

## APRESENTAÇÃO

Esta é a primeira coletânea de pesquisas relacionadas à educação básica que eu e minha parceira de estudos, Taís Pelição, temos a satisfação de organizar e apresentar.

Este projeto surgiu por uma necessidade encontrada na prática de nossas vivências como professoras de ensino fundamental e ensino médio. Isso porque nos últimos três anos, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e também o novo currículo do Estado de São Paulo (unidade federativa em que atuamos), denominado Currículo Paulista (Volume 1, 2019 e Volume 2, 2020), deparamo-nos com diretrizes que exigiam ainda mais o trabalho conjunto entre os agentes escolares (gestores, professores e estudantes).

Diante desse cenário, buscamos teorias que fossem capazes de nos oferecer suporte prático. No entanto, em meio às barreiras que a maioria das escolas acabam impondo à atuação docente, fundamentações teóricas não puderam suprir nossas expectativas. Quando falamos em barreiras, referimo-nos às cargas horárias fragmentadas, à dificuldade de estabelecimento de diálogo em espaços curtos de tempo, ao cumprimento de burocracias, ao desgaste na preparação, execução e avaliação de aulas e estudantes, etc.

Assim, a partir de discussões a respeito de formas que pudessem auxiliar o processo de integrar disciplinas, chegou-se à ideia de unir textos que poderiam dialogar diretamente com professores, usando uma mesma linguagem: experiências vivenciadas e pesquisas realizadas por pessoas comprometidas com a educação, que compartilhassem o carinho pelo ensino-aprendizagem de seus alunos.

Então, após um período de busca pela implantação por tal ideal, manifestamos nossa alegria em publicar esta obra, que conta com a participação de colaboradores competentes e empenhados com a educação básica em nosso país.

Carita Pelição

## INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO

Carita Pelição  
Taís Pelição

### RESUMO

O Brasil enfrenta muitos desafios relacionados à educação básica, que vão desde questões políticas pontuais até ao desinteresse do estudante pelos estudos. Este último está diretamente vinculado a um sistema de ensino arcaico, voltado à concepção de transmissão de conhecimento e ao ideal de estudante submisso e engessado em sala de aula. Com a crise mundial causada pelo vírus chamado SARS-Cov-2 ou novo coronavírus, enfrentamos um longo período de quarentena que fez vigorar, em caráter de urgência, um precário ensino a distância. Esse ensino remoto fez destacar ainda mais as falhas da base educacional brasileira que antes eram mascaradas à população em geral. Um dos aspectos que se fez notório com o cenário da pandemia foi a transferência do padrão clássico de aula presencial para o modelo online, enfatizando a falta de atratividade das aulas e a separação das disciplinas por áreas de conhecimento, como se essas não pudessem dialogar entre si. Nesse sentido, o presente capítulo apresenta um panorama do cenário educacional brasileiro, dissertando sobre a importância da interdisciplinaridade para a educação básica contemporânea.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Educação Contemporânea. Educação Básica.

### INTRODUÇÃO

Com a disseminação do novo coronavírus, o ano de 2020 certamente foi um desafio para a educação brasileira, pois as aulas tiveram que migrar para o meio digital em um período muito curto de tempo, evidenciando ainda mais as fragilidades enfrentadas em sala de aula.

Nesse novo cenário, o ensino passa a ocorrer por meio de uma plataforma virtual, com professores e estudantes sem formação e domínio das ferramentas digitais. Ademais, muitos vivem em localidades sem acesso à internet ou com conexão instável. Vale ressaltar que há casos de professores e estudantes que não possuem computador pessoal e seus aparelhos móveis, única forma de acesso à internet, por vezes, não suportam o tráfego de muitas informações e a utilização de certos tipos de aplicativos (SOUZA; MIRANDA, 2020, p. 84).

Além dos agravantes salientados na citação supracitada, muitos

professores, sem entendimento apropriado acerca das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC's (TEZANI, 2017), tiveram que providenciar novas práticas emergentes, sendo que a maioria delas apenas pautaram-se no deslocamento do padrão de aula tradicional expositiva, engessada, separada em seu segmento de conhecimento específico para as telas dos computadores e celulares. De acordo com Santana e Sales (2020),

Essas práticas acabam por desvelar desafios e tensões que os segmentos já vinham enfrentando. A pandemia é amplificadora dessas crises, tornando-as maiores e mais complexas e, ao mesmo tempo, denunciando. Na área da educação, com o clamor pela apresentação de soluções imediatas para o desenvolvimento das ações educacionais formais em tempos de pandemia, estratégias alternativas foram ocupando espaço nas rotinas pedagógicas das escolas que precisavam acelerar para o século XXI no que diz respeito à infraestrutura física e tecnológica, mas, em sua grande maioria, permanecem nos séculos passados na dimensão pedagógica centrada na transmissão de conteúdos (p. 77-78).

