pois, para muitos, a disciplina trata apenas de um discurso sem vida sobre o passado, visto como algo passado, portanto, superado, tem tanto interesse quanto o jornal do dia anterior, ou uma notícia que, em questão de minutos, tornar-se obsoleta e até mesmo descartável. Entretanto, ler um jornal do dia anterior poder causar o efeito de refletir o presente e buscar melhorar o futuro, possivelmente porque estando em um mundo globalizado, as mudanças na sociedade acontecem em um ritmo acelerado, podendo o ensino de História refletir as inovações ao longo do tempo e nesse novo tempo.

Isto posto, o uso de novas tecnologias nas unidades escolares, pelos professores e principalmente pelos alunos sempre esteve presente nas aulas de história. Com as

necessidades atuais isso só foi ampliado e as necessidades pedagógicas e os sentidos foram se ampliando.

De acordo com as ponderações de Ferreira (1999), “o mero uso dos recursos tecnológicos não é garantia de que ao serem postos em prática vão estar contribuindo para uma nova postura do professor em sala de aula” (p, 9). Contudo, o uso de recursos audiovisuais na disciplina de História também possibilita uma aula diversificada, auxiliando na compreensão do conhecimento histórico, bem como despertando a atenção do aluno, possibilitando uma interação entre professor, aluno e conteúdo (FERREIRA, 1999). Agora, quando tais recursos tomam por base a rede de internet, questiona-se se tal interação seria acessível e, em uma situação pandêmica nova devido ao COVID-19, não se teriam também outras limitações não visíveis. Passamos por limitações, por privações e nosso cotidiano foi sendo alterado, essa situação causada pela pandemia leva a escola a ser vista como um dos locais mais propensos à contaminação e à transmissão da doença por manter aglomerações diárias de pessoas. Então, que estratégias os professores lançaram para melhorar a sua prática docente? Que ferramentas passaram a serem utilizadas para um ensino eficaz?

ENTRE INVENÇÕES E (RE)INVENÇÕES: PRÁTICAS DOCENTES E DESAFIOS DICENTES EM TEMPOS PANDÊMICOS

Professores e estudantes sempre foram desafiados a pensar em práticas que possibilitem a melhoria do aprendizado e em metodologias, técnicas de ensino que formam o conjunto de ferramentas que os professores utilizam para realizar seu trabalho, e tentam fazê-lo da maneira mais adequada possível. Vários pesquisadores lançaram mão de estudar as “linguagens” do ensino de História (FONSECA, 2003; KARNAL, 2003).

Outros autores (MAGALHÃES JÚNIOR; ARAUJO, 2015), apontam várias possibilidades para a aquisição dos conhecimentos relacionados à história, desde a História Oral até as possibilidades despertadas pelo livro didático. Com a pandemia, a qual já discutimos de maneira ampla, mesmo essas práticas pedagógicas que estavam consolidadas tiveram que ser revistas, avaliadas e revistas. Com a pandemia muitos professores passaram a utilizar de gincanas virtuais, para conseguirem transmitir os conteúdos, bem como para promover uma maior integração entre os alunos, que muitas vezes se retraem, se limitam a uma participação tímida durante as aulas.

O uso de linguagens alternativas no ensino de História amplia o campo metodológico do professor, torna o processo de aprendizagem dinâmico e dá significado ao conhecimento histórico trabalhado em sala de aula por linguagens que devemos entender como forma de comunicação com o outro. A linguagem facilita a vida em comunidade, facilita a transmissão dos conhecimentos. Se ela é eficaz, o aprendizado também o é. Ao incorporar novas linguagens no ensino de História, evidenciamos a relação existente entre o conhecimento histórico escolar e a sociedade, inovando o processo de aprendizagem.

O professor passa a exercer um novo papel. Não mais apresenta um monólogo para seus alunos, mas possibilita o contato com o real, com situações concretas que aproximam o passado distante, tornando-o algo inteligível, supera a História linear e possibilita o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos. O ensino de História, ao buscar estimular o contato com a realidade e com os acontecimentos, contribui para o processo de formação do aluno/cidadão e prepara para a convivência nos diferentes espaços da sociedade. O conhecimento histórico forma para a cidadania e para a vida em sociedade. Porém, para que novas estratégias metodológicas realmente façam parte das aulas de História, o desafio é enfrentar a rotina da sala de aula, modificá-la, despertar no aluno o prazer pelo conhecimento, desvendar melhor a realidade que nos cerca e buscar novas formas de transmissão do saber histórico, superando as tradicionais e monótonas aulas baseadas em decoração de datas, nomes e acontecimentos históricos. Os estudantes e também os professores, precisam de um conhecimento vivo, vida que fala da vida, memórias que se confundam com a nossa vida.

