

EDUCAÇÃO

**tecendo ideias
para superar
desafios**

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
[Organização]



TERRIED

EDUCAÇÃO

**tecendo ideias
para superar
desafios**

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
[Organização]



TERRIED

1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)

EDUCAÇÃO tecendo ideias para superar desafios [livro eletrônico]. Organização Rúbia Kátia Azevedo Montenegro. -- Alegrete, RS : TerriED Editora, 2022.

PDF

ISBN 978-65-84959-10-1

1. Educação

I. MONTENEGRO, Rúbia Kátia Azevedo.

CDD-370

CDU-21-37/49

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370.



10.48209/978-65-84959-10-1



www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

APRESENTAÇÃO

Este ebook é uma seleção de artigos na área de Educação, que surgiu da necessidade de produção acadêmica mostrando caminhos para uma educação de qualidade, oportunizado pela Editora TERRIED. O título Educação: tecendo ideias para superar desafios, abrange uma gama de temas que vai da atualização da Base Nacional Comum Curricular, passeando pela compreensão da família para o ensino religioso, pela beleza da Educação Infantil e da Educação Bilingue, pela importância da atividade física em qualquer segmento, pelas dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais, assim como pelas tecnologias digitais e que não podem mais ficar de fora das discussões educacionais.

Diante da realidade da Educação atual percebemos a importância de analisar de forma crítica o contexto da escola pública no Brasil e as reformas educacionais pelas quais o país passou e ainda vivencia. Nesta mesma direção, trazemos a geografia e as pesquisas qualitativas como um caminho para as inúmeras dificuldades enfrentadas no dia a dia da pesquisa.

Assim, encerramos com o pensamento de Mário Sérgio Cortella “Afeto e conhecimento são duas coisas que se você guardar, você perde”, e o caminho é sempre a educação. Conhecimento guardado, não é conhecimento. Precisa ser exposto, dito, compartilhado. Tentar e sempre tentar. Discutir, fazer, refazer... sempre!

*Rúbia Kátia Azevedo Montenegro
(Doutora em Ciências da Educação)*

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO BILÍNGUE PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA.....8

Lucas Ramon Paiva Melo

doi: 10.48209/978-65-84959-10-2

CAPÍTULO 2

AS ALTAS HABILIDADES VISTAS PELA NARRATIVA DE UMA ALUNA HABILIDOSA EGRESSA DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO DE MATO GROSSO DO SUL.....22

Célia Mirian da Silva da Silva Nogueira

doi: 10.48209/978-65-84959-10-3

CAPÍTULO 3

NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE ENFERMAGEM DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE DOURADOS-MS.....45

Marcio Rogerio Bresolin

doi: 10.48209/978-65-84959-10-4

CAPÍTULO 4

TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE ASTRONOMIA: PROPOSTA DE WEBQUEST PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....55

Thais Freitas Souza

Franciele Braz de Oliveira Coelho

doi: 10.48209/978-65-84959-10-5

CAPÍTULO 5

O ENSINO DE GEOGRAFIA E O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE - MS.....70

Aryadne Maluf Ribeiro Arnez de Lima

Leticia Fernanda Messias Rosa de Oliveira

doi: 10.48209/978-65-84959-10-6

CAPÍTULO 6

A COMPREENSÃO DA FAMÍLIA COM AS ATIVIDADES PROPOSTAS PELA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE GOIANINHA-RN.....90

Paulo César Adelino dos Santos

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro

doi: 10.48209/978-65-84959-10-7

SOBRE A ORGANIZADORA.....111

doi: 10.48209/978-65-84959-10-2

CAPÍTULO 1

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO BILÍNGUE PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA

Lucas Ramon Paiva Melo

Resumo: As práticas educacionais públicas necessitam de constante atualização, estudos dirigidos e ações pautadas nas novas necessidades das comunidades sempre com intuito de promover a equidade. Nesse propósito, também se inclui o ensino de línguas, o qual quando aliados a inovações em políticas multilíngues, é capaz de estreitar fronteiras culturais, potencializar a qualificação para o trabalho, para as possíveis relações internacionais e o letramento baseado na fluência efetiva em línguas estrangeiras ou adicionais, e nesse contexto o ensino bilíngue surge como proposta pedagógica eficaz. Essa pesquisa procura ressaltar a importância do ensino bilíngue para a educação pública, instigar coordenadores e professores na adoção e execução de práticas bilíngues conscientes e de acordo com as realidades. Para esse propósito, essa investigação se utilizou de revisão bibliográfica de outros artigos, livros, documentos oficiais de educação, e coletou dados da literatura disponível que evidenciam os benefícios da educação bilíngue para cenário educacional público, focando na Língua Inglesa. Dessa forma, pode-se concluir que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação portam de resolução do ano de 2021 voltada para o ensino bilíngue de surdos, e que essas práticas expandidas nas políticas públicas para outras línguas promovem aumento da interação social, acessibilidade a textos em versão original da língua não nativa, aguçamento da atenção, da paciência, das habilidades senso-motoras e elevam a interdisciplinaridade escolar.

INTRODUÇÃO

É comum deparar-se nas representações das mídias em novelas, séries ou na biografia de grandes vultos da humanidade, a presença e o prestígio pela prática multilíngue (poliglotismo, fluência em mais de uma língua estrangeira etc.) como privilégio e ascensão social. Um comparativo dessa realidade no contexto educacional brasileiro mostrasse possível, uma vez que o site Terra (2021) afirma que: “entre 2014 e 2019 houve uma alta entre 6% e 10% no setor de escolas bilíngues, conforme indicativos da Abebi (Associação Brasileira do Ensino Bilíngue)”. Sendo assim, faz-se necessário que os estudos de gestão educacional, bem como os de ensinos e aprendizagens de línguas se debrucem sobre essa temática a fim de acompanharem essa evolução.

Um dos exemplos de práticas multilíngues mais visados por escolas e familiares no investimento do futuro dos estudantes é o ensino bilíngue, e para que o mesmo seja eficaz e satisfatório às tamanhas expectativas futuristas que carrega, é preciso que haja políticas legislativas e mobilização civil nos contextos educacionais que o pleiteiam e o necessitam. Entretanto Abreu e Vasconcelos (2020, pag. 7) apontam que:

A falta de regulamentação e/ou legislação que supervisione as escolas bilíngues equivale dizer que cada escola propõe seu programa de acordo com seus próprios conceitos de bilinguismo, atendendo demandas a partir de questões corporativas, econômicas e/ou ideológicas.

No pensamento das autoras, é possível considerar a falta de diretrizes nos estabelecimentos e programas de natureza Bilíngue, e que as escolas ao aderirem essa proposta pedagógica, conduzem a formação em conceitos subjetivos de bilinguismo pautados nas ideologias políticas e econômicas da instituição escolar. Certamente, existe grandes desafios em construir práticas pedagógicas bilíngues para educação pública equitativa com a ausência de regulamentações que as conduzam, e nesse elevado surgimento de escolas com o ensino bilíngue, cresce junto a relevância de estudos que objetivem compreender a importância dele para a educação pública, como é o caso deste artigo.

A presente investigação busca demonstrar a importância das práticas de ensino bilíngue para a educação pública, estimular gestores educacionais e professores na adesão consciente da educação que vise o bilinguismo e inter-relacionar os dados coletados da revisão bibliográfica sobre o tema. A ideia surgiu com a hipótese de que a importância do bilinguismo nas escolas não só estão elevadas na implantação, mas também nas atualizações de legislações, artigos científicos de educação e suas necessidades em cidades interioranas. Ademais, que essa prática bilíngue esteja sendo negligenciada nas ações políticas de educação pública de ensino de línguas, e que não estejam se aproximando em caminhar de acordo

com as últimas atualizações legislativas existentes. Segundo Marcellino (2009, pag. 11):

A escola bilíngue deveria ser a nova concepção de escola, a partir de um mundo mais globalizado, o lugar onde a troca de conhecimento e rompimento de fronteiras ocorre. Isso por si só, justifica a necessidade de uma outra língua como veículo de instrução.

Com isso, pode-se observar que as escolas que se pretendam aderir à proposta de aprendizado bilíngue, adquirem adequamento na formação dos alunos às necessidades deles e do mundo atual, o que aproxima ainda mais o educando do seu letramento, qualificação para trabalho e redução de desigualdades por vezes assinaladas entre as oportunidades e ações pedagógicas presentes em ambientes educativos não públicos.

Portanto, esta investigação se utilizou de observações empíricas das necessidades sociais de aprendizado de Línguas de uma cidade do interior do Pará, Goianésia, para levantar conhecimentos e relações do tema com a realidade das políticas públicas de cidades que não sejam capitais ou grandes centros urbanos. Adicionalmente, esta pesquisa cita o ensino de língua de sinais apenas como suporte para alcançar compreensões mais abrangentes, mas seu foco é na Língua Inglesa. Além disso, a coleta de dados é de caráter bibliográfico sobre as teorias e a literatura disponível através de palavras chaves como “Educação bilíngue”, “Políticas públicas” e consultou também os documentos oficiais de educação mais relevantes para seu desenvolvimento.

O CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A necessidade de se aprender línguas estrangeiras e de sinais na maioria das cidades interioranas dos estados brasileiros encontra-se estática e fadada aos cursos livres de idiomas de instituições particulares de ensino, e no caso das lín-

guas de sinais, essa fica a mercê do interprete ou de gestos soltos e introdutórios, desvinculados das necessidades comunicativas mais abrangentes nos ambientes escolares. Diante disso, faz-se necessário que as políticas da educação pública dinamizem o ensino de línguas de modo a ampliar a construção do conhecimento de língua estrangeira e da cultura não ouvinte ao público educando que não teve acesso a cursos de idiomas, para assim democratizar as práticas pedagógicas e oferecer o direito à formação básica com equidade social.

O aprendizado de línguas no ensino público deve se orientar em conformidade com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que instituem (Brasil, 2017, pag.20) a oferta da língua inglesa no currículo do ensino fundamental a partir do sexto ano em diante na educação básica. Em decorrência disso, o ensino público configura-se como ambiente multilíngue, no qual mais de uma língua e cultura são ensinadas. Assim, garantido esse espaço no currículo o ensino de línguas estrangeiras perpassa por muitos desafios como a carga horária reduzida no currículo, o excessivo uso de métodos tradicionais e pouco dinâmicos no ensino da língua alvo, a ausência de profissionais com habilitação na área, os materiais didáticos ineficientes e insuficientes para a quantidade de alunos dentre outros. Por outro lado, esse contexto educacional carrega uma gama de prestígio e expectativas pelas comunidades educacionais que veem nele a oportunidade do aumento do repertório sócio cultural e do preparo para o mercado de trabalho e para as práticas sociais nacionais e internacionais dos estudantes.

No entanto, a conquista de se comunicar em mais de um idioma na maioria das vezes acaba sendo negligenciada pelas políticas públicas devido à atenção exacerbada dada às necessidades de alfabetização na língua majoritária, que no caso do Brasil, é o Português. Segundo a LDB (Brasil, pag. 19) os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, na qual é obrigatório o ensino da língua portuguesa. Sendo as-

sim, tendo essa língua seu valor majoritário e caráter nacionalista, seu espaço nos currículos escolares torna-se essencial, porém as políticas públicas de educação estão sempre esperando erradicar o analfabetismo para poder pensar no desenvolvimento do ensino de uma língua adicional na rede pública, como se os multiletramentos não contemplassem contexto de línguas estrangeiras e a literacia se limitasse apenas à língua materna, e não ela aliada às práticas sociais e seus elos com outras culturas.

Nessa perspectiva, de (re)inovação das políticas públicas, num modo de compreensão da realidade do ensino e aprendizado de línguas como multilíngue, globalizado, democrático e igualitário nas ofertas de oportunidades aos menos favorecidos, que surgem as práticas de educação bilíngue nas redes de ensinos públicas brasileiras. A exemplo, foi aprovada a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 que modifica a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos que passa a ser tratada dentre outras medidas como prática de ensino escolar com início ao zero ano na educação infantil, se estendendo ao longo da vida e oferecida em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua, e em português escrito como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, aulas bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos [...] (BRASIL, 2021), medida legislativa essa que convoca as políticas públicas de educação a incluírem nas suas inovações curriculares, criação de projetos e ações efetivas de ensino e aprendizagem de línguas também a LIBRAS, não de qualquer forma, mas dentro dos princípios do ensino bilíngue com as escolas, classes e pólos de educação para surdos dentro dos princípios do Bilinguismo.

Por conseguinte, a respeito desse termo, o Bilinguismo se refere ao uso de dois idiomas, por exemplo, os livros em versões bilíngues, que portam seus conteúdos textuais em duas línguas. Entretanto, a educação bilíngue está longe de se

deter a essas simples definições empíricas, então se faz necessário compreender a diferença entre educação bilíngue e Bilinguismo de acordo com o pensamento de Baker (2001, pag. 15) de que a distinção fundamental está entre a habilidade bilíngue e o uso bilíngue, considerando o domínio e o contexto em que o indivíduo usa as duas línguas. Ou seja, a educação bilíngue está voltada ao desenvolvimento da habilidade bilíngue nos idiomas, proporcionando assim oportunidades comunicativas e de aprimoramento das competências linguísticas, e o Bilinguismo é o uso das duas línguas pelo mesmo indivíduo, podendo ele ter tido instrução educacional regular bilíngue ou não, no caso negativo, geralmente ocorre quando as crianças têm parentes de diferentes países, ou residem em comunidades que preservam culturas linguísticas étnicas. Portanto, o Bilinguismo abrange a educação bilíngue, e funciona como ponto de partida e de chegadas a essas práticas pedagógicas, como Baker (2001, pag. 15) explica que a criação de uma estrutura elaborada e multidimensional de proficiência bilíngue pode gerar sensibilidade e precisão. No entanto, a facilidade de conceituação requer simplicidade em vez de complexidade. Dessa forma, o ensino bilíngue deve ser encarado com séria elaboração, pautada nas diversas habilidades de proficiência, leitura, escrita, fala e escuta, como simplificadores do pleno domínio da segunda língua, como fica explícito na Lei nº 14.191 (BRASIL, 2021) que trata da educação bilíngue para surdos estruturando a primeira língua LIBRAS de modo aberto as possibilidades de proficiências e conduzem o português voltado para a escrita como segunda língua.

Por extensão dessa realidade, é plausível que as políticas públicas de educação bilíngue também se renovem no âmbito das línguas estrangeiras, a considerar o Inglês que ganhou status de língua franca pelo documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orienta (2018, pag. 241) a construção do conhecimento em Língua Inglesa em caráter formativo que obrigue a rever as relações entre língua, território e cultura, de modo que os falantes de inglês já não

se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial. Sendo assim, o Inglês ensinado nas escolas deve preconizar essa língua como prática significativa do aprendizado através de uma política de educação pública que visa superar as fronteiras e alcançar o domínio da comunicação em Inglês nos contextos escolares bilíngues brasileiros.

No que diz respeito às instituições educacionais brasileiras bilíngues, Marcellino (2009, pag. 10) considera que a escola bilíngue deve sempre ser vista em essência de escola não como uma instituição de idiomas amplificada, mas sim com foco no objetivo da educação que acontece nela em uma segunda língua com diferentes formatos e possibilidades de combinação, sendo uma unidade educativa com o diferencial de que os conteúdos escolares e interações também ocorrem em inglês, estando os aspectos culturais brasileiros presentes, e a língua inglesa sem ser tratada como simples representação da cultura, valores e crenças. Nesse sentido, as escolas brasileiras bilíngues com o Inglês como língua estrangeira devem considerar esse idioma como repertório da cultura de ensino, evidenciando as interações na comunicação em seus espaços, sem perder de vista o contexto em que está inserida na sociedade e a proposta avaliativa escolar.

METODOLOGIA

Por se tratar de uma investigação que se utilizou de artigos científicos, leis e documentos oficiais da educação disponíveis em endereços eletrônicos, livros encontrados na internet e físicos do acervo do pesquisador, é válido considerar que esse tipo de pesquisa de base tem sua relevância e que segundo Lakatos e Markoni (1990, pag. 66):

“A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.”

Assim, os dados coletados aqui permitem inovar nas tomadas de decisão ou na continuidade do trabalho em ensino bilíngue de professores e gestores que o desempenham sobre o olhar da organização da informação atualizada em conformidade com os documentos oficiais de educação.

Para direcionar teorizações sobre os dados coletados, Lakatos e Markoni (1990, pag. 202) designam:

“A revisão bibliográfica como a análise dos dados levantados em fontes secundárias, que se referem às informações ligadas ao estudo e ao resumo das conclusões mais importantes.”

Portanto, as relações de diferentes fontes de informação neste estudo propiciam apresentar novas proposições sobre as importâncias do ensino bilíngue para as políticas públicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Baker (2001, pag 242) as avaliações da educação bilíngue pela imersão e manutenção da estruturação do desenvolvimento comunicativo tendem a favorecer o bilinguismo com prática social, mas também tendem a aumentar o desempenho em todo o currículo. Dessa maneira, é perceptível que os resultados da educação bilíngue são satisfatórios e dinamizadores de toda comunidade escolar, pois favorecem o bilinguismo como prática social das duas línguas, e atrelada às políticas da educação pública estimula a biliteracia e trazem a interdisciplinaridade a favor da integralização curricular.

Nessa perspectiva, outras contribuições da educação bilíngue são destacadas por Marcellino (2009, pag. 11) na esfera comunicativa, o falante bilíngue pode estabelecer vínculos diferenciados e íntimos com familiares, amigos, sócios ou clientes que falam línguas diferentes e para crianças e jovens o acesso a desenhos, filmes, gibis e livros em suas versões originais. Tendo a sensibilidade lin-

guística um diferencial, por causa do constante monitoramento das duas línguas, o indivíduo bilíngue se torna mais atento, paciente e sensível a diferentes situações linguísticas do que monolíngues. Nesse viés, faz-se indispensável tomar como aliado o ensino bilíngue nas práticas públicas de educação, a fim de elevar em outros horizontes as possibilidades de socialização, o acesso a conteúdos e a coordenação senso-motora na atenção, sensibilidade e paciência alcançados pela implementação planejada, orientada e executada da aplicação de uma estrutura educacional com o bilinguismo.

A respeito da adesão planejada do ensino bilíngue, essa se torna tarefa desafiadora para gestores e professores, que geralmente se acomodam ao simples aumento da carga horária, a sobrecarga de conteúdos e uma seleção de material didático avançado demais ao nivelamento de proficiência da maioria dos alunos, medidas essas que ocorrem geralmente sem supervisão e orientação de um profissional habilitado na área da língua estrangeira ou adicional. De acordo com Abreu e Vasconcelos (2020, pag. 10) torna-se favorável que a língua inglesa seja inserida juntamente como a língua materna nas escolas durante os ensinamentos básico e fundamental, por compreender um período de maior assimilação pelas crianças, aumenta-se a probabilidade de sucesso no aprendizado, capacitando-as e as tornando aptas para uma participação social plena e equitativa. Assim, cabem aos educadores continuarem a ressignificarem suas ações de coordenação e regência em ensino bilíngue constantemente, em diálogos que respeitem as possibilidades e necessidades reais das comunidades.

Por fim, outro fato que está cada vez mais comum é o processo migratório de brasileiros de cidades do interior para outros países com intuito de êxito profissional. Entretanto, além das dificuldades burocráticas de legalização e documentação, ao chegar ao país de destino, o imigrante enfrenta o baixo apreço na mão de obra brasileira, se submetendo a cargos de trabalho informais e pouco

prestigiados no exterior, realidade que pode ser alterada com a fluência no idioma Inglês, que liga várias culturas no mundo globalizado, e traz mais valorização e leque aumentado de possibilidades ao trabalhador brasileiro. Nesse cenário, a LDB (Brasil, pag.8, 2017) institui que a educação tenha “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”, logo a educação bilíngue surge como o meio de se promover a preparação do estudante desde cedo para a conquista das melhores experiências sociais no mercado de trabalho nacional e internacional, e assim conceber a educação pública como prova de qualidade, transformação social dos educandos no aprendizado significativo ao presente, mas também com a visão de futuro, de modo a subsidiar os frutos da educação brasileira para o exterior.

CONCLUSÕES

A partir dos argumentos supracitados, conclui-se que o ensino bilíngue tem a importância na área curricular por privilegiar relações interdisciplinares, pode elevar o cumprimento dos conteúdos de mais de uma disciplina, na área do sócio psicológico já que promove aumento da interação, aprimoramento nas habilidades senso-motoras, na atenção, sensibilidade linguística e a socialização pela multiplicação das possibilidades comunicativas nas duas línguas, podendo estabelecer relações com amigos, clientes, sócios e familiares de outros países sem interferências no idioma materno, mas com orientação do bilinguismo na escola para a vida.

No âmbito das políticas públicas o ensino bilíngue favorece as práticas de letramento e a formação tanto em língua materna quanto em língua estrangeira ou adicional, porém mesmo com a resolução de 2021 da LDB que dispõe do ensino bilíngue para surdos, as realidades educacionais não expandem e nem seguem essas diretrizes legislativas para aplicar as práticas escolares de bilinguismo a

línguas estrangeiras, pois como Abreu e Vasconcelos (2020) afirmam as instituições seguirem com seus próprios parâmetros de educação bilíngue pautados em ideologias políticas e econômicas. Ademais, nesse contexto cresce as possibilidades e necessidades de se reinventarem as práticas de gestores e professores em determinada constância.

