



Rfb
Editora

A EDUCAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E CONTEMPORANEIDADE: ESTUDOS SELECIONADOS

Marcos Vitor Costa Castelhana
Adaci Estevam Ramalho Neto
Jisiane Kenia Jerônimo Dos Santos
Francisca Rita de Oliveira
Patricia Ferreira dos Santos
Eulália Cristina Coelho Araújo
Leomar Oliveira Diniz
Gislânia Dantas de Andrade
Eriene Dantas Junqueira Barros
Adriana Freitas da Silva
Sara Pereira Ferreira

(Orgs.)

**A EDUCAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO
SOCIAL E CONTEMPORANEIDADE:
ESTUDOS SELECIONADOS**



Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Marcos Vitor Costa Castelhana
Adaci Estevam Ramalho Neto
Jisiane Kenia Jerônimo Dos Santos
Francisca Rita de Oliveira
Patricia Ferreira dos Santos
Eulália Cristina Coelho Araújo
Leomar Oliveira Diniz
Gislânia Dantas de Andrade
Erilene Dantas Junqueira Barros
Adriana Freitas da Silva
Sara Pereira Ferreira
(Organizadores)

A EDUCAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E CONTEMPORANEIDADE: ESTUDOS SELECIONADOS

1ª Edição

Belém-PA
RFB Editora
2023

© 2023 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2023 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
91 98885-7730

Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12, Nazaré, Belém-PA,
CEP 66035065

Editor-Chefe
Prof. Dr. Ednilson Souza
Diagramação e capa
Worges Editoração
Imagem da capa
Canva.com

Revisão de texto
Autor
Bibliotecária
Janaina Karina Alves Trigo Ramos
Produtor editorial
Nazareno Da Luz

Catálogo na publicação

RFB Editora



E82

A educação, transformação social e contemporaneidade: estudos selecionados /
Marcos Vitor Costa Castelhanos *et al.* (Organizador). – Belém: RFB, 2023.

Outros organizadores

Adaci Estevam Ramalho Neto
Jisiane Kenia Jerônimo Dos Santos
Francisca Rita de Oliveira
Patricia Ferreira dos Santos
Eulália Cristina Coelho Araújo
Leomar Oliveira Diniz
Gislânia Dantas de Andrade
Eriene Dantas Junqueira Barros
Adriana Freitas da Silva
Sara Pereira Ferreira

Livro em PDF

84p.

ISBN: 978-65-5889-472-8

DOI: 10.46898/rfb.72a7d662-384a-4dfd-aa5e-1d9a8596068d

I. Educação. I. Castelhanos, Marcos Vitor Costa *et al.* (Organizador). II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof^a. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE

Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof^a. Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT

Prof^a. Dr^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar

Prof. Me. Luiz Francisco de Paula Ipolito-IFMT

Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof^a. Dr^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof^a. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS

Prof. Me. Pedro Augusto Paula do Carmo-UNIP

Prof.^a Dr^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG

Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné-Faccrei

Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE

Prof.^a Dr.^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.^a Dr.^a. Elane da Silva Barbosa-UERN

Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO 1	
ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO ESCOLA EM TEM- POS DE PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL.....	11
CAPÍTULO 2	
O PAPEL DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO- -APRENDIZAGEM.....	25
CAPÍTULO 3	
OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTAS PE- DAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTILNA EDUCAÇÃO INFANTIL	37
CAPÍTULO 4	
PLANEJAMENTO DIDÁTICO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM.....	51
CAPÍTULO 5	
PROFESSOR-REFLEXIVO, ENSINO DE HISTÓRIA E FONTES HISTÓRICAS	65
ÍNDICE REMISSIVO.....	79
SOBRE OS ORGANIZADORES	80

APRESENTAÇÃO

A obra em questão reúne um conjunto de artigos científicos em formato de capítulo de livro realizados por colaboradores e associados da Faculdade Sucesso (FACSU), tendo como eixo temático as transformações educacionais diante da sociedade contemporânea, desenvolvendo perspectivas teórico-práticas para além do superficial.

MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO

CAPÍTULO 1

ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL

Jisiane Kenia Jerônimo dos Santos
Francisca Rita de Oliveira
Patricia Ferreira dos Santos
Eulália Cristina Coelho Araújo
Leomar Oliveira Diniz
Marcos Vitor Costa Castelhana
Adaci Estevam Ramalho Neto

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir o processo de avaliação escolar em diálogo com o processo de ensino-aprendizagem, bem como discutir a avaliação escolar em tempos de pandemia de COVID-19 no Brasil. O papel de avaliação dentro do âmbito escolar não é apenas para mensurar ou atribuir um valor numérico aos estudantes, isto é, não é uma finalidade em si mesma, não revela o caráter de sucesso (nota alta) ou fracasso (nota baixa). É antes de tudo, um processo fundamental para o ensino e a aprendizagem, pois avaliar é mecanismo de diálogo entre estes dois processos supracitados, tem caráter investigativo, diagnóstico e prognóstico para a práxis pedagógica. Portanto, investigar sobre a avaliação é importante para a melhoria da educação. E, também, trataremos sobre os processos avaliativos durante a pandemia de COVID-19 no Brasil, pois esta mudou radicalmente quando as aulas passaram para o formato remoto. Em termos metodológicos, utilizamos a pesquisa bibliográfica, que consiste em algumas etapas: primeiro foram feitas sondagens de trabalhos que abordassem a temática proposta, segundo foram escolhidos os trabalhos e depois o fichamento destes e a análise crítica à luz da bibliografia específica. As discussões promovidas aqui apontam para a compreensão das avaliações como importantes ferramentas para o ensino-aprendizagem, bem como foram criadas diferentes avaliações durante a pandemia, atendendo a necessidade do contexto pandêmico.

Palavras-chave: Avaliação escolar. Ensino-aprendizagem. Pandemia de COVID-19.

INTRODUÇÃO

A avaliação faz parte do nosso dia-a-dia, é parte intrínseca à nossa sociedade contemporânea, a avaliação se dá através de diferentes níveis e contextos, “julgar”, “comparar” podem ser notados em tarefas cotidianas, no trabalho e, logicamente, na escola, “seja através das reflexões informais que orientam as freqüentes opções do dia-a-dia ou, formalmente, através da reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões.” (DALBEN, 2005, p. 66).

A avaliação é uma prática que abarca múltiplos fatores, mecanismos teóricos e metodológicos, é um processo complexo e que foi incorporado ao processo educacional. Segundo Mary Stela Ferreira Chueiri, a avaliação

Como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação no contexto escolar realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais (CHUEIRI, 2008, p. 51).

Mas o que é avaliação escolar? Para Anna Maria Salgueiro Caldeira a avaliação

é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (CALDEIRA, 1997, p. 122)

A avaliação escolar faz parte do cotidiano escolar, tanto do professor, que atravessa suas práticas e tendem a serem construídas a partir de objetivos que estão ligados ao planejamento escolar, quanto aos alunos por serem avaliados tanto na construção do conhecimento quanto o desenvolvimento de habilidades.

As relações que são produzidas entre os docentes e professores são observadas antes, durante e após a cada ciclo avaliativo, no qual são utilizados diferentes meios, seja por meio de provas, seminários, atividade dirigidas, atividade de pesquisa, participação em aula, entre outros, pois, segundo o sistema educacional, “(...) ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar” (PERRENOUD, 1993, p. 173).

Portanto, a avaliação é um instrumento essencial para o processo de ensino e aprendizagem, pois o professor pode “(...) refletir e analisar sobre (...) o quanto o seu trabalho está sendo eficiente (...)” (LUCKESI, 2003, p. 83). Ainda segundo o autor, “avaliar significa identificar impasses e buscar soluções” (LUCKESI, 2003, p. 165). Destarte, “a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas” (LIBÂNEO, 2006, p. 195).

Avalia não pode significar apenas atribuir um valor numérico ao aluno, não abarca o amplo e complexo processo do ensino-aprendizagem. É importante, segundo Hoffmann, que os estudantes tenham “o acompanhamento (...) em todos os momentos possíveis, para observar passo a passo seus resultados individuais” (HOFFMAN, 1996, p. 55).

Avaliar é, sobretudo, uma das peças centrais no processo de ensino-aprendizagem, pois investiga o processo de desenvolvimento do discente, por isso não pode ser feito em um único momento, deve ser contínuo, ou seja, perpassar por todo o caminho do ensino e, assim, possibilitará fornecer subsídios para readequar o planejamento escolar e ajudar a escolher as melhores ferramentas pedagógicas avaliativas. Pois, “avaliação permeia todos os processos escolares, iniciando-se pelo planejamento, conhecimento do aluno, resposta e a reavaliação dos currículos” (SILVA; MELO, s/p., 2021).

A compreensão da importância da avaliação escolar para o processo de ensino-aprendizagem nos levou a refletir sobre este diálogo. Portanto, temos como objetivo discutir o papel da avaliação escolar no processo de ensino e aprendizagem. Bem como, reservamos espaço para discutir a avaliação em tempos de pandemia de COVID-19 no Brasil.

Em termos metodológicos utilizamos a pesquisa bibliográfica, caracterizada pela sondagem, escolha e fichamentos de textos sobre o tema supracitado. Pesquisamos trabalhos pelo Google acadêmico, utilizando palavras-chave como: avaliação, avaliação escolar, ensino-aprendizagem e educação e pandemia.

Entre os autores analisados, podemos destacar: Caldeira (1997), Chueiri (2008), Libâneo (2006), Luckesi (2003) Scantamburlo. et al (2020) Rampazzo e Jesus (2011).

1 AVALIAÇÃO ESCOLAR E ENSINO-APRENDIZAGEM

O processo de avaliação é extremamente importante para o ensino e a aprendizagem, pois as ferramentas avaliativas permitem criar um diálogo entre estes dois processos, e, portanto, não deve ser concebida como apenas atividade para mensurar o que o aluno aprendeu, isto é, atribuir um valor numérico. E assim indicar o sucesso, quando o aluno tira uma nota alta, e o fracasso, quando se tira uma nota baixa; critérios usados para reter alunos em anos escolares.

Para Anna Maria Salgueiro Caldeira

a avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (CALDEIRA, 1997, p. 122)

As avaliações devem seguir objetivos previamente estabelecidos, sendo necessário deixar claros os conceitos teóricos escolhidos, que estão intrinsecamente ligados à práxis pedagógica, que estejam em consonância sobre o contexto educacional e social dos discentes, deve-se avaliar a partir das condições dadas.

Assim, o docente deve conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pois neste documento estão dispostos os objetivos pedagógicos da escola e orienta a prática pedagógica da comunidade escolar, integrando as concepções pedagógicas do docente com o PPP

A função da avaliação escolar no interior do processo didático do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola deve ser a de contribuir para que os objetivos escolares sejam alcançados, diagnosticando as dificuldades e subsidiando novos formatos avaliativos (SCANTAMBURLO. et al., 2020, s/p.)

Para o educador brasileiro José Carlos Libâneo avaliar é

uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagens. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 2006, p. 195).

Avaliar é um mecanismo que permite refletir sobre a própria prática docente, de sua práxis pedagógica, de como mediar o conhecimento, de como ocorrem os processos de assimilação e ressignificação do conhecimento, e assim, se necessário, readequar o planejamento

escolar, modificar, construir a partir da diferença, que possa incluir todos os estudantes, permitindo a síntese de uma educação ativa e inclusiva.

Portanto, avaliar não se resume apenas a dados quantitativos, mas, principalmente, as análises qualitativas, que indicam como os alunos aprenderam e como utilizam as informações internalizadas, bem como identificar o desenvolvimento de habilidades, mas também permite analisar as dificuldades que podem surgir perante ao discente.

A construção do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades é processual, demanda tempo e empenho, tanto do professor quanto do aluno, portanto, o ato de avaliar não deve ser apenas ao final do bimestre ou semestre, não pode ocorrer em um único momento, mas ao longo de todo o período letivo.