Ao propor novas formas de lecionar e de apresentar aos alunos o conhecimento histórico, a primeira tarefa para os docentes é problematizar aquilo que está cristalizado, desmontar os conceitos e quebrar as verdades. Nesta seara da construção do conhecimento histórico, a capacidade de lidar de forma eficaz com as diferentes fontes de informação sobre os eventos históricos, nos diversos momentos que integram a produção da História (localizá-las, identificá-las, selecioná-las, analisá-las e interpretá-las), é essencial ao profissional de História no desenvolvimento de suas atividades docentes.

Os tipos de fontes aqui citados não esgotam as diversidade de documentos a que podem recorrer um historiador no desempenho de suas atividades de (re) construção do conhecimento histórico. No entanto, cada tipo de fonte exige referencial teórico metodológico diferenciado que torne o profissional apto a perscrutá-la a respeito da realidade histórica que esta fonte encerra. Outro fator que se considera relevante no processo de construção do conhecimento histórico tem a ver com o próprio profissional da História. Então, podemos

compreender que a docência em História se faz a partir de uma dualidade contraditória e complementar, posto que ao mesmo tempo em que exige do historiador rigor teórico-metodológico propiciador de habilidade para lidar com as fontes e construir um conhecimento histórico atento ao rigor científico e acessível a seus discentes, este mesmo profissional não consegue se desvencilhar de suas “origens” o que interfere diretamente na forma de relacionar-se com a ciência História e o exercício da docência.

Uma das estratégias lançadas pelos professores tem sido a utilização de gincanas, organizadas quase sempre a partir de um tema gerador, que pode ser um componente curricular ou um acontecimento histórico, a partir disso, os alunos são, literalmente, desafiados a mostrarem seus conhecimentos sobre o mesmo, muitas vezes os professores procuram falar sobre questões do dia a dia, ou sobre a História Local, convidando os estudantes a buscarem material que despertem suas memórias sobre a cidade, sobre o bairro e até mesmo sobre sua família. Esses jogos estimulam a criatividade e a pró-atividade dos estudantes, oferecendo-os a oportunidade de conhecer sua história e, mais que isso: a oportunidade de participarem ativamente de uma aula. Este ponto é de grande importância, pois os estudantes precisam exercer ações que despertem seu protagonismo e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

PARA NÃO TERMINAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE A BELEZA DO APRENDER...

Por fim, a primeira atitude da sociedade neste contexto deve ser a de elogio aos professores, que não poupam esforços para ver crianças e adolescentes aprendendo e se reconhecendo como gente e como sujeitos construtores de si e da realidade. Os desafios são imensos, a cada dia se ampliam as dificuldades, mas não deixam de crescer as experiências pedagógicas que dão certo e que contribuem para o aprendizado.

As metodologias e as linguagens utilizadas pelos professores são ferramentas que proporcionam o aprendizado e despertam os estudantes para a necessidade de busca do conhecimento. A educação e o ensino de história em tempos de pandemia são de grande importância para a formação humana, cada tentativa é um ponto positivo da prática, ao final, devemos crer, tal como Paulo Freire nos ensinou: é necessário *esperançar...*

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. Combates pelo ensino de história. In: ARIAS, José Miguel Neto. (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: Atrito Art, 2005.
- BENJAMIN, Walter. **Documentos de cultura. Documentos de barbárie**: escritos escolhidos I. Seleção e apresentação Willi Bolle; Tradução Celeste H. M. Ribeiro de Sousa [et. al.] - São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo. 1986.
- CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto. “O ensino de história em tempos de pandemia de covid-19”. **Anais do 6º Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História**, 2020. Disponível em: <https://simpohis2020ensino.blogspot.com/p/o-ensino-de-historia-em-tempos-de.html>. Acesso em 16/07/2020.
- CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 5. ed. . Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- FERREIRA, C. A. L. Ensino de História e a Incorporação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: Uma reflexão. **Revista de História Regional**, v. 4, n. 2, Ponta Grossa, PR, 1999, pp.139-157. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2087/1569>. Acesso em 20 de agosto de 2021.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.
- KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- GIACOMINI, Marcello; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.
- MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (Orgs.). **Ensino & linguagens da história**. Fortaleza: EdUECE, 2015.
- NICOLINI, Cristiano; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. Aprendizagem histórica em tempos de pandemia. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 34, nº 73, p. 281 - 298, Maio/Agosto 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/eh/a/y8vR5W3t6YRvnRk4fWdM54y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 de agosto de 2021.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bazanessi. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. **História de sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Janaína da Silva

Licenciada em Pedagogia
Especialista em Educação Infantil

Marta Maria da Silva Cruz

Licenciada em Pedagogia
Especialista em Supervisão e Orientação Educacional

RESUMO:

Este trabalho aborda aspectos de intervenções sociais realizadas com alunos portadores de necessidades educacionais especiais, bem como da legislação desta modalidade, por meio de breve histórico.