Grande parte dos estudantes, que já demandavam por uma educação coerente com o contexto em que vivem no século XXI, perderam o interesse pela continuidade dos estudos.

Isto posto, percebe-se que a instituição escolar ainda não tem claros seus objetivos (CHIZZOTTI, 2020), e está enraizada em um ensino completamente arcaico, em que prevalece a falsa ideia de que o professor é o mestre que detém o conhecimento inerente à disciplina que leciona e exclusivamente ele pode transferir conhecimento aos alunos submissos. Concepção essa amplamente difundida e severamente criticada por Paulo Freire na década de 1980, denominada “educação bancária” (FREIRE, 1987).

A tecnologia, a arte, o entretenimento, os meios de comunicação, o cultivo etc., mudam conforme o tempo transcorre e, nesse sentido, as sociedades e os indivíduos que nelas vivem também se modificam e se adaptam às transformações que são inerentes à vida do ser humano.

Exatamente pelas considerações expostas é que as escolas e os professores precisam compreender a urgência em se atualizar o ensino. E como isso deve ocorrer? Acreditamos que primeiro é preciso compreender quem são os estudantes brasileiros, seus anseios e como se comportam,

depois é necessário assimilar que o ambiente escolar carece refletir o que acontece fora dele, ou seja, deve estar em diálogo contínuo com a dinâmica social contemporânea de seu tempo.

Os resultados obtidos provavelmente apontarão para um ensino mais dinâmico, que oportunize protagonismo aos estudantes, que esteja atrelado às TDIC's e que seja capaz de promover a fusão entre os mais variados campos do conhecimento, explorando ao máximo os recursos de cada disciplina de forma integral e dialogada.

Nesse sentido, o objetivo desse capítulo é apresentar um panorama acerca da educação brasileira contemporânea e como esta necessita relacionar-se com a interdisciplinaridade.

## **CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

No ano de 2019, as mídias publicaram casos ao redor do mundo de pessoas infectadas com um vírus chamado SARS-Cov-2 ou, como divulgado amplamente, novo coronavírus. Porém, quando chegamos no mês de março de 2020, as contaminações tinham tomado uma proporção alarmante e, em um evento inédito na história das pandemias, vimo-nos experienciar uma quarentena global (MASSALLI, 2020, s/p).

Com a situação posta, passamos a cumprir um longo período de reclusão, a princípio sem aulas, mas depois implementando um precário e improvisado ensino a distância, em caráter de urgência (SOUZA; MIRANDA, 2020). Tal condição acabou por ressaltar sérias adversidades e falhas da educação brasileira, que antes passavam despercebidas por olhos leigos.

Para Faustino e Silva (2020), a pandemia deixa um clima de incertezas na educação. De acordo com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), estima-se que 90% dos estudantes do mundo terão seus estudos impactados de alguma forma pela pandemia. Para minimizar os impactos a UNESCO (2020) defende que o ensino seja realizado a distância, mas reconhece a complexidade em oferecer esse tipo de educação, devido a fatores como a oferta de formação e apoio a professores para utilização de ferramentas tecnológicas, engajamento das famílias e os desafios da conectividade. Dessa forma, o ensino remoto faz-se necessário “porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus” (BEHAR, 2020). Essa forma de ensino tem caráter emergencial, devido às

circunstâncias de sua implantação, no qual o currículo, planejamento e as atividades pedagógicas, precisaram ser reestruturados em caráter de urgência, com vistas a minimizar os impactos na aprendizagem (BEHAR, 2020) (SOUZA; MIRANDA, 2020, p. 83).

Cabe ressaltar que o contexto que envolve a educação no país é político e vai muito além de uma frágil estrutura tecnológica que suporte e dê conta de um ensino a distância. Tais fatores compreendem a organização familiar dos estudantes, situação financeira, exploração, violência, drogas, falta de acesso a materiais básicos de estudo (físico e digital), falta de acesso à internet, formação dos professores e gestores, estruturas prediais das escolas, ensino tradicionalista distante da realidade dos estudantes, etc. Goldemberg (1993) alertou:

O caráter claramente utópico de muitas de nossas políticas educacionais, responsável pelo seu fracasso, se deve, em grande parte, ao fato de não terem sido associadas a uma política social de longo alcance e não estarem alicerçadas em uma clara consciência dos obstáculos econômicos, políticos e culturais que precisam ser enfrentados para a construção de um sistema educacional abrangente e de boa qualidade (p. 65).