Para o autor Perrenoud (1999, p; 43) “a avaliação quando é contínua propicia um investimento significativo tanto na escola como nos alunos e, é possível alcançar a excelência.” E as avaliações permitem

descreve que conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos adquiriram, ou seja, que objetivos do ensino já atingiram num determinado ponto de percurso e que dificuldades estão a revelar relativamente a outros (SCANTAMBURLO. et al., 2020, s/p).

Para Libâneo (2006), nos diferentes processos de ensino, são tarefas da avaliação:

a) Verificação: coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, através de provas, exercícios e tarefas ou de meios auxiliares, como observação de desempenho, entrevistas etc. b) Qualificação: comprovação dos resultados alcançados em relação aos objetivos e, conforme o caso, atribuição de notas ou conceitos. c) Apreciação qualitativa: avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-os a padrões de desempenho esperados (LIBÂNEO, 2006, p. 196).

As avaliações, segundo Rampazzo e Jesus (2011), assumem três modalidades: I) a avaliação diagnóstica é usada para identificar os conhecimentos que cada aluno já tem, verificar suas habilidades e dificuldades de aprendizagem; este tipo de avaliação é feito antes de cada ciclo avaliativo; II) a avaliação formativa busca medir o desempenho escolar dos alunos ao longo de um ciclo, acompanhando o desenvolvimento e a construção de conhecimento ao longo do ano letivo, e identificar habilidades e dificuldades; III) a avaliação somativa é realizada para verificar as capacidades de aprendizado que os estudantes adquiriram ao final do ciclo pedagógico, e, também, os obstáculos encontrados.

Levando em conta estes diferentes tipos de avaliação, é imprescindível a articulação entre estes três tipos de avaliação, pois permite esquadrihar os processos formativos de desenvolvimento dos discentes, compreendendo quais caminhos os alunos percorreram para a construção do conhecimento e, também, quais competências e habilidades desenvolveram.

2 AVALIAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

O coronavírus ou COVID-19, descoberto em 31 de dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China, é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, que causa infecções respiratórias e seu contágio pode ocorrer através de superfícies contaminadas ou através de pequenas partículas expelidas pela boca ou nariz. Sintomas mais comuns são: febre, tosse, cansaço, perda de paladar ou olfato.

A maioria das pessoas apresenta sintomas leves ou moderados, mas algumas, grupo de risco – os portadores de doenças crônicas, asma, doença pulmonar, e indivíduos fumantes, pessoas acima de 60

anos, gestantes, e crianças menores de 5 anos – podem apresentar sintomas graves.

O biólogo Tedros Adahanom e Diretor Geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, declarou que a COVID-19 ganhou status de pandemia, devido a sua alta taxa de contaminação. E para combater a pandemia foi necessário a adoção de algumas medidas, principalmente, do isolamento social e o uso de máscaras para evitar a aglomeração e, conseqüentemente, a contaminação pelo vírus.

O isolamento social afetou a rotina de milhões de pessoas, pois muitas atividades foram suspensas. Adotou-se o sistema de *home office*, as pessoas começaram a trabalhar e a estudar de casa. A suspensão das aulas no Brasil, ocorreu através da Portaria 343, publicada em março de 2020. E a medida provisória nº 934 flexibilizou a carga horária escolar (BRASIL, 2020).

A nova realidade educacional levou aos professores a repensarem as formas de avaliar, pois já não era mais possível acompanhar os discentes de perto. Neste novo cenário, “reuniões virtuais, *lives*, correção virtual, agendamento de aula [...] são termos que passaram a incorporar o cotidiano do educador do século XXI, outrora utilizados de maneira espaçada, quase imperceptível” (MONTEIRO, 2020, p. 18).

A tecnologia fez-se necessária, a utilização de computadores, *tablets* e *smartphones* com acesso a internet foram imprescindíveis para a realização de aulas online.

Entre as abordagens avaliativas adotadas pelos docentes em tempos pandêmicos alguns destacaram-se, entre elas: a utilização de formulários online; postagem de atividades em plataformas online ou envio de fotos; participação dos estudantes durante as aulas on-

line; a realização das atividades propostas; produção de vídeos para apresentação de seminários; provas objetivas e discursivas; e debates.

Entre uma das principais dificuldades encontrada pelos professores durante as aulas online, destacam-se a falta de motivação dos discentes, o atraso na entrega das atividades ou até mesmo a não realização das mesmas. Outra preocupação para os professores foi também a dúvida se eram os próprios alunos que faziam as atividades e avaliações ou eram terceiros.

Avaliar em tempos pandêmicos foi um desafio novo para muitos docentes e discentes, assistir aula e estudar exclusivamente em casa foi um desafio. Foi adotada uma nova forma de ensinar e, consequentemente, foi necessário repensar os instrumentos avaliativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Superar a visão tradicionalista que avaliar é apenas para mensurar o conhecimento através de um valor numérico e, assim, classificar em sucesso (nota alta) e fracasso (nota baixa). A ressignificação do conceito de avaliação escolar é imperativo para a construção de uma educação mais significativa e crítica. A avaliação enquanto ferramenta é um instrumento de suma importância para o ensino-aprendizagem, pois permite esquadrihar como se dá o processo do aprendizado.

Compreender a avaliação como indicativo dos processos de desenvolvimento intelectual, social e políticos dos discentes é de uma importância, pois avaliar não é apenas sobre o que foi estudado, não é mostrar apenas os conhecimentos adquiridos ao longo de um intervalo de tempo, mas é, também, indicar a construção de competências e habilidades cognitivas.

Portanto, o processo avaliativo precisa ser refletido em dois momentos que estão interligados: o primeiro deles é como avaliar, é

preciso ter conhecimento teórico e metodológico sobre a escolha do melhor tipo instrumento avaliativo, este deve estar adequado às capacidades e ao contexto escolar e social dos discentes, deve contemplar as diversas variáveis que estão intrínsecas ao processo de ensino, deve-se avaliar aquilo que foi proposto como objetivo, previamente, pelo docente; o segundo momento de reflexão é a compreensão que uma avaliação não pode ser apenas quantitativa, deve mensurar o desenvolvimento de habilidades dos discentes, pois o valor numérico atribuído em uma avaliação não é indicador para comprovar o conhecimento.

A pandemia de COVID-19 alterou de forma significativa o cotidiano escolar, as aulas presenciais foram substituídas por aulas remotas, por meio de plataformas online. A pandemia engendrou múltiplos debates sobre a nova realidade educacional no Brasil e no mundo.

As avaliações também sofreram mudanças, pois já não era mais possível avaliar como nas aulas presenciais, porque não era possível o acompanhamento presencial dos professores. Foi preciso os docentes repensarem os sistemas avaliativos que estivessem adequado ao novo contexto educacional. Avaliar em tempos de pandemia foi bastante melindroso, pois muitos obstáculos surgiram, entre eles à dificuldade de acesso à internet de alguns discentes, havia também o questionamento sobre se eram os estudantes ou terceiros que respondiam as atividades escolares.

Dito isto, o processo avaliativo é complexo e parte fundamental para o ensino e aprendizagem, e este componente que mantém o diálogo entre estes dois processos, que permite averiguar o que precisa ser corrigido no planejamento docente e adequar metodologias aos discentes e que permitam aprender e desenvolver habilidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Medida Provisória n. 934**, de 1 de abril, 2020.

BRASIL. **Nota técnica**: Ensino a distância Educação Básica frente à pandemia da Covid-19”, de Todos Pela Educação. Análise e visão do Todos Pela Educação sobre a adoção de estratégias de ensino remoto frente ao cenário de suspensão provisória das aulas presenciais, 2020.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. Avaliação e processo de ensino aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 53-61, set./out. 1997.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. Avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

_____. **Avaliação enquanto mediação**. Avaliação: mito e desafio – uma

perspectiva construtivista. 45ª ed. Porto Alegre, Mediação, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Cortez. 2006.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2003

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Ferramentas de Avaliação na Educação Online**. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Alagoas –Brasil. 2008.

MONTEIRO, Márcio de Oliveira. Avaliação em tempos de pandemia: uma abordagem holística do processo. **Revista Transformar**, Itaperuna, RJ, v. 14, Edição Especial “Covid-19: pesquisa, diálogos transdisciplinares e perspectivas”, p. 6-27, maio/ago. 2020.

MORETTO, Vasco. **Prova**: um momento privilegiado e estudo, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

SCANTAMBURLO, Emanuela Laura Razia. et al. **Avaliação de aprendizagem em meio a pandemia do coronavírus no Brasil**. Anuário de Pesquisa e extensão UNOESC São Miguel do Oeste. 2020.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1993.

CAPÍTULO 2

O PAPEL DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Francisca Rita de Oliveira
Jisiane Kenia Jerônimo Dos Santos
Patricia Ferreira dos Santos
Eulália Cristina Coelho Araújo
Leomar Oliveira Diniz
Marcos Vitor Costa Castelhana
Adaci Estevam Ramalho Neto

RESUMO

A visão tradicional de ambiente escolar e da relação entre o docente e discente deve ser única e exclusivamente a partir do ato de ensinar e aprender, respectivamente para estes dois agentes. Assim, qualquer relação que fugisse desta lógica era evitada e vista como obstáculo à educação, caracterizando um modelo educacional antiquada. Autores como Jean Piaget (1975; 1982), Lev Vygotsky (1998; 2003) e Henri Paul Hyacinthe Wallon (1986; 2003) demonstraram sem seus estudos que o processo de ensino e aprendizagem é perpassado pelo processo da afetividade, isto é, os processos afetivos são componentes importantes na educação. Portanto, temos por objetivo discutir qual o papel da afetividade, da relação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, procedeu-se através da metodologia de revisão bibliográfica, que é caracterizada pela sondagem, seleção e fichamentos dos trabalhos que discutiam sobre a temática supracitada para depois a escrita do texto. Desse modo, observa-se que a criação de um ambiente afetivo, acolhedor, de respeito e reciprocidade são elementos importantes para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais fácil e significativo, pois cria-se um ambiente acolhedor para trocas de ideias, tentativas e superação de obstáculos.

Palavras-chave: Afetividade. Educação. Ensino. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A escola como instituição surgiu como formadora de crianças e adolescentes nas artes das letras, da filosofia e da matemática principalmente. Priorizava a atuação do professor enquanto detentor do conhecimento e aos alunos, ficava a passividade receptiva do conhecimento. Portanto, as relações, nesta perspectiva tradicional de educa-

ção, geralmente, ficavam delimitadas a um campo bem restrito, apenas, *grosso modo*, na relação em sala de aula. Pois o professor estava acima do aluno, uma hierarquia rígida.

Essa hierarquização entre professor e aluno distanciou os dois, de um lado o detentor do conhecimento, do outro aquele que recebe. Uma acepção de ensino pautada na passividade do aluno e na centralidade do professor.

Outra questão digna de nota são os conceitos de “transmitir” e “ensinar”, muitas vezes colocados como sinônimo no contexto educacional. Porém, são conceitos com sentidos e práticas diferentes. O ato de “transmitir” remete a uma ideia de unilateralidade, no qual o professor é o “dono” do conhecimento e o discente aquele que “recebe”, aqui não há o desenvolvimento de competências e de senso crítico, pois o conteúdo é dado “sedimentado”, ou seja, pronto, pois não há espaço para diálogo. O ato de “ensinar” denota afetividade, diálogo e a construção do conhecimento é feito a partir da mediação do professor, que ensina e aprende, e os discentes são postos em um ambiente para expressar suas emoções, vivências, experiências e conhecimento, assim, o ensino-aprendizagem ocorre de forma ativa.