Em suma, por último, não menos relevante, na área da cultura, o ensino bilíngue potencializa o repertório sociocultural dos alunos, o contato com textos originais escritos na língua alvo, além de contemplar a proposta da submersão que é comum nesse cenário, estimula as referências, a autonomia e o engajamento dos alunos em construir vivências bilíngues.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se dedicou a enfatizar a importância do ensino bilíngue para as realidades de escolas públicas, mas não exclui possibilidades das teorias aqui cunhadas poderem ser aplicadas com sucesso a contextos diferentes, ou até mesmo em práticas multi ou bilíngues fora dos ambientes escolares convencionais.

O foco aqui dado foi à Língua Inglesa, sendo outras línguas citadas como embasamentos teóricos, mas que na prática podem vir a compartilhar de sustentações sociopolíticas e ações de mesmas ideologias aqui propostas. Outro ponto importante a se delimitar, é que este artigo traz noções introdutórias de bilinguismo, cita letramento em várias línguas, mas não centralizada a investigação nesses objetos, podendo eles se tornar pontos de partida para pesquisas futuras.

Por último, este estudo é fruto da formação em Gestão Educacional e das experiências como professor de Inglês no Ensino Bilíngue do pesquisador, que pretende continuar as investigações sobre a adesão, modelos, eficácia e práticas de ensino Bilíngue na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ABREU & VASCONCELOS, Sandra Elaine Aires de; Nathália Isabela Teles. **Ensino bilíngue: características e particularidades**. Repositório Institucional. Trabalho de conclusão de curso. 2020. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/18143/1/NATHALIA.pdf>. Acesso em 2 de Setembro de 2022 às 18:00.

BAKER, Colin. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**/Colin Baker, 3rd edn. Library of Congress Cataloging in Publication Data. Printed and bound in Great Britain by Biddles Ltd. 2001. Disponível em: <https://criancabilingue.files.wordpress.com/2013/09/colin-baker-foundations-of-bilingual-education-and-bilingualism-bilingual-education-and-bilingualism-27-2001.pdf>. Acesso em 07 de Setembro de 2022 às 11:33.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos**. Edição: 146. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 04 Ago. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em 07 de Setembro de 2022 às 17:40.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 17 de Agosto de 2018 às 18hrs06min.

BRASIL. Senado Federal. **LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf > Acesso em 17 de Agosto de 2022 às 22hrs-35min.

MARCELINO, Marcello. **Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas**. Revista Intercâmbio, volume XIX: 1-22. 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x; Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3487/2295>. Acesso em 06 de Setembro de 2022 às 21:33.

MARCONI; LAKATOS, Marina de Andrade; Evan Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** –2. Ed. – São Paulo : Atlas, 1990.

TERRA, Portal Virtual. **Cresce o número de escolas com programas bilíngue no Brasil.** © COPYRIGHT 2022, TERRA NETWORKS BRASIL LTDA. Artigo de internet. 2021. Disponível em: < <https://www.terra.com.br/noticias/cresce-o-numero-de-escolas-com-programas-bilingue-no-brasil,98a283ce7ce31cfa-8424de707cecf1894ak6tnl2.html> > Acesso em 30 de setembro de 2022 às 20:21.

CAPÍTULO 2

AS ALTAS HABILIDADES VISTAS PELA NARRATIVA DE UMA ALUNA HABILIDOSA EGRESSA DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO DE MATO GROSSO DO SUL

Célia Mirian da Silva da Silva Nogueira¹

¹ Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. (Área de Concentração: Organização do Trabalho Didático). Orientador: Prof. Dr. Antonio Sales Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Anhanguera - Uniderp (2008). Especialista em Educação Matemática - (2011). Licenciada em Pedagogia - UNINTER (2018). Especialista em Educação Especial - Faculdade de Educação São Luís (2018). Atuou de fev. de 2016 até jun. de 2020 como Professora da sala de recurso de Atendimento Educacional Especializado de Matemática no Centro Especializado de Atendimento Multidisciplinar de Altas Habilidades/Superdotação - CEAM-AH/S. Atualmente trabalha como professora efetiva regente na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS.
E-mail: nogueiraceliamiriam@gmail.com. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3722-9285>.

Resumo: Este texto trata-se de um olhar sobre as Altas Habilidades e Superdotação, a partir da narrativa de uma pessoa altamente habilidosa procurando descrever sua trajetória enquanto graduanda em um curso no ensino superior da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O texto foi desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa com a contribuição da perspectiva da análise de conteúdo proposta por Bardin. Discorre sobre as características predominantes dos habilidosos matematicamente, a importância das Narrativas para a formação do professor e para compreender o lugar de onde fala a pessoa identificada com Superdotação. Articula a narrativa com autores especialistas na área e conclui-se pela importância do ato de ouvir e dar voz ao sujeito que está inserido na realidade daquele contexto.

Palavras-chave: Ensino Superior. Atendimento Educacional Especializado. Altas Habilidades.

INTRODUÇÃO

A narrativa foi escrita e relatada por uma graduada, no ano de 2021, em um curso da área das exatas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a mesma optou por usar um codinome “Antônia” para preservar sua identidade. Ela é oriunda do Ensino Médio público e foi identificada com Altas Habilidades em 2013, quando cursava o 2º ano do Ensino Médio, Ela faz parte do público da Educação Especial, ou seja, tem direitos amparados por leis. Apesar desse amparo legal o aluno já deriva de um conjunto de dificuldades que enfrentou no ensino público, pois na atual ideia de educação, eles são incentivados a ingressar em um ensino técnico e profissionalizante, afastando estes alunos da educação universitária. Com isso o aluno que já sofre injustiças ao longo da sua vida escolar enfrenta mais a desigualdade implantada pela sociedade capitalista, tendo em vista que alunos superdotados não existem apenas no ensino público, no ensino privado os alunos identificados com este desempenho acima da média estão mais amparados para ingressar na universidade. Essa diferença social se deve pela ausência de uma escola unitária e pela exaltação da disputa

de classes que o modelo capitalista implantou, e estimula a sociedade a viver em intensos conflitos de posições trabalhistas, os que vão mandar e os que vão obedecer. Também existe a diferença das realidades de ambos sujeitos citados anteriormente, que se mostra na comparação entre tempo disponível para se dedicar aos estudos e aprofundamentos bibliográficos, pois o aluno habilidoso do ensino médio público, na maior parte do percentual estatístico tem que trabalhar no período diurno e estudar no período noturno, já o aluno do ensino privado com a mesma identificação tem maior disponibilidade de tempo para se dedicar. Essas diferenças vão além de disponibilidade de tempo, mas de estruturas físicas apropriadas, bibliotecas com vastas opções de leitura, números de alunos por professor, o currículo, entre outras (BATISTA; LARA, 2016).

E posteriormente a discussão sobre este sujeito inserido, quando consegue ingressar, na universidade não cessam. Pois as diferenças ainda perpetuam, sendo que a maioria dos cursos elitistas são diurnos e as condições da diferença de classe ainda impossibilita a escolha por eles (BATISTA; PRESTES, 2016). Os alunos com Altas habilidades oriundos do ensino público enfrentam as dificuldades dos alunos ditos “normais” da mesma rede, mas eles ainda enfrentam problemas como o desconhecimento por partes de discentes e docentes, os mitos que desencadeiam outros problemas sociais e psicológicos. A discussão desse texto é para levantar as ações que as instituições do ensino superior público vêm desenvolvendo ao longo dos anos para amparar e atender esse público da Educação Especial.

DEFINIÇÕES

Atualmente muitos pesquisadores apresentam definições diferentes para pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). A legislação brasileira define “Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada

criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008).

O pesquisador norte americano Joseph Renzulli, um dos pesquisadores mais renomados atualmente em se tratando de estudo sobre Altas Habilidades/ Superdotação, ele define AH/SD, amparado por sua teoria dos Três Anéis, o que caracteriza um comportamento superdotado são a interseção de três componentes: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. O pesquisador argumenta que outros fatores externos também devem ser considerados, tais como: familiar e ambientais, visto que o comportamento de superdotação pode ser apresentado em circunstâncias por meio de estímulos recebidos desde a infância ou fatores genéticos. O pesquisador defende que o ambiente educacional formal em que a criança foi inserida é determinante para a manifestação e o desenvolvimento da AH/SD (RENZULLI, 2014).

Para compreender melhor a perspectiva de inclusão é necessário entender que tem diferença de educação especial e educação inclusiva.

Bueno (2008) apud Mattos (2017) conceitua educação inclusiva (EI) como um projeto em construção; há um processo de inclusão escolar, com o objetivo de incluir o público-alvo da Educação Especial no ensino comum: “...é um objetivo político a ser alcançado. Nesse sentido, a EI deve ser entendida como uma política orientada para o respeito e a valorização das diferenças, que preveja ações em curto, médio e longo prazo” (BUENO, 2008). E a inclusão educacional “refere-se a uma proposição política de inserção educacional de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola” (BUENO, 2008).

Considera-se para este estudo a definição de “educação especial” instituído na Resolução n. 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) dia 11 de setembro de 2001. Entende-se por Educação Especial:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p.1).

O relato, experiência e observações da estudante serão descritos em forma de narrativas (carta), as quais serão interpretadas e constituem-se fonte principal do texto. A problematização dessa discussão é motivada pela hipótese de que a formação inicial seja insuficiente ou inexistente para o professor estar apto a atender esse público. Essa pesquisa poderá colaborar em formações iniciais, pois o profissional terá a oportunidade de conhecer melhor as expectativas desse público e também compreender suas necessidades específicas (NÓVOA, 2012).

As dificuldades dos profissionais iniciantes são decorrentes da carência de tratamento específicos dos temas da Educação Especial dos currículos, que não possibilitam uma reflexão mais ampla dos assuntos que tratam de inclusão. Geralmente os assuntos são abordados rapidamente e sem um estudo nas especificidades da educação especial, ou seja, cada assunto específico é discutido em um tema amplo e generalizado. Esse profissional, ao iniciar sua trajetória na educação, se depara com diversos obstáculos que poderiam ser discutidos nas formações iniciais, entretanto o cenário atual demonstra que essas formações não atingem tais objetivos. E as formações continuadas recaem apenas nas mesmas tarefas de discussões de temas que já são conhecidos ou em assuntos particulares da gestão e da rotina escolar (NÓVOA, 2012). As pesquisas atuais mostram que essas formações, em sua maioria, não auxiliam os docentes em uma perspectiva de conhecer melhor seus estudantes e de estudar as metodologias para atuar em uma educação inclusiva.

Conforme já anunciado este texto se pautou na perspectiva de pesquisa qualitativa utilizando a metodologia narrativa. Para isso, a produção da narrativa foi uma produção de uma carta manuscrita pela graduada identificada com AH/SD, após sua colação de grau no curso de exatas, no ano de 2021, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A qual foi previamente informada sobre o anonimato, e assinou um termo de consentimento. Após a coleta do relato, o mesmo foi interpretado e sua análise foi feita por meio do Método da Análise do Conteúdo de Bardin (2010).

CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES DOS HABILIDOSOS MATEMATICAMENTE

O público com AH/SD pode apresentar características, isoladas ou combinadas, tais como: rapidez de pensamento de compreensão e memória elevada, capacidade de pensamento abstrato, curiosidade intelectual, poder excepcional de observação, concentração, motivação por disciplinas de seu interesse, capacidade de produção acadêmica, alto desempenho em testes e na escola, originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas de forma inovadora, capacidade de perceber formas diferentes em um único tópico, alta capacidade de liderança, capacidade de se preocupar em resolver situações sociais complexas, poder de persuasão, talento especial para artes e capacidade psicomotora elevada VIRGOLIM (2007).

A Matemática foi objeto de interesse de muitos estudiosos, que apresentavam inteligência acima da média com algumas características predominantes para essa Ciência. Linde (2013) cita alguns autores com tais características: “Destacam-se Russell, Gauss, Hilbert, Leibniz e D’Alembert como tendo apresentado alto nível de inteligência matemática, caracterizado por um raciocínio lógico, pensamento divergente e habilidade numérica.”

Piaget, em sua teoria do Desenvolvimento cognitivo, discute que os alunos matematicamente habilidosos demonstram um rápido avanço cognitivo, progridem mediante todas as fases do desenvolvimento cognitivo, porém em cada fase seu desenvolvimento intensifica seu raciocínio lógico (CASTRO ET AL. 2006).

Segundo Mota e Jiménez (2011), os alunos com talento matemático reúnem algumas características específicas que podem despertar a observação dos professores e esses podem aplicar os testes para determinar o especial talento. As principais características são: capacidade especial para solução de problemas, formulação espontânea de problemas, flexibilidade em uso de dados, habilidade para organização de dados, riqueza de ideias, originalidade de interpretação, habilidade para transferências de ideias, capacidade de generalização, possuem uma grande capacidade de abstração e capacidade de “saltar” etapas de processos.

As pessoas com AH/SD em Matemática possuem uma grande facilidade em captar as estruturas internas dos problemas e estruturá-los de formas claras e objetivas, a aptidão em economizar nos procedimentos matemáticos é extremamente visível nas técnicas utilizadas por esses estudantes. Possuem uma agilidade para inverter processos matemáticos e utilizam-se dos símbolos com muita desenvoltura, pois não apresentam dificuldades de traduzir seus significados. Possuem também uma grande capacidade de recordar informações matemáticas estudadas anteriormente e muita agilidade para fazer aproximações e revertê-las. Os talentosos em matemática se preocupam em compreender o processo do início ao fim e costumam se interessar pelas demonstrações de teoremas e não apenas se atentam a decorar fórmulas.

A IMPORTÂNCIA DAS NARRATIVAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

As formações continuadas quando acontecem na sua maioria, são direcionadas para tratar sobre questões burocráticas e os professores são convidados a participar, porém sem autonomia para decidir o assunto de maior relevância para a discussão em grupo. Os temas são, na maioria das formações, pré-estabelecidos pelos Órgãos competentes e/ou Coordenação pedagógica da instituição. Romanowski e Martins (2010) apoiando-se em Gomes fazem a seguinte reflexão:

As escolas promovem poucas oportunidades de cursos, reuniões e outras formas de formação continuada. As que são promovidas apresentam uma contribuição restrita na atualização dos professores em relação aos conhecimentos específicos; a maioria delas versa sobre questões pedagógicas genéricas e não diretamente relacionadas a problemas do ensino (...). Os professores ressaltam como dificuldade para participar dos programas de formação continuada oferecidos pelas escolas, a elevada carga de trabalho, correm de uma escola para outra, em espaços de tempo mínimos. Atrelado a esta dificuldade, o desestímulo em participar deve-se a serem atividades formadoras desinteressantes por não abordarem questões de interesse dos professores.

A necessidade do sentido na aprendizagem é muito importante tanto para o professor quanto para o estudante. Essa necessidade não é possível ser contemplada em uma discussão sem objetivos claros e sem um conhecimento específico do público alvo, geralmente as formações são ministradas sem objetivos claros, e o personagem principal da educação que é o estudante não recebe a devida importância. Nóvoa (2012) faz uma reflexão comparando outras profissões, a exemplo o médico não pode dar um diagnóstico sem ouvir e analisar o estado do paciente, e assim também acontece na Educação, para ser um professor reflexivo é importante olhar a profissão de dentro da profissão, analisar o estudante e ouvi-lo é uma prática importante para educar, o professor se torna mais próximo da realidade do educando e isso facilita a aprendizagem porque cria uma maior

conexão entre professor/aluno, afirma NÓVOA (2012).

É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganham visibilidade, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar.

Nessa perspectiva as narrativas podem ser aliadas dos professores, pois por meio dessas é possível aproximar o docente das realidades vividas no cenário atual das escolas e assim fortalecer a relação aluno-professor e vice-versa. Galvão (2005) afirma que:

A narrativa como processo de formação evidencia a relação investigação/formação, pondo em confronto saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas. A análise das diferentes situações encontradas no percurso pessoal e profissional das professoras participantes dos estudos constituiu a base das nossas conversas, encontrando as professoras, na minha disponibilidade para as ouvir e nos textos que lhes devolvi, as estruturas de reflexão de que necessitavam para irem percebendo os cenários em que se moviam, as causas das ocorrências, permitindo-lhes criar novas estratégias de atuação. Cada conversa com as professoras caracterizava-se pelo desenrolar de aspectos que tinham ficado pendentes nas conversas anteriores, num processo evolutivo de abertura à inovação, ao mesmo tempo em que constituíam uma base cada vez mais sólida de conhecimentos construídos a partir do intercâmbio entre as aprendizagens na sua formação inicial e o conhecimento prático que iam adquirindo. Mais do que dar sugestões para ajudar a ultrapassar dificuldades e bloqueios, o método narrativo serviu para proporcionar oportunidades de reflexão e de organização da sua reflexão, à medida que se foram confrontando com aspectos significativos do seu percurso profissional.

As narrativas como metodologia de pesquisa qualitativa surgiram, segundo Goodson (2003), como uma proposta de dar voz ao sujeito. Antes, até a década de 1960, predominava a pesquisa quantitativa que tinha por base instrumentos padronizados de coleta de dados onde o sujeito respondia, impessoalmente, às questões e depois essa declaração impessoal era misturada a tantas outras que o sujeito perdia a sua identidade. Sendo assim, não fazia nenhuma diferença se a sua declaração fosse falsa ou verdadeira. Era apenas um número. Portanto,

não era uma pessoa que falava, mas um ser despersonalizado que continuaria desconhecido.

O pressuposto que norteava a prática prevaiente da pesquisa na época era de que há relações (leis) imutáveis nos fenômenos psicológicos como existem tais leis nos fenômenos físicos (movimento, massa, etc.). Pressupunha-se que há uma dualidade entre fatos e valores, portanto, o sujeito revelaria os fatos, independente dos seus valores pessoais. Os fatos, quando vistos isoladamente, são desprovidos de valor, logo, não faz sentido escondê-lo ou negar a sua existência. Ocultá-lo entre tantos outros garantiria a imparcialidade necessária para que a verdade fosse revelada através das relações entre os fatos relatados e os demais fenômenos sociais FONSECA (2009). Predomina, portanto no sujeito, o “senso de realidade, utilidade, certeza, aptidão orgânica e bom senso prático”. MINAYO (2014).

Por outro lado, crescia em influência a Fenomenologia para qual o sujeito deve ter direito à voz porque todas as coisas só fazem sentido para a pessoa. Nessa perspectiva, a realidade é subjetiva porque cada um constrói o seu mundo, dá a sua interpretação. Na perspectiva fenomenológica considera-se relevante a subjetividade para a compreensão do social e da objetividade. Pressupõe que as pessoas se situam na vida com as suas angústias e preocupações, em intersubjetividade com os seus semelhantes (companheiros, predecessores, sucessores e contemporâneos) e isso constitui a existência social, por isso, o espaço e o tempo privilegiados nessa teoria são a vida presente e a relação face a face MINAYO (2014).

A narrativa, como metodologia e pesquisa, fundamenta-se no Método Fenomenológico. E a Fenomenologia, segundo Bicudo (1999), é uma escola filosófica que tem como principal objetivo buscar o sentido que atribuímos às “coisas que estão à nossa volta, no horizonte do mundo-vida”. “É essa busca de

sentido que faz a diferença e se coloca como significativa, em especial no contexto da Educação”. Minayo destaca ainda que a cientificidade pressupõe diversas formas de realização da pesquisa porque a aproximação do objeto depende do campo onde ele está inserido. Um objeto das ciências sociais tem natureza diferente de um objeto das ciências físicas ou biológicas. As ciências sociais trabalham com o objeto histórico onde presente e passado se fazem presentes no mesmo fato. Dessa forma, cabe ao investigador registrar e analisar a historicidade humana com a complexidade do entrelaçamento dos traços de curta, média e longa duração. Busca desvelar a história pessoal, as crenças, as percepções, as opiniões e até mesmo as perspectivas e motivações.

Ainda sobre as narrativas como metodologia Condori (2017) destaca o seu valor testemunhal pessoal cujos dados podem ser convertidos em informações relevantes através de uma sistematização que transformação a informação em conhecimento.

ANÁLISE DA NARRATIVA DE ALUNA COM AH/SD EGRESSA DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO DE MS

Não obstante da realidade atual das escolas, muitos alunos identificados com AH/SD sofrem com a exclusão no ambiente escolar e o professor não está fora do grupo que cria essa situação excludente, essa ocorrência pode ser criada pela falta de conhecimento da área. Muitos aspectos devem ser considerados quando se trata de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (PAHSD). Segundo Alencar (2003) o ambiente familiar, a escola, a comunidade, ou seja, todo o conjunto ao qual essa pessoa está inserida, tudo deve ser analisado por meio de critérios rigorosos para auxiliar o desenvolvimento positivo da PAHSD. Para compreender melhor e aprofundar o sentido da análise da narrativa da Antônia, codinome que escolheu para ser identificada, que será apresentada no (Quadro 1), é importante conhecer mais informações sobre o contexto da narrativa. A autora

da narrativa, graduada em um curso da área das exatas da UFMS, sempre estudou em escola pública na capital de Mato Grosso do Sul. Atualmente ela tem 24 anos, nasceu e foi criada em Campo Grande, é aluna do Programa de Pós- Graduação em Educação Matemática na Universidade Federal de Mato Grasso do Sul.