No entanto, esclarecemos que o foco deste capítulo permeará as particularidades que circundam o tema interdisciplinaridade na educação básica e a prevalência do ensino tradicionalista.

Não é exagero afirmar que na maior parte das escolas brasileiras, em quase todos os níveis e modalidades de ensino, predomina a pedagogia tradicional. Talvez não se possa afirmar que as práticas pedagógicas tradicionais conservam os mesmos fundamentos lançados pela pedagogia católica e pedagogia herbartiana. Diferentemente disso, a observação e a análise dessas práticas permitem concluir que se trata, antes, de uma pedagogia tradicional deteriorada (LIBÂNEO, 1990, p. 18).

Nessa vertente, o Brasil persiste em caminhar a passos lentos, uma vez que prevalece aqui a concepção de ensino por transferência (FREIRE, 1987), com aulas expositivas, em que as carteiras continuam organizadas em fileiras, em uma típica conjectura conhecida como “testa-nuca”.

O entendimento da educação como um processo de transmissão do conhecimento ao aluno permite-nos determinar a organização das carteiras na sala de aulas, que geralmente encontram-se

dispostas em filas e colunas, não favorecendo a interação [sic] face a face nem o trabalho em equipa nos alunos, o que por sua vez não garante o desenvolvimento de competências sociais e do espírito de tolerância nos alunos (REGO, 2018, p. 40).

Alguns professores, por desconhecimento, falta de incentivo ou mesmo perda de interesse na profissão, não aplicam outras metodologias de ensino, não incorporam as TDIC's em seus planos de aulas e usam sempre a lousa (SUECKER, 2016), o livro didático e a avaliação somativa como recursos isolados (PERES, 2013). Esquecem-se que nossa sociedade é dinâmica, ativa e é permeada pela efemeridade das coisas (TOLEDO et al, 2012; BARROS, 2015; SILVA; SILVA, 2017).

Essa efemeridade, que tanto rege nossas ações, é uma das características mais evidentes do século XXI, marcando o ritmo acelerado com que vivem e pensam as crianças e adolescentes, cercados por seus smartphones, computadores, internet e redes sociais, fazendo com que a escola pública esteja em uma posição longínqua da realidade tecnológica e mantendo um abismo instaurado com a real demanda social de seus estudantes. Sobre isso, Suecker (2016) ressalta que

os estudantes da época contemporânea, a era digital, acostumados com acessibilidade e rapidez no uso das TIC ao obter informações on-line, muitas vezes, se confrontam com a lentidão no ritmo de aulas meramente expositivas com pouco espaço para o protagonismo do aluno. Alguns nativos digitais da “geração instantânea” habituados com interatividade e acesso aos dados com rapidez, frequentam escolas em que os professores ainda usam somente quadro (SUECKER, 2016, p. 12).

Esse uso singular do quadro/lousa, como sugere a autora, pode ter relação também com a já aludida efemeridade, uma vez que os professores não conseguem acompanhar as transformações que ocorrem diariamente, dentro e fora da escola.

Nesse sentido, alguns docentes acabam projetando suas inseguranças em discursos que enfatizam a negatividade do uso das tecnologias em sala de aula. Pereira e Hunger (2019, p. 66) afirmam que “é compreensível que professores que utilizavam até um passado bem recente o mimeógrafo e o estêncil, hoje vistos como sinal de ‘anacronismo e decadência do ensino’,

tenham dificuldades de se apropriar dessas inovações”. As mesmas autoras constataram que a resistência é tão potente que o professor credita ao desenvolvimento tecnológico a sua desvalorização (PEREIRA; HUNGER, 2019), alegando que a sociedade contemporânea prioriza os smartphones em detrimento do desenvolvimento intelectual. É por isso que

um dos grandes desafios enfrentados pelo ensino remoto diz respeito à efetividade da aprendizagem, uma vez que estar conectado não significa, necessariamente, dedicação às aulas online. Um estudante conectado a uma aula na plataforma virtual de ensino, pode desligar a sua câmera, a pedido do professor ou por vontade própria, com a justificativa de melhorar a conexão. Durante este período, ele pode estar desenvolvendo outras atividades paralelas às atividades propostas pelo professor (SOUZA; MIRANDA, 2020, p. 84).

## **INTERDISCIPLINARIDADE, POR QUÊ?**

O termo interdisciplinaridade não possui uma definição consensual na área da educação, pois “trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma” (FAZENDA, 2002, p. 25). Desse modo, são muitas concepções e entendimentos distintos por parte dos estudiosos do assunto e dos professores que atuam diretamente na escola.