Palavras chave: Alunos especiais; Constituição Federal; Educação inclusiva.

ABSTRACT:

This work addresses aspects of social interventions carried out with students with special educational needs, as well as the legislation of this modality, through a brief history.

Keywords: Special students; Federal Constitution; Inclusive education.

INTRODUÇÃO:

A Educação Especial é uma modalidade de ensino voltada para o atendimento ao aluno com necessidades especiais e distúrbios de aprendizagens, dentro da rede regular de ensino, com o intuito de propiciar igualdade de condições, para que todos tenham o acesso garantido ao conhecimento de acordo com a sua capacidade, bem como com seu pleno desenvolvimento social e intelectual.

Para alcançar esse modelo de ensino, a educação passou por intensas modificações importantes ao longo da história no processo de compreensão e de desconstrução de antigos paradigmas, até chegar ao que hoje é conhecido como inclusão. A ideia de educação inclusiva surgiu originalmente nos Estados Unidos, com as frequentes manifestações dos pais de alunos que buscavam um melhor atendimento para seus filhos que necessitavam de condições especiais para o desenvolvimento da aprendizagem. No Brasil, os primeiros passos para a educação especial tiveram início com a criação do “Instituto dos Meninos Cegos”, em 1854, e o “Instituto dos Surdos-Mudos”, em 1857. Apenas no fim dos anos 80, um conceito mais parecido com o que conhecemos hoje como educação inclusiva emergia com a Declaração de

Salamanca, a partir da **Conferência Mundial de Educação Especial**, no ano de 1994. No entanto, apenas em meados dos anos 2000 é que o termo “educação inclusiva” surgiu juntamente como uma política pública.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base na Constituição Federal (CF) promulgada em 1988, a carta magna do ordenamento jurídico nacional, a qual rege as leis do país, traz em seu 6º artigo, os direitos e deveres assegurados a todo e qualquer cidadão em território nacional, dentre eles, o direito à educação de qualidade, o qual deve obrigatoriamente ser garantido e ofertado pelo governo, afim de proporcionar uma melhor inclusão de pessoas com necessidades especiais podendo, dessa forma, prover o surgimento de um corpo social mais harmônico e sem preconceitos, pois como tratado no 5º artigo da Constituição, todos são iguais perante a lei sem distinção de cor, raça ou gênero.

Entretanto, como já tratado no livro “O cidadão de papel”, de Gilberto Dimenstein, a previsão da cidadania na letra fria do nosso ordenamento jurídico, não é garantia de uma prática geradora desta cidadania. Mesmo com a garantia deste direito, não é algo meticulosamente praticado no cotidiano brasileiro. Prova disso, são os altos índices de evasão escolar de alunos especiais em algumas situações, devido à falta de capacitação profissional, por vezes resultado da carga excessiva de trabalho desses professores que, com baixos salários, não têm o incentivo necessário para investir na carreira, em cursos de capacitação ou formação continuada.

Não obstante, observa-se uma constante busca por melhores condições de igualdade, fazendo-se valer o princípio da isonomia como base fundamental para a inclusão da diversidade, tanto no meio social quanto na base dessa sociedade, que é a escola. A CF de 1988, em seu artigo 205 diz o seguinte:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Em consonância com essa ideia, o artigo 206 reforça que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o

saber”. (BRASIL, 1988). Para enfatizar esse enfoque, o Art. 208 prevê que, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988).

A LDB lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), entende a educação especial como um processo de inclusão que sugere uma proposta pedagógica que garanta o acesso a recursos essenciais, a fim de suplementar, bem como maximizar o potencial intelectual dos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim sendo, o uso de tecnologias assistivas, recursos, serviços e estratégias que facilitem a aprendizagem, bem como sua autonomia, são de extrema relevância com a finalidade didática de ampliar habilidades, proporcionar uma boa qualidade de vida e sua inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela observação dos aspectos analisados pelo levantamento bibliográfico, sobre o contexto histórico, cultural, bem como as políticas públicas voltadas para a educação, especificamente aos segmentos excluídos da sociedade, o direito à educação, previsto como subjetivo, prevê aspectos que ainda engatinham rumo ao real exercício dessa legislação.