Quadro 1 – Análise da Narrativa da Antônia

cod.	Discurso	Essência do Discurso	Categoria
D1	<p>“Tive dificuldades sociais, pois demorei a fazer amizades no curso, porque tinha medo de alguém me perceber como diferente, a famosa nomeclatura de “nerd” ou “CDF” que ganhei na escola e ainda receber a mesma cobrança de quanto contei aos colegas de escola que tinha altas habilidades.”</p>	<p>Ocorrências não agradáveis produziram medo de ser notada com algum diferencial.</p>	<p>Os superdotados vivem experiências desconcertantes na sociedade que não está preparada para eles.</p>
D2	<p>“Dentre as dificuldades pedagógicas que encontrei no ensino superior, posso citar, principalmente, a didática dos professores, que era muitas vezes, a mesma do Ensino Médio, de ter que aprender um padrão e repetir...eu gostaria de fazer mais com a matemática universitária, gostaria de entender como ela surgiu, em qual problema ela estava envolvida e em quais contextos atuais poderia adaptá-las.....”.</p>	<p>A necessidade de aprofundar e compreender assuntos em sua complexidade.</p>	<p>Uma atitude não comum em pessoas que não possuem alguma característica de superdotação.</p>

D3	<p>“Eu gostaria muito de poder contar com um atendimento especializado, onde os alunos com AH não fiquem desassistidos quando saem do Ensino Médio e ingressam no Ensino Superior, e que eles possam contar com professores que aprimorem nossas habilidades, mas sem preconceitos.”</p>	<p>A frustração de um superdotado no Ensino Superior.</p>	<p>A necessidade de um avanço no olhar pedagógico para atender as necessidades educacionais de uma pessoa com Altas Habilidades no Ensino Superior.</p>
D4	<p>“Não de considero uma jovem adulta incluída na sociedade acadêmica, pois sinto que não posso me permitir ser quem sou, não me sinto segura para expor que sou uma pessoa com altas habilidades (PAH), e por ter a certeza que o único atendimento que a universidade me possibilitou foi um atendimento psicológico, mas a profissional que me acompanhou nunca tinha atendido um aluno com meu perfil. A profissional ainda comentou comigo que eles possuem um registro via sistema acadêmico. sobre o quantitativo desse público, mas que até netão ninguém tinha ido procurar a divisão de Ações afirmativas para algum tipo de apoio”.</p>	<p>A invisibilidade no Ensino Superior afeta a inclusão da pessoa com altas habilidades.</p>	<p>Apesar da legislação de 2015 instituir o cadastramento do aluno com altas habilidades na Educação Básica e no Ensino Superior, o público não o faz porque tem insegurança em expor sua aptidão acima da média.</p>
D5	<p>“Meus pais sempre me incentivaram para estudar e sempre foram presentes até os dias atuais.”</p>	<p>O envolvimento (ou contribuição) da família.</p>	<p>A contribuição do estímulo e apoio familiar.</p>

D6	<p>“Quando recebi o diagnóstico de Altas Habilidades, foi pedida uma reunião com meus pais na escola, para que a equipe do NAAH/S pudesse dar o parecer sobre os testes que fiz. Então, quando cheguei da escola e perguntei para minha mãe ela me informou que havia sido diagnosticada com altas habilidades, mas ela não soube me explicar muito bem o que era.”</p>	Desconhecimento da superdotação por parte da família.	A necessidade de um olhar especializado.
D7	<p>“Com certeza minhas expectativas não foram atendidas no Ensino Superior, primeiramente, porque não tive acesso a um atendimento especializado e um enriquecimento, para continuar desenvolvendo minhas habilidades...não tive as respostas que gostaria, em partes, por me sentir insegura para falar com os professores, em outras, por estes não serem acessíveis”.</p>	A dificuldade na busca pelo atendimento especializado.	As barreiras a serem superadas pelo superdotado e pela família.
D8	<p>“Em 2013 depois do parecer das técnicas do NAAH/S, eu comecei a participar das oficinas no núcleo...a princípio comecei com a oficina de teatro, linguagem e produção de texto e de ciências... com uma certa insistência para o professor da oficina, busquei com o auxílio, me aprofundar nas temáticas da matemática que me interessavam.</p>	Atendimento especializado.	O Enriquecimento Curricular como Atendimento Educacional especializado para Superdotados.

FONTE: Elaborado pela autora (2022)

O discurso D1 pode ser afirmado por Alencar (2003) que se apoia em Hollingworth para sustentar sobre a convivência escolar dos estudantes superdotados. Segundo esse autor muitos superdotados consideram a escola um ambiente de pouco aproveitamento e consideram a frequência um desperdício de tempo. Outro problema sustentado por Alencar são as relações sociais, os estudantes com AH/SD alegam que seus colegas da classe regular não apresentam interesses semelhantes o que torna para eles uma dificuldade de comunicação, a ausência de interesses comuns torna a convivência desestimulante e essas implicações conduzem esse estudante ao isolamento social.

O superdotado apresenta características incomuns, apresentam preocupações e questionamentos com o futuro e o contexto da atualidade em que vive, isso pode ser observado na análise do discurso D2. Virgolim (1997) apoiando-se na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, afirma que o indivíduo com AH/SD pode apresentar as inteligências apontadas pelo teórico, isoladas ou combinadas. A Inteligência Interpessoal ocupa-se em explicar que a PAHSD apresenta grande facilidade de perceber as intenções e desejos de outras pessoas, a agilidade de observar ao seu redor e organizar as ideias é altamente perceptível nesse público e isso possibilita a percepção de acontecimentos positivos ou negativos que circundam o contexto ao qual faz parte.

O discurso D3 pode ser analisado por meio de Martelli, A.C.M.P., Lima, D.M.M.P. & Moreira, L.C. (2016) que enfatizam que as mesmas barreiras enfrentadas por alunos com AH na Educação Básica também afetam as PAHSD que ingressam no Ensino Superior. Além de enfrentarem a falta de informação por parte dos docentes universitários sobre sua condição de pessoa com Altas Habilidades/Superdotação, eles também encontram a resistência por mudanças metodológicas de ensino, pois os professores acreditam que iriam ter trabalho extra em preparar uma aula para um universitário superdotado. E o discurso de igualdade prevalece

entre os professores que acabam persistindo em criar práticas homogêneas de ensino. O atendimento educacional especializado ampara a PAHSD em toda sua trajetória educacional, porém na prática está muito aquém de se tornar práxis.

O discurso D4 pode ser analisado por meio de Virgolim (2012) que em direção oposta a área das deficiências que tem ganhado lugar de destaque quando se trata de Educação Especial, já em relação aos estudantes com altas habilidades/superdotação, a situação é oposta. Poucas vezes se menciona a preocupação com a inclusão desses estudantes no contexto educacional, nos discursos políticos pedagógicos ou na formação de professores.

A importância da família pode ser observada no discurso D5. Essa importância é muito enfatizada também por Chacon (2011), pois eles ajudam nas indicações de características precoces, por exemplo, a precocidade do domínio da leitura. A maioria dos superdotados quando recebem mínimos estímulos já conseguem ler antes dos quatro anos de idade, essa característica é considerada precoce, se comparado aos demais estudantes de sua idade.

Os pais dos superdotados podem contribuir significativamente para modificar esse isolamento social, discurso D5. De acordo com Pérez (2003) amparando-se em Winner afirma que o apoio e entendimento da família é muito importante, por este motivo é fundamental que as escolas estejam preparadas para identificar o estudante superdotado e direcionar informações à família. Dessen (2007) afirma que a organização familiar na maioria dos casos é centrada no filho com habilidades acima da média, os pais criam um ambiente estimulante e enriquecedor mesmo fora do ambiente escolar. Porém esse apoio deve ser consciente porque pode dar efeito contrário, dependendo da maneira que os pais conduzem os estímulos, os mesmos não podem supervalorizar e exigir além do necessário ao desenvolvimento do filho, ou seja, criar uma visão errônea de Gênio, expondo o estudante e criando sentimentos de frustrações.

As inquietações das famílias de alunos com AH/SD, observadas no discurso D6, são sanadas com maior agilidade com o auxílio de um profissional especializado. Aspesi (2007) sustenta a importância da disponibilidade de um profissional escolar que possua especialidade na área de Superdotação e um olhar inclinado para o contexto da família, pois este profissional vai ser o responsável em orientar os pais, dando-lhes suporte informativos para que possam eliminar as possíveis dúvidas sobre o tema. Alguns pais são mais resistentes na aceitação da habilidade acima da média do filho porque temem a interferência na infância e na adolescência dos mesmos. O desconhecimento do tema gera indagações sobre as consequências de receber qualquer diferenciação na educação nas fases escolares.

O discurso D1, D3, D4 e D7 podem ser analisados apoiando-se em Aspesi (2007) afirmando que são muitas as barreiras que a família de um estudante com habilidades acima da média enfrenta, inicialmente deparam-se com a ausência de informação sobre o assunto e em consequência disso é gerado um sentimento de ansiedade e insegurança, pois temem o título “ser diferente”. O tema “Altas Habilidades/Superdotação” gera, inicialmente, vários tipos de sentimentos negativos porque a descoberta vem acompanhada de dúvidas que podem levar a interpretações confusas e incorretas, já que mitos e estereótipos circundam o tema. Na maioria dos casos os pais manifestam inquietações e angústias porque temem um possível sofrimento de convivência social do filho, que pode acontecer decorrente a preconceitos no ambiente escolar e até mesmo familiar.

A autora complementa sobre as barreiras enfrentadas também pelos estudantes com AH/SD, eles sofrem com o receio de não serem aceitos e com sentimentos que os levam à sentirem-se incomuns e desajustados na vida escolar e social.

O êxito do Atendimento Educacional Especializado oferecido ao estudante, pode ser observado no discurso D8, Renzulli (2001) discorre sobre o Modelo de Enriquecimento Curricular Escolar, o qual apoia-se em três bases: O Modelo dos Três Anéis, que fundamentam-se nos pressupostos filosóficos utilizados pelo Modelo de Enriquecimento Escolar (The Schoolwide Enrichment Model – SEM); o Modelo de Identificação das Portas Giratórias, que disponibiliza os princípios para a identificação dos Talentos, e o Modelo Triádico de Enriquecimento, que estabelece uma proposta de atividades de Enriquecimento, o foco e o direcionamento das atividades englobam todos os alunos do contexto escolar, pois a intenção do teórico foi desenvolver um Modelo democrático, com a participação igual para que todos tenham oportunidades iguais de desenvolver suas atividades de maneira autônoma e criativa.

Segundo Renzulli (2001) o Modelo possibilita expandir o potencial dos estudantes, propor um currículo suplementar, o qual possa suprir os interesses e diferentes modos de aprendizagem, estimular de forma enriquecedora o desempenho acadêmico por meio de metodologias de orientação para que o estudante alcance a autonomia e desenvolva o pensamento reflexivo e criativo. O Modelo tende a criar um ambiente favorável a socialização, a aprendizagem e inclinado ao ensino de valores éticos, que promovam o respeito à diversidade cultural, étnica ou de gênero, o respeito mútuo e os princípios democráticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Altas Habilidades/Superdotação é um tema contemporâneo na Educação do Brasil, contudo atualmente o tema vem recebendo um grande destaque, e em muitas pesquisas sobre diversidade tem sido tratado como o objeto principal. Mudanças na formação inicial de professores, pode ser observada com muita clareza no cenário da Educação brasileira, os motivos dessas alterações são mui-

tos, e o impacto também. Além de pesquisas recentes apontarem a ineficácia da formação inicial, destacam também as falhas nas capacitações e especializações, as quais não proporcionam um conhecimento mais aprofundado sobre os temas que estão inseridos no atual contexto escolar.

Pesquisadores justificam que as narrativas são aliadas na perspectiva de melhorar a visão do educador. Por meio do estudo e análise das mesmas é possível aproximar o docente da realidade do estudante identificado com Altas Habilidades/Superdotação.

Por meio da análise é possível verificar a veracidade que os teóricos discutem e pesquisam. Também a análise possibilita uma aproximação do educar com o público com habilidades acima da média. Torna-se o tema uma reflexão concreta, visto que, no decorrer dos fatos narrados são demonstrados muitos problemas que poderiam ter sido evitados se os profissionais da educação e demais profissionais inseridos no contexto educacional, tivessem recebido uma formação adequada. O cenário atual demonstra que a diversidade no contexto escolar, apesar de muitos debates, não tem recebido, nas formações iniciais e contínuas, um olhar direcionado para suas especificidades. Os educadores compreendem as subáreas da diversidade muito superficialmente, o que gera um atendimento deficitário e ineficaz.

A partir das narrativas das PHSD é possível buscar respostas e soluções para sanar problemas que surgem e são evidentes na trajetória educacional. É importante ouvir e dar voz ao sujeito que está inserido na realidade do contexto, torna-se um caminho mais sintético na busca de uma ação e a execução da mesma pode ser realizada em curto prazo, possibilitando assim a real inclusão da pessoa com Altas Habilidades no meio acadêmico e gerando uma trajetória satisfatória no ensino superior para as pessoas acima da média e com necessidades educacionais especiais.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva. **MOVIMENTO - revista de educação - FEUFF-PPGEUFF** - ISSN 2359-3296. 2003. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/105>> Acesso em: 25 jun. 2018.

ASPESI, C. C. A Família do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. S. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação V. 3: O Aluno e a Família**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 31 - 41.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BICUDO, M. A. V. Filosofia da Educação Matemática segundo uma perspectiva fenomenológica. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Filosofia da Educação Matemática: fenomenologia, concepções, possibilidades didático-pedagógicas. Seminários e Debates**. v. 1, p. 21-43. São Paulo: UNESP, 1999.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 2001. **Coleção de leis da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 11 de set. 2001.

_____. Secretaria de Educação Especial. 2008. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP., p.15, 2008.

BATISTA, E. L.; LARA, A. M. de B. O trabalho, a escola unitária e os intelectuais: fundamentos para a pesquisa histórica em trabalho e educação. **Revista RBBA**. Vitória da Conquista, v.5, nº 1 e 2, p. 53 – 70, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1487/1283>. Acesso em: 23 de jul. de 2022.

BATISTA, N. M. L. PRESTES, E. M. T. **Jovens oriundos de escolas públicas nos cursos elitistas da UFPB: ingresso e permanência**. Dissertação (programa de Pós-Graduação *stricto sensu* - Ciências Humanas: Educação) Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB. p. 187. 2016.

BUENO, J. G. S. apud MATTOS, N. M. A Política De Educação Especial na perspectiva da Inclusão: ambiguidades conceituais e suas consequências para a efetivação de uma escola inclusiva. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**. Fev de 2017, p. 37-43. ISSN: 2317-3394. Disponível em: <<https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1111/821>>. Acesso em: 31 out. 2019.

CASTRO, E. et. Al. **Talento matemático, diagnóstico y intervención**. Alumnos Superdotados y Talentosos: Identificación, Evolución y Intervención, Una Perspectiva para Docentes. México: Manual Moderno, 2006. LINDE, I. C. Minha experiência com Altas Habilidades, Repositório Digital Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/93370/000912960.pdf?sequence=1>> Acesso em: 02 de mai. 2018.

CHACON, M. C. M.; PAULINO, C. E. Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e as altas habilidades, com base na neurociência cognitiva. **Rev Educ Espec**, Marília, v. 24, n. 40, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2686>> Acesso em: 25 jun. 2018.

CONDORI, A.P. Una experiência educativa de ducho en la amazonia. In: SALES A., Stein NRM. (Orgs.). **Trabalho Didático: trajetórias de pesquisa**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2017.

DESSEN, M. A. A família como contexto de desenvolvimento. In: FLEITH, D. S. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação V. 3: O Aluno e a Família**. Brasília: Editora, 2007, p. 24- ?.

FONSECA, R. M. O positivismo, “historiografia positivista” e história do direito. **Revista do Programa de Mestrado em Ciência Jurídica da Fundinopi**, 2009.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Revista Ciência & Educação**. 2005. V. 11. p. 343.

GOODSON IF. Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. 2003. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001908>> Acesso em: 11 mai. 2018.

LINDE, I. C. **Minha experiência com Altas Habilidades**. Repositório Digital Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/93370/000912960.pdf?sequence=1>> Acesso em: 02 de mai. 2018.

MARTELLI, A. C. M. P.; LIMA, D. M. M. P.; MOREIRA, L. C. (2016). Direito à educação dos estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação no ensino superior: da identificação ao enriquecimento curricular. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação**, 2 (3), 129-131. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/589994015/Revista-Brasileira-de-Altas-Habilidades-2016>> Acesso: 19 de set. 2022.

MINAYO. M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

MOTA, M. E. F. JIMÉNEZ, A. J. P. Las Altas Capacidades y el Desarrollo del Talento Matemático. **Unión, Revista Iberoamericana de Educación Matemática**, ISSN: 1815-0640, p. 89-113, 27 de set. 2011. Disponível em: < http://www.fisem.org/www/union/revistas/2011/27/union_027_011.pdf > Acesso em: 02 de mai. 2018.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

PÉREZ, S. G. P. B. P. Mitos crenças sobre as pessoas com altas habilidades: Alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria – RS, n. 22, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, maio/ago. 2010. p. 285-300.

RENZULLI, J. S. 2014. **A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa**. In Virgolim, A. M. R.; Konkiewitz, E. C. (Eds.), *Altas Habilidades/ Superdotação, Inteligência e Criatividade* Campinas: Papirus. p. 219-264, 2014.

_____, J. S. Enriching curriculum for all students. 2001. In: VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial** | v. 27 | n. 50 | set. /dez. 2014, p. 581-610. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/14281/pdf>> Acesso em: 26 jun. de 2018.

VIRGOLIM, A. M. R. O indivíduo superdotado: História, concepção e identificação. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v.13, n.1, p.173-183, jan. / abr. 1997.

_____, A. M. R. **Altas Habilidades /Superdotação Encorajando Potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Editora, 2007.

_____. A educação de alunos com altashabilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. In: Moreira, L. C., & Stoltz, T. *Altas Habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. (pp.95-112)

doi: 10.48209/978-65-84959-10-4

CAPÍTULO 3

NÍVEL DE ATIVIDADE FÍSICA DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE ENFERMAGEM DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE DOURADOS-MS

Marcio Rogerio Bresolin¹

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação PROFEDUC e do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq; Campo Grande, Mato Grosso do Sul; Brasil; bresor.bresor9@gmail.com.

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi avaliar o nível da prática da atividade física dos acadêmicos de uma instituição de Ensino Superior de Dourados, MS. Tratou-se de uma pesquisa quantitativa descritiva transversal, que se compõem avaliar os níveis de atividade física. Participaram do estudo, 40 acadêmicos, sendo 5 homens, entre 19 à 30 anos, correspondendo a 12,5% e 35 mulheres, entre 16 à 39 anos, que corresponde a 87,5%. Para avaliar o nível de atividade física (NAF) dessa população, o instrumento utilizado para medida do nível de atividade física foi o Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ), em sua versão curta. O estudo do projeto contribui na monitorização da saúde dos acadêmicos, como forma de auxiliar na prevenção de doenças adquiridas pelo sedentarismo. Por isso, a avaliação feita através do questionário é fundamental para que possam ser detectados problemas relacionados com a falta de atividade física. Esta pesquisa objetiva avaliar o nível de atividade física, utilizando o questionário internacional de atividade física (IPAQ), dos alunos de graduação de uma instituição de ensino superior de Dourados, que servirão de alerta acerca a importância de se desenvolver a consciência do hábito em realização da atividade física no meio acadêmico.

Palavra-Chave: Curso enfermagem, Nível de atividade física, Estudo transversal

INTRODUÇÃO

Os níveis insuficientes de prática da atividade física (inatividade física) frequentemente tem sido associado a vários fatores de perigo e agravos a saúde. E nisso, associados ao reserva demasiada de gordura corporal, dislipidemias, níveis elevados de pressão arterial, bem como a comportamentos de risco a saúde como fumo, bebidas alcoólicas.

A falta de atividade física é outro fator de risco para doença das coronárias, sendo que, a inatividade física são relevantes aspectos associados à maioria dos riscos para desenvolvimento das doenças cardiovasculares (KRISTENSEN, 2006).

Estudos epidemiológicos vêm a demonstrar que o índice de doenças crônico degenerativas não transmissíveis, como hipertensão arterial, doenças cardiovasculares, diabetes, osteoporose, obesidade e reumatismo, que são doenças relacionadas ao sedentarismo. A falta de atividade física está diretamente ligada as causas dessas doenças, que são consideradas a principal causa de morte (ALVES, 2003).

É indispensável citar que a atividade física é uma premência do ser humano, podendo ser uma grande aliada à reparação e a manutenção da saúde. Para Alves (2003), a prática de atividade física, deve fazer parte dos cuidados de rotina para o bem estar da criança e do adulto. Ser fisicamente ativo desde a infância apresenta muitos benefícios, não só na área física, mas também nas áreas social e emocional, podendo levar a um melhor controle das doenças crônicas da vida adulta.