No entanto, defende-se neste capítulo que o conceito de interdisciplinaridade parte do pressuposto da coletividade, do diálogo constante entre os agentes escolares (gestores, professores e estudantes) e do efetivo trabalho desenvolvido em parceria entre dois ou mais professores, em qual ambos participam conjunta e ativamente durante todo o processo pedagógico. Afinal, a interdisciplinaridade presume “a existência de ao menos duas disciplinas como referência e a presença de uma ação recíproca” (GERMAIN, 1991 *apud* LENOIR, 1998, p. 46).

Isto posto, entende-se, neste capítulo, que a interdisciplinaridade não é quando um professor, de forma autônoma e individual, aborda conteúdos de outras áreas do conhecimento em sua aula. Isso porque “a prática produtiva dos homens não se dá como trabalho individual: ela é, antropologicamente

falando, expressão necessária de um sujeito coletivo, ou seja, a espécie humana só é humana na medida em que se efetiva em sociedade” (SEVERINO, 1998, p. 34).

Em consulta inicial, ao dicionário digital Michaelis (© 2020), tem-se que interdisciplinaridade é a “qualidade de interdisciplinar”, que por sua vez é definido como “comum a duas ou mais disciplinas / que envolve duas ou mais áreas de conhecimento ou de estudo” e o Dicionário Online de Português – Dicio (© 2009 – 2020), complementa afirmando que a interdisciplinaridade é “capaz de estabelecer relações entre duas ou mais disciplinas, ou áreas do conhecimento, com o intuito de melhorar o processo de aprendizagem, estreitando a relação entre professor e aluno”, destacando ainda que “há interdisciplinaridade quando o professor de biologia trabalha juntamente com o de química”, por exemplo.

Nota-se, portanto, que nas duas fontes digitais consultadas, o conceito de interdisciplinaridade condiz com a ideia de interação e diálogo entre duas ou mais disciplinas e vai ao encontro de concepções de autores renomados que estudam sobre esse tema, como Yared (2008), que diz:

Etimologicamente, interdisciplinaridade significa, em sentido geral, relação entre as disciplinas. Ainda que o termo interdisciplinaridade seja mais usado para indicar relação entre disciplinas, hoje alguns autores distinguem de outros similares, tais como a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade, que também podem ser entendidas como forma de relações disciplinares em diversos níveis, como grau sucessivo de cooperação e coordenação crescente no sistema de ensino-aprendizagem (YARED, 2008, p. 161).

No entanto, para que a escola seja um espaço de cooperação e parceria entre todos os indivíduos que a frequentam, é preciso apreender a realidade vivida pela sociedade contemporânea a ela. Lück (2010), autora reconhecida na área da gestão escolar, defende que “a construção do conhecimento do ponto de vista epistemológico, consiste em processo fundamentado na intervenção crítica e refletida sobre a realidade, de modo a construí-la” (2010, p. 58). Para a autora:

É a partir da atividade, realizada mediante cuidados científicos e de observação crítico-reflexiva, que a pedagogia toma consciência de

si mesma e constrói a consciência de sua história, pela formação de explicações de seus processos em relação a seus resultados, e que define postulados capazes de impulsionar o seu desenvolvimento. Construir conhecimentos a partir das práticas escolares coletivas constitui-se, portanto, em um processo fundamental a ser promovido na escola, e que sustenta e faz avançar a gestão da escola e a qualidade de seu trabalho educacional (2010, p. 60).

Por acreditar que a educação é democrática, concordamos com Lück quanto a necessidade de instauração de uma prática escolar que seja coletiva. Essa mesma vertente também é sustentada por Paulo Freire com a chamada Educação Popular (FREIRE, 1987; SILVA, 2007). Segundo Silva (2007),

Dentre os fazeres de uma Educação Popular, destaca-se o momento participativo de planejar e organizar as atividades práticas de formação comunitária, pois é aí que os interesses e as intencionalidades políticas tornam-se coletivamente conscientes e explícitas, evidenciando os critérios adotados para a seleção de conhecimentos sistematizados e metodologias que promoverão o percurso que se pretende implementar no processo de construção / apreensão / intervenção na realidade concreta. Trata-se de uma proposta de formação permanente que visa desencadear junto à comunidade um posicionamento crítico-prático em relação às necessidades e às contradições por ela vivenciadas e os encaminhamentos concretos para a conquista da autonomia (p. 13).