Nessa perspectiva, com a visão de promover o aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais se faz necessário o cumprimento da proposta de inclusão com adaptações, não apenas na estrutura física do ambiente escolar, mas também em seu currículo com adequações desde os espaços até os materiais didáticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição** da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Constituicao>.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

COMO O PLANO DE CARREIRA PODE PROMOVER A MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES. Escola da inteligência, 2019. Disponível em: <http://escoladainteligencia.com.br>. 10 de novembro de 2021.

ALFABETIZAR NO ENSINO REMOTO: POSSIBILIDADE DEMOCRÁTICA OU EXCLUDENTE?

Ana Maria do Nascimento Oliveira

Licenciada em Pedagogia
Especialista em Educação Infantil

Joana Darc Palmeira de Macedo Fernandes

Licenciada em Pedagogia
Especialista em Ensino Aprendizagem

RESUMO:

Alfabetizar nunca foi um processo fácil para as escolas. Essa realidade tem sido observada ano após ano dentro de um contexto presencial onde o professor trabalha diretamente com os alunos realizando intervenções pedagógicas e acompanhando de perto suas dificuldades e avanços. Tal realidade nos faz pensar e buscar compreender como serão os efeitos de um ensino remoto, implantado às pressas, sem levar em conta as desigualdades sociais e educacionais de cada realidade, que não garantiu a todos os estudantes as mesmas oportunidades de acesso e como isso acaba por ser um elemento excludente, agravando ainda mais a qualidade da educação em todo o país. Diante desse cenário, o presente artigo busca discutir os entraves pedagógicos que o novo período impulsiona na atual sociedade e como os fundamentos democráticos do pensamento freireano pode ser de extrema inspiração para a mudança tão urgente que precisamos alavancar em relação à educação igualitária para todos. Partindo da busca por respostas e com o desejo de aumentar nosso conhecimento a respeito dos processos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, dentro de uma proposta remota de ensino, desenvolvemos a pesquisa de Estudo de Campo por meio da observação direta das atividades realizadas na Escola Estadual Manoel Fernandes, no município de Jaçanã R/N na etapa do Ensino Fundamental I, dentro do ciclo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização; Aprendizagem; Ensino remoto.

ABSTRACT:

Literacy has not been an easy process for schools. This reality has been observed year after year within a face-to-face context where the teacher works directly with the students, carrying out pedagogical interventions and closely following their difficulties and advances. This reality makes us think and seek to understand the effects of remote education, implemented in a hurry, without taking into account the social and educational inequalities of each reality, which did not guarantee all students the same access opportunities and how this ends up for being an excluding element, further aggravating the quality of education across the country. In view of this scenario, this article seeks to discuss the pedagogical obstacles that the new period drives in today's society and how the democratic foundations of Freire's thought can be of extreme inspiration for the urgent change that we need to leverage in relation to egalitarian education for all. Based on the search for answers and the desire to increase our knowledge about literacy processes in the early years of elementary school, within a remote teaching proposal, we will develop the Field Study research through direct observation of activities carried out in the Manoel Fernandes State School, in the municipality of Jaçanã R/N in the Elementary School stage I, within the literacy cycle.

Keywords: Literacy; learning; remote learning

INTRODUÇÃO:

A leitura e a escrita abrem caminhos e possibilidades infinitas na vida de qualquer indivíduo e a escola é o espaço privilegiado por excelência para o desenvolvimento e aprimoramento dessas competências.

Alfabetizar tem sido um desafio sempre presente e constante para as escolas, assim como conhecer as crianças com dificuldades na leitura e escrita tentando, dentro do processo, recuperá-las. Corriqueiramente ouvimos inúmeros relatos de colegas professores falando da dificuldade em alfabetizar as crianças e que em alguns casos, apesar dos esforços, muitos alunos não conseguem desenvolver as competências necessárias para avançarem em suas aprendizagens. Essas lacunas, tornaram-se maiores com o isolamento social e o afastamento do aluno da sala de aula e, se não superadas, poderão acarretar inúmeros prejuízos na vida escolar dos estudantes como desmotivação, reprovação, até mesmo à evasão escolar.

A mudança drástica com o ensino remoto do dia para a noite exigiu dos docentes uma rápida adaptação em seus processos de ensino, planejamento e desenvolvimento de aulas. A necessidade de competências digitais e estratégias pedagógicas online para mediar o conhecimento com o uso das tecnologias da informação e comunicação tornou-se uma ferramenta indispensável nesse novo caminhar.

Entendendo que a alfabetização e a aprendizagem acontecem dentro de um processo contínuo e ininterrupto é que buscamos com os ensinamentos de Paulo Freire trazer à tona para o debate a questão da educação democrática, emancipatória e libertadora que é capaz de promover a diferença na vida das pessoas.