Assim, o ato de “ensinar” é complexo e apresenta uma dimensão afetiva. Para Paulo Freire (2009, p. 22) “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. E este desenvolvimento é importante para transformar a criança e que possa agir como agente político dentro de sua própria cultura, como afirma Ana Maria Bahia Bock

A escola surgirá, então, como um lugar privilegiado para este desenvolvimento, pois é o espaço em que o contato com a cultura é feito de forma sistemática, intencional e planejada. O desenvolvimento – que só ocorre quando situações de aprendizagem o provocam – tem ritmo acelerado no ambiente escolar. O professor e os colegas formam um conjunto de mediadores da cultura

que possibilita um grande avanço no desenvolvimento da criança (BOCK et al. 1999, p.124)

Para que este desenvolvimento de habilidades, estruturas mentais e na construção de conhecimento em relação aos discentes, é preciso criar um ambiente acolhedor que permita errar, acertar, perguntar e superar obstáculos. E um ambiente assim o conceito de “afetividade” é extremamente importante na *práxis* pedagógica.

O conceito de afetividade é polissêmico, não um consenso sobre sua definição. Seu conceito pode designar

não só os afetos em sua acepção mais estreita, mas também os sentimentos ligeiros ou matizes de sentimentos de agrado ou desagrado, enquanto *o afeto* é definido como qualquer espécie de sentimento e emoção associada à ideias ou a complexos de ideias. (CABRAL; NICK apud RUIZ; OLIVEIRA, 2005, p.1).

Ou ainda um (...) “o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob as formas de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou de prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza” (BARRETO, 1998, p. 71). Já para Antunes, afetividade é

(...) uma dinâmica relacional que se inicia a partir do momento em que um sujeito se liga a outro por amor e essa ligação embute um outro sentimento não menos complexo e profundo. A afetividade, ao longo da história, está relacionada com a preocupação e o bem-estar do outro; a solidariedade não apareceu na história humana como sentimento altruísta, mas como mecanismo fundamental de sua sobrevivência (ANTUNES, 2008, p. 08).

Aqui expusemos três conceitos de afetividade, há diferenças entre eles. Entretanto, um ponto em comum é a sua importância para o processo educacional e o desenvolvimento da criança. Portanto, temos por objetivo investigar a afetividade e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem escolar.

Ao que concerne aos aspectos metodológicos foi adotado aqui a pesquisa bibliográfica. De acordo com Lima e Miotto (2007, p.

38) “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Assim, nossa pesquisa seguiu os seguintes passos metodológicos: sondagem de textos que discutiam a temática utilizando palavras-chave, de forma mesclada, como “afetividade”, “ensino-aprendizagem” e “educação”, bem como trabalhos no campo da psicologia educacional; seleção e fichamentos dos textos mais relevantes.

Portanto, nossas discussões foram baseadas principalmente de: Laura Monte Serrat Barbosa (2001), Jean Piaget (1975; 1982), Lev Vygotsky (1998; 2003) e Henri Paul Hyacinthe Wallon (1986; 2003).

1 AFETIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Há alguns anos a dimensão afetiva no processo de ensino e aprendizagem era ignorada, até mesmo podia ser considerada um obstáculo, já que devia-se manter certa distância entre o professor e o aluno. Ao professor cabia “transmitir” o conteúdo, seu papel era único e exclusivamente repassar esses conhecimentos; e ao aluno, ficava a tarefa de assimilar passivamente.

Entretanto, o professor vai para além de transmitir informações, ele faz a mediação do conhecimento e fornece possibilidades para o desenvolvimento do estudante. Para José Carlos Libâneo

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. Esta é uma das funções da avaliação diagnóstica (LIBÂNEO, 2013, p. 275).

Romper com esta hierarquização foi um grande passo para a educação. Pois no processo educacional há uma dimensão afetiva no contexto escolar. Professores e alunos criam um ambiente em sala de aula, a proximidade, gerada pelos dias de aula, engendram o estreitamento de laços entre ambos os agentes. Pois a escola é

um dos meios onde podem transitar os indivíduos. Seu objetivo é proporcionar interações sociais tais que possibilitem a atuação das potencialidades dos alunos como indivíduo e como grupos para atuar na sociedade. (ALMEIDA, 2012, p.16)

Assim, a escola como campo privilegiado na construção de conhecimentos, habilidades sociais e afetivas, deve perceber que, ao criar um ambiente acolhedor, é possível tornar o processo de ensino e aprendizagem mais atrativo, ativo e, especialmente, significativo.

O conceito de atividade é polissêmico, isto é, não uma única definição ou significado, como pudemos observar. Para tanto, vamos pensar este conceito a partir de Barreto que o define como um

conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob as formas de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou de prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza (BARRETO, 1998, p. 71).

Portanto, quando falamos de afetividade estamos nos referindo a sentimentos que podem acompanhar satisfação e insatisfação, por exemplo. Tomemos como exemplo a seguinte situação: um professor que grita com seus alunos para chamar a atenção, esta situação pode gerar desconforto emotivo tanto em relação ao docente quanto ao discente, cria-se um ambiente em que o aluno pode se tornar retraído, com medo, e, assim, deixar de participar da aula, afetando o seu desenvolvimento cognitivo e social.

Agora imaginemos outro momento: em uma sala de aula no qual o professor consegue criar um ambiente acolhedor, de diálogo e interação, este ambiente afetivo positivo permite que o aluno se sinta

seguro para participar da aula, perguntar, comentar, enfrentar obstáculos no aprendizado.

Assim, “as emoções sejam utilizadas pelo professor como fonte de energia e as expressões emocionais como facilitadoras do conhecimento (...) (ALMEIDA, 2005, p. 103). Isto quer dizer que esta energia afetiva pode ser direcionada à construção de conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades.

A relação afetiva facilita a relação entre professor e estudante, esta interação permite que ambos se conheçam, para o primeiro é fundamental conhecer seu aluno para o planejamento das aulas. Destarte,

O professor que oportuniza encontros interativos entre ele e os alunos, dos alunos entre si e destes com a construção do saber, a partir de sentidos atribuídos através da mediação, poderá proporcionar a reconstrução de conhecimentos produzidos ao longo da história, percebendo-se e fazendo-os perceberem-se como parte essencialmente importante no processo ensino-aprendizagem. (PEREIRA, 2010, p.36)

O afetivo quando colocado em questão, dentro do processo de ensino e aprendizagem, tem papel de destaque ao que chamamos de alteridade, isto é, colocar-se no lugar do outro. O professor que se coloca no lugar do aluno pode perceber se o aluno está bem, se enfrenta algum problema, escolher a melhor metodologia didática para cada caso, uma educação a partir da diferença.

Ainda nesta linha de pensamento, Laura Monte SerratBarbosa (2001, p. 100) aponta que “para aprender, é necessário um vínculo afetivo positivo com o conteúdo a ser aprendido, um ambiente que leve em consideração os aspectos de ser humano, do educador e do aprendiz, e a função social do ensino/aprendizagem.”

A relação entre sujeito e ambiente é dialógica – em que a ponte é a afetividade –, ambos se influenciam mutuamente, neste sentido Vygotsky (1998) argumenta que as interações de aprendizado ocor-

rem a partir de um mediador, em nosso caso específico, a principal figura é o professor, que seleciona, reflete e atua a partir de uma metodologia pedagógica para mediar o conhecimento para o aluno e o seu desenvolvimento. E este

desenvolvimento pessoal seria operado em dois níveis: o do desenvolvimento real ou efetivo e o afetivo referente às conquistas realizadas e o desenvolvimento potencial ou proximal relacionado às capacidades a serem construídas [...] os processos pelos qual o afeto e o intelecto se desenvolvem e estão inteiramente enraizados em suas interrelações e influências mútuas (VYGOTSKY, 1998, p. 120).

Então, para o autor só ocorre a aprendizagem quando relações são estabelecidas, e estas demoram certo tempo para alcançarem certo grau de afinidade. Pois toda e qualquer relação afetiva é condicionada a partir de um dado lugar e um dado tempo (VYGOTSKY, 2003).

Para Jean Piaget (1982), o desenvolvimento cognitivo mantém uma certa relação com o aspecto afetivo, isto é, as emoções podem atuar na formação de estruturas mentais. Pois além do desenvolvimento de cognitivo, há também o desenvolvimento das relações afetivas, apreendidas no seio familiar em primeiro momento, depois na escola e depois em lugares terceiros.

Segundo a teoria piagetiana para um bom desenvolvimento mental é preciso que tanto a família e a escola possam oferecer um ambiente afetivo e acolhedor (PIAGET, 1975).

Outro teórico que se debruçou sobre o papel da dimensão afetiva na educação foi Henri Wallon. Para o autor, a afetividade é

um domínio funcional, cujo desenvolvimento dependente da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência onde a escolha individual não está ausente (WALLON, 1986, p. 288).

Para o autor, a escola tinha uma dupla função: a formação intelectual das crianças e das relações sociais. Em sua teoria psicogenética a afetividade é um importante componente que integra tanto ao cognitivo quanto ao motor (WALLON, 2003).

Portanto, é possível perceber o diálogo entre psicologia e educação nos estudos de Wallon (1986; 2003). Ao apontar as relações sociais fomentadas no contexto no qual está inserido, sendo a escola o principal deles, aponta para pensarmos caminhos diverso sobre o desenvolvimento do aluno e do professor. Pois para este a afetividade é a primeira forma de interação com o ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A superação da escola apenas como campo para aprender sobre conhecimentos específicos vem sendo superada, isto é, que a escola tem apenas o papel de formação das estruturas cognitivas, assepsando toda e qualquer relação que fugisse da esfera de “transmitir” ou ensinar.

A escola passou a ser vista para além de um espaço em que os estudantes aprendem português, matemática, história, entre outras áreas, para um espaço de construção de habilidades e de relações sociais e, principalmente, emocionais.

Portanto, o papel da afetividade no contexto de ensino e aprendizagem, no âmbito escolar como um todo, ganhou o devido destaque nos debates para a construção de uma educação ativa, ética e significativa.

A percepção de que a criança precisa de um ambiente acolhedor e, assim, estabilidade emocional para que possa desenvolver tanto suas estruturas mentais quanto sociais, engendrou debates e avanços neste campo.

Em um ambiente escolar que não seja permeado pela afetividade, numa relação de proximidade entre docente-discente, o ensino e aprendizagem pode sofrer, pois o professor não conhecendo seus alunos poderá não aproximar o conteúdo a ser mediado com suas realidades, bem como não escolher as melhores metodologias no ensino. Para o aluno, o ambiente pode se tornar hostil, inibindo sua participação e, conseqüentemente, prejudicando o seu desenvolvimento.

O professor quando compreende o papel da afetividade no ensino-aprendizagem torna o ensino prazeroso, ativo, significativo e em consonância com a realidade social, cultural e histórico de seus alunos, pois ao aproximar os conteúdos específicos escolares com as experiências dos estudantes criam-se caminhos para reflexão e agir em sociedade.

Estes processos afetivos só são construídos com o tempo, e em determinado espaço. Isto é, só é possível desenvolver relações afetivas na interrelação entre os agentes em um dado espaço de tempo e lugar, pode ser físico ou virtual. O que nos levar a pensar sobre o papel fundamental da escola, em que as crianças aprendem mais sobre as relações sociais neste microcosmos do mundo social que é a escola.

Destarte, uma boa relação entre professor e aluno, baseada no respeito, compromisso e amizade abre um leque de possibilidades para a construção de uma educação crítica. E esta relação só foi possível ser pensada a partir do diálogo interdisciplinar entre psicologia e educação como, por exemplo, nos trabalhos de Vygotsky (1998), que defende a interação social como constituinte na formação de sentidos de símbolos, códigos e costumes. Ou ainda para Wallon que argumenta que o papel do afetivo exerce função integrada aos sistemas cognitivo e motor. Para Piaget (1982) a cognição mantém uma estreita relação com as emoções, sendo indissociáveis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2005.