Esta pesquisa objetiva avaliar o nível de atividade física, utilizando o questionário internacional de atividade física (IPAQ), dos alunos de graduação de uma instituição de ensino superior de dourados, que servirão de alerta acerca a importância de se desenvolver a consciência do habito em realização da atividade física no meio acadêmico.

O estudo do projeto contribui na monitorização da saúde dos acadêmicos, como forma de auxiliar na prevenção de doenças adquiridas pelo sedentarismo. Por isso, a avaliação feita através do questionário é fundamental para que possam ser detectados problemas relacionados com a falta de atividade física.

Este estudo enriquecerá a compreensão por meio da disseminação dos resultados em seminários, congressos e palestras que ressaltem a necessidade do estilo de vida ativo e a importância do exercício físico para favorecer a implementação de programas de atividades físicas.

MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa é de caráter quantitativo descritiva (PÁDUA, 2004; RUDIO,2009) que se propõe avaliar os níveis de atividade física.

A coleta de dados foi feita por um avaliador treinado, para obter os dados no questionário, com a presença do professor responsável pela instituição, evitando o constrangimento dos avaliados.

Para a coleta de dados foi utilizado o Questionário Internacional de Atividade Física _IPAQ (MATSUDO ET AL.,2001). O avaliado respondeu as perguntas junto com o responsável pelo projeto, para que se pudesse esclarecer possíveis dúvidas do avaliado.

No estudo a identidade dos participantes será mantida em sigilo. Não houve nenhuma forma de pagamento pela participação no estudo, a recusa em participar foi respeitada.

As perguntas do questionário estão relacionadas às atividades realizadas na última semana anterior à aplicação do questionário. Os alunos tiveram seus dados tabulados, avaliados e foram posteriormente classificados de acordo com a orientação do próprio IPAQ, que divide e conceitua as categorias em:

Sedentário – Não realiza nenhuma atividade física por pelo menos 10 minutos contínuos durante a semana;

Insuficientemente Ativo – Consiste em classificar os indivíduos que praticam atividades físicas por pelo menos 10 minutos contínuos por semana, porém de maneira insuficiente para ser classificado como ativos. Para classificar os indivíduos nesse critério, são somadas a duração e a frequência dos diferentes tipos de atividades (caminhadas + moderada + vigorosa). Essa categoria divide-se em dois grupos:

Insuficientemente Ativo A – Realiza 10 minutos contínuos de atividade física, seguindo pelo menos um dos critérios citados: frequência 5 dias/semana ou duração – 150 minutos/semana;

Insuficientemente Ativo B – Não atinge nenhum dos critérios da recomendação citada nos indivíduos insuficientemente ativos A;

Ativo – Cumpre as seguintes recomendações: a) atividade física vigorosa – ≥ 3 dias/semana e ≥ 20 minutos/sessão; b) moderada ou caminhada – ≥ 5 dias/semana e ≥ 30 minutos/sessão; c) qualquer atividade somada: ≥ 5 dias/semana e ≥ 150 min/semana;

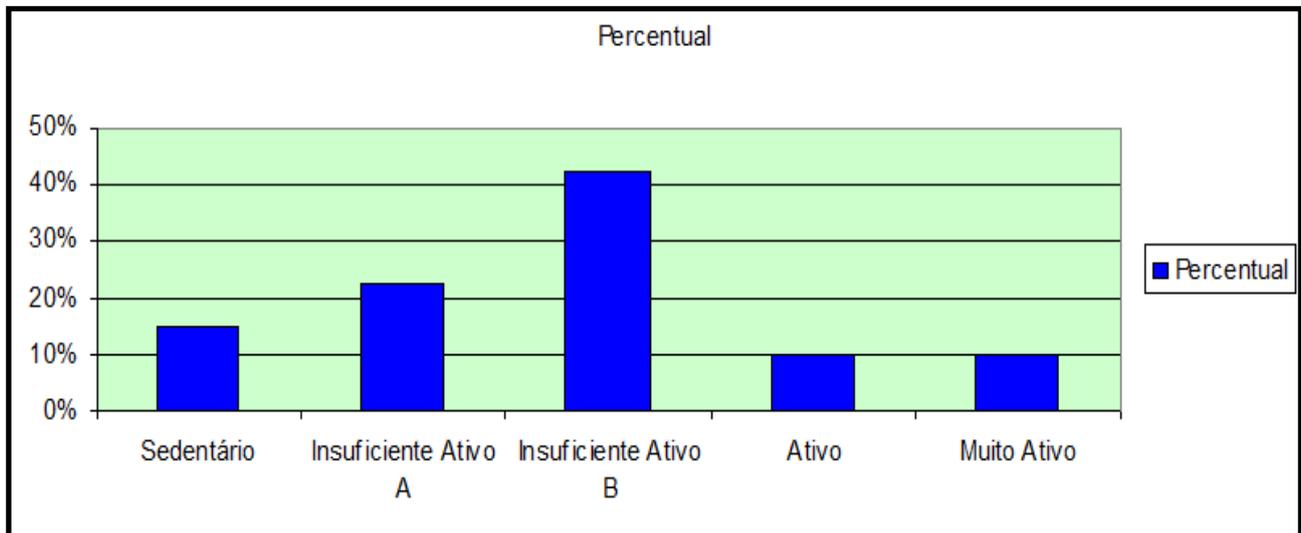
Muito Ativo – Cumpre as seguintes recomendações: a) vigorosa – ≥ 5 dias/semana e ≥ 30 min/sessão; b) vigorosa – ≥ 3 dias/semana e ≥ 20 min/sessão + moderada e ou caminhada ³ 5 dias/semana e ≥ 30 min/sessão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

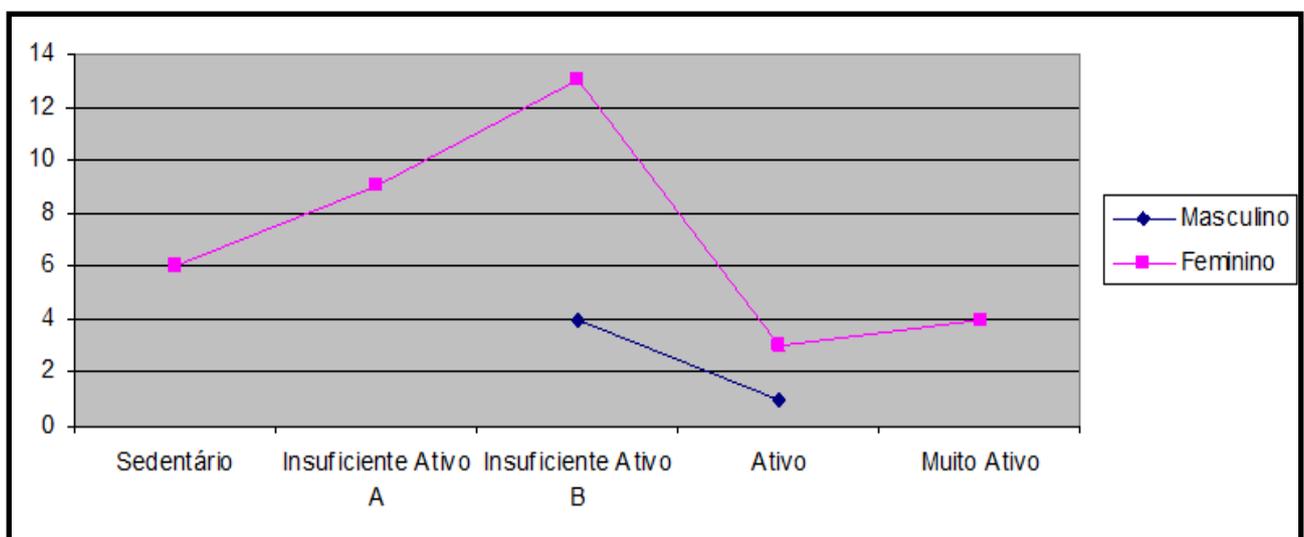
A figura 1, demonstra que do total da amostra ($n = 40$), 15% dos acadêmicos de enfermagem foram classificados como sedentários, 22,5% classificados como insuficiente ativo A, 42,5% classificados como insuficiente B, 10% como ativo e classificados como muito ativo 10%.

Pode-se observar, que apresentou maior incidência nas classificações insuficiente ativo A e insuficiente ativo B.

Figura 1 - Classificação do nível de atividade física no percentual da população. Incidência maior na classificação insuficiente ativo B.



A figura 2, demonstra que do total da amostra por gênero ($n = 40$), 6 dos acadêmicos de enfermagem foram classificados como sedentários, 9 são insuficiente ativo A, 13 são insuficiente ativo B, 3 são ativos e 4 muito ativo todas mulheres, sendo que 5 são homens, 4 insuficiente ativo B e 1 ativo.



Em relação a idade, constatou na tabela 1, que a maioria da população dos acadêmicos, onde corresponde a 42,5%, sendo que não atingiu nenhum os critérios da recomendação quanto à frequência nem quanto à duração, por ser insuficiente ativo B e verifica na sua média de idade correspondendo a 23,23 anos.

TABELA 1
Classificação do nível de atividade física por idade e média
Idade

	16 a 20 anos	21 a 25 anos	26 a 30 anos	31 a 39 anos	Média de idade
Sedentário (n = 6)	19-19	25	26	35-37	21,88
Insuf. Ativo A (n = 9)	17-17-18-20	21-25	26-26-27	0	26,83
Insuf. Ativo B (n = 17)	16-17-18-19-19-19-20	21-22-22-23-25-25	26-30	34-39	23,23
Ativo (n = 4)	17-18-20	0	30	0	21,25
Muito Ativo (n = 4)	21	24	26	34	26,25
Total (n = 40)					

Ao avaliar estudo vemos que os resultados são semelhantes quando verificados a pessoas normais onde os níveis de atividade física são baixos, é de comparar a pesquisa dirigida por Baretta (2007) na cidade de Joaçaba – SC, onde apontou 57,4 com classificação de insuficientes ativos.

Em sua pesquisa com 2.122 pessoas, Monteiro et al registra 47,4% de sedentários em 2005. Com dados do Ministério da Saúde (2009) posteriormente mostram prevalência de 25,6%. Segundo o Ministério da Saúde, pessoas que não se exercitam (sedentários) e irregularmente ativos foi feito uma avaliação em conjunto e, receberam a classificação de insuficientemente ativo, os níveis de atividade física inadequados atingiram 35,4% de prevalência. Rocha, utilizando o

mesmo processo, estimou que 56,4% da população da região sul de São Paulo foi classificada como insuficientemente ativa. Pode ser que os resultados na pesquisa feita, possa haver outros resultados com outros investigadores, mas o método de avaliação foi com o IPAQ.

CONCLUSÕES

Conclui-se que os acadêmicos do curso de enfermagem, somando os sedentários, insuficiente ativo A e insuficiente ativo B, foi caracterizada prevalência que equivale a 80% da população pesquisada, de nível baixo de atividade física, onde segundo o Ministério da Saúde indivíduos sedentários e irregularmente ativos são avaliados em conjunto e, recebem a denominação de grupo insuficientemente ativo, onde os níveis de atividade física são inadequados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, O.V.; SILVA, E.F.; MENDES, E.L.; BRITO, C.J. Estudo comparativo sobre a sensibilidade dos indicadores da obesidade infantil. **Anais do I Simpósio de Educação Física da UFG/CaC – Corpo e Saúde na Contemporaneidade**. p.1-4, 2006.

ALVES, J.G.B. Atividade física em crianças: promovendo a saúde do adulto. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**. v.3, n°1, p.5-6, 2003.

ARAÚJO, D. S. M. S; ARAÚJO, C. G. S. Aptidão Física, saúde e qualidade de vida relacionada à saúde em adultos. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 6. n. 5, p. 194-203, 2000.

ARAÚJO, S.S.; OLIVEIRA, H.; PAZ, A.A.; SANTOS, C.A.S. Avaliação da flexibilidade de adolescentes através do teste de sentar e alcançar. **Revista Digital Vida & Saúde**, v.1, n°1, p.1-5, 2002.

CAETANO, A.S; TAVARES, M.C.G.C.F; LOPES, M.H.B.M; POLONI, R.L. Influência da atividade física na qualidade de vida e auto-imagem de mulheres incontinentes. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v.15, p.93-97, 2009.

MONTEIRO, C.A, Conde WL, Matsudo SM, Matsudo VR, Bonseñor IM, Lotufo PA. A descriptive epidemiology of leisure-time physical activity in Brazil, 1996-1997. **Rev Panam Salud Publica**. 2003;14(4):246-54.

MATSUDO S.M. *et al.* Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ): estudo de validade e reprodutibilidade no Brasil. **Rev Bras Ativ Saude**, v.10, p. 10:5-18, 2001.

ROCHA, A.S, Impacto da intervenção motivacional no aumento do nível de atividade física. **Einstein**. 2010;8(1 Pt 1):46-52.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. **Controle do Peso Corporal: Composição Corporal, Atividade Física e Nutrição**. 2 ed. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

GLANER, M.F. **Crescimento físico e aptidão física relacionada à saúde em adolescentes rurais e urbanos**. 142p. Santa Maria, 2002. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria.

GLANER, M.F. Índice de Massa Corporal como indicativo da gordura corporal comparado às dobras cutâneas. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**. v.11, n°4, p.243-6, 2005.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. **Crescimento, Composição Corporal e Desempenho Motor de Crianças e Adolescente**. São Paulo: CLR Balieiro, 2002.

GUEDES, D.P.; GUEDES, J.E.R.P.; BARBOSA, D.S.; OLIVEIRA, J.A. Atividade física habitual e aptidão física relacionada à saúde em adolescentes, **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.10, n°1, p.13-21, 2002.

GUEDES, D.P. Níveis de prática de atividade física habitual em adolescentes. **Revista Brasileira de Medicina Esportiva**; v.7, n.6, p. 07-11, 2006.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

PITANGA, F. J. G. **Epidemiologia da Atividade Física: Exercício e Saúde**. São Paulo: Phorte, 2004.

PITANGA, F. J. G. Epidemiologia, atividade física e saúde. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.10, n 3, p. 11-13, 2002.

SILVA, C.C.; GOLDBERG, T.B.L.; TEIXEIRA, A.S.; MARQUES, I. O exercício físico potencializa ou compromete o crescimento longitudinal de crianças e adolescentes? Mito ou verdade? **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**. v.10, nº6, p.520-4, 2004.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. World health day 2002. **Sedentary lifestyle: a global public health problem**. Disponível em: <<http://www.who.int/world-health-day/>>. Acesso em: 29 de Maio 2012.

doi: 10.48209/978-65-84959-10-5

CAPÍTULO 4

TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE ASTRONOMIA: PROPOSTA DE WEBQUEST PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Thais Freitas Souza¹

Franciele Braz de Oliveira Coelho²

¹ Licenciada em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Pampa Campus Dom Pedrito. Contato: thaisfsouza98@gmail.com.

² Professora adjunta da Universidade Federal do Pampa junto ao curso de Ciências da Natureza Licenciatura, atualmente, coordenadora dos estágios supervisionados obrigatórios do curso e coordenadora do curso de Especialização em Ensino de Ciências da Natureza: práticas e processos formativos. Líder do Grupo de Pesquisa em Práticas de Ensino em Ciências (GPPEC). Vice-presidente da Subcomissão de Formação Docente do Campus Dom Pedrito. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7599-4631>. Contato: francielecoelho@unipampa.edu.br.

Resumo: A Astronomia sempre despertou a curiosidade no homem, pois, abrange conceitos diretamente relacionados ao cotidiano, como: fases da Lua; Eclipses, posições dos planetas, estrelas, marés, etc. Na Educação Básica o tema é tratado de forma geral, abrangendo as principais características e curiosidades. Porém, muitas vezes, este não é abordado de forma em que desperte a atenção do estudante, sendo utilizado, em grande parte, um enfoque tradicional no estudo destes conceitos. Este capítulo apresenta uma proposta para utilização de uma ferramenta didática das Tecnologias de Informação e Comunicação, a *webquest* (WQ) como proposta, para o Ensino de Ciências da Natureza com foco no tema de Astronomia. Diante da inserção do tema Astronomia com a utilização da WQ no Ensino de Ciências da Natureza espera-se promover a autonomia dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, permitindo que o próprio estudante, controle o ritmo de desenvolvimento de cada etapa, estimulando um estudo personalizado do tema, conforme necessidades e habilidades individuais.

INTRODUÇÃO

A Astronomia é um campo estudado há muito tempo, como uma das Ciências mais antigas e instigadoras para o homem. O céu estrelado encantava e ao mesmo tempo incitava muita curiosidade nos povos antigos, de acordo com Silva e Justino (2017) antigamente o céu era mapa para os povos. Sendo comum se guiarem através das estrelas e constelações. O céu também estava ligado à muitas crenças, tendo como exemplo, a Lua e o Sol como deuses, que eram a razão pela qual a vida existiria. De fato, essas superstições perduraram por muito tempo, pois não havia nada concreto, eram apenas hipóteses. Dessa forma, pouco se sabia sobre a Astronomia, sendo esta Ciência, por muito tempo, confundida com a Astrologia, não existindo diferença entre uma e outra. Através das contribuições de Kepler, Copérnico e Galileu, esta área de estudo foi desvinculando-se e se tornando uma Ciência Exata e Experimental (STALLIVIERE, 2009).

Contudo, estes estudos só obtiveram maior relevância através do físico Sir Isaac Newton, a partir de sua descrição do Universo com a Lei da Gravitação Universal.

É a visão de Newton que dá verdadeiro sentido aos sucessos de Kepler e Galileu; o alemão e o italiano já haviam feito grandes coisas para explicar o movimento dos astros e a ação da gravidade terrestre, mas nenhum dos dois conseguiu costurar tudo e enxergar mais longe, percebendo que o universo lá fora e o mundo aqui embaixo são ambas partes de um todo, que obedece às mesmas leis naturais (NOGUEIRA; CANALLE, 2009, p. 44).

Posteriormente, neste mesmo contexto, surgiram descobertas mais particulares, porém, quando o alemão Albert Einstein, descreveu a Teoria da Relatividade Geral, acrescentando novas descobertas a partir de Galileu e Newton, ocorreram novos parâmetros aos estudos astronômicos. As contribuições de Edwin Hubble também se fizeram importante no âmbito desta Ciência, em que se observou a existência de outras galáxias maiores e que estas, se afastavam uma das outras, levantando muitas hipóteses sobre uma determinada força que atuava sobre o Universo. Atualmente, sabemos que se trata da energia escura, que ocupa cerca de 75% do Universo (NOGUEIRA; CANALLE, 2009). Desde então, esta Ciência é recorrente cada vez mais, através de novas descobertas, promovendo o desenvolvimento de novas tecnologias no meio social. Porém, no contexto da Educação Básica, ocorre certa defasagem em seu ensino nas escolas, com pouca ou nenhuma abordagem de conceitos sobre a área.

Nos anos finais os conteúdos direcionados a Astronomia estão relacionados aos componentes curriculares de Ciências e Geografia no Ensino Fundamental e Física no Ensino Médio. A partir da LDB (9.394/1996) ocorre a necessidade de novos referenciais curriculares nacionais para Educação Básica. Sendo que, a Astronomia se consolidou através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tornando-se mais frequente sua abordagem no âmbito escolar. Baseado neste documento, foi construído o currículo sobre os conteúdos relacionados à área (CARVALHO; RAMOS, 2020). Nas Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) do Ensino Médio, na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias, os conteúdos sobre Astronomia são significativos. De

acordo com o documento, o tema encontra-se dividido em temas estruturadores e eixos temáticos, com objetivos de como trabalhar em sala de aula. No tema Terra e Universo podemos explorar Astronomia através dos seguintes tópicos:

Figura 01: Astronomia nos PCN+.



Fonte: PCN+, (2002)

Nesta perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê o estudo de conceitos relacionados à Astronomia no Ensino Fundamental na unidade temática “Terra e Universo” (BRASIL, 2018). Já na etapa do Ensino Médio, este documento indica a abordagem da Astronomia no desenvolvimento da competência específica dois para a área de Ciências da Natureza. Segundo o documento há uma necessidade de utilizar os meios digitais para produção do conhecimento com objetivo de resolver os problemas das Ciências da Naturezas, tendo como resultado uma aprendizagem crítica, significativa, reflexiva e ética (BRASIL, 2018). Assim, justifica-se o desenvolvimento desta pesquisa com o propósito de trabalhar a temática no Ensino Fundamental aliada a uma ferramenta didática e tecnologia pouco explorada no meio escolar *webquest*. O uso de recursos tecno-

lógicos no âmbito escolar pode promover melhorias no Ensino de Ciências da Natureza, assim, o professor deve buscar novos meios através dos recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), promovendo ações diversificadas para compreensão do conteúdo pelo estudante. De acordo com Schivani, Luciano e Romero (2017, p. 15):

Nossos alunos estão imersos em um mundo que exige que adquiram autonomia para lidar com toda a tecnologia a que têm acesso. Vale lembrar que autonomia pressupõe a capacidade de analisar, relacionar e tomar decisões frente a situações diversas do ambiente em que estamos inseridos.