Sabendo que, em anos de ensino presencial, o professor em sala de aula era facilitador de conhecimentos e motivador desse processo, e que mesmo assim, alguns alunos carregam através das séries, algumas dificuldades para se alfabetizarem, várias reflexões nos inquietam e nos motivam, diante da realidade de ensino remoto em curso a discutir a qualidade desse trabalho no que tange ao processo de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental. Tentamos compreender como o professor construiu sua nova prática, quais metodologias foram postas em prática para alfabetizar, quais as inovações vieram da busca de formação e conhecimentos digitais e qual a visão do professor com relação as várias formas de aprender. Quais os impactos para o processo de alfabetização na escola, quantos excluídos e quais os alcances desse ensino remoto diante de uma pandemia que possivelmente se estenderá? Qual

o alcance do estímulo remoto no ato de alfabetizar? Foram questões que nos inquietaram e nos conduziram através desta pesquisa.

Toda essa pesquisa possibilitará um conhecimento mais apurado sobre os processos de ensinar e aprender desenvolvidos pela Escola Estadual Manoel Fernandes, e servirá de conhecimento para sociedade e comunidade educacional uma vez que trará informações atuais de um processo de aprendizagem novo, onde o conhecimento se desenvolve de forma mais autônoma, mediada pelas tecnologias da informação e comunicação, tendo na figura do professor um educador aprendiz. Por essas razões acreditamos ser de total relevância esse estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Mergulhados no contexto de pandemia mundial da Covid 19, muitos dos entraves na educação foram escancarados através das mídias e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, já conhecidas pelas escolas e professores, revelaram a fragilidade do sistema educacional brasileiro. Como nos diz Freire:

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica (FREIRE. 1984, p, 89).

Vimos os desafios para alfabetizar na pandemia aumentarem. Precisando readaptar as formas de ensinar e aprender, alguns (ou muitos?) professores tiveram dificuldades no uso das tecnologias da informação e comunicação para ministrar suas aulas online, síncronas e assíncronas em aplicativos, compartilhando telas, vídeos e interagindo com os alunos. O conhecimento também não esteve disponível aos alunos de forma inclusiva, pois muitos deles não possuíam celular, computador, internet, apoio familiar, ambiente doméstico propício ao ensino. Para muitos, o ensino remoto favoreceu ainda mais a exclusão de direitos fundamentais como, por exemplo, o princípio da igualdade entre as pessoas.

É importante mencionar o esforço dos professores para continuarem ensinando seus alunos, mesmo que de forma remota. Buscaram renovar seus conhecimentos digitais, trocaram experiências, fizeram investimentos financeiros em equipamentos para melhorarem suas aulas. Houve uma verdadeira corrida contra o tempo para reinventar a prática pedagógica

e atender da melhor maneira possível o aluno. Freire já chamava atenção da necessidade de continuar aprendendo:

[...] Uma educação que possibilite ao homem discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o coloque em diálogo constante com o outro. Que o predisponha a constantes revisões. À análise crítica de seus 'achados'. A uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão. [...] (FREIRE, 2003, p. 38).

Entendemos o processo de alfabetização intencional e sistematizado como papel da escola, mais que os estímulos na família podem criar as condições favoráveis a essa aprendizagem. Em todo processo de ensino e aprendizagem é imprescindível considerar a motivação e o elo de afetividade nessa relação. O fortalecimento de vínculo com os alunos e famílias no formato remoto tornou-se essencial.

A rotina escolar agora divide espaço com o ambiente familiar. E se antes, em situações “normais”, não conseguíamos alfabetizar todos os alunos dentro do ciclo, em meio a esse novo modelo de ensino onde professor e alunos não vivenciam a interação presencial, nem o atendimento individualizado às suas necessidades, as dificuldades se mostram mais desafiadoras, principalmente com relação a leitura e escrita.

As escolas no geral não estão preparadas para lidar com todas essas mudanças ocorridas, na velocidade que foram postas, em especial com as de caráter tecnológicos, apesar de ser uma oportunidade e uma necessidade bastante “antiga”. Trazer o professor do século XX para acompanhar as necessidades dos alunos do século XXI é uma demanda há muito exigida e bastante necessária.