ALMEIDA, A. R. S. **Afetividade, Aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos**: Relatos de pesquisa na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2012.

ANTUNES, C. **Como ensinar com afetividade**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.

BARRETO, Sirdley de Jesus. **Psicomotricidade**: educação e reeducação. Blumenau: Odorizzi, 1998.

BOCK, Ana Maria Bahia et al. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 39º ed. São Paulo, editora Paz e Terra, Coleção leitura. 2009.

LIBÂNEO, José. **Didática**. 2º ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

LIMA, T. C. S. D., MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, (10), 37-45. 2007.

PEREIRA, Zildene. **Afetividade e aprendizagem escolar na perspectiva de professoras alfabetizadoras**. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

RUIZ, Valdete Maria. OLVEIRA, Marli Jorge Vischi de. A dimensão afetiva da ação pedagógica. **Rev. Ped.** – SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998

VYGOTSKY, Lev Semynovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2003.

WALLON, Henri. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: Werebe, M.J.G. & Nadel-Brulfert, J. (orgs). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática. 1986.

WALLON, Henri. **Ciclo de aprendizagem**. Revista Escola. Edição 160. Fundação Paulo Freire, 2003.

CAPÍTULO 3

OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTILNA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patricia Ferreira dos Santos
Francisca Rita de Oliveira
Jisiane Kenia Jerônimo Dos Santos
Eulália Cristina Coelho Araújo
Leomar Oliveira Diniz
Marcos Vitor Costa Castelhana
Adaci Estevam Ramalho Neto

RESUMO

O lúdico, enquanto recurso pedagógico precisa ser uma ferramenta inclusiva na sala de aula, pois, por meio do brincar que a criança se relaciona com o meio em que vive e com os outros, o que lhe propicia dar significado a tudo que está ao seu redor. Assim, essa atividade não pode ser vista como um mero passatempo, pois através do brincar a criança desenvolve sua criatividade, sua curiosidade e sua compreensão de mundo. Além disso, as relações de consumo hoje definem o lugar social de cada pessoa e com as crianças isso não é diferente: elas almejam jogos atualizados, recursos tecnológicos modernos, roupas da moda e demais elementos que fazem parte da contemporaneidade. Ao enveredarmos nesse caminho, compreendemos que a educação inclusiva precisa ser elemento presente na educação infantil para que não haja exclusão social no presente e no futuro dessas crianças. Isto porque o Brasil é um dos países de maior desigualdade social e esse cenário reflete na sala de aula.. O estudo caracteriza-se comouma pesquisa bibliográfica e tem como objetivo geral: apresentar reflexões teóricas-metodológicas para a inclusão escolar na educação infantil. O artigo contou com o seguinte aporte teórico: Geraldi (2015); Oleias (2003) Friedmann (2000); Huizinga (2000); PCN's (1998); BNCC (2015); Santos (2003) entre outros. Ao final deste trabalho foi possível compreender que a educação contribui para a transformação dos indivíduos e as crianças precisam aprender sobre o respeito ao próximo em seus diversos contextos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Educação Infantil. Ludicidade

INTRODUÇÃO

Bem mais do que simples brincadeira o jogo é parte integrante do ser humano, pois por meio dos jogos o homem desenvolveu suas habilidades de raciocínio, de solução de problemas, de desenvolvimento de ferramentas, de socialização, de afetividade e de utilização do corpo como instrumento de construção e mudança do meio ambiente em que se encontra. Ao refletimos sobre o cenário citado, compreendemos que a escola precisa interferir na manutenção dessa excludente realidade, ou seja, apresentar as crianças alternativas de construir um mundo mais justo e igualitário.

Outrossim, quando pensamos nos jogos e nas brincadeiras, logo nos vêm à mente todas as crianças juntas e unidas em ampla diversão, mas como pensar em uma turma única ou brincadeiras generalizadas, quando existe em uma sala de aula uma diversidade de estudantes. É nesse contexto que percebemos o quanto a inclusão precisa estar atrelada a aprendizagem dos alunos, pois se o professor permitir que os estudantes selecionem seus parceiros nas brincadeiras, pode ser que eles não escolham os colegas cadeirantes, autistas, surdos, entre outros. E por mais intencional que a atitude seja, os colegas estariam sofrendo exclusão escolar dentro de um ambiente que precisar incluir e transformar os indivíduos.

Como vemos, a segregação em sala pode ocorrer cotidianamente sem a percepção do professor e acreditamos que o uso dos jogos e das brincadeiras podem promover inclusão, posto que se constituem em ferramentas instrucionais eficientes. Todavia, cabe ao professor planejar, organizar e controlar as atividades de ensino utilizando os recursos tecnológicos apropriados a fim de criar as condições ideais para que os alunos dominem os conteúdos, desenvolvam a iniciativa,

a curiosidade científica, a atenção, a disciplina, o interesse, a independência e a criatividade.

Por fim, este artigo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e tem como objetivo geral: apresentar reflexões teóricas-metodológicas para a inclusão escolar na educação infantil através de jogos e brincadeiras. Nosso foco, é apresentar reflexões que destacam O uso dos jogos no processo de ensino e aprendizagem como ferramenta inclusiva, promovendo o aluno a um agente transformador preocupado consigo, com o outro e com o mundo a sua volta. Essas práticas devem ser frequentes nas salas de aula, pois, por meio do jogo, a criança sente uma razão intrínseca para exercitar sua inteligência e capacidade.

1. DESAFIOS PARA A INCLUSÃO NA SALA

Segundo Moretto (2009), a escola é uma instituição que tem como objetivo oferecer aos estudantes saberes socialmente construídos, visando a sua inserção numa cultura singular. Essa definição mostra que a escola não tem apenas a função de ensinar os conteúdos que se encontram nos livros didáticos, mas deve atuar na preparação do aluno como ser social, capaz de agir e de solucionar problemas em seu meio. Nesse contexto, a escola torna-se o lugar de maior possibilidade de desenvolvimento emancipatório dos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's (BRASIL, 2001) também colaboram com a visão de uma educação contextualizada que dá aos indivíduos subsídios, oportunidades de encontrar soluções para os problemas em sociedade. Todavia esses e outros preceitos citados pelos PCN's (2001) e Moretto (2001) só são possíveis quando o professor se atualiza constantemente em capacitações, pós-graduações e outras atividades que permitem o aprender e reaprender da contemporaneidade.

Segundo Ariés (1978), os jogos e a educação se identificam, principalmente, após o século XVII, a partir dos pedagogos humanistas, dos métodos iluministas, em sua reação antiescolástica e anticlerical e dos primeiros nacionalistas. Tal evolução foi comandada pela preocupação com a moral, a saúde e o bem comum, tendo como alvo principal a infância, cujo investimento educacional aparecia como uma panaceia de todos os males sociais

Na verdade, são as constantes leituras e pesquisas que dão subsídios para o docente colocar em prática metodologias dinâmicas, ativas que promovem bem-estar aos envolvidos. No entanto, falar em pesquisas e formações constantes é no mínimo complexo, visto que no Brasil o professor da educação básica não recebe um alto salário, não tem vale transporte, não recebe plano de saúde, bolsas para pesquisas e ainda tem seu tempo diminuído porque precisa trabalhar em mais de um vínculo para ter uma melhor qualidade de vida.

Em suma, o cenário é desafiador e imprevisível, pois para lecionar com qualidade e dignidade, os professores precisariam, no mínimo, de condições melhores de trabalho para dedicar tempo as leituras e pesquisas já citadas. Para Antunes (2007, p. 40), “Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos, sólidos e objetivos[...].”

Na verdade, quando não existe a atualização de pressupostos teóricos, o profissional pode vivenciar à prática de repetir os mesmos planos e projetos de anos passados nas gerações atuais, acreditando fazerem os mesmos efeitos. Assim sendo, é preciso, antes de tudo, motivar os docentes, dar-lhes oportunidades de aprendizagem para posteriormente colherem os frutos de uma educação justa e igualitária.

Todavia, não são somente os professores da educação básica de escola pública que sofrem com os problemas da desigualdade so-

cial no Brasil, os alunos e seus familiares também enfrentam desafios diários no quesito oportunidades. Estes em sua maioria são assalariados desempregados ou vivem de assistência social promovida pelo governo. Conforme Yannoulas(2013, p. 16):

No Brasil, a luta por uma educação pública de qualidade para todos é pleiteada por movimentos sociais e entendida como elemento fundamental de uma sociedade democrática e republicana. Contudo, o debate sobre a universalização da educação deve estar acompanhado de uma reflexão sobre o papel que o sistema educacional assume na realização de políticas sociais focalizadas, como a política de assistência social.

A ideia aqui não é criticar ou elogiar os governantes, a questão maior é perceber a relação direta que existe entre a desigualdade social e a educação pública brasileira. Ora, se uma criança ou adolescente não tem como se alimentar, se vestir com qualidade ou viver uma infância digna, as consequências serão desastrosas no seu emocional e isto dificultará a visão positiva de um sentido na escola. Em todo sentido, quando pensamos nas crianças que vivem em estado de miséria, logo nos preocupamos mais com a fome do que com os conteúdos escolares.

A situação que parece dicotômica, na verdade nunca esteve tão atrelada, pois a educação pode ser a porta de libertação de um povo, no caso esse povo citado, porém como priorizar o ensino, a escola quando se tem que trabalhar para ajudar no sustento da família? Essa é sem dúvida a realidade de muitas crianças e adolescentes no Brasil. E essas crianças estudam em escolas públicas, porque em um país com tamanha desigualdade social a educação também não seria o nivelamento de um povo, isto é, aquele que tem um poder aquisitivo mais elevado escolhe as redes privadas para atender seus filhos e responsáveis. Para Yannoulas (2013, p. 17):

Existe um debate quase permanente sobre o poder da educação para resolver os problemas da desigualdade social. Ora se espera tudo da educação, ora se coloca a educação como a fonte da eterna reprodução da mesma sociedade desigual. A educação formal pública é uma das demandas das sociedades modernas.

O autor reflete sobre as questões já citadas por nós e sobre a linha tênue existente entre educação e desigualdade social. Acrescenta que para muitos a educação até seria uma reprodução de ideias exclusivas, à medida que não abre oportunidades para a transformação crítica do aluno em relação a sua realidade. No entanto, nos perguntamos: os docentes ou a comunidade geral poderiam oportunizar sozinhos uma maior qualidade de ensino aos estudantes? A resposta é não. É inviável que a escola de forma individual, sem o apoio da família e das políticas públicas consiga uma ascensão social para seus estudantes.

2. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a modalidade de ensino na qual a criança aprende brincando, ou seja, nessa etapa a diversão e o prazer são características relevantes para o desenvolvimento da inclusão, da cognição, da afetividade e da interação em sala de aula. Essas experiências, quando positivas, provocam nos alunos proteção e permanência no espaço escolar. De acordo com Rocha (2010, p. 02), Os jogos, as brincadeiras têm uma importância significativa para o ensino infantil, pois estes fazem parte do mundo da criança.

Nessa perspectiva, percebemos que a criança recebe muito bem atividades lúdicas relacionadas à aprendizagem e principalmente se essas atividades as farão movimentar-se: pular, correr, jogar bola, entre outros movimentos que as ajudam liberar as energias. Para Friedman (2000), ao inserirmos o jogo dentro da escola, criamos a possibilidade de se repensar o papel da educação utilizando-a numa

perspectiva criadora, autônoma e consciente. Da mesma ideia compartilha Rodrigues (200, p.86), “o jogo é uma atividade rica e de grande efeito que responde às necessidades lúdicas, intelectuais e afetivas dos estudantes. ”

De acordo com Nascimento (2014), é preocupante o fato de muitas escolas ainda não assegurarem uma educação de qualidade e ter uma prática que é mais excludente do que inclusiva. Grande parte das escolas não apresentam condições estruturais e didático-pedagógicas satisfatórias para atender todas as crianças, além de discriminar também os marginalizados. É preciso transformá-las, e esta transformação depende de cada um, da sociedade em geral e principalmente dos professores, pois é um passo importante para que os alunos sejam recebidos em sala de aula. De acordo com Cunha (2015, p.15),

Ainda há profissionais que acreditam que a presença dos alunos com deficiência quebrará a rotina da escola. Por isso, temos que pensar em uma inclusão que afaste o pensamento de fracasso, assumindo posturas de novos ensinamentos e novas aprendizagens. Isso consiste em uma renovação da escola (CUNHA, 2015, p. 71).