Neste contexto, acredita-se que a tecnologia faça a diferença quando utilizada como uma ferramenta didática pelo professor. A partir do exposto, surge o problema de pesquisa: De que forma o uso de *webquest* como ferramenta didática contribuiu para o Ensino de Astronomia na Educação Básica? Diante desta questão foi organizada uma *webquest* para o Ensino de Ciências da Natureza, voltado ao tema da Astronomia. Assim, este estudo tem por objetivo principal apresentar uma proposta didática com uso de *webquest* para o ensino de Astronomia na Educação Básica. Tendo como objetivos específicos:

- Criar uma *webquest* sobre o tema Astronomia;
- Realizar uma pesquisa exploratória (bibliográfica) sobre a construção de uma WQ e seu potencial no ensino;
- Investigar os possíveis recursos didáticos a serem disponibilizados na WQ para o ensino de Astronomia na Educação Básica.

Para a criação de uma WQ é necessário partir de um tema, traçar objetivos, para realização de uma pesquisa inicial por parte dos alunos. A WQ é constituída através de uma estrutura lógica contendo os seguintes elementos: Introdução, Tarefa, Processo, Recursos, Avaliação e Conclusão.

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Segundo a BNCC (2018), a utilização da tecnologia em sala de aula deve promover a alfabetização e o letramento digital, afirmando através de sua competência geral cinco que, os estudantes devem Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 09). Nesta perspectiva, vê-se a necessidade de propor novas metodologias e recursos, como a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no Ensino de Ciências da Natureza. Com temas que despertem o interesse dos estudantes e os auxiliem na formação do conhecimento científico. Neste contexto, cabe aos docentes inovar em recursos, uma vez que o acesso aos meios tecnológicos aos estudantes, torna-se cada vez mais comum. Embora a tecnologia seja uma ferramenta, é necessário utilizá-la de forma que permita a construção do conhecimento do estudante e não apenas, criando aulas atrativas e diferentes.

O emprego dos meios tecnológicos deve ser administrado a fim de proporcionar uma autonomia ao estudante, possibilitando que não se tornem passivos no processo de construção do conhecimento. Com a inserção das TIC na sala de aula, é possível que o professor atenda as diferentes especificidades e realidades de suas turmas. Assim, “As tecnologias fornecem recursos didáticos adequados às diferenças e necessidades de cada aluno” (OLIVEIRA; MOURA; SOUSA, 2015, p. 78).

Segundo Vieira (2011), o professor deve utilizar as tecnologias com finalidade didática pedagógica e, de forma que os estudantes sejam motivados e desenvolvam seus pensamentos a fim de materializá-los através das TIC. De acordo

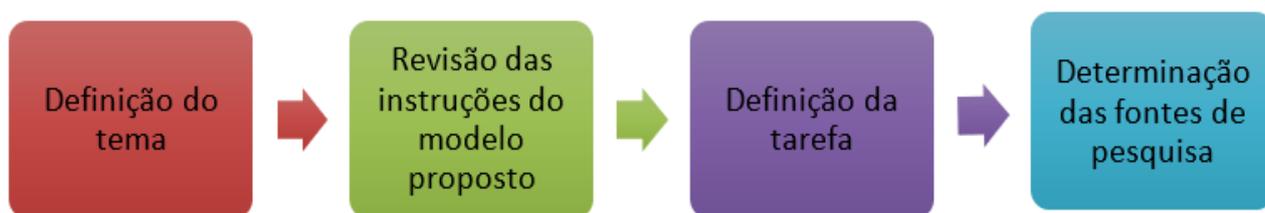
com Moran (2007, p. 11) “Há muitas aulas ‘taxadas’ como tradicionais, apenas com métodos expositivo, onde o professor se torna o mentor e proprietário de todo conhecimento, não dando voz ao aluno, ou seja, ocorre apenas uma transmissão de conhecimentos”. Porém, o mesmo autor afirma que a tecnologia em si não resolve a questão de aprendizagem, estas apenas auxiliam o professor, cabendo a ele, elaborar um plano para desenvolver novos métodos.

Tendo em vista que a mudança deve partir da escola, não sendo necessariamente radical, mas tornar flexível a inovação de novos caminhos incentivando a mudança e a criatividade (MORAN, 2007). Sabe-se que as tecnologias são aliadas da Educação, em que temos como exemplo, a pandemia COVID-19 (2020 – atual), que exigiu a inserção dos recursos tecnológicos no trabalho docente, para a continuação das atividades educativas neste contexto. Contudo, sabe-se que ainda há muitas dificuldades em relação ao acesso digital em algumas escolas e sua comunidade. Na sequência, a ferramenta da *webquest* é descrita como possibilidade ao Ensino de Ciências da Natureza.

WEBQUEST: FERRAMENTA PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

As *webquest* (WQ) podem ser aplicadas em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento, sendo uma forma de inserir as TIC no cotidiano escolar. Para Silva e Mueller (2010) a WQ prevê uma investigação, em que as fontes de pesquisa estejam veiculadas a rede, ou seja, *on-line*. Os mesmos autores destacam algumas etapas para elaboração de uma WQ, sendo elas:

Figura 02: Etapas de uma WB.



Fonte: Silva; Mueller (2010).

Segundo Silva e Mueller (2010), para a elaboração de uma WQ deve-se inserir os seguintes itens:

Figura 03: Itens de uma WQ.



Fonte: Silva; Mueller (2010).

A seguir, são descritas cada secção da WQ, como preveem Bottentuit e Coutinho (2008) e Dodge (1998):

Quadro 01: Seções de uma WQ.

Seção da WQ	Ação(ões) prevista(s)
1. Introdução	Onde contém uma breve introdução sobre o tema proposto e as atividades solicitadas, este é o momento de despertar a curiosidade do aluno.
2. Tarefa	Encontram-se as atividades proposta com exemplificações de como utilizá-la. Esta secção une-se ao processo, é na tarefa que o aluno encontra a descrição detalhada de como trabalhar na ferramenta disponibilizada pelo professor. Exemplo: simuladores.
3. Processo	Nesta secção são apresentadas as atividades a serem realizadas referente a tarefa proposta. É importante que o professor detalhe as atividades, a fim de que o aluno possa saber o que se pretende com clareza em cada uma.
4. Avaliação	Nesta secção o professor deverá explicar como realizará a avaliação, seja via digital ou física, considerando todo material proposto avaliando, o desempenho do aluno durante as etapas solicitadas.
5. Conclusão	Por fim, a conclusão tem por objetivo promover o pensamento crítico reflexivo do aluno. Nesta etapa, o aluno deve ter uma visão abrangente do assunto trabalhado. O professor pode dispor de um breve resumo ou apenas solicitar que o aluno destaque os pontos mais importantes do tema abordado.
6. Referências	Nesta secção são colocados todo referencial pesquisado durante a elaboração da WQ.

Fonte: Adaptado Bottentuit; Coutinho (2008). Dodge, (1998).

A WQ é uma ferramenta capaz de auxiliar o professor, podendo trazer autonomia na construção do conhecimento do estudante. Por ser um recurso simples, pode ser utilizada facilmente pelo professor, adequando-a realidade e necessidade de cada turma. Percebe-se por meio de pesquisas desenvolvidas sobre a WQ, que esta, aliada às metodologias ativas de ensino, apresenta contribuições para a promoção de uma aprendizagem significativa. O recurso pode-se assemelhar a um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por ser dinâmico e ter como principal fonte bibliográfica a *internet*, além de reunir todo material necessário em um único link (SILVA; FERRAR, 2009).

A WQ sempre parte de um tema escolhido pelo professor que tem a função de pesquisar fontes confiáveis, seja através de livro, sites, revistas, vídeos, etc. (FILHO, 2016). Assim, “Resolver uma *Webquest* é um processo de aprendizagem interessante, porque envolve pesquisa e leitura, interação e colaboração e criação de um novo produto, com base no material e nas ideias obtidas (MORAN, 2007, p. 107).”

METODOLOGIA DE TRABALHO: ORGANIZAÇÃO DA WEBQUEST

A WQ foi criada no *Google sites* (<https://sites.google.com/view/webquest-no-ensino-de-astronom/p%C3%A1gina-inicial>) por ser considerado de fácil acesso e manuseio para professores e alunos. Além deste conter a opção de seleção de visualização para computador, *tablet* ou celular. Foi disponibilizado o *link* de acesso e um *QRCode* para os alunos.

A WQ foi dividida em três etapas, sendo necessário os alunos responderem o questionário antes de iniciarem os estudos. Abaixo, está disposto um esquema geral de proposição de aplicação da WQ elaborada:

Figura 05: Aplicação da WQ.



Fonte: Autoras, (2021).

Para a aplicação da WQ, deve-se iniciar com uma apresentação geral, nesta seção os alunos irão explorar a ferramenta, em que em sua página inicial é possível visualizar uma breve explicação sobre cada seção. Após a familiarização com a WQ, os alunos irão para introdução. Nesta etapa, serão abordados os conceitos relacionados ao tema escolhido - Astronomia.

Quadro 02: Organização da primeira intervenção da WQ.

1ª INTERVENÇÃO (introdução)	CONCEITOS ABORDADOS
Primeiro momento: Vídeo “Um passeio pela história da Astronomia”	Contexto da Astronomia (principais contribuições dos cientistas ao longo dos anos).
Segundo momento: Vídeo com animação “Quer que desenhe? Gravidade”	Principais conceitos sobre a gravidade; explicação da teoria da gravitação universal de Newton; velocidade de escape; breve explicação da teoria da relatividade geral de Einstein.

Terceiro momento: Problematização “O que cai mais rápido: Uma pena ou uma bola de boliche?”	Leitura textual com o vídeo de um experimento feito pelo físico da Inglaterra chamado Brian Cox.
Quarto momento: “Aceleração da gravidade”	Conceitos fundamentais da aceleração da gravidade, gravidade na Terra através de um vídeo com filmes e imagens animados.
Quinto momento: “Lei da Gravitação Universal” e mapa mental.	Vídeo aula sobre a lei da gravitação universal e mapa mental contendo os principais conceitos.

Fonte: Autoras, (2021).

O Quadro a seguir descreve a proposição para a segunda intervenção com uso da WQ elaborada:

Quadro 03: Organização da segunda intervenção da WQ.

2ª INTERVENÇÃO (desafio)	ATIVIDADES REALIZADAS
Primeiro momento: Conhecendo o ambiente do simulador: - Primeiro simulador: Laboratório de Força Gravítica. - Segundo simulador: Gravidade e Órbitas.	Esta seção auxilia os alunos a utilizarem os simuladores do Phet colorado.
Segundo momento: neste momento entramos na seção processo, as atividades estão nesta etapa.	Nesta seção os alunos irão acessar dois formulários com questões referentes a cada simulador. Os alunos devem responder utilizando o simulador. Posteriormente os alunos deverão realizar duas atividades teóricas baseadas nos conceitos explanados.

Fonte: Autoras, (2021).

O Quadro 04 apresenta a proposição para a terceira intervenção com uso da WQ proposta neste estudo:

Quadro 04: Organização da terceira intervenção da WQ.

3ª INTERVENÇÃO	ATIVIDADES REALIZADAS
<p>Primeiro momento: este momento entramos na avaliação.</p>	<p>A avaliação é publicada no site pelo professor no dia de sua aplicação. Esta contém todos os conceitos abordados para avaliação individual do aluno.</p>
<p>Segundo momento: entramos na última etapa a ser cumprida da WQ, a conclusão.</p>	<p>Nesta seção também será disponibilizado para os alunos um formulário contendo perguntas simples referente a suas principais aprendizagens e verificação de possíveis dúvidas.</p>

Fonte: Autoras, (2021).

Apesar da proposição aqui descrita prever três intervenções para aplicação da WQ, esta estrutura pode ser readequada conforme contexto de cada escola e/ou turma. Desta forma, de acordo com as ideias de Moran e Bacich (2018) as metodologias ativas apresentam uma educação inovadora com a possibilidade de tornar as aulas com experiências de aprendizagem mais dinâmica na cultura digital. Neste contexto, sabe-se que é preciso inovarmos as práticas pedagógicas através de recursos das TIC, buscando despertar interesse do aluno, estimulando sua autonomia nos estudos. O uso da tecnologia em si não representa uma mudança pedagógica estas ferramentas são apenas meios que permitem realizar atividades de forma diferenciadas (MORAN; BACICH, 2018).

CONSIDERAÇÕES

As tecnologias estão cada vez mais presente no cotidiano dos alunos, desta forma se torna essencial inovar as práticas dentro da sala de aula. Desta forma, buscou-se apresentar uma proposta para utilização de uma ferramenta didática das Tecnologias de Informação e Comunicação, a *webquest* (WQ), para o Ensino de Ciências da Natureza com foco no tema de Astronomia. Os recursos selecionados para cada etapa da WQ, são ferramentas *on-lines* e gratuitas, podendo ser acessadas em qualquer local e sem a necessidade de domínio técnico de conhecimentos relacionados à informática. Buscou-se inserir na WQ recursos intuitivos, que facilitassem o momento de estudo da temática escolhida. Também, houve a preocupação com a diversificação dos recursos selecionados e atividades propostas, na tentativa de promover um planejamento didático que atendesse à diferentes habilidades e ritmos dos estudantes.

A escolha da temática se deu através de uma tentativa de oferecer ideias que estimulem a curiosidade do aluno e conseqüentemente do professor, pois espera-se que esta ferramenta desperte o interesse de ambos e seja explorada em diferentes áreas do conhecimento. Com isso, percebe-se que é possível inovar as práticas de Ensino de Ciências da Natureza na Educação Básica

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 1 agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf> >. Acesso em 20 mar 2021.

FILHO, S. S. S. **Uma Abordagem Semiótica para o Desenvolvimento de *WebQuests***. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência da Computação, Faculdade Campo Limpo Paulista, Campo Limpo Paulista, 2016.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015.

MORAN, José; BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NOGUEIRA, Salvador; CANALLE, João Batista Garcia. Coleção: **Explorando o ensino**. V. 11. Brasília: MEC, SEB; MCT, AEB, 2009.

OLIVEIRA, Claudio; MOURA, Samuel; SOUSA, Edinaldo. **TIC'S NA EDUCAÇÃO: A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA APRENDIZAGEM DO ALUNO**. V.7 n.1 Minas Gerais: Pedagogia em ação, 2015.

VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno**. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v.10, p.66-72.

Nota: O artigo apresenta um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: **O USO DE *WEBQUEST* COMO PROPOSTA DE FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE ASTRONOMIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**, disponível na íntegra em: <https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasdanatureza-dp/files/2021/10/o-uso-de-webquest-como-proposta-de-ferramenta-didatica-para.pdf>.

doi:10.48209/978-65-84959-10-6

CAPÍTULO 5

O ENSINO DE GEOGRAFIA E O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS

Aryadne Maluf Ribeiro Arnez de Lima
Leticia Fernanda Messias Rosa de Oliveira

Resumo: Este projeto trata-se do estudo da geografia na perspectiva da educação básica nas escolas de tempo integral, que tem como objeto conduzir os profissionais da educação responsáveis pelo ensino da geografia nos anos iniciais de forma propositiva e intencional, conduzindo-os a lançarmão de novas alternativas e metodologias nesta área para um ensino aprendido eficiente e atraente para os discentes. A escola de tempo integral está estruturada por três pilares: tempo, espaço e conteúdo. Neste trabalho, será discutido essencialmente o percurso histórico da implementação deste tipo de escola, bem como as implicações estruturais que estão relacionadas à uma jornada integral de ensino nas escolas de tempo integral ETIs de Campo Grande MS e a eficiência da metodologia no que tange ao ensino da geografia tendo em vista a proposta pedagógica diferenciada das demais escolas de ensino no município. A relação entre tempo e espaço e a temática escolhida, analisando também a importância do ensino de Geografia na Educação Básica nestas instituições e seu papel na formação crítica dos alunos no contexto desta modalidade, ao longo do trabalho, a fim de discutir as possibilidades de estruturação dessas escolas, que convergem para uma reestruturação de políticas públicas em nosso país e a adoção de novas metodologias no ensino aprendizagem. Nesse contexto, serão analisadas as implementações das ferramentas e saberes pedagógicos propostos pela metodologia ativa; os êxitos e desafios propostos nessa prática junto ao ensino de geografia. Portanto os participantes desse trabalho serão compostos por professores e gestores das ETIs, a fim de analisar as metodologias utilizadas, suas possibilidades e dificuldades apontadas por esses profissionais para ministrar aulas no âmbito da Geografia. Finalmente e em seu conjunto, esse estudo apresenta-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório mediante uma abordagem descritivo-explicativa e tem como instrumento de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, sobretudo, BNCC, PPP, ainda, a análise documental na esfera da legislação nacional; além de entrevistas recorrentes e semiestruturadas com roteiro de perguntas abertas.

Palavras-chave: Escolas Integrais. Ensino. Educação Básica. Geografia. Metodologias Ativas.

INTRODUÇÃO

A Escola de Tempo Integral vem sendo introduzida no cenário da educação nacional antes mesmo da promulgação da Constituição Federal de 1988, que por sua vez, abre as portas para a consciência do direito à educação pública de qualidade para todos. [...] O início do século XXI configura-se por muitos inte-

grantes da educação básica brasileira, numerário este também marcado pelo contexto social em que está inserido, configurado por diversidades, desigualdades e complexidades (SANTOS, 2013, p.02). Assim, a dimensão continental de nosso país afirma a necessidade de repensarmos as questões sociais e, por conseguinte, levarmos tal debate para a escola. É preciso fortalecer a infância e permitir que a escola seja o lócus dessa ação (SANTOS, 2013, p.03).

Essa modalidade de ensino consiste na possibilidade de um salto qualitativo, como demonstra a história de países que estavam em estágio de desenvolvimento humano e econômico similar ou pior do que o Brasil e hoje estão em condições melhores. A educação de qualidade é um direito subjetivo de todos. A escola é o espaço social de democratização da educação. Portanto, a escola pública deve oferecer a todos as oportunidades e atividades necessárias para o pleno desenvolvimento humano. O currículo escolar deve incluir atividades de formação humana ampla e diversificadas/complementares, hoje restritas a uma parcela reduzida da população (PPP ETI, 2017, p.18-19).

A ampliação do tempo pedagógico e um currículo de atividades em tempo integral são importantes alternativas para a democratização da educação e para a inclusão social. A Escola Pública em Tempo Integral, com atividades curriculares em tempo integral, ao investir na melhoria da qualidade da educação, deverá contribuir para o desenvolvimento e transformação local, tal como previsto na metodologia da problematização (PPP ETI, 2017, p.18-19).

Segundo Demo (2018, p.112) na escola integral ele tem o tempo todo para estudar, ler, pesquisar, elaborar, envolvido sempre em “atividades de aprendizagem” de cunho autoral. O critério da validade da escola não será mais o repasse curricular e a carga de aula, mas a qualidade da autoria do aluno, verificável concretamente no seu portfólio. O aluno não será especial, pois todos deverão nela estudar – mas a escola terá de ser especial. Em decorrência, o professor deverá

ser “especial” em algum sentido específico: preparação adequada, ser concursado e permanecer nela o dia todo. A necessidade de preparação adequada depreende-se do compromisso de o tempo integral não ser usado para didáticas tradicionais centradas na aula instrucionista. O aumento de tempo tem o objetivo de aprimorar a aprendizagem dos alunos, não apenas aumentar o tempo de frequência (PPP ETI, 2017, p.17).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, de 1996, indica que a Escola de Tempo Integral corresponde que as etapas da Educação Básica devem assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes, privilegiando as dimensões física, intelectual, psicológica e a social (BRASIL, 1996).

Na perspectiva do Ministério da Educação (MEC), o ensino integral deve propiciar ao aluno possibilidades para sua formação estimulando todas as suas potencialidades, compreendendo uma educação interdimensional, que assegure a formação de pessoas competentes e autônomas, capazes de ser cidadãos conscientes e ativos na sociedade (CAVALCANTE & TELES, 2017, p.59).

Sobre tal perspectiva de ensino, a Geografia, como disciplina escolar, proporciona a compreensão espacial e a relação entre sociedade e natureza, bem como o entendimento do espaço geográfico em suas dimensões, elaborando e estabelecendo conceitos que contribuem para a formação de raciocínios geográficos e entendimento do mundo. O ensino de Geografia procura desenvolver no aluno um senso crítico do seu espaço de vivência, desenvolvendo a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade, em sua totalidade, integrando sociedade e natureza (CAVALCANTE, TELES, 2017, p.59).

Em meio a este cenário está a educação e seus partícipes, vivendo desafios cada vez maiores para atender e acompanhar as demandas educacionais. As repercussões dessa era digital e altamente tecnológica para a sociedade, particularmente no âmbito da educação e com olhar na prática docente, considerando o

atual contexto, leva-nos a suscitar o debate sobre os limites e as possibilidades das políticas públicas educacionais em tempos de educação 3.0 (JUNG; VAZ; BENATTI 2019, p.32-45).

Assim, o século XXI mostra-se marcado pelos avanços das tecnologias, com mais fontes e rapidez ao acesso às informações, inseridos em um meio com necessidades diferentes dos tempos passados, o que nos faz pensar em uma educação atual mais ativa e participativa (CEDRO & MORBECK, 2019, p.421).