Numa sociedade desigual como a nossa, onde educação não é prioridade, a aprendizagem sempre foi um grande desafio, e o ensino remoto tem acentuado essas desigualdades e acarretado grande defasagem no alunado, o que poderá dificultar o seu avanço nas etapas de ensino. Recuperar essas aprendizagens, levando em consideração aquilo que esses alunos já sabem, analisando informações contidas nos instrumentos investigativos aplicados por professores e equipe pedagógica como: testes, diagnósticos, relatórios, portfólios, conhecer da realidade de cada aluno em seu contexto familiar, adequar o currículo, refletir e aprimorar a prática pedagógica para fazer as intervenções necessárias e possíveis serão imprescindíveis para adquirir as aprendizagens essenciais que os alunos precisam saber em cada ano série. Também não podemos deixar de considerar os determinantes sociais, políticos e fisiológicos que impactam nesses resultados de aprendizagem.

A obra de Paulo Freire nos traz elementos para pensarmos o papel da escola, dos estudantes, dos professores, das famílias e da sociedade que também precisam se reinventar em seus aspectos de humanidade e de caráter emancipatório coletivo:

O saber humano implica uma unidade permanente entre a ação e a reflexão sobre a realidade. Enquanto presenças no mundo, os homens são ‘corpos conscientes’ que transformam este mundo pelo pensamento e pela ação, o que faz com que lhes seja possível conhecer este mundo ao nível reflexivo. Mas, precisamente por esta razão, podemos agarrar a nossa própria presença no mundo, que implica sempre unidade da ação da reflexão, como objeto da nossa análise crítica (FREIRE, 1997, p. 20-21).

Uma educação que já prevê uma diferença em sua oferta, não serve como ascensão social, mas, como um instrumento que reafirma a segregação social. Por isso, necessitamos de uma ação transformadora dessa realidade e isso só é possível se, como nos lembra Freire:

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

Não podemos desconsiderar a gama de conhecimentos que o uso das novas tecnologias pode ampliar na vida escolar do aluno que a ela tem acesso, nem as possibilidades de inovações das práticas educativas do professor. No entanto, é preciso refletir as diferentes formas de atendimento dos educandos nesse período de ensino remoto 2020-2022. Analisando as informações do processo de aprendizagem daqueles que foram assistidos apenas com material impresso, como apostilas e livros didáticos e de que forma esse atendimento frio e distante pode resultar em aprendizagem. Sem esquecer daqueles alunos que ficaram à margem de todo esse contexto e que agora precisam ter assegurados o seu direito a educação, revisitando as aprendizagens essenciais para seu avanço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se propôs investigar a dinâmica educativa imposta pelo período social vivido em meio à pandemia da COVID-19, seus desafios e possibilidades para alfabetizar através do ensino remoto em diálogo constante com textos de Paulo Freire, notório educador

que muito entendia sobre os processos de alfabetizar para além dos códigos, sempre a partir de perspectiva do letramento, da leitura do mundo do aluno, como forma de dar sentido ao ensino e à aprendizagem. Tais ensinamentos se mostram bastante atuais e pertinentes para discutirmos o ensino como ferramenta de transformação social.

O trabalho não se limitou à teoria, uma vez que foi possível acompanhar e dialogar com professores alfabetizadores sobre seus desafios diários tentando atender a todos os alunos em meio a tantas dificuldades individuais e familiares, sobretudo no acompanhamento desse ensino remoto das crianças.

O estudo possibilitou-nos compreender a importância dessa interação presencial professor x aluno e suas diferentes formas de intervenção para o aluno avançar no seu aprendizado. Percebemos o ensino remoto como algo preocupante, principalmente para aqueles alunos que não possuem as mesmas condições de acesso ou para aqueles que não encontram em seu lar apoio, no sentido de acompanhamento dessa nova dinâmica virtual de aprendizagem.

O estudo reforça a essencial figura do professor e da instituição escolar pública como mecanismo de democratização do ensino, assim como revela a urgência do poder público em investir na escola e na valorização do magistério.

Concluimos que o ato de educar é complexo tão quanto é o ser humano. Compreender os processos pelos quais as crianças “não aprendem” e atuar na transformação dessa realidade, para que o “filho do oprimido” através da EDUCAÇÃO possa mudar a sua história precisa ser a ambição de todo educador e de todas as instituições de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.
- _____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra, 1987.
- _____. O processo de alfabetização política. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 19-30, jan./jun. 1997.
- _____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA

Isabel Neco de Souto Ribeiro

Mestranda em Ciências da Educação - Universidad del Sol (UNADES)

Alessandra Vitória de Lucena Dantas

Mestranda em Ciências da Educação - Universidad del Sol (UNADES)

RESUMO:

A matemática é uma matéria que aborda um dueto, sendo considerada, para alguns, de difícil entendimento, enquanto para outros, uma disciplina intrigante e apaixonante. Ela é inseparável nas práticas sociais diárias e do mundo do trabalho, sendo um conhecimento de crucial para a vivência no mundo. Posto isto, esse resumo tem como objetivo discutir a importância da aprendizagem significativa da matemática na Educação de Jovens e Adultos, analisando a relação entre a matemática e o sujeito, tanto no campo individual como social, bem como as barreiras encontradas no processo de ensino aprendizagem da matemática. Os estudos mostram que um dos entraves para a aprendizagem significativa da matemática é o método tradicional, ainda utilizado nas salas de aulas, que desconsidera os saberes dos alunos e o contexto social, tornando o processo de aprendizagem da matemática algo desinteressante e sem significado. Nesse contexto, evidencia ser preciso uma metodologia baseada na resolução de problemas, no contexto do aluno, com o intuito de levar o indivíduo a usar os saberes matemáticos de forma ampla, facilitando a sua vida, tornando-o mais autônomo, consciente, crítico e preparado para atuar nas demandas impostas pela sociedade hodierna.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação de Jovens e Adultos; Matemática.

ABSTRACT:

Literacy has not been an easy process for schools. This reality has been observed year after year within a face-to-face context where the teacher works directly with the students, carrying out pedagogical interventions and closely following their difficulties and advances. This reality makes us think and seek to understand the effects of remote education, implemented in a hurry, without taking into account the social and educational inequalities of each reality, which did not guarantee all students the same access opportunities and how this ends up for being an excluding element, further aggravating the quality of education across the country. In view of this scenario, this article seeks to discuss the pedagogical obstacles that the new period drives in today's society and how the democratic foundations of Freire's thought can be of extreme inspiration for the urgent change that we need to leverage in relation to egalitarian education for all. Based on the search for answers and the desire to increase our knowledge about literacy processes in the early years of elementary school, within a remote teaching proposal, we will develop the Field Study research through direct observation of activities carried out in the Manoel Fernandes State School, in the municipality of Jaçanã R/N in the Elementary School stage I, within the literacy cycle.

Keywords: Literacy; learning; remote learning

INTRODUÇÃO

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases LDB nº 9.394/96 a Educação de Jovens e Adultos se destine àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, e deve ser oferecida em sistema gratuito de ensino com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão.

Em complemento, a resolução CNE/CEB nº 1/2000, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, obrigatórias tanto na oferta quanto na estrutura dos componentes curriculares de Ensino Fundamental e Médio de cursos desenvolvidos em instituições próprias, integrantes da organização da Educação Nacional à luz do caráter peculiar dessa modalidade de educação.

As diretrizes destacam que a EJA deve considerar o perfil dos alunos e sua faixa etária, propondo um modelo pedagógico de modo a assegurar a equidade, buscando proporcionar um patamar de igualdade de direitos e oportunidade no rol do direito a educação e a diferença, identificando e reconhecendo questões de alteridade inseparável dos jovens e adultos no seu processo de formação, na valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento individual de conhecimentos e valores culturais.

Assim, não se refere apenas ao direito dos jovens e adultos na reintegração as salas de aulas, mas ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante, à igualdade de oportunidades que possibilite aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, e nos espaços de participação.

Para isso, o conhecimento de matemática é de suma importância, pois presente no cotidiano do ser humano desde outrora, sendo assim, saber essencial para a inclusão social dos jovens e adultos, uma vez que contribui para a formação de indivíduos mais preparados para atuarem na sociedade como sujeitos autônomos (BRASIL, 1997). Como enfatiza Freire (1976) a educação deve objetivar a libertação, por meio de uma prática crítica da sociedade, para permitir que os indivíduos sejam capazes de compreender e mudar a própria história.

Nosso texto objetiva discutir a importância da aprendizagem significativa da matemática na Educação de Jovens e Adultos. Busca analisar a relação entre a matemática e o sujeito, tanto no campo individual como social, bem como as barreiras encontradas no processo de ensino aprendizagem da matemática na EJA (BRASIL, 1997).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos sobre o processo de ensino aprendizagem da matemática na EJA discorrem sobre a formação dos professores, a metodologia e didática como forma de propiciar enriquecimento e estratégias para o desenvolvimento dos processos de um ensino-aprendizagem significativos.

Cantoral, Reyes-Gasperini e Montiel (2014) mencionam que um dos problemas no processo de ensino aprendizagem de matemática é a desconsideração por parte da educação do conhecimento dos alunos, saberes adquiridos no seu cotidiano, na sua comunidade. Isso ocorre devido à utilização, ainda frequente, do ensino tradicional, mecanizado, o que Freire (1987) denomina de educação bancária, um ensino baseado no acúmulo de informações descontextualizado e sem significado.