Essa renovação ressaltada por Cunha (2015) não é uma tarefa fácil para a escola ou para o professor, mas as experiências de muitos professores têm demonstrado que é possível e gratificante trabalhar em sala de aula com inclusão e respeito à diversidade, principalmente com a educação infantil, fase na qual os pais ou responsáveis esperam que suas crianças aprendam a conviver com os colegas e sejam respeitadas em seus diversos contextos. Isto porque para a sociedade no geral a escola é responsável pela transformação dos indivíduos, permitindo a mudança de comportamentos que agridem a dignidade do outro.

Assim, a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-se a exercícios repetidos de discriminação viso motora e auditiva, por meio do uso de brinquedos, desenhos co-

loridos e mimeografados e músicas ritmadas. Ao fazer isso, ao mesmo tempo em que bloqueiam a organização independente das crianças para a brincadeira, essas práticas pré-escolares infantilizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor), a transmissão de determinada visão do mundo.

E quando falamos em respeito à dignidade, estamos nos referindo ao respeito recíproco entre alunos e professores porque é na escola que a transformação precisa ser contínua e estendida ao lar ou vice-versa. Para Cunha (2015, p. 153), “em sala de aula, há inúmeras vozes que se cruzam, quando todos os alunos contribuem com seus pensamentos de forma a construir um diálogo, através do qual se pode colher assim os frutos do conteúdo abordado”. Nas palavras de Mantoan (2003, p.15) “A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas [...]”

É nesse “aprender de diversos modos” que ressaltamos a importância de uma aprendizagem lúdica. Através de jogos e brincadeiras as crianças podem desenvolver inúmeras habilidades pertinentes as suas idades, além de aprender sobre o respeito ao colega dentro e fora do ambiente escolar. Assim sendo, cabe ao docente estar atento a inclusão em sala, deixando o ambiente o mais agradável possível. Para Oleias (2017, p.14),

Os jogos educativos apresentam conteúdo e atividades práticas com objetivos educacionais baseados no lazer e diversão. A motivação do aprendiz acontece como consequência da abordagem pedagógica adotada que utiliza a exploração livre e o lúdico. Os jogos educacionais aumentam a possibilidade de aprendizagem além de auxiliar na construção da autoconfiança e incrementar a motivação no contexto da aprendizagem.

Oleias (2017) reconhece que uma abordagem pedagógica através de jogos e brincadeiras apresenta subsídios para que a criança queira permanecer no ambiente escolar, pois as crianças se interes-

sam por aquilo que as alegram, as deixam eufóricas e agitadas. Uma criança de 4 ou 5 anos não consegue aprender com horas de aulas expositivas, por isso seu desenvolvimento precisa partir de atividades interativas habilitadas as suas idades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, nosso interesse na execução desse trabalho foi observar formas de aperfeiçoar o ensino na educação infantil. Acreditamos que as reflexões aqui colocadas podem contribuir para uma educação inclusiva e libertadora para discentes e docentes. Ao longo dessa revisão bibliográfica, revisitamos um Brasil que ainda sofre com a miséria e as desigualdades sociais de uma grande parte do seu povo.

Ao término deste artigo, conseguimos responder ao objetivo geral colocado e apresentamos fundamentos científicos para acreditar que sim, as aulas através de jogos e brincadeiras são ferramentas promissoras na construção na inclusão escolar. Ratificamos que a temática elucidada é relevante para o contexto no qual vivemos, visto que aperfeiçoa a relação entre os pequenos estudantes.

Para tanto, o ato de incluir precisa ser visto como direito a todas as crianças e conseqüentemente a todos os cidadãos. Na verdade, incluir é reconhecer que existe uma diversidade de pessoas que merecem nossa nosso respeito em todas as situações. As limitações físicas ou intelectuais de um indivíduo não pode servir de porta para a discriminação e isto pode ser construído com as crianças ao longo da sua vida escolar.

A escola é para uma maioria, que vive na miséria, o lugar de alegria e bem-estar. Dentro desse contexto é interessante que todos possamos contribuir para as realizações positivas na educação. Por fim, é sabido que a inclusão escolar não é um trabalho fácil e trabalhar

com jogos e brincadeiras requer planejamento e estudos por parte do docente, evitando assim que as aulas se tornem meros momentos recreativos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10.ed.-São Paulo: Atlas, 2010.

BENEDITO, L. S. et al. **Educação física escolar: no combate a obesidade infantil**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. São Paulo. v.28. n.3. 2013

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

CARVALHO, et al. **Auto Conceito e imagem em crianças obesas**. Brasileira de Saúde Materno Infantil. Recife, v. 4, nº 3, pág: 263 a 268, julho / Universidade de São Paulo. São Paulo, janeiro, 2005.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015.

DARIDO, S. C. **A educação física na escola e o processo de formação dos não participantes de atividade física**. Revista Brasileira de Educação Física e Esportes. v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender, o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 2000.

KISHIMOTO, T. M. **O brinquedo na educação**: considerações históricas. Ideias, o cotidiano da pré-escola. São Paulo, n.7, pp.39-45, 1990. Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

LEÃO, Leila S. C. de Souza, et al. **Prevalência de Obesidade em escolares de Salvador, Bahia. Arquivo Brasileiro de Endocrinologia e Metodologia**. São Paulo, v. 47, nº 2, pág: 151 a 157, abril, 2003.

MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre as relações e implicações para a prática pedagógica. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v. 5, n. 2, 1998.

MORETTO, V P. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências – 4. ed. Petrópolis: vozes, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NEIRA, M. G.; JÚNIOR, M. S. **A educação Física na BNCC**: procedimentos, concepções e efeitos. Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296/301>. Acesso em: 24 de julho de 2020

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA., C L.; FISBERG, Mauro. **Obesidade da Infância e Adolescência** – Uma Verdadeira Epidemia. São Paulo, Arq. Brás.. V. 47, nº 2, pág: 107 a 108, abril, 2003.

OLEIAS, V. J. **A importância dos jogos**. Disponível em: <<http://www.cds.ufsc.br/~valmir/cl.html>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

RONCA, P. A. C.; TERZI, C. A. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. 9. ed. São Paulo: Edesplan, 1995.

CAPÍTULO 4

PLANEJAMENTO DIDÁTICO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO- APRENDIZAGEM

Eulália Cristina Coelho Araújo
Patricia Ferreira dos Santos
Francisca Rita de Oliveira
Jisiane Kenia Jerônimo Dos Santos
Leomar Oliveira Diniz
Marcos Vitor Costa Castelhana
Adaci Estevam Ramalho Neto

RESUMO

O ato de planejar sempre esteve associada às diversas tarefas humanas como, por exemplo, caçar, cozinhar, construir, eventos sociais como aniversários e jantares, ou ainda mesmo no contexto econômico como programas sociais do governo. Isto é, planejar está intrinsecamente ligado as ações humanas, sejam elas conscientes ou inconscientes. E o planejamento não poderia estar fora do contexto educacional, fora da realidade docente. O planejamento didático ou pedagógico é o guia do docente, é nele que consta os objetivos, as formas de abordar metodologicamente o processo de ensino para alcançar os primeiros. Portanto, temos por objetivo analisar e discutir o papel e a importância do planejamento didático para o processo de ensino-aprendizagem. Destarte, é necessário delimitar que temos o conceito de planejamento didático definido, a partir de Azevedo (2013) e Libâneo (2006), como processo de reflexão e ação da prática docente, dos objetivos, conteúdos, contextualização da matéria e procedimentos metodológicos. Em termos metodológicos procedeu-se pela adoção da revisão bibliográfica: caracterizada pela sondagem de textos que discutam a temática, seleção dos trabalhos mais relevantes, fichamento, análise e escrita do artigo. Justifica-se o presente artigo por analisar o planejamento didático que é tão essencial para o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando reflexões e compreensão sobre a própria práxis pedagógica e, assim, avançar para a melhoria do ensino. Portanto, observamos que é impossível que ocorra o processo de mediação do ensino sem o ato de planejar, pois é a partir deste ato que são definidos os objetivos do ensino e como fazer da melhor forma, e que não deve ser rígido ou distante da realidade dos discentes, o que significa contextualizar os conteúdos escolares a partir da realidade social e histórica dos discentes. O que permite con-

cluir que planejar está intrinsicamente ligado à reflexão e ação docente sobre o ensino-aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Planejamento didática. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O ato de planejar sempre esteve associada às diversas tarefas humanas como, por exemplo, caçar, cozinhar, construir, eventos sociais como aniversários e jantares, ou ainda mesmo no contexto econômico como programas sociais do governo.

Segundo Maria Josefina Martinez e Carlos E. Oliveira Lahore:

Entende-se por planejamento um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis a fim de alcançar objetivos concretos em prazos determinados e em etapas definidas a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original (MARTINEZ; LAHORE, 1997, p. 11)

Portanto, planejar está intrinsicamente ligado as ações humanas, sejam elas conscientes ou inconscientes. É racionalizar processos e antecipar imprevisto para chegar aos objetivos, traçados previamente.

E o planejamento não poderia estar fora do contexto educacional, fora da realidade docente. Pois é o planejamento didático que guia os professores em sua práxis pedagógica, mas que também faz parte dela.

O planejamento é o que permite o docente se localizar, se situar antes, durante e após o processo de ensino-aprendizagem. Isto é, situar-se antes de sua ação em sala de aula, pois permite traçar os objetivos que pretendem ser alcançados com a mediação do conhecimento e como alcançar estes; durante a práxis pedagógica por permitir agir

no processo de ensino; e após porque permite analisar como ocorreu o processo de mediação por meio das avaliações.

Portanto, temos por objetivo analisar e discutir o papel e a importância do planejamento didático para a prática docente e, também, para o processo de ensino-aprendizagem.

É necessário delimitar o que entendemos por planejamento escolar. Para isto, recorreremos a José Carlos Libâneo que o define como

uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão nitidamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 2006, p. 221).

Coadunando-se com a assertiva de Libâneo (2006), temos Crislane Barbosa Azevedo que argumenta que o planejamento no processo de ensino é

pensar a ação docente refletindo sobre os objetivos, os conteúdos, a contextualização da matéria, os procedimentos metodológicos, a avaliação do aluno e do próprio professor. As diferenças nos planejamentos de aula decorrem do tratamento que cada abordagem dispensa para o processo a partir de aspectos políticos, técnicos, sociais, culturais e educacionais (AZEVEDO, 2013, p. 5)

Portanto, podemos concluir que o planejamento didático é o instrumentalizador da prática docente, fazendo-os refletir sobre sua postura e objetivos em sala de aula, bem como indicador de competência. Cria-se o diálogo entre pesquisa e ensino no contexto de planejamento.

Planejar é também um processo que não pode ser inflexível, o professor não pode ser refém de seu próprio planejamento didático, não pode forçar ações que são inviáveis ou incompatíveis para dados contextos, o que pode criar um mal-estar entre o docente e os discentes, distanciando do processo de ensino.

É imperativo que o ato de planejar seja construído a partir da possibilidade de flexibilidade, isto é, quando necessário poder-se-ia mudar os objetivos e as metodologias para adequar-se melhor aos estudantes. Assim, a construção de um planejamento deve ser feita a partir da diferença, articulado e mudado quando necessário.