Diante deste movimento educacional permeado por mudanças e crescentes avanços, a Metodologia Ativa vem traçando novos caminhos e saberes, considerando novas ferramentas e estratégias para compor e corroborar com a prática docente levantando questionamentos sobre as mesmas e conduzindo-nos ao novo, buscando atender as demandas da formação integral do indivíduo. formando um processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula (PEREIRA, 2012, p.06).

Dentro desta perspectiva e após anos de estudos para implementação da Educação Integral a SEMED - Campo Grande-MS abre as portas no ano de 2009, para os primeiros projetos de escola em tempo integral (ETI) Prof. Iracema Maria Vicente e Prof. Ana Lucia Oliveira Batista dando início a essa modalidade de ensino na educação básica do Estado de Mato Grosso do Sul. Hoje contamos com mais 3 unidades de ensino nessa modalidade. Que visam fomentar as transformações na educação e lograr êxito na formação complexa e completa do indivíduo potencializando saberes galgando novas estratégias no ensino aprendizagem de maneira multidisciplinar.

Sendo assim, observar-se-á que os projetos pilotos devidamente preparados para esse contexto de ensino seus, avanços e êxitos dentro da modalidade de

proposta no PPP, suas dificuldades e a implementação do ensino integral em duas escolas que aderiram ao projeto recentemente sem o proposto preparo, as dificuldades estruturais e na formação de corpo docente e na aplicabilidade e formação de seus PPPs, sem a devida capacitação para tanto, sendo elas ETI Prof. Hilda de Souza Ferreira e Prof. Alcídio Pimentel.

JUSTIFICATIVA

Tendo em vista a oportunidade de prática docente em três unidades das ETIs observando a dificuldade de colocar relevância e assertividade no ensino da geografia, tendo em vista os diferenciais exigidos pelo PPP delas intensificou-se a curiosidade sobre a aplicabilidade e as dificuldades enfrentadas na prática docente na perspectiva de ensino da matéria. Até que ponto se tem conseguido êxito nas ações em sala (PPP ETI, 2017, p.17).

Na atualidade, no contexto da Globalização em curso, ocorrem intensas circulações de pessoas, mercadorias e, principalmente, informações. A Geografia sugere aos alunos uma integração entre o meio onde eles vivem e o mundo, estabelecendo uma visão crítica que permite compreender a espacialidade e a temporalidade dos fenômenos geográficos. Os raciocínios geográficos, trabalhados em sala de aula, devem permitir ao estudante entender as relações sociais e econômicas que se intensificam no mundo globalizado, resultando na construção do espaço geográfico onde o aluno também é agente (PPP ETI, 2017, p.17).

Na sociedade ocorrem transformações em todos os seus segmentos sociais, políticos, econômicos e culturais, o que interfere diretamente na Educação e no ensino de Geografia. Por isso, mudanças nas metodologias de ensino e de abordagens dos conteúdos são necessários para que a Geografia no Ensino Básico possa acompanhar e desempenhar seu papel nesta sociedade em constante mudança (CAVALCANTE, TELES, 2017, p.74).

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

O processo de modernização aliado ao avanço tecnológico reforça a necessidade de uma reavaliação quanto à importância atribuída à Geografia e o real espaço que ela ocupa em sala de aula, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que, embora considerado um processo complexo, o ato de compreender essa disciplina desenvolve no indivíduo a sua visão de mundo, tornando-o capaz de ampliar seus conhecimentos e analisar criticamente o mundo a sua volta (BATISTA, 2014, p.11).

Esta pesquisa será norteada pelos estudos e revisões literárias que sinalizam que:

- a) a educação 3.0 transcende a questão da utilização das tecnologias como recurso pedagógico, uma vez que supõe uma mudança profunda na educação, a qual deve considerar a interdisciplinaridade e a complexidade;
- b) a educação brasileira, desde o Brasil Imperial, tem um caráter público, portanto as políticas públicas educacionais precisam acompanhar as mudanças impostas pela contemporaneidade;
- c) o maior desafio pelo qual passam as políticas educacionais na atualidade consiste em acompanhar as demandas da educação 3.0, cenário em que um estudante mais autônomo e conectado exige práticas docentes que condizem com as suas necessidades, bem como um sistema educacional pensado para o cenário que se apresenta (JUNG; VAZ; BENATTI, 2019, p.32-45).

É bem comum ouvir relatos de que o processo de ensino aprendizagem da geografia passa por dificuldades, uma vez que os alunos em grande parte demonstram desinteresse pela aula. Assim é necessário que os profissionais da educação intervenham nessas dificuldades, buscando compreender os verdadeiros motivos que levam ao sucesso/insucesso educativo, com intuito de reverter ou atenuar esse quadro (BATISTA, 2014, p.13).

Estudar geografia consiste em aprender uma ciência que ensina além de paisagens, relevos etc., essa disciplina intervém de forma direta e significativa no contexto sociocultural, econômico e ambiental no qual o sujeito está inserido.

Daí entende-se que o sucesso escolar está diretamente ligado a fatores internos e externos à escola, e para que isto aconteça é necessário a realização de atividades que busquem integrar a sociedade com a escola (BATISTA, 2014, p.13).

O ensino da Geografia volta-se para a formação de alunos críticos e participativos, com possibilidades para o exercício de sua função social, não se detendo, apenas, à reprodução da sociedade, mas atuando, sobretudo, como instrumento de transformação, de leitura e compreensão do mundo em que vivemos (CASSOL, 2005, p. 17). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.324/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reacenderam a discussão sobre o currículo e, em particular, sobre a Geografia escolar, uma vez que apresentam novas determinações e propostas para a reorganização curricular, pautada nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização e construção de competências e habilidades (CASSOL, 2005, p. 17).

Na atualidade, a Geografia tem buscado práticas pedagógicas que apresentem aos alunos os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno, em diferentes momentos da escolaridade, de modo que os alunos possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito (CASSOL, 2005, p. 21).

O professor deve ensinar o que está previamente estabelecido no currículo, mas ele pode buscar novas alternativas, como discutir temas atuais como o desenvolvimento sustentável e ainda incentivar uma consciência crítica por parte dos alunos. Esta busca por conhecimento de ensino pode levar os alunos a propiciar condições favoráveis para que crie em torno de si um clima favorável tornando-os um sujeito criativo, para resolver situações de problemas e criar conceitos para a sua própria formação (SILVA, 2017, p.141).

Promover mudanças no ensino da geografia não compete somente aos professores, mas também ao governo (através de políticas educacionais eficientes),

e à família (com apoio e acompanhamento da vida escolar do aluno). A parceria escola/família é muito importante na aprendizagem dos alunos, pois, é no seu cotidiano (na sua casa, no seu quintal, no seu bairro etc.) que eles começam a formar seus próprios conceitos sobre o meio que os cerca (o seu meio ambiente), como por exemplo, lugar, paisagem, região e território. Ao analisar o espaço que os alunos estão inseridos, pode-se sugerir a elaboração de mapas do percurso que os alunos fazem diariamente da escola para sua casa, do seu bairro, da sua cidade etc. (MOREIRA CALADO, 2012, p.13).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem (BRASIL, 2018, p.361).

De acordo com a BNCC, no ensino fundamental em específico nos anos iniciais, as crianças devem ser desafiadas a reconhecer e comparar as realidades de diversos lugares de vivência, assim como suas semelhanças e diferenças socioespaciais, e a identificar a presença ou ausência de equipamentos públicos e serviços básicos essenciais (como transporte, segurança, saúde e educação). No Ensino Fundamental – Anos Finais, espera-se que os alunos compreendam os processos que resultaram na desigualdade social, assumindo a responsabilidade de transformação da atual realidade, fundamentando suas ações em princípios democráticos, solidários e de justiça. Dessa maneira, possibilita-se o entendimento do que é Geografia, com base nas práticas espaciais, que dizem respeito às ações espacialmente localizadas de cada indivíduo, considerado como agente social concreto. Ao observar e analisar essas ações, visando a interesses individuais (práticas espaciais), espera-se que os alunos estabeleçam relações de alteridade e de modo de vida em diferentes tempos (BRASIL, 2018, p.364 - 365).

As novidades tecnológicas surpreendem a cada instante e o acesso à informação ocupa posição central nos processos decisórios em todos os níveis de organização social. Entretanto, apesar dos traços inéditos da atualidade, não certificamos rupturas com o passado, mas sua continuidade. A sociedade continua padecendo de graves problemas e a natureza dá sinais cada vez mais evidentes de mudanças com consequências diretas sobre as condições da vida humana. Nesse contexto, a Geografia revisa suas teorias e metodologias de modo a melhor interpretar as múltiplas faces da realidade atual. A geografia está em movimento tal como a realidade social e a natureza (ARAÚJO, 2011, p.10).

A sociedade passa por um amplo processo de transformação, sobretudo na evolução digital. Hoje em dia, por exemplo, muitas tarefas - que aconteciam de forma presencial - não se realizam mais sem a presença dos dispositivos digitais, de modo online. Vive-se, então, em um contexto social em que a conectividade e a colaboração fazem parte da vida de milhões de pessoas desde cedo (SANTOS JUNIOR & MONTEIRO, 2020, p. 04).

Assim, o uso das mídias digitais traz uma nova maneira de conexão entre os usuários da sociedade contemporânea. A vida cotidiana dos cidadãos passa a ser moldada pelas tecnologias digitais, principalmente a Internet. Nas cidades modernas, diferentes serviços com soluções tecnológicas são oferecidos aos usuários do espaço urbano, contribuindo para o desenvolvimento destes espaços, como caixas eletrônicos, lojas virtuais, terminais de autoatendimento em aeroportos, estacionamentos e cinemas etc. (VILAÇA & ARAÚJO, 2016, p.23).

O mundo de hoje requer uma visão diferenciada sobre a educação de forma geral, pois implica em pensar coletivamente em perspectiva interdisciplinar, eliminando a fragmentação do conhecimento. É importante o desenvolvimento de um profissional humano, ético e sensível, mais plenamente capacitado para a adaptação e construção de uma sociedade melhor, levando sempre em considera-

ção o aluno, seus colegas, sua comunidade e o universo como um todo (VILAÇA & ARAÚJO, 2016, p.223 -224).

Nessa perspectiva as metodologias ativas, corroboram para um ensino onde o professor atua como facilitador no processo da aprendizagem. Suas funções são as de provocar, construir, compreender e refletir, junto com o aluno, para orientar, direcionar e transformar a sua realidade. O aluno, em contrapartida, é o centro do processo, deve ter uma postura ativa, trabalhar com a autoaprendizagem, curiosidade, pesquisa e tomada de decisões, bem como gozar de autonomia e reflexão para que desenvolva uma atitude crítica e construtiva que o prepare à prática profissional (LUCHESE; LARA & SANTOS, 2022, p. 15).

As metodologias voltadas para a aprendizagem consistem em uma série de técnicas, procedimentos e processos utilizados pelos professores durante as aulas, a fim de auxiliar na aprendizagem dos alunos. O fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem (BACICH, MORAN, 2018, p. 80).

PROBLEMA

Até que ponto a proposta do ensino de metodologias ativas tem se feito eficaz no ensino da geografia nas escolas integrais da rede municipal de ensino? Quais projetos e intervenções têm sido realizados no âmbito dessa nova proposta de escola para que o ensino da geografia se torne atraente e eficaz na vida e cotidiano desse cidadão em construção?

HIPÓTESE

Supõe-se a respeito das dificuldades na prática pedagógica do ensino de geografia com relação a atualizações metodológicas, dentro da perspectiva das escolas de tempo integral.

OBJETIVOS

Analisar de que forma a proposta diferenciada do ensino integral na educação básica tem-se mostrado eficiente ou não na disciplina de geografia e o quanto das metodologias ativas tem ou pode contribuir para que isso aconteça.

OBJETIVO GERAL

Analisar as metodologias utilizadas para o ensino da Geografia no Ensino Fundamental I das escolas de tempo integral da rede municipal de ensino da cidade de Campo Grande – MS, analisando a eficácia e aplicabilidade na prática docente das metodologias ativas e uso de novas tecnologias.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Acompanhar as práticas pedagógicas dos professores na abordagem do conteúdo de Geografia durante o processo de ensino-aprendizagem.
- Identificar as maiores dificuldades-possibilidades e desafios que o ensino da geografia enfrenta com uso de novas metodologias e tecnologias.
- Avaliar a compreensão dos professores que interferem na sua ação em favor do ensino.
- Observar a eficácia e retenção de conteúdos pelos meios sugeridos nesta pesquisa.

METODOLOGIA

Este trabalho apresenta-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório delineado por uma abordagem descritivo-explicativa. Logo, segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha com os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, manifestados nas relações, nos

processos e nos fenômenos que não podem ser restritos à operacionalização de variáveis. Também, Ludke e André (1986, p. 32), sobre a investigação qualitativa, declaram que, “considerando que as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo”.

Ainda, argumentam as autoras:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...] 4. O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...] 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Na mesma vertente, asseveram Bogdan e Biklen:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber como os sujeitos estruturam o mundo social em que vivem. Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes reais a serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 51).

Sob essa ótica, acreditamos que a pesquisa qualitativa pode contribuir, significativamente, no sentido de demonstrar resultados verossímeis mediante o fenômeno investigado.

OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos instrumentos para a coleta de dados, apontamos: 1) A pesquisa bibliográfica que, para Boni e Quaresma (2005, p.71), consta de “um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes”; 2) A pesquisa documental, que de acordo com Fonseca (2002, p.32),

“[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico prévio, [...]”; 3) A entrevista semiestruturada (em Anexo) recorrente como técnica de coleta de dados, com um roteiro com perguntas abertas, por ser essa “indicada para estudar um fenômeno com uma população específica [...]” (MANZINI, 2012, p. 156).

OS SUJEITOS DA PESQUISA

Participarão desta pesquisa, profissionais que atuam em instituições educacionais de ensino público mais especificamente nas escolas da educação básica de tempo integral do município de Campo Grande quais sejam:

- E.T.I Prof. Iracema Maria Vicente;
- E.T.I Prof. Ana Lucia de Souza;
- E.T.I Prof. Hilda de Souza Ferreira;
- E.T.I Prof. Alcídio Pimentel.

Professores (Pedagogos) Que atuam à frente de sala do 1 ao 5 ano. Coordenadores pedagógicos do 1 ao 5 ano.

AS ESCOLAS

A escola que oferece ensino fundamental 1 serão as seguintes: E.T.I Prof. Iracema Maria Vicente; E.T.I Prof. Ana Lucia de Souza; E.T.I Prof. Hilda de Souza Ferreira; E.T.I Prof. Alcídio Pimentel que teve como critério de escolha o motivo de serem escolas as quais tive oportunidade de experiência como docente, bem com as que oferecem essa modalidade de educação vinculada ao município.

O critério assumido para a seleção das demais escolas dar-se-á por aquelas que se apresentaram para o novo, como escolas que não nasceram como escolas de tempo integral, mas se propuseram a este desafio.

Para coleta de dados envolvendo pessoas, serão consideradas as normativas do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo assim utilizado o Termo de Con-

sentimento Livre e Esclarecido garantindo a todos os entrevistados colaboradores o direito de não identificação de seus nomes em publicações, desde que assim o prefiram. Sendo que a fase de coleta de dados com entrevistados acontecerá após a submissão do projeto de pesquisa e sua aprovação pelo referido comitê.

ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A abordagem dos sujeitos da pesquisa para a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será por documento impresso, redigido pela pesquisadora e orientado pelo professor orientador da pesquisa. Será realizada pesquisa observatória e escrita, aos professores da rede municipal de ensino de Campo Grande.

A pesquisadora solicitará à Secretaria de Educação do Município (SEMED – MS) a autorização para entrevistar os docentes e uma vez autorizada, irá nas escolas que se encontram os professores (colaboradores) para realizar a pesquisa por meio de entrevista. Após a leitura e esclarecimentos dos termos de Assentimento os colaboradores serão convidados a assinar os termos concordando em participar na pesquisa, é válido ressaltar que a entrevista será realizada isoladamente. O entrevistador se adequará com relação ao tempo e local do entrevistado. De acordo com a Resolução 5110/16, esta pesquisa apresenta um potencial de risco mínimo, o qual pode advir do cansaço em participar da entrevista ou em algum desconforto psicológico decorrente da participação na pesquisa, sendo que neste caso, será oferecido suporte profissional ao participante visando sanar possíveis danos advindos da sua participação neste trabalho.

Os benefícios aos voluntários da pesquisa estão relacionados ao conhecimento sobre o tema, o ensino de geografia e o uso das metodologias ativas nas escolas de tempo integral da rede municipal de ensino de Campo Grande - MS. Após a dissertação será realizado um projeto de intervenção e formação para professores sobre as práticas pedagógicas e a utilização das metodologias ativas na matéria de geografia na educação básica.

A pesquisa será monitorada para que a coleta de dados e a proteção à confidencialidade dos conteúdos, assim como identidades dos voluntários sejam preservadas e garantido o anonimato com uso do pseudônimo e/ou codinomes, o que sugere respeito à dignidade e defesa da vulnerabilidade dos sujeitos, conforme prevê a Resolução CNS 466 de 12/12/2012.

O Critério de inclusão dos participantes será: ser um profissional da Secretaria Municipal de Educação responsável pelos anos iniciais do ensino de geografia nas escolas de tempo integral acima citadas. E o critério de exclusão será o professor que se autoexcluir ou se recusar participar da entrevista. Como desfecho primário teremos a realização da dissertação e como desfecho secundário teremos a escrita de artigos e publicações sobre a pesquisa.

CRONOGRAMA

Ano: 2022												
AÇÕES/ETAPAS	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Levantamento bibliográfico								X	X	X	X	X
Leitura dos artigos, livros e revistas sobre a temática a ser desenvolvida.								X	X	X	X	X
Contato Exploratório com o objeto de estudo										X	X	X
Coleta de dados											X	X
Ano: 2022												
AÇÕES/ETAPAS	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Coleta de dados								X	X	X	X	
Análise										X	X	X
Redação								X	X	X	X	X
Qualificação									X	X	X	X
Redação Final									X	X	X	X
Defesa												

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sandra Kelly de. **Instrumentação para o Ensino de Geografia I** / Sandra Kelly de Araújo. – 2. ed. – Natal: EDUFERN, 2011.

BACICH, Lilian. MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

BATISTA, Albertino Lourenço. **O ensino da geografia nas séries iniciais. universidade estadual da Paraíba**. 2014. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/8078/1/PDF%20-%20Albertino%20Louren%C3%A7o%20Batista.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1999.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: www.emtese.ufsc.br. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 01 out. 2022.

_____. Resolução Nº 4 de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html. Acesso em: 04 out. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EIEF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 set.2022.

CASSOL, Roberto. **Metodologia do ensino da geografia: 4º semestre** / [elaboração do conteúdo Prof. Roberto Cassol, Prof.^a Eunice Maria Mussoi; Angélica Cirolini, Patrícia Nascimento Mota, acadêmicas colaboradoras; revisão pedagógica e de estilo Prof.^a Ana Cláudia Pavão Siluk ... [et al.]]. - 1. ed. - Santa Maria: UFSM, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005.

CAVALCANTE, T.; TELES, G.A. **Escola de tempo integral e ensino de geografia em Fortaleza/CE: vivências práticas e desafios cotidianos**. Revista GeoUCE (Online), v. 6, n. 11, p. 57-82, jan./jun. 2017. ISSN 2317-028X.

CEDRO, Pâmala Évelin Pires. MORBECK, Lorena Lôbo Brito. **Tecnologias de Informação e Comunicação no Âmbito da Educação em uma Sociedade Contemporânea**. Id online Rev. Mult. Psic. V.13, N. 45. p. 420-432, 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1712/2726>. Acesso: 15 set. 2022.

DEMO, Pedro. **Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante [recurso eletrônico]** / Pedro Demo. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018.

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

JUNG, Hildegard Susana. VAZ, Douglas. BENATTI, Remi Maria Zanatta. **As políticas públicas educacionais em tempos de educação 3.0: limites e possibilidades** Rev. Educ., Brasília, ano 42, n. 160 p. 32-45, out./dez. 2019 Disponível em: <http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/2292/1/jung.etal.pdf>. Acesso em: 03 out. 2022.

LUCHESSI, Bruna Moretti. LARA, Ellys Marina de Oliveira. SANTOS, Mariana Alvina dos. **Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem [recurso eletrônico]**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022.

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

MANZINI, E. J. **Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação**. Maringá, v4, n. 2, p. 149-171, 2012. ISSN: 2177-3300 [online]. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/revpercurso.v4i2.18577>. Acesso em: 20 set.2022.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA CALADO, Flaviana **o ensino de geografia e o uso dos recursos didáticos e tecnológicos geosaberes**: Revista de Estudos Geoeducacionais, vol. 3, núm. 5, enero-junio, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5528/552856435003.pdf>. Acesso em: 28 set.2022.

PEREIRA, Rodrigo. **Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior**. In: VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE. 20 a 22 setembro de 2012.

PPP - Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal em Tempo Integral Professora “Iracema Maria Vicente”. 2017.