Como enfatiza Freire (2011), os problemas que os indivíduos enfrentam no seu dia a dia deve ser o eixo central de qualquer método de ensino para que este alcance o êxito. As práticas sociais devem ser a base do conhecimento, na medida em que são o suporte e a orientação para realizar uma construção social do conhecimento matemático. “A essência dessa ideia reside no entendimento de que a construção do conhecimento é um produto sociocultural, ou seja, representativo da sociedade em que é gestado” (CANTORAL; REYES-GASPERINO; MONTIEL, 2014, p. 104).

Os alunos da EJA trazem consigo um universo de conhecimento prévios, construídos fora da escola, são pessoas engajadas na comunidade, onde o diálogo está presente na sua vida corriqueiramente. Assim, o conhecimento prévio matemático é adquirido pelos alunos bem antes do seu ingresso na escola, construído a partir de práticas sociais que regulam a atividade de quem o constrói. As práticas sociais de quantidade numérica, do uso do dinheiro, por exemplo, já propiciam saberes cotidianos da matemática.

Por isso, o ensino precisa partir do método dialógico com o intuito de proporcionar aos educandos situações de aprendizagem que levem à autonomia e à participação efetiva nos espaços sociais (FREIRE, 1987). Como aponta Freire (1970, p. 71) “não basta 'preencher' os alunos com os conteúdos importantes”, como fórmulas, algoritmos, teoremas, sem a devida compreensão, pois, quanto melhor forem depositado na mente passiva dos alunos, mais bem-sucedidos serão os opressores.

Nesse contexto, enfatiza ser relevante que os professores busquem elementos teórico-metodológicos e práticos, que os conduzam a processos de autoformação, análise e discussão,

reflexão e mudança com vista à concretização de uma educação básica de qualidade que responda às atuais exigências que a sociedade impõe. A competência matemática implica na capacidade do indivíduo identificar e compreender o papel que a matemática tem no mundo, usar a linguagem e os conceitos matemáticos para a solução de problemas.

Segundo D'Ambrósio (2013), não é possível dar sentido completo aos objetos matemáticos se não os relacionarmos com os problemas que surgem. Além disso, Skovsmose (2001) enfatiza que a educação matemática está articulada à democracia, o processo de ensino-aprendizagem deve se nortear por atividades que propiciem o desenvolvimento e a vivência de competências democráticas que tenham conhecimentos reflexivos em matemática de forma crítica (SKOVSMOSE, 2001).

O PCN (1997) menciona ser preciso aderir a uma concepção construtivista da matemática, em que a atuação dos alunos na resolução de problemas, partindo do contexto social, é considerada essencial para que possam estabelecer conhecimentos, novas experiências que ampliem os saberes prévios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostra que o ensino e a aprendizagem da matemática não podem ser mecanizados, uma vez que a matemática é de grande importância para tornar o indivíduo mais autônomo, capaz de resolver os problemas com os quais se depara e de atuar mais ativamente na sociedade. Para isso, o papel do professor de matemática é de suma relevância.

A pesquisa evidencia que o professor deve buscar métodos pedagógicos eficazes que contribuam para desenvolver as competências e garantir que cada aluno esteja desenvolvendo uma disposição positiva para a matemática. Os alunos da EJA carregam um gama de conhecimento prévio, já que convivem diariamente com a matemática. Esses conhecimentos devem ser transformados em saberes críticos e significativos, promovendo habilidades matemáticas essenciais as demandas atuais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 05 nov.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 01 de 05 de julho de 2000b**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANTORAL, R.; REYES-GASPERINI, D.; MONTIEL, G. Socioepistemología, Matemática y Realidad **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 7, n. 3, p. 91-116. 2014.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 5. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 1970.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 1976.

_____. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como Prática de Liberdade**. 14ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papyrus, 2001a.

EQUIPE – ESL CENTRO EDUCACIONAL

Eraldo Alves de Sousa – Diretor Geral

Diogo Barbosa dos Santos – Supervisor Administrativo

Taynnã Valentim Rodrigues – Coordenadora Pedagógica

Antonio Bezerra Diniz Neto – Assessor Jurídico

Priscila Juliene da Silva Araújo – Secretária Acadêmica

Rafaela Carlos da Silva – Secretária de Finanças

Thalys Valentim Rodrigues – Auxiliar Financeiro

Mickael Aguiar Saraiva – Marketing

 **(83) 2153-1512**

 **(83) 99838-9782**

 **www.eslcentroeducacional.com.br**

 **@eslcentroeducacional**

 **ORDENEZ TROVÃO DE MELO, N°405,
Bairro Alto Branco/ Campina Grande - Paraíba**