Outra característica importante é que o planejamento deve estar atento a relação dos conteúdos escolares com a realidade educacional. O plano não deve estar distante da realidade das relações sociais, históricas e políticas. Deve-se trazer estes contextos diversos para dentro de sala, relacionando-os com os conteúdos específicos, assim, construindo um ensino ativo e que possa instrumentalizar a participação dos alunos e alunas enquanto cidadãos

A feitura do presente artigo justifica-se por apontar a importância do planejamento docente para os docentes e para o processo de ensino-aprendizagem, assim, avançando sobre o debate para melhorar a educação.

Para tanto, procede-se a partir da revisão bibliográfica. As seguintes etapas foram definidas: sondagem de textos que discutiam a temática, seleção dos trabalhos mais relevantes, fichamento, análise e escrita do artigo.

Portanto, utilizamos autores como: Azevedo (2013), Libâneo (2006), Martínez e Lahores (1997), Sacristán (2000) e Vasconcelos (2000).

O presente artigo é dividido em duas seções. A primeira discutimos a definição de planejamento didático e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem. A segunda discutimos sobre os principais tipos de planejamento. Ao final do texto, apresentamos considerações finais sobre a análise aqui promovida.

1 PLANEJAMENTO DIDÁTICO: DIÁLOGO ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM

O ato de planejar ocorre em todas as esferas da sociedade, está intrínseca às ações humanas, conscientemente ou inconscientemente. Planejar é pensar e agir sobre as ações, como define Vasconcellos:

planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa (VASCONCELOS, 2000, p. 79)

Planejar significa pensar e traçar objetivos previamente, seguindo estes durante o percurso, ou, quando necessário, fazendo modificações. É um conceito amplo, como argumenta Vasconcelos (2000). Ainda segundo a autora, o

planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (VASCONCELOS, 2000, p. 79)

Destarte, planejar significa criar uma ponte entre mediação teórica e metodológica, isto é, pensar e agir a partir de objetivos e como alcançar estes. E esta tarefa, tão importante, não poderia ficar de fora do contexto escolar.

O planejamento didático ou escolar é de extrema importância para a prática docente e para o ensino-aprendizagem. Segundo Libâneo (2006, p. 222), o ato de planejar é “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Destarte, planejamento é um guia para a prática docente, sem ele não é possível gerir uma aula,

não é possível mediar os conteúdos escolares; planejar é uma das bases da práxis docente e do ensino.

Ainda segundo o autor,

a ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político - pedagógicas, e tendo com referência permanente às situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino (LIBÂNEO, 2006, p. 222).

O planejamento não pode ser visto apenas como um mero documento que é imposto ao docente ou à escola, deve ser um momento de estruturar a teoria e a metodologia voltados para o ensino.

Para construir um bom planejamento didático é preciso alguns pontos serem levados em consideração. Segundo Ricardo Nervi (1967) é preciso ter: a) coerência: as atividades não podem ser tão díspares entre si, é preciso ter coesão no desenvolvimento das propostas e serem calcadas a partir dos objetivos traçados; b) sequência: é preciso haver uma certa continuidade, integrando as diferentes atividades; c) flexibilidade: é imperativo que o planejamento didático deve ser flexível, isto é, o docente não deve ser refém de seu planejamento, é necessário fazer adequações a partir das necessidades e obstáculos que vierem a surgir; d) precisão e objetividade: é necessário ser preciso e objetivo quanto aos resultados que o docente quer alcançar com a mediação do conhecimento, isto é, imperativo ser claro nos objetivos e nas metodologias para serem alcançados;

Fica evidente a preocupação em articular os objetivos e a metodologia para mediação, bem como o processo de verificação indicativa sobre o ensino na forma de avaliação. Esta última entendida como indicativo da construção de conhecimento e desenvolvimento, não apenas como um documento que atribui valor numérico.

Outro importante aspecto é a articulação entre planejamento e o contexto social no qual os discentes estão envolvidos. Não se pode construir um planejamento distante da realidade social e histórica dos discentes, é preciso planejar a partir do dado contexto, trazendo exemplos, linguagens e experiência de seus alunos e alunas para sala de aula, criando uma relação dialógica entre conteúdos escolares e experiências pessoais. Assim, alcançando um maior rendimento escolar.

Uma das características mais importantes, como destacou Nervi (1967), é a necessidade de flexibilidade do planejamento. Pois a mera construção do conhecimento “não assegura, por si só, o andamento do processo de ensino” (LIBÂNEO, 2006, p. 225). É necessário adaptar o plano a partir de cada realidade escolar e dos alunos, ou melhor, construir um planejamento a partir da diferença, distanciando-se de uma visão que considera o plano como uma receita pronta e passível de ser aplicada à todas realidade escolares e sociais.

2 TIPOS DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICOS

O planejamento produzido dentro da educação tem algumas variações, mas articuladas entre si, como argumenta Libâneo (2006), Sacristán (2000) e Vasconcelos (1995; 2000). Vejamos os principais apontados por estes autores.

O Planejamento Educacional ou Planejamento do Sistema de Educação “(...) correspondendo ao planejamento que é feito em nível nacional, estadual ou municipal. Incorpora e reflete as grandes políticas educacionais.” (VASCONCELLOS, 2000, p. 95).

É de responsabilidade do Estado, tem duração de 10 anos, isto é, a cada uma década é feito um novo planejamento, e prevê sua estruturação e encaminhamento de todo o sistema educacional.

O planejamento educacional é feito a partir do PNE (Plano Nacional de Educação) feito pela União. A Lei nº 13.005/2014 instituiu o novo Plano Nacional com vigência entre 2014 a 2024, com a definição de 10 diretrizes e 20 metas a serem cumpridas na vigência (BRASIL, 2014).

O Planejamento Escolar ou Planejamento da Escola é o processo de reflexão e decisão sobre a organização da instituição, é a “organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.” (LIBÂNEO, 2006, p. 221).

É necessário um bom planejamento escolar para traçar objetivos e caminhos durante todo o aluno letivo, por isso, é importante reunir gestores, supervisores, coordenadores e corpo docente para sua construção.

O Planejamento Curricular tem por objetivo orientar o trabalho docente na práxis pedagógica em sala, isto é, “constitui um instrumento que orienta a ação educativa na escola, pois a preocupação é com a proposta geral das experiências de aprendizagem que a escola deve oferecer ao estudante, através dos diversos componentes curriculares.” (VASCONCELLOS, 1995, p. 56).

Para Sacristán (2000), o planejamento curricular deve organizar e ordenar as práticas pedagógicas, e também prever as condições de ensino no contexto escolar.

Em termos legais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados com o objetivo de estabelecer uma referência curricular e a revisão das propostas curriculares dos Estados e das escolas (BRASIL, 1998).

O Planejamento de Ensino pode ser definido como o processo de decisão sobre a atuação concreta dos professores no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo as ações e situações em cons-

tante interações entre professor e alunos e entre os próprios alunos.” (PADILHA, 2001, p. 33).

É o momento de delimitar ainda mais o planejamento, de especificar os objetivos e metodologias. Portanto, o planejamento de ensino deve conter: objetivos específicos, conteúdos e conhecimentos a serem mediados, procedimentos e recursos a serem utilizados para alcançar os objetivos e procedimentos de avaliação para possibilidade de verificação da mediação do ensino-aprendizagem.

Não pretendemos esgotar o discurso sobre os tipos de planejamento, tampouco uma delimitação rígida dos mesmos, buscamos traçar as linhas gerais dos principais planos de ensino, e do como estão se relacionam entre si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, o ato de planejar atravessa diversas esferas das atividades humanas, sejam elas econômicas, sociais e, objetivo deste trabalho, também na área educacional. O planejamento na educação é imprescindível para uma práxis pedagógica eficaz e significativa.

Planejar no contexto educacional é de grande valia para os docentes e a comunidade escolar em geral. O planejamento pedagógico é o guia-mestre para as atividades docentes em sala de aula e até mesmo fora. É partir deste momento em que ocorre o diálogo entre o pesquisar, compreender, refletir e a ação, isto é, existe uma relação dialógica entre a parte teórica – conteúdo específico da área – e a metodologia – compreendido aqui como entendimento pedagógico de como fazer.

O ato de planejar é quando ocorre o diálogo entre a teoria e metodologia, não existe garantia de um ensino efetivo apenas com o domínio dos conteúdos específicos de cada matéria, é preciso pensar em como mediar este conhecimento, aqui que entra e metodologia, ou

seja, como posso mediar determinados temas a partir das especificidades da sala de aula.

Chegamos ao ponto que o planejamento pedagógico é o ato de definir os objetivos e como chegar a estes objetivos. É onde são definidas as metas que pretendem-se ser alcançadas e como pode-se chegar a estas. E a verificação ocorre por meio de uma parte indissociável do planejamento docente, que é a avaliação. Esta última não pode ser entendida como apenas um documento para atribuir um valor numérico, mas como indicar do processo de ensino-aprendizagem.

E para a construção de um planejamento didático adequado e eficiente é preciso que pelo menos três aspectos estejam presentes em sua síntese.

O primeiro deles é sobre a participação democrática no planejamento. Este deve ser construído a partir do diálogo entre a comunidade escolar e comunidade civil. É preciso que o documento produzido pelas escolas estejam consonância com a dada realidade social, político, cultural e histórica.

É necessário também que o docente conheça sua sala de aula, conheça seus discentes, para que possa pensar e agir a partir das necessidades de cada, isto é, que o planejamento esteja em conformidade com a realidade dos alunos, que possa trazer os elementos de suas realidades sociais e históricas para a mediação do ensino, aproximando símbolos, linguagens e experiências em diálogo com os conteúdos escolares.

Outro aspecto importante é a flexibilização do planejamento. O professor não pode ser um refém de seu próprio planejamento, não pode ser inflexível, pois muitas vezes torna-se impossível seguir os objetivos e metodologias didáticas traçados previamente. Portanto, torna-se necessário a flexibilidade no planejamento, isto é, sua cons-

trução deve ser aberta às mudanças de objetivos e metodológicas, adequando-os à realidade dos estudantes.

O ato de planejar não é uma tarefa fácil devido a sua complexidade, pois exige do docente o ato da pesquisa teórica e metodológica, é preciso traçar objetivos, deve-se refletir sobre as melhores ações pedagógicas para a mediação, deve-se também pensar, durante a síntese, nos discentes, articulando suas realidades com os conteúdos escolares.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Planejamento docente na aula de história: princípios e procedimentos teórico-metodológicos. **Revista Metáfora Educacional**, Feira de Santana, n. 14, p. 3-28, jun. 2013.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.html. acesso em: 20 de set. de 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

COARACY, Joana. O planejamento como processo. **Revista Educação**. 4º Ed., Brasília. 1972.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Editora Cortez. 2006.

MARTINEZ, Maria Josefina; LAHORE Carlos E. Oliveira. **Planejamento escolar**. São Paulo: Edição Saraiva 1997.