SILVA, Maria Evanilce Gomes da. **O ensino de geografia e a prática docente no ensino fundamental no município de Rio Branco - Acre**. 2017. Disponível em: http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/1-201038-O-ENSINO-DE-GEOGRAFIA-E-A-PR%C3%81TICA-DOCENTE-NO-ENSINO_formatado.pdf. Acesso em: 28 set.2022.

SANTOS, Juliana de Paula Guedes de Melo. **A escola de tempo integral no Brasil: histórico, reflexões e perspectivas. Eixo temático: Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares**. 2013. Disponível em: https://www4.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/encontro_pesquisadores/2013/downloads/anais_encontro_2013/poster/juliana_paula_guedes_melo_santos.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros dos. MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. **Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia**. Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de. **Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital.** 2016. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/tecnologia,sociedadeeeducacaonaeradigital_011120181554.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

doi: 10.48209/978-65-84959-10-7

CAPÍTULO 6

A COMPREENSÃO DA FAMÍLIA COM AS ATIVIDADES PROPOSTAS PELA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE GOIANINHA-RN

**THE FAMILY'S UNDERSTANDING WITH THE ACTIVITIES PROPOSED
BY THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE SUBJECT RELIGIOUS
EDUCATION IN A MUNICIPAL SCHOOL IN GOIANINHA-RN**

Paulo César Adelino dos Santos¹

Marcela Tarciana Cunha Silva Martins²

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro³

1 Doutor em Ciências da Educação e Professor na E. M. Dep. Maria do Céu Pereira Fernandes – Goianinha/RN1, e-mail: paulo-adelino@bol.com.br

2 Professora Doutora Orientadora da Veni Creator Christian University, e-mail: marcela.tarciana@yahoo.com.br

3 Doutora em Ciências da Educação e Coordenadora Pedagógica na E. M. Arnaldo Bezerra – Parelhas-RN e Discente do Curso de Especialização em Gestão Escolar da FAVENI, e-mail: rubiakamontenegro@yahoo.com.br

Resumo: O artigo pretende refletir sobre a compreensão da família dos educandos sobre as atividades propostas pela prática pedagógica dos docentes de uma escola pública municipal de Goianinha-RN. Procurou-se escutar os pais para entender como eles percebiam a forma que a disciplina é desenvolvida na escola pelos professores. Através de teóricos e documentos norteadores do componente curricular Ensino Religioso buscou-se fundamentar o que seria a disciplina e como poderia ser desenvolvida na escola.

Palavras-chave: Educação religiosa; Tratamento didático; Percepção familiar.

Abstract: The article intends to reflect on the students' family's understanding of the activities proposed by the pedagogical practice of teachers at a municipal public school in Goianinha-RN. We tried to listen to the parents to understand how they perceived the way that the discipline is developed in the school by the teachers. Through theoretical and guiding documents of the Religious Teaching curricular component, we sought to establish what the discipline would be and how it could be developed at school.

Keywords: Religious education; Didactic treatment; Family perception.

INTRODUÇÃO

Em nosso país, o ensino religioso, legalmente aceito como parte dos currículos das escolas oficiais do ensino fundamental, na medida em que envolve a questão da laicidade do Estado, a secularização da cultura, a realidade socioantropológica dos múltiplos credos e a face existencial de cada indivíduo, torna-se uma questão de alta complexidade e de profundo teor polêmico (CURY, 1993). No caso do Brasil, antes de mais nada, cumpre recordar dispositivos constitucionais que remetem à problemática em discussão e que permitem maior amplitude da temática.

No que diz respeito a laicidade no Brasil, pode-se fazer uma análise da prática cotidiana como um comparativo do exposto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 19 ao responsabilizar a União, aos estados, ao distrito e

municípios quanto ao estabelecimento de cultos religiosos ou igrejas, observa-se que a laicidade é clara e que o respeito aos cultos é evidente e quando a lei assim o determinar pode haver campos de mútua cooperação em prol do interesse público, como é o caso de serviços filantrópicos.

Assim, a Escola Municipal Dep. Maria do Céu Pereira Fernandes se propôs a desenvolver junto aos pais uma pesquisa a respeito de como eles percebem o Ensino Religioso na prática pedagógica dos docentes e a opinião dos mesmos a respeito das estratégias utilizadas para esse tratamento didático das aulas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Contradições Religiosas na Prática da Educação Pública no Brasil

As políticas educacionais almejam levar em consideração às diferentes orientações culturais e às diferentes aspirações a respeito de modo de vida, representados pela diversificada população de alunos das escolas. Da mesma forma, os documentos específicos de ensino religioso apontam à necessidade de se trabalhar a diversidade religiosa na educação com vistas a construir uma convivência harmoniosa entre a diversidade existente na sociedade. Mas, essa é uma questão não simples de ser incorporada pela escola, que tem a tradição de lidar com um padrão homogêneo de cultura, imposto pelas relações de dominação e de imposição cultural no Brasil desde o início da colonização.

De acordo com Burbules (2003), a educação atual nas escolas é marcada pela tensão entre homogeneização e diversidade. Essa divergência tem sido uma característica incessante da teoria e da prática educacional. Nesse contexto, Dias (2007) explica que trabalhar com a diversidade nas escolas é indispensável, para assegurar a igualdade sem aniquilar as diferenças. E num país, como o nosso, marcado por contrastes e desigualdades de recursos, direitos e de oportunidades

de aprendizagem, de informação, de voz ativa, a educação de qualidade para todos torna-se fundamental, visando o acesso por todos na sociedade, aos direitos inerentes as necessidades básicas.

Dentro dessa perspectiva, percebe-se que a disciplina de Ensino Religioso nos últimos anos, vem cada vez mais refletindo sobre a diversidade cultural e religiosa do país, com vistas a contribuir para o conhecimento e respeito das diferentes expressões religiosas advindas da elaboração cultural que compõe a sociedade brasileira. E, esse trabalho, pode ser verificado, desde os primeiros documentos do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso até as produções bibliográficas recentes, em que abarcam no Ensino Religioso escolar o estudo do fenômeno religioso das diferentes tradições religiosas.

No que diz respeito a laicidade no Brasil, pode-se fazer uma análise da prática cotidiana como um comparativo do exposto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 19 ao responsabilizar a União, aos estados, ao distrito e municípios quanto ao estabelecimento de cultos religiosos ou igrejas, observa-se que a laicidade é clara e que o respeito aos cultos é evidente e quando a lei assim o determinar pode haver campos de mútua cooperação em prol do interesse público, como é o caso de serviços filantrópicos.

O art. 1º, inciso III, põe como fundamento da República “a dignidade da pessoa humana”. Já o art. 3º, inciso IV, coloca como objetivo da República a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Se a cidadania é fundamento da República, a prevalência dos direitos humanos é um dos princípios de nossas relações internacionais. Portanto, há aqui, à luz da dignidade da pessoa humana, o repúdio a toda e qualquer forma de discriminação e a assinalação de objetivos maiores como a cidadania em nível nacional e os direitos humanos em nível internacional.

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Mantido o princípio constitucional da oferta obrigatória e matrícula facultativa para todos da disciplina nos horários normais, no ensino fundamental, a nova versão é omissa quanto à anterior vedação de ônus para os cofres públicos, abrindo a possibilidade de recursos públicos dos sistemas para essa oferta, mas vedando explicitamente qualquer forma de proselitismo e impondo o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil. Esses dois últimos dispositivos não só combinam com os princípios constitucionais já citados como permitem uma articulação com os princípios de “respeito à tolerância e apreço à liberdade”, expostos no inciso IV do art. 3º da LDB. Ao mesmo tempo, a nova redação introduz um novo aposto: o ensino religioso,

é parte integrante da formação do cidadão”. Salta à vista a inadequação dessa introdução num assunto que toca diretamente ao direito à diferença e à liberdade. Em contrapartida, os dois parágrafos postos na nova versão deixam como incumbência do poder público regulamentar “os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso”. Como se sabe, *procedimentos* são formas estabelecidas em ordenamento legal para cumprir os trâmites de um processo administrativo. (DI PIETRO, 2004, p. 530).

Através do Parecer CNE nº 12/97, a Câmara de Educação Básica se pronunciou sobre a inclusão do ensino religioso para efeito da totalização do mínimo de 800 horas. O parecer diz que “a resposta é não”, devido ao fato de a matrícula ser facultativa e a disciplina fazer parte da liberdade das escolas. A mesma Câmara, em resposta à solicitação da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina que pedia maior explicitação do assunto âmbito das 800 horas obrigatórias no ensino fundamental, se pronunciou, através do Parecer nº 16 (1998, p. 23), de modo a incentivar o ensino religioso interconfessional e ecumênico e a confirmar o desenvolvimento de “um currículo com 840 (oitocentas e quarenta)

horas anuais, o que propicia, com grande facilidade, o cumprimento do preceito legal do ensino religioso”.

Cabe ainda aos poderes públicos de cada sistema de ensino estabelecer as normas para a habilitação e admissão dos professores. Por sua vez, o Conselho Pleno do CNE pronunciou-se sobre a formação de professores para o ensino religioso por meio do Parecer CP/CNE nº 097/99, na medida em que a nova redação incumbe ao poder estatal a definição das normas para habilitação e admissão dos professores desta disciplina.

No entanto, incorporar efetivamente o tema da diversidade religiosa na prática educacional, requer esforço. E esse empenho na visão de Corrêia (2014, p. 56), deve iniciar por seus educadores, entre eles os professores, “justamente pelo fato de que a cultura é um produto histórico com certa autonomia para gerar formas de pensar e agir próprios, os quais interferem no cotidiano das comunidades e promovem a identidade das mesmas”. Assim, há necessidade de uma formação de professores efetivo que englobe saberes sobre diversidade religiosa.

Em primeiro lugar, para ultrapassar padrões de leitura exclusivos da cultura dos educadores e estender o campo de visão para outros modos de fazer cultura, religião e religiosidade. Em segundo lugar, para que os professores possam adquirir estratégias específicas, a fim de que a seleção de conteúdos e o trato pedagógico sejam elaborados em conformidade com a diversidade que se constitui na identidade do grupo. E por fim, obter domínio de certos saberes de ordem sociológica, geográfica, política, pedagógica, filosófica, entre outros.

Para interromper os processos de homogeneização e imposição da cultura dominante aos grupos minoritários presentes na sociedade, segundo Santomé (2015, p. 175) “é necessário que todo o professorado participe da criação de modelos de educação alternativos”. Assim algumas ações em nosso país vêm sendo realizado para colaborar com a formação dos profissionais do ensino

religioso e na prática escolar onde possa trabalhar a partir da perspectiva da diversidade religiosa.

Outro fator a ser enfrentado na sala de aula trata-se da intolerância religiosa que está enraizada na transição do politeísmo para os monoteísmos. Os monoteísmos, também abrange a mensagem de solidariedade e respeito ao próximo, neste sentido, a negação do “outro”, na relação com “nós” e o Deus ao qual servem, oportuniza a intolerância religiosa e política se relacione.

O pêndulo entre a tolerância e a intolerância religiosa dificilmente atingem um ponto de equilíbrio. Mesmo diante da vitória do Deus único, as diversas religiões monoteístas passam a disputar externamente e internamente. Assim, judaísmo cristianismo e Islamismo se tornarão irmãos inimigos, embora o Deus seja o mesmo. Tanto uns quanto outros sofrerão cisões que dizem respeito às várias formas de conceber Deus e aos interesses políticos e religiosos em jogo. (CORREIA, 2014, p. 56).

Historicamente, a relação entre a tolerância e intolerância religiosa dificilmente atinge um ponto de equilíbrio. Mesmo diante da vitória do Deus único e onipotente, as religiões monoteístas passam a disputar externamente e internamente. Para nós que vivemos sob a égide do Deus único, seja cristão, judeu ou mulçumano, é difícil compreender um mundo em que várias divindades existentes concorriam, mas também se complementavam e que, muitas vezes, expressavam apenas as necessidades religiosas e políticas de uma localidade e região. Parece-me que o politeísmo pode nos ajudar não apenas a compreender melhor o monoteísmo, como também a tolerância e intolerância no campo religioso e político.

O politeísmo, ao contrário da crença em um único Deus, é intrinsecamente tolerante. O povo grego, que nos legou a política democrática enquanto noção de espaço público (a *polis*), a filosofia e também o teatro trágico, possuía diversos mitos, divindades, que expressavam as características humanas, o bem e o mal, o belo e o horror.

O respeito à diversidade é um dos valores de cidadania mais importantes, sendo fundamental valorizar cada pessoa, independente de qual religião pertença, tendo consciência de que cada uma teve e tem sua contribuição ao longo da história. Assim, as diferentes expressões religiosas devem ser consideradas na escola, especialmente na escola pública. Para melhor entender este novo universo conceitual e de conteúdo, Silva (2010) esclarece dizendo:

Ensino de religiões, estudo de diversidades, exercícios de alteridade: estes sim podem ser conteúdos trabalhados na escola pública. Da mesma forma que o professor de literatura faz referência a diversas escolas literárias; da mesma forma que o professor de História enfatiza diversos povos, assim o ensino de religiões deve enfatizar diversas expressões religiosas, considerando que as religiões fazem parte da aventura humana. (SILVA, 2010, p.140).

A escola precisa valorizar os fenômenos religiosos como patrimônio cultural e histórico, buscando discutir princípios, valores, diferenças, tendo em vista a compreensão do outro. Por isso, é importante que o professor trabalhe com os alunos atitudes de tolerância e respeito às diferenças desenvolvendo um trabalho com a diversidade religiosa. E ele pode estar utilizando-se das aulas de Ensino Religioso para estar fazendo este trabalho ou de quaisquer outras situações em suas áreas de conhecimento, tomando o cuidado em refletir com os alunos o maior número possível de expressões religiosas existentes na sociedade, buscando garantir o direito de livre expressão de culto, evitando-se o proselitismo ou intolerância religiosa.

Ao estar abordando estas questões religiosas, especialmente nas aulas de Ensino Religioso, é preciso que se tome o cuidado para não realizar catequese dentro da escola, pois a escola pública não é confessional e, portanto, não pode se reduzir a nenhum tipo específico de religião, o que pode causar crime de discriminação. Segundo a LDB nº 9394/96, em seu artigo 33 podemos encontrar o seguinte esclarecimento “o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das

escolas públicas do ensino fundamental, assegurando o respeito a diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”, conforme a LDB (BRASIL, 1996, p. 45).

A própria Constituição Brasileira (1988, p. 5) em seu art. 5º, inciso VI diz “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias”. É preciso cuidar para que não seja realizado dentro da escola discriminação quanto as diversidades religiosas existentes mantendo equilíbrio e imparcialidade, em busca de uma educação de qualidade. É um grande desafio para a escola pública levar os alunos a reflexão sobre a diversidade de nossa cultura, marcada pela religiosidade. Nesse sentido, Heerdt (2013, p. 34) diz que as escolas devem incentivar “os educandos a conhecer a sua própria religião, a ter interesse por outras formas de religiosidade, valorizando cada uma e respeitando a diversidade religiosa, sem nenhum tipo de preconceito”.

A escola pública deve trabalhar no sentido de ampliar os limites quanto aos vários tipos de culturas religiosas, desmontando os preconceitos, fazendo com que todos sejam ouvidos e respeitados, pois intolerância religiosa é desrespeito aos direitos humanos. De acordo com o Código Penal Brasileiro, Decreto de Lei nº 2.848 de 07/12/1940, alterado pela Lei nº 9.777 em 26/12/98 “constitui crime (punível com multa e até detenção), zombar publicamente de alguém por motivo de crença religiosa, impedir ou perturbar cerimônia ou culto, e ofender publicamente imagens e outros objetos de culto religioso”.

Assim, cada cidadão precisa assumir a postura do respeito pelo ser humano, independente de religião ou crença, tendo consciência de que cada pessoa pode fazer sua opção religiosa e manifestar-se livremente de acordo com os princípios de cada cultura.

A Religião e as Tomadas de Decisões a Partir da Base Nacional Comum Curricular

Falar de monoteísmo e politeísmo nos remete indiscutivelmente a enfatizar a respeito do Ensino Religioso e o tratamento didático que é vivenciado na educação atual brasileira. A discussão acerca deste componente curricular tem ganhado destaque nas variadas esferas da educação nacional, em específico nos relatos a luz da elaboração do documento que servirá como referência para a elaboração dos currículos dos sistemas e das redes escolares estaduais e municipais de ensino, Base Nacional Comum Curricular (2017) principalmente por sua obrigatoriedade da disciplina na grade curricular no ensino público brasileiro.

O texto aprovado pelo Conselho Nacional de Educação - CNE incluiu novamente orientações sobre o ensino religiosos nas escolas. O conteúdo foi apresentado nas versões anteriores da base, mas havia sido excluído da terceira versão enviada pelo MEC em abril, e foi novamente colocado antes da votação final. De acordo com o texto previsto na base, o Ensino religioso deverá ser oferecido nas instituições públicas e privadas, mas como já foi previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os alunos do Ensino Fundamental a matrícula pode ser optativa. Podemos constatar no documento da base as competências para esse ensino as quais abrangem a convivência com a diversidade de identidades, crenças, pensamentos, convicções, modo de ser e viver.

Pode-se constatar a partir das competências específicas do ensino Religioso apontamentos que dizem respeito a compreensão, valorização e respeito as manifestações religiosas e filosofias de vida, competência esta que vai tratar dos aspectos estruturantes das diferentes tradições/ movimentos religiosos, especificamente sobre mitos, ideias de divindades, crenças e doutrinas religiosas, ideias de imortalidades e etc.

Embora o ensino religioso tenha surgido e sido implantado historicamente no Brasil com viés estritamente confessional e como parte de um processo catequizante, o que se buscou, nos últimos anos foi a desvinculação com uma confessionalidade tanto em relação ao conteúdo quanto em relação à formação do profissional que ministram a disciplina (SANTOS et al., 2009). Como bem demarca Cunha (2014), os processos de discussão em torno da segunda LDB, polarizando, de um lado os defensores de um ensino completamente laico, e, de outro, os defensores da ampliação da confessionalidade, produziram um documento híbrido.

Pode-se dizer, com isso, que o confronto acabou por viabilizar a concretização de um projeto emancipatório que, reconhecendo a importância da religião como expressão cultural formadora das identidades, viabilizou, também, o desenvolvimento de uma disciplina apta a apresentar a pluralidade de perspectivas culturais sobre o divino, que parece ser absolutamente compatível com o processo específico de formação do campo religioso brasileiro, na linha do postulado por Sanchis (2018).

Assim, na BNCC, o ensino religioso torna-se reflexo da nova Ordem Constitucional, que prevê a educação como forma de pleno desenvolvimento da pessoa, com vistas ao exercício da cidadania, demarcando o caráter laico do Estado:

A partir da década de 1980, as transformações socioculturais que provocaram mudanças paradigmáticas no campo educacional também impactaram no Ensino Religioso. Em função dos promulgados ideais de democracia inclusão social e educação integral, vários setores da sociedade civil passaram a reivindicar a abordagem do conhecimento religioso e o reconhecimento da diversidade religiosa no âmbito dos currículos escolares. (BRASIL, 2017, p. 433).

Mesmo sendo tratada de forma não confessional, a disciplina Ensino Religioso traz muitas questões que passam pela visão confessional/proselitista

que ainda permeia a sociedade. Esse contexto complexo e sujeito a muitas disputas e apropriações indevidas da disciplina será equacionada através da qualificação/formação do profissional que irá ministrar a disciplina, o que, na visão de Soares (2015) e de Rodrigues (2013), deve ser buscado na especialidade em Ciência da Religião, como melhor caminho.

Ainda assim, o pleno desenvolvimento dos objetivos pretendidos com a disciplina do ensino religioso, no que tange à construção da capacidade crítica de compreensão das múltiplas dimensões do transcendente, terá de enfrentar a questão da adesão dos educandos, haja vista o caráter facultativo da disciplina. E, nesse contexto, surgirão os maiores desafios do desenvolvimento do conteúdo, visto que as discussões sobre a religião e a religiosidade na formação dos indivíduos, apresentando as diversas possibilidades histórico-culturais de manifestação e consolidação social do fenômeno, implicará na contraposição de valores pessoais consolidados e poderá levar a conflitos a respeito de diferenças irreconciliáveis e irrenunciáveis.

É nesse âmbito que a mediação, como método de solução de conflitos, pode garantir espaço à escuta e à empatia, através de ferramentas que, atribuindo às partes protagonismo no processo de busca pela solução negociada através do reconhecimento do outro, garantam a convivência pacífica das diferenças e a possibilidade de crescimento mútuo.

É possível observar também ao longo do documento, especificamente na parte que trata desse componente curricular que os conhecimentos a ele pertencentes estão organizados em unidades temáticas a serem abordados ao longo de todo o ensino fundamental. É importante ressaltar ainda que as decisões tomadas acerca dessa área de conhecimento, foram embasadas com o que já estava previsto na Lei de diretrizes e Bases da educação nacional, ficando decidido na versão final da Base que a mesma seria incluída na área das ciências humanas.