NERVI, J. Ricardo. Introducción. Prólogo. In: PESTALOZZI, Johann H. **Como Gertrudis enseña a sus hijos**. Buenos Aires: Centro Editor de America Latina, 1967, p. 5-37.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto políticopedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

CAPÍTULO 5

PROFESSOR-REFLEXIVO, ENSINO DE HISTÓRIA E FONTES HISTÓRICAS

Leomar Oliveira Diniz
Eulália Cristina Coelho Araújo
Patricia Ferreira dos Santos
Francisca Rita de Oliveira
Jisiane Kenia Jerônimo Dos Santos
Marcos Vitor Costa Castelhana
Adaci Estevam Ramalho Neto

RESUMO

O esgotamento do modelo de estudante iluminista, passivo e “perfeito” em suas capacidades cognitivas causou certo mal-estar no campo docente. A dificuldade e a resistência para o discente aprender história, gestado pelo ensino mecanicista de memorização e o fosso criado entre o ensino do conteúdo escolar e a realidade sociocultural destes, causou certa defasagem no ensino de História. Neste sentido, o artigo busca refletir sobre o uso de fontes históricas em sala de aula como ferramenta instrumentalizadora para um ensino-aprendizagem efetivo e a criação de consciência histórica. A metodologia utilizada é alicerçada a partir da revisão bibliográfica, na qual foram definidas as seguintes etapas: sondagem de textos, no *Google* acadêmico e em outros repositórios acadêmicos, que discutiam a temática, para isto utilizamos palavras-chave como “fonte histórica” e “ensino de história”, por vezes mesclando-as; depois partimos para a seleção dos trabalhos mais relevantes; fichamento; análise e escrita do artigo. Ao longo das discussões, ficou evidente que o uso de fontes históricas no ensino de História é uma grande aliada metodológica, engendrando o desenvolvimento de consciência histórica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Fontes históricas. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A velha postura do ensino de História, baseada na “decoreba” de nomes, datas e acontecimentos, tem mostrado claros sinais de falência. Entre os problemas desta abordagem metodológica no ensino está em seu cerne: não há aprendizado. Entre estes problemas está o distanciamento dos conhecimentos escolares da vida cotidiana do

aluno ou aluna, o que o faz vislumbrar algo distante de si, gestando incompatibilidades na assimilação e ressignificação do conhecimento.

Cria-se então uma resistência para com o ensino de História, impossibilitando, assim, o processo de ensino-aprendizagem efetivo, pois os discentes não conseguem fazerem ligações com outros contextos e realidades, fica um conhecimento adquirido, melhor dizer, torna-se um monólito.

Paralelamente a esta discussão da insuficiência do ensino de História chamada de tradicional, tem-se a mudança ou transfiguração histórica do aluno, segundo Antônio Fávero Sobrinho (2010), no qual estes já não é mais aquele modelo idealizado nos moldes iluministas, um agente passivo e perfeito em suas capacidades cognitivas. O aluno ou aluna na “pós-modernidade” é um agente ativo, que questiona, movimenta-se e representa suas escolhas e estilos a partir de linguagens verbais e corporais.

Neste panorama pessimista que se apresenta diante de nós, uma figura de suma importância ganha contornos: o professor-pesquisador. Este não é o herói que irá salvar o ensino, pelo menos não sozinho. Mas é este que irá fornecer um campo de atuação que permitirá gerar possibilidades e caminhos para um ensino-aprendizagem mais efetivo.

O professo-pesquisar rompe com a desarmonia entre o ensino e a pesquisa, para citar Carlos Eduardo Ströher (2015). O professor-pesquisador é aquele que reflete sobre sua prática, antes, durante e após a *práxis*. Assim, permite criar e refletir novas abordagens metodológicas e teóricas visando o melhoramento do ensino de história, por exemplo. Esta pesquisa-reflexão atua ativamente no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que o campo do ensino passe a ter uma maior atenção, quebrando a dicotomia entre ensino e pesquisa.

Sendo assim, buscamos discutir o uso de fontes históricas como ferramenta instrumentalizadora para o ensino-aprendizagem de história, para além da simples ilustração; bem como desenvolver a consciência histórica e a criticidade dos discentes.

É mister darmos uma definição de fonte histórica adotada aqui. Para isto recorremos a José D'Assunção Barros que considera fontes históricas como “tudo aquilo que, produzido pelo homem ou trazendo vestígios de sua interferência, pode nos proporcionar um acesso à compreensão do passado humano” (BARROS, 2012, p. 130).

Especificamente, buscamos discutir o papel do professor-pesquisador no desenvolvimento destas novas abordagens no ensino de história, o que está em uma relação dialógica com os debates no campo da pesquisa e ensino de história, bem como na problematização necessária sobre os discentes na pós-modernidade.

A metodologia utilizada é alicerçada a partir da revisão bibliográfica, na qual foram definidas as seguintes etapas: sondagem de textos, no *Google* acadêmico e em outros repositórios acadêmicos, que discutiam a temática, para isto utilizamos palavras-chave como “fonte histórica” e “ensino de história”, por vezes mesclando-as; depois partimos para a seleção dos trabalhos mais relevantes; fichamento; análise e escrita do artigo

1 PROFESSOR-PESQUISADOR, ENTRE REFLEXÕES E PRÁTICAS: NOVAS METODOLOGIAS, NOVOS CAMINHOS

O ensino de história, geralmente, para os alunos do ensino fundamental e médio se apresenta de forma monótona e mecanicista, no qual a tarefa do aluno é decorar nomes, datas e acontecimentos de forma cronológica, criando um abismo que separa o ensino da reali-

dade sociocultural dos alunos/alunas, não permitindo fazer conexões sobre o tema estudado e a realidade destes. A História como disciplina curricular no ensino básico e médio é relegada à um patamar de menor importância, por considerarem que o que é ensinado está demasiadamente distante da realidade destes agentes. Esta é uma visão panorâmica apresentada por Flávia Eloisa Caimi (2006).

No próprio campo da História há problemas a serem superados. Como a dicotomia pesquisa x ensino, a valorização da pesquisa sobre temas específicos e negligência sobre os procedimentos teórico-metodológicos do *fazer pedagógico*, entendido como um processo de recomposição didática adequada ao ambiente escolar, com aproximação a realidade do aluno/aluna e todos os mecanismos de preparação, pesquisa e planejamento das aulas, bem como a forma de mediação do conhecimento para com os discentes.

O professor do ensino básico ou médio, nesta dicotomia entre ensino e pesquisa, é visto como apenas um simples reprodutor de conhecimento que é produzido na academia, hierarquizando estes dois agentes. A postura de não ver o historiador como professor, mas apenas como pesquisador, segundo Ströher (2015, p. 2), foi gestada no século XIX, no qual a História armou-se das mais diversas formas para angariar o grau de cientificidade que tanto desejava, “o discurso erudito enraizou-se no passado e provocou um distanciamento cada vez maior do público contemporâneo.

Esta postura dicotômica passou a mudar no Brasil em meados da década de 1980, fomentada por motivos sociais e políticos que levaram professores da escola básica e média e os professores universitários a unirem-se para criar a resistência contra a ditadura civil-militar no Brasil (STRÖHER, 2015).

No âmbito das políticas públicas, a partir da década de 1990, sobre educação como na Lei nº 9.394 das Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB) e as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, permitiram maiores diálogos entre as universidades e as escolas.

Entretanto, as dificuldades e o descompasso ainda continuam. O que permitiu que as universidades e instituições como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) promovessem programas para superar este panorama: como na criação do PIBID – Programa de Institucional de Iniciação à Docência, o Estágio Supervisionado como ferramenta de análise para a prática docente; e o ProfHistória, que tem como objetivo fornecer possibilidades para a formação continuada para os professores e professoras.

Segundo Caimi (2006) a condição do professor/professora de dominar os conteúdos específicos não é garantia de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade e eficaz. Pois faltam ferramentas teórico-metodológicos sobre o ensino-aprendizagem, visto como ambivalente. Estas duas linhas, domínio dos conteúdos específicos e das ferramentas pedagógicas devem convergir, alinhando-se e completando-se mutuamente para um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

Desde a década de 1990 no Brasil há uma reorientação sobre o papel do professor e como ensinar história, problematizando-a como ferramenta de importância social e política, e, também, uma preocupação maior sobre a sua prática, pesquisar sua prática é fazer perguntas sobre si, é buscar caminhos e possibilidades sobre o fazer pedagógico. É ser um professor reflexivo, investigar problemas e respostas ao analisar o cotidiano escolar, de buscar caminhos novos e articulados para um melhor *fazer pedagógico*, que possa ser articulado com as realidades dos(as) alunos(as). É também colocar-se no papel de agente que

aprende, com os alunos e alunas, com as experiências, com o cotidiano escolar e a comunidade.

Entretanto, Caimi (2006) atenta para uma suposta individualização, modismo e praticismo do professor pesquisador-reflexivo. Este não deve apenas refletir sobre sua prática, mas que possa articular sua reflexão sobre as(os) alunas(os) como sujeitos pensantes, que pulsam e que apresentam formas variadas de acepção dos conhecimentos escolares. Colocar o discente no centro das preocupações teóricas e metodológicas do ensino não significa o abandono do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico, mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens (CAIMI, 2006, p. 24).

Nossa assertiva sobre o professor-pesquisador coaduna-se com a de Flávia Eloisa Caimi que considera um professor pesquisador-reflexivo como

capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar; de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação; de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos. O professor não seria, assim, um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos, mas um profissional capaz de inovar, de participar das decisões, de interagir com seus pares, de dialogar com a produção teórica e metodológica pertinente ao seu campo de conhecimento e, sobretudo, de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho (CAIMI, 2006, p. 28-29).

Esta postura orientadora permite visualizar a construção do aluno como agente histórico e cultural, distanciando-se da idealização de um modelo fixo no tempo e espaço. Os alunos e alunas passam a serem vistos como produtos histórico-culturais, o que significa que estão em constante mudanças, rompendo com a homogeneidade dos agentes em sala, que engessava o ensino e sua pequena abrangência. Pois segundo Sobrinho

essa concepção de aluno, diante da velocidade das transformações históricas, não se concretiza mais de acordo com as idéias pré-concebidas pelas teorias pedagógicas. O aluno que está em sala de aula já não corresponde a nenhuma das representações propostas pela cultura escolar de natureza iluminista, porque, hoje, na posição de *sujeito do conhecimento*, ele é, sobretudo, um sujeito histórico, que traz para a sala de aula um repertório de experiências constitutivas da cotidianidade da sociedade contemporânea (SOBRINHO, 2010, p. 8).

A escola, em uma perspectiva histórico-cultural, passou a ser vista como campo em que experiências são construídas, assimiladas e ressignificadas, pluralizando estes sujeitos, a escola torna-se uma estrutura complexa e que vozes de diversos agentes são sentidas. Assim, o ensino também se torna complexo, por erigir uma necessidade de uma educação a partir do individual, que possa abranger as particularidades e semelhanças entre os discentes.

2 USO DE FONTES HISTÓRICAS: POSSIBILIDADES PARA UM ENSINO-APRENDIZAGEM MAIS EFETIVO E A FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

O uso de fontes históricas como ferramenta metodológica para o ensino de História não é algo novo no Brasil. Está prática é utilizada desde século XX, com ressalvas para a diferença das orientações pedagógicas e uso das fontes. Guardemos maiores detalhes sobre o uso desta metodologia ao longo do século XX.

A utilização de fontes como ferramenta metodológica foi favorecida por

políticas educacionais recentes, especialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Área de História (BRASIL, 1998) e no Programa Nacional do Livro Didático - Área de História, identificamos inúmeros componentes de uma nova abordagem metodológica para o tratamento de fontes na história escolar (CAIMI, 2008, p. 140).

“Alicerçada nas novas orientações historiográficas e nas recentes transformações pedagógicas que emergem no cenário educativo nacional, a história escolar vai, aos poucos, redesenhando suas concepções e proposições para a sala de aula” (CAIMI, 2008, p. 139). Através deste panorama de reorientação do processo de ensino de história, que a “tentativa de substituição da memorização pela reflexão histórica, favorecendo a aprendizagem pela descoberta e pela construção do conhecimento” (CAIMI, 2008, p. 132).

Segundo Caimi (2008), a reorientação do ensino de História acompanhou as mudanças e avanços historiográficos, mesmo que o desenvolvimento nestes dois campos seja assimétrico, permitindo que diálogos entre a pesquisa e ensino pudessem ser construídos. Entre estes avanços, estão o conceito de fonte histórica, permitido pelo alargamento e avanços no campo da História e seu diálogo com outras disciplinas, no qual passou a ser bastante plástico, categorizando toda a produção material e imaterial do homem como sendo possível de se tornar fonte histórica (BARROS, 2012).

Usar fontes para o ensino de História tem que ir para além da mera ilustração, deve assumir um papel de destaque para a construção do conhecimento histórico e da consciência histórica. Como afirma Caimi

Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma (CAIMI, 2008, p. 141).

O uso de fontes históricas em sala de aula não devem ser apenas suportes ilustrativos de um dado tempo no passado, de um dado contexto histórico, deve ser suporte para análise, reflexão e imaginação sobre o qual o objeto histórico permite apurar. Destarte, colocan-

do os discentes em uma posição de centralidade na construção do conhecimento, sendo o docente um mediador.

Compreendemos que o uso de fontes com o “objetivo de levar o aluno a perceber como se constitui a história, como os conteúdos históricos se contextualizam com essa fonte. A fonte torna-se então, uma ferramenta psicopedagógica” (CUNHA e XAVIER, 2010, p 641).

Bittencourt (2004) aponta alguns caminhos e possibilidades para o professor de História pensar os usos de fontes históricas em sala de aula, são reflexões gerais e que podem se interligar com outras novas, não sendo engessadas ou condessadas em uma espécie de cartilha. Assim, a autora propões as seguintes chaves metodológicas: Sobre a existência do documento: o que vem a ser o documento? O que é capaz de dizer?; Sobre o significado do documento como objeto: como e por quem foi produzido? Para que e para quem se fez essa produção?; Sobre o significado do documento como sujeito: por quem fala tal documento?.

A utilização de fontes históricas pode gerar uma maior participação dos discentes durante as aulas, tornando-a dinâmica, prazerosa e feita a partir do diálogo para a construção do conhecimento.

A busca pelo desenvolvimento de consciência histórica nos alunos é uma das principais preocupações para os professores de História. Entendemos como consciência história “(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2001, p. 57).

Então, desenvolver consciência histórica é dar possibilidades para pensar suas experiências a partir das temporalidades, a partir do contato com outras pessoas, é associar elementos e eventos do passa-

do com seu presente, projetar futuros. Tornar o conhecimento escolar também ferramenta utilizável no cotidiano social, político e cultural.

facilitando a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da humanidade” (BITTENCOURT, 2004, p. 333).

Com isto, distanciamos do uso de fontes apenas como meros exemplos ilustrativos, erigimos a construção do conhecimento a partir de indagações e reflexões obtidas pelas fontes, mas sempre mediado pelo professor. Não pretendemos que os discentes se tornem pequenos historiadores, isto fica a critério dos próprios discentes um futuro breve, mas que possa, ao analisar e comparar documentos, estabelecer relações entre diferentes temporalidades.

Os autores Pereira e Seffner (2010, s/p) argumentam que as fontes históricas devem ser vistas “sob duas óticas: mostrar aos estudantes as condições nas quais o conhecimento histórico é produzido e permitir uma visão mais concreta em relação ao passado”. E ainda Schmidt e Canielli sobre a importância do uso de fontes no ensino de história

sua utilização hoje é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido de análise histórica. O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseada em uma situação dada (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, 94).

Assim, conseguimos superar o fosso entre a produção de conhecimento escolar o conhecimento cotidiano, mesclando estas duas formas de saber. Criando pontes e conexões para o ensino e os discen-

tes, nos quais estes conseguiram apropriar-se e ressignificar o conteúdo de acordo com lógicas próprias.

Entretanto, é preciso ter cuidado no uso de fontes no ensino de história, além do uso ilustrativo, pois pode favorecer um discurso de legitimação de como o passado teria ocorrido, engessando apenas uma visão única do passado, baseada numa ideia de verdade absoluta. É preciso evidenciar que um mesmo documento pode apresentar várias interpretações, mudando de acordo com a postura metodológica e teórica do historiador. Sendo preciso desenvolver uma leitura crítica para com as fontes, não como no papel de um historiador, mas como um agente crítico e questionador.

A utilização de fontes no ensino de história mostrou horizontes de atuação e expectativa promissores, permitindo que os discentes pudessem desenvolver consciência histórica, a mediação e a facilidade para compreender os conteúdos escolares, bem como na percepção do valor das fontes, entediadas pelos discentes como forma de se estudar as sociedades humanas do passado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transfiguração histórica e cultural dos estudantes na pós-modernidade exige dos docentes novas práticas que possam abarcar as novas necessidades e comportamentos. Através de metodologias e posturas diversas o campo de ensino de história tem mostrando um amplo debate. Bem como na superação do fosso entre o ensino do conteúdo escolar com a realidade dos discentes, que se mostrou como uma das formas mais adequadas para um melhor ensino-aprendizagem.

A tarefa do professor-pesquisador que rompe com a separação da prática do ensino e pesquisa mostrou-se como figura de suma

importância para uma prática pedagógica reflexiva e inovadora para o ensino. Refletir sobre a sua prática antes, durante e após a *práxis* pedagógica é essencial para o desenvolvimento de horizontes que possam gerar mais caminhos e possibilidades para o ensino de história e seu melhoramento. Esta reflexão não é unilateral, é direcionada, também, à sala de aula, esta enquanto campo de atuação de vários agentes históricos e culturais. É pensar nas diversas formas que estes agentes assimilam, internalizam e ressignificam o conteúdo escolar.

O uso de fontes históricas como ferramenta para o ensino de história pode mostrar horizontes de atuação e expectativa positivas, na medida em que permite que os alunos e alunas deixem suas zonas de conforto e passem a serem agentes ativos na construção do conhecimento, aliada a isto, o desenvolvimento da consciência histórica, permitindo movimentarem-se criticamente pelos sistemas políticos, sociais e culturais.

Ficou evidente que a relação dialógica do professor-pesquisador e o ensino de história é necessária para criar novas possibilidades e caminhos na prática docente. Neste sentido, a postura metodológica no uso de fontes históricas como ferramentas catalizadoras para a construção da consciência histórica e, conseqüentemente, no ensino-aprendizagem mostraram-se como campo de atuação a ser pensado e adotada.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. Fontes Históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a Pesquisa Histórica. In: **Mouseion**, n.12, p. 129- 159, 2012.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CAIMI, F. E. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar. In: **Anos 90** (UFRGS), v. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.

CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. In: **Revista Tempo**. v. 11, nº 21, p. 17- 32, 2006.

CUNHA, Maria de Fátima da; XAVIER, Erica da Silva. Ensino e História: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico. In **Seminário de pesquisa em Ciências humanas**, Londrina, 2010.

FÁVERO Sobrinho, Antônio. O Aluno não é mais aquele! E agora, professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação. In: **Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais - I**. Belo Horizonte, p. 1 - 17, 2010.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. Não é monumento: documentos históricos podem levar a equívocos em sala de aula quando encarados como prova dos fatos. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**, 2010.

RÜSEN, Jorn. Pragmática: a constituição do pensamento histórico na vida prática. In: _____. **Razão histórica: teoria da história, fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001. p. 53-94.

SCHMIDT, M. A. M. S.; CAINELLI, Marlene. As fontes históricas e o ensino de História. In: _____. **Ensinar História**. 1a. ed. São Paulo: Scipione, 2004, p. 89 - 108.

STRÖHER, Carlos Eduardo. Historiador pesquisador e professor de História: sujeitos em desarmonia? In: **XXVIII Simpósio Nacional de História: Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios**. Santa Catarina: Florianópolis. Anais do Evento, p. 1-10, 2015.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alunos 12, 13, 15, 17, 20, 23, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 55, 58, 60, 70, 72, 78, 82

Aprendizagem 12, 13, 15, 17, 20, 23, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 55, 58, 60, 70, 72, 78, 82

Avaliação 12, 13, 15, 17, 20, 23, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 55, 58, 60, 70, 72, 78, 82

C

Conhecimento 2, 12, 13, 15, 17, 20, 23, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 55, 58, 60, 70, 72, 78, 82

Construção 12, 13, 15, 17, 20, 23, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 55, 58, 60, 70, 72, 78, 82

D

Desenvolvimento 12, 13, 15, 17, 20, 23, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 55, 58, 60, 70, 72, 78, 82

Docente 12, 13, 15, 17, 20, 23, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 55, 58, 60, 70, 72, 78, 82

E

Educação 12, 13, 15, 17, 20, 23, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 55, 58, 60, 70, 72, 78, 82

Escolar 12, 13, 15, 17, 20, 23, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 55, 58, 60, 70, 72, 78, 82

H

História 12, 13, 15, 17, 20, 23, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 55, 58, 60, 70, 72, 78, 82

P

Planejamento 12, 13, 15, 17, 20, 23, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 55, 58, 60, 70, 72, 78, 82

Processo 12, 13, 15, 17, 20, 23, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 55, 58, 60, 70, 72, 78, 82

Professor 12, 13, 15, 17, 20, 23, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 55, 58, 60, 70, 72, 78, 82

SOBRE OS ORGANIZADORES

MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO

Graduado em Bacharelado em Psicologia pelo Centro Universitário de Patos (UNIFIP), pós-graduado em Psicologia Escolar e Educacional (Faculdade Iguazu. Além disso, é mestrando em Ciências da Educação pela WUE.

ADACI ESTEVAM RAMALHO NETO

Graduado em Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de Patos.

JISIANE KENIA JERÔNIMO DOS SANTOS

Mestra em Ciências da Educação - World Ecumenical EUA. Bacharelado em Serviço Social pela Faculdade Católica Santa Teresinha - FCST.

FRANCISCA RITA DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Franciscano Nossa Senhora de Fátima (2018) e graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Pós-graduada em Educação Infantil, pela Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu.

PATRICIA FERREIRA DOS SANTOS

Possui Mestrado em Letras pela Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN) em 2019; graduação em Pedagogia pela Faculdade Kurios (FAK) em (2018) e graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

EULÁLIA CRISTINA COELHO ARAÚJO

Mestra em Ciência da Educação, WEU. Pós-graduada em Língua Inglesa pelo Centro Universitário de Patos UNIFIP (2021). Possui licenciatura em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba UFPB (2021)

LEOMAR OLIVEIRA DINIZ

Graduado em História (CERES-UFRN).

GISLÂNIA DANTAS DE ANDRADE

Doutoranda em Ciências da Educação - World University Ecumenical - WUE, Estados Unidos, sendo também mestra em Desenvolvimento Regional

ERILENE DANTAS JUNQUEIRA BARROS

Possui graduação em Serviço Social pela Faculdade Católica Santa Terezinha - FCST (2014); graduada em pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Franciscano Nossa Senhora de Fátima - Fátima (2018); Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade kurios - FAK (2017).

ADRIANA FREITAS DA SILVA

Mestra em ciência da educação-World Ecumenical EUA. Pós-graduada em psicopedagogia pela FIP. Possui Licenciatura em Geografia pela Universal Estadual da Paraíba-UEPB.

SARA PEREIRA FERREIRA

Graduada em História, Pedagogia e Sociologia

A EDUCAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E CONTEMPORANEIDADE: ESTUDOS SELECIONADOS

Marcos Vitor Costa Castelhamo
Adaci Estevam Ramalho Neto
Jisiane Kenia Jerônimo Dos Santos
Francisca Rita de Oliveira
Patricia Ferreira dos Santos
Eulália Cristina Coelho Araújo
Leomar Oliveira Diniz
Eislânia Dantas de Andrade
Eriene Dantas Junqueira Barros
Adriana Freitas da Silva
Sara Pereira Ferreira

RFB Editora
Home Page: www.rfbeditora.com
Email: adm@rfbeditora.com
WhatsApp: 91 98885-7730
CNPJ: 39.242.488/0001-07
Av. Governador José Malcher, nº 153, Sala 12,
Nazaré, Belém-PA, CEP 66035065