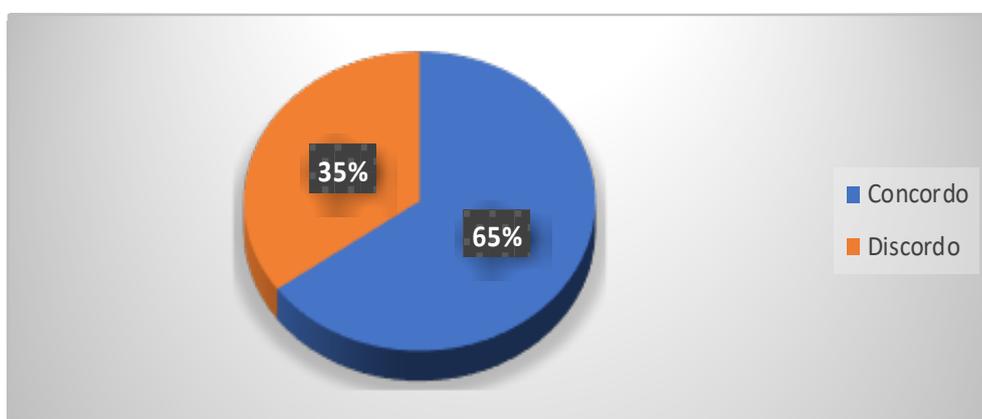
Interações dos Pais com as Atividades Propostas pela Escola

Com a ajuda do pesquisador, da direção e coordenação convidamos os pais e/ou responsáveis para uma reunião de explanação sobre os objetivos da pesquisa. Foi planejado um momento diferenciado com cartão de boas-vindas e, logo após exibiu-se slides com a apresentação do pesquisador, temática da pesquisa.

Esta etapa da pesquisa foi realizada por meio de um questionário virtual realizado com 60 pais e/ou responsáveis com as idades entre 25 e 69 anos de idade. O questionário continha perguntas referentes ao relacionamento dos pais/responsáveis com a escola e suas opiniões referentes ao Ensino religioso e sua forma epistemológica, buscando coletar dados referentes ao trabalho desenvolvido pela escola e como os resultados repercutem na comunidade na qual a escola encontra-se inserida.

A partir dos questionários foram levantados dados, no tocante ao relacionamento da família com a escola, eles foram questionados se concordam que o filho (a) participe das atividades ofertadas pelo Ensino Religioso sem nenhuma restrição, 65% dos participantes concordaram e 35% dos pais responderam que discordavam (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Porcentagem dos pais que concordam que o seu filho participe das atividades de Ensino Religioso.



FONTE: Dados da Pesquisa (2019).

Estudos mostram que a educação básica é fundamental para o desenvolvimento educacional, pois é nesse período que se formam as opiniões e princípios do homem, portanto o Ensino Religioso como todos os outros ensinos tem a sua parte no desenvolvimento humano conforme explicam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) (1997):

Aprendendo a conviver com diferentes tradições religiosas, vivenciando a própria cultura e respeitando as diversas formas de expressão cultural, o educando está também se abrindo para o conhecimento. Não se pode entender o que não se conhece. Assim, o conceito de conhecimento do Ensino Religioso, de acordo com as teorias contemporâneas, aproxima-se cada vez mais da ideia de que conhecer é construir significados. (BRASIL, 1997, p. 39)

Ao compreendermos e assegurar o que propõem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), ao promover o Ensino Religioso de matrícula facultativa, oportuniza a deixa para que os pais optem entre os filhos participarem ou não dessas aulas. Essa é também uma forma de garantir o princípio da laicidade é compreendido como um fator que favorece a construção de uma sociedade livre, que prioriza o espaço das particularidades de cada ser independente de suas escolhas, características físicas e etc.

A laicidade proporciona então, de forma indissociável, a liberdade de consciência, fundada sobre a autonomia de cada um, ao princípio de igualdade entre os seres humanos. É então a garantia da liberdade de pensamento do cidadão dentro de uma comunidade política e social.

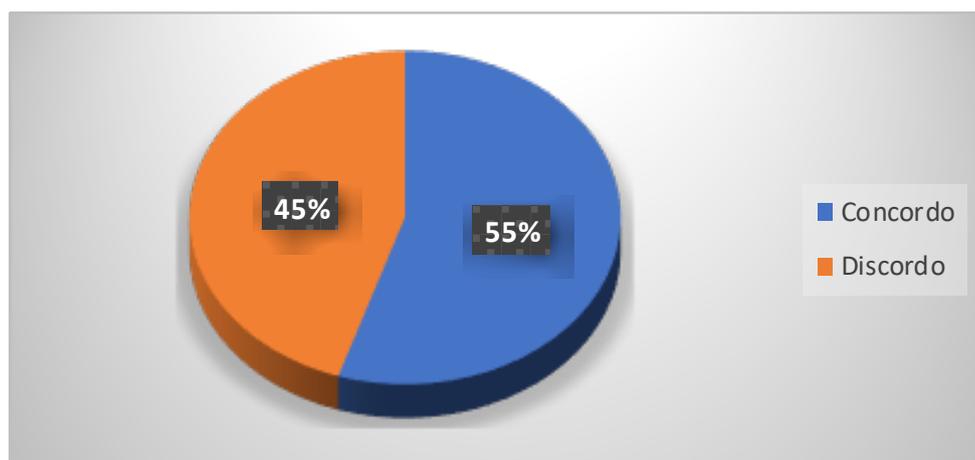
Participar é interagir, é propor mudanças, é um ato que precisa ser praticado cada vez mais, pois, acredito que quanto mais deixamos que outros tomem decisões ou participem por nós, mais corremos o risco de cair no ostracismo. A participação, é antes de qualquer coisa e em qualquer esfera da vida, um ato de cidadania. (SOARES, 2015, p. 34).

A principal questão do ensino religioso não é debater a religião, até porque o estado é laico, assim, ninguém é obrigado a seguir uma religião ou frequentar espaços religiosos, mas permitir a livre expressão e a prática da pesquisa histórica

que pode gerar compreensão sobre formas diferentes de ser e viver no mundo. Vale observar que o ser humano é livre para se expressar e fazer suas escolhas, sendo um agente da diversidade humana e cultural. A questão é observar o que deve ser feito com essa disciplina, como contribuir com os professores que receberam o desafio de promover a laicidade no ensino religioso. Infelizmente, criticar a laicidade do Estado no ensino religioso nem sempre atinge os pontos principais para a abordagem pedagógica desta disciplina.

Ao serem questionados se o papel da escola era ensinar valores morais, 55% dos entrevistados concordaram e 45% discordaram (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Porcentagem das respostas dos pais se o papel da escola é ensinar valores morais.



FONTE: Dados da Pesquisa (2019).

A questão parece polêmica, e os resultados bastantes diferenciados de acordo com o gráfico apresentados e dos documentos em posse do pesquisador, mas é necessário não só compreender como está a visão dos pais diante dessa responsabilidade, mas principalmente por estarmos vivendo em uma sociedade em que a ética está em baixa. Embora muitos defendam a ideia de ser dos pais a responsabilidade de educar, precisamos repensar o papel da escola, uma vez que os pais a cada dia têm menos tempo para se dedicarem a formação da moral e da ética dos seus filhos. Assim, temos na fala de um pai (P1)

P1: *“Acredito como pai que a escola deve ser de cunho laico, na medida em que a mesma deve frisar a diversidade e a pluralidade cultural, por isso mesmo essa instituição não deve priorizar uma lógica monoteísta, por mais que a construção social do Brasil tenha um viés cristã, pelo fato desse espaço socioterritorial ter sido colonizado por católicos e em um momento posterior a ação ostensiva dos protestantes, o que ainda é muito presente no país”.*

No entanto, a negação da religiosidade dos povos indígenas colonizados como algo demonizado (demônio) que construiu uma nação enraizada pelo preconceito e pelo racismo, sem falar no Xamanismo, Budismo, Hinduísmo e pelos os que escolhem não ter religião alguma, logo acredito que se a escola não pode ser laica, que ela seja plural e diversa politeísta numa vertente de respeito e solidariedade.

Na atualidade, com a velocidade das disseminações das informações é comum perceber através de posts que circulam nas redes sociais, afirmando o que compete ensinar na escola e o que compete ensinar em casa, deixando claro aos receptores que a ideia de educar é de responsabilidade da família. Não se pode em hipótese alguma eliminar dos pais essa responsabilidade, no entanto, tem sido preocupante e desafiadora a hipótese de como fica a situação daqueles que não receberam essa formação ou orientações antes de frequentar a escola. A garantia da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola antes já instituído pela Constituição Federal (1988), provavelmente ficará comprometida, uma vez que a falta da base fundamental pode vir a comprometer todo o processo de escolarização.

São muitas as maneiras onde a intolerância e o preconceito se resultam em prática egoísta e etnocêntrica. A falta do diálogo inter-religioso faz com que os indivíduos de uma religião vivam de maneira a pensar que somente sua religião deve ser aceita na sociedade e a do outro deve ser negada. O resultado não é outro se não uma barreira que obstrui a interlocução. A prática do ensino religioso favorecerá o diálogo inter-religioso, sendo a escola mediadora deste diálogo, con-

duzindo os discentes através de práticas pedagógicas aplicadas desde o ensino fundamental.

O diálogo interreligioso busca, sobretudo, construir uma sociedade mais justa que valoriza a diversidade religiosa e a identidade das religiões. Para Tillich (1968, apud TEIXEIRA, 2012, p.173) “o diálogo verdadeiro não se dá através do abandono da tradição religiosa, mas de seu aprofundamento mediante a oração, o pensamento a ação”. O respeito às religiões heterogêneas, si dá através da abertura de um diálogo, que possibilita compreender a forma de pensar do diferente, onde se busca o respeito à diversidade religiosa.

A escola tem a oportunidade de avançar nesta causa, e desempenhar o papel como mediadora deste diálogo, usando recursos didáticos, trazendo à luz a riqueza de ideias de cada religião. Desbravando novos conhecimentos e saberes contidos no universo religioso de cada um. Formando conceitos epistemológicos, ampliando o campo científico religioso, e incorporando-os na formação dos discentes. De acordo com o pai (P2) a escola procura abordar questões religiosas:

P2: “Participei recentemente de uma reunião, na Escola Municipal Deputada Maria do Céu Pereira Fernandes, onde a pauta exclusiva, foi sobre Educação Religiosa dos educandos, e com finalidade de abordagem, foi discutido os aspectos: Monoteísmo e Politeísmo, onde observando bem os conceitos, isso é de suma importância para a vida do aluno”.

Então no contexto educacional, entendo que são culturas religiosas de aspectos diferentes, onde no Politeísmo, as pessoas acreditam em vários deuses ou adoram diferentes (múltiplas) divindades, esse tipo de religião leva seus adeptos a acreditar, ou seja, adora deuses diferentes como, o deus do fogo, o deus da água, o deus da guerra, entre outros, xango, oxum, iemanjá, que são deuses de religião afro, ou seja de axé. Aqui no Brasil, temos a comunidade indígena, que acreditam nesses deuses, isso acontece desde da colonização até os dias atuais, porque os índios são de origem politeístas (RORTY, 2019).

Já o oposto do Politeísmo, o Monoteísmo acredita, ou seja, crê na existência de um único Deus (Jeová), o criador e soberano de todo o universo e de todas as coisas naturais e inaturais aqui na Terra. O Monoteísmo aqui no Brasil é representado por pessoas que tem como cultura religiosa o Cristianismo, onde torna-se devotos de um determinado santo ou santa (imagem) e obedecem e crê na existência de um único Deus Onipotente, temos outras religiões que também são de origem monoteístas, como o Judaísmo que adoram um único deus, segundo Soares (2015).

“Então particularmente sou a favor que o espaço da escola como instituição educacional seja laico” expressa-se o pai (P2), porque entre os conceitos estudados de religiões entre o Politeísmo e o Monoteísmo, nossos adolescentes tenham capacidades de fazer sua própria escolha, sem que haja preconceito, racismo ou até mesmo *bullying*, e que tenha um relacionamento escolar e familiar bom e agradável.

Para o pai (P3), as diferenças existentes na sociedade nos fazem:

P3: “Compreender a diferença entre o Politeísmo e Monoteísmo na atual sociedade em que vivemos hoje é muito importante. Pois esta sociedade a qual vivemos cotidianamente é muito diferente daquela em que nossos pais e avós viveram em suas juventudes”.

Os valores e costumes religiosos, que antes guiavam a geração anterior, não são mais os mesmos dos dias atuais. Em alguns casos, chegam a ser contraditórios. É preciso educar essa geração para que os valores como responsabilidade, lealdade, coragem, ética, sabedoria e respeito a diversidade religiosa sejam unânimes e essenciais para a nossa convivência enquanto sociedade. Portanto, é primordial conhecer, respeitar e valorizar a adversidade religiosa para a formação do sujeito enquanto ser social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender o trabalho pedagógico realizado pelos professores na disciplina Ensino Religioso na Escola Municipal Deputada Maria do Céu Pereira Fernandes, Goianinha/RN, observando como vem acontecendo o trabalho pedagógico, visando o respeito e a tolerância religiosa frente a garantia do direito do cidadão, considerando o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos.

Como podemos constatar de acordo com a LDB o objetivo do ensino Fundamental é a formação básica do cidadão. Desta forma, a Escola desempenha seu papel desenvolvendo as potencialidades e preocupando-se com a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos.

A Escola Municipal Deputada Maria do Céu Pereira Fernandes desenvolve um papel de grande importância para a comunidade escolar e para a comunidade local, pois independente da religião que professam, a maioria dos pais depositam a confiança do desenvolvimento dos seus filhos à escola. No que se refere às práticas pedagógicas de Ensino religioso (principalmente as culturais) alguns pais, pedem que os filhos não participem, por não apresentarem particularidades de sua religião. Observou-se também que muitos pais buscam tanto pela frequência, quanto pela permanência dos filhos nessa escola pelo fato de a escola ter ocupado os melhores resultados nos cursos mais almejados após o nono ano do Ensino Fundamental (Ensino Médio no Instituto Federal do Rio Grande do Norte e no SESI).

A palestra virtual com os pais e/ou responsáveis serviu de base para que fosse construído uma reflexão sobre o novo trabalho que assegura o estado laico da escola, onde não haverá o privilégio de nenhuma religião, excluindo o proselitismo religioso, buscando garantir o conhecimento das diferentes

manifestações religiosas. Dessa forma, esse público pode pensar sobre o papel educativo da instituição na vida dos seus filhos e das próprias famílias.

Assim, podemos afirmar através desta pesquisa, que Escola Municipal Deputada Maria do Céu Pereira Fernandes é um espaço de construção que está aberta às mudanças e que a partir das intervenções realizadas um novo olhar será construído frente ao trabalho com a diversidade religiosa, de modo que seja cumprido as orientações expostas nos documentos legais que tratam dessa área do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar.** MEC. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Constituição.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP n.º 12/97.** Assunto: Interpretação do artigo 33 da Lei 9394/96.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP n.º 97/99.** Formação de Professores para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental.

BURBULES, D. L. **The New Polyism: Rebirth of the Gods and Goddesses.** New York: Harper and Row Publishers, 2003.

CORREA, A. de P. **A liberdade religiosa nas constituições brasileiras.** Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

DIAS, M. **Mapa da intolerância religiosa.** 2007. Disponível em: <<http://www.institutobuzios.org.br/documentos/Mapa%20da%20Intolerancia%20Religiosa.PDF>>. 2011. Acesso em 29 de agosto de 2019.

JUNQUEIRA, S. R. **Teologia e educação**; educar para a caridade e a solidariedade. São Paulo: Paulinas, 2001

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 31ª Sessão da Conferência Geral. Paris, 2001. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em 06 de outubro de 2019.

RODRIGUES, E. F. **O Ensino Religioso com base em uma abordagem pedagógica e epistemológica**. Ciências da Religião – História e Sociedade, v. 10, n. 1, p.202-218, 2013.

RORTY, R. **Pragmatism as Romantic Polytheism**. 2019. The New York Times. Disponível em <https://www.nytimes.com/books/first/d/dickstein-pragmatism.html>. Acesso em: 21 de janeiro de 2020.

SANCHIS, A. F. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: MEC – Indagações sobre Currículo. Brasília, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2018.

SANTOME, E. de. **Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate**. Dezembro de 2015. Revista Espaço Acadêmico. Ano I. Nº 7. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/007/07oliveira.htm>. Acesso em 01 de outubro de 2019.

SANTOS, J. D. et al. **Ensino Religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2009.

SILVA, E. **Educação e pluralidade religiosa**. Teologia e educação; educar para a caridade e a solidariedade. São Paulo: Paulinas, 2010.

SOARES, A. M. L. **Apresentação**. O que é Ciência da Religião. São Paulo: Paulinas, 2015.

SOBRE A ORGANIZADORA

Rúbia Kátia Azevedo Montenegro



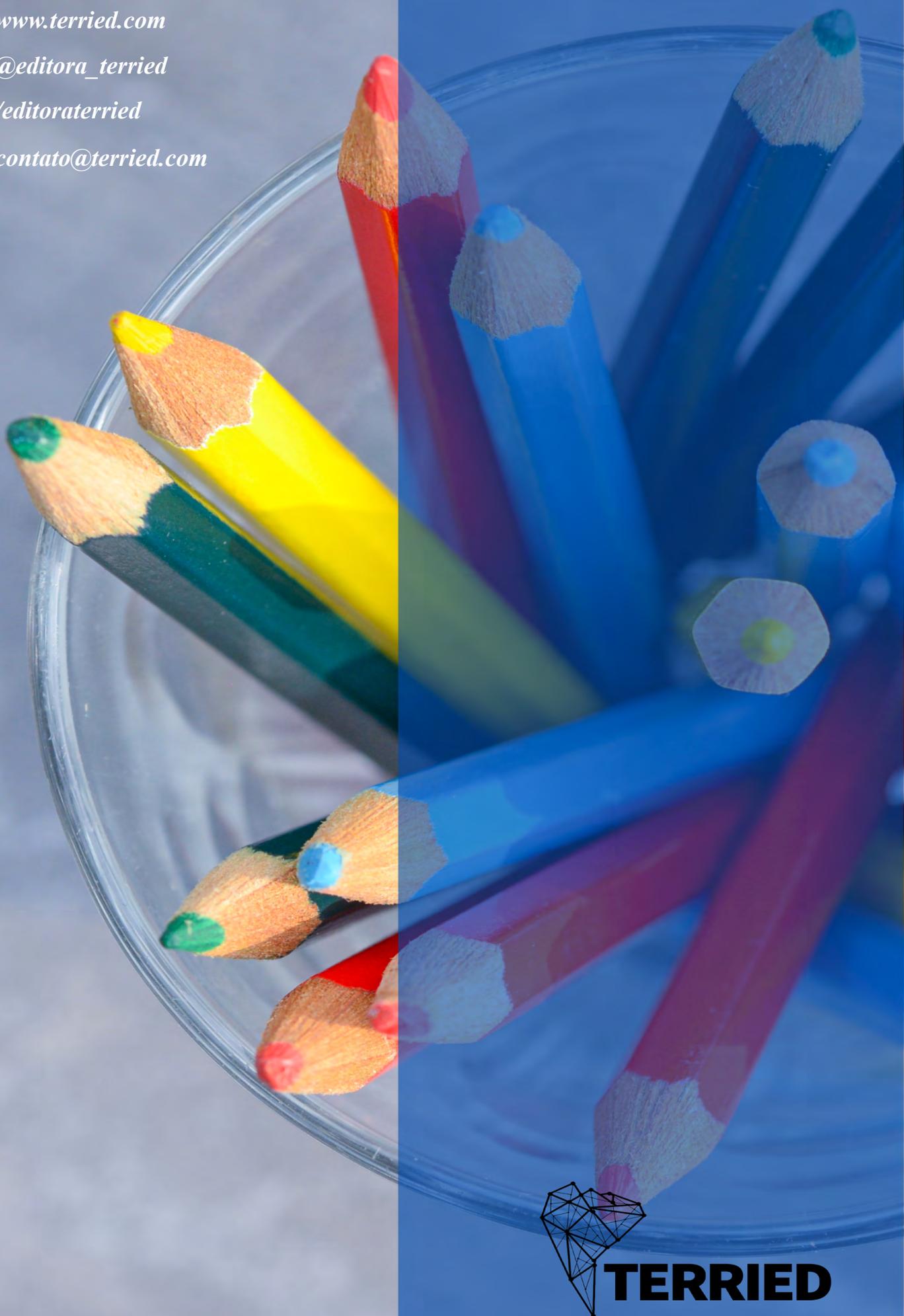
Nascida em 24 de fevereiro de 1977, na cidade de Mogi das Cruzes, São Paulo. Desde mocinha mora em Acari-RN, onde cresceu, estudou e mora até hoje. Professora Doutora em Ciências da Educação (2019); Mestre em Ciências da Educação (2015); Especialista em Psicopedagogia (2004); Mídias na Educação (2011) e Coordenação Pedagógica (2021); possui graduação em Licenciatura Plena em Letras (2002), e 2ª licenciatura em Pedagogia (2021). Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Arnaldo Bezerra em Parelhas RN, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, escrita, tecnologia da informação, ensino fundamental.

 www.terried.com

 [@editora_terried](https://www.facebook.com/editora_terried)

 [/editoraterried](https://www.instagram.com/editoraterried)

 contato@terried.com



TERRIED