Percebe-se, portanto, que a interdisciplinaridade caminha no sentido oposto à homogeneidade, ela é heterogênea em sua totalidade. Por isso mesmo é que o diálogo é intrínseco a ela e sem uma construção reflexiva, crítica, entusiástica, que respeita e transforma, não é possível haver interdisciplinaridade (TAVARES, 2008). “Em um trabalho interdisciplinar em equipe é imprescindível que todos estejam abertos ao diálogo em qualquer momento” (TAVARES, 2008, p. 136). No que diz respeito ao diálogo:

Japiassú (1976 e 2006) posiciona a questão do diálogo como imprescindível numa prática educativa: é preciso que todos estejam abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros. Só se adquire essa atitude de abertura para o diálogo no decorrer do trabalho em equipe interdisciplinar. Para que todos estejam abertos ao diálogo é necessário haver uma tomada de consciência, primeiramente individual. Não existe cumplicidade no ato de educar se não houver um encaminhamento consistente e democrático do processo de ensinar e aprender. Freire (1992) enfatiza que é

necessário estabelecer o diálogo de forma contínua, com os pares iguais a nós e com os diferentes para consolidar a prática de ver, ouvir, falar, problematizar e agir, num exercício permanente do nosso "vir-a-ser", do nosso "tornar-se". Isto contribui para produzir outras práticas com o objetivo de intervir na realidade em que vivemos. O educador necessita estar sempre incomodado. É ele que contribui para despertar a busca, a pesquisa e o desenvolvimento de novas competências. A competência não se constrói por meio do acúmulo de cursos e de livros, mas de um trabalho de reflexão crítica sobre as experiências de vida, de modelos educativos e das práticas, por intermédio de construção e reconstrução permanentes da identidade pessoal (TAVARES, 2008, p. 136)

Mas, afinal, por que a interdisciplinaridade, nas características aqui conceituadas, deve ser empregada nas escolas? Para Tavares (2008), esta é

uma exigência do mundo contemporâneo. Ela não só auxilia na compreensão do movimento de abertura frente ao problema do conhecimento e das transformações contínuas da contemporaneidade, mas busca dar sentido, principalmente nas instituições de ensino, ao trabalho do professor, para que ambos — professor e aluno — delineiem o caminho que idealizaram, revejam-se no sentido de juntos elaborarem o traçado de novas atitudes, novos caminhos, novas pesquisas, novos saberes, novos projetos (FAZENDA, 2002 apud TAVARES, 2008, p. 135).

Assim, se a interdisciplinaridade é exigência do mundo contemporâneo, não cabe mais, na realidade em que vivemos atualmente, fragmentar os conhecimentos em nichos que se repelem, como continua ocorrendo em muitas escolas, onde há uma fragmentação generalizada, que desarticula e segrega o que seria próprio e impróprio à educação. Para Severino, “tudo se passa como se se tratasse de dois universos autônomos, desenvolvendo-se paralelamente, intercomunicando-se apenas de maneira formal, [...] como se entre escola e comunidade não houvesse um cordão umbilical” (1998, p. 38-39).

Como visto no tópico anterior, os estudantes do século XXI são dinâmicos, cercados por tecnologias de informações, pela facilidade na comunicação e por isso, carecem de um ensino também do século XXI, onde os conteúdos sejam palpáveis e estejam sintonizados com a vida concreta.

Em 1998, o professor Antônio Joaquim Severino alertava para o risco de se seccionar os conhecimentos, como se esses se afugassem no

cotidiano. Para ele

as ações docentes, as atividades técnicas e as intervenções administrativas, desenvolvidas no interior da escola pelos diversos profissionais da área, não conseguem convergir e se articular em razão da unicidade do fim. A impressão que se tem é que cada uma delas adquire um certo grau de autonomia, cada uma trilha seu próprio caminho, como se cada uma tivesse seu próprio fim. Merece destaque, nesse âmbito, a hipertrofia do administrativo sobre o pedagógico, com o estranho desenvolvimento de uma postura autoritária e autocrática no exercício do poder. [...] A desarticulação fragmentária se manifesta ainda na dificuldade, reconhecidamente presente nas diversas instâncias do sistema institucional de ensino, de articular os meios aos fins, de utilizar os recursos para a consecução dos objetivos essenciais. Os recursos, mesmo quando disponíveis, não são adequadamente explorados e utilizados como meios para alcançar os fins essenciais do processo (SEVERINO, 1998, p. 38).

Em consenso com Lück, “destaca-se que o trabalho de qualquer profissional da educação só ganha significado e valor na medida em que esteja integrado com o dos demais profissionais [...] em torno da realização dos objetivos educacionais” (2010, p. 91). Logo, o trabalho interdisciplinar é sinônimo de escola vívida, integrada e articulada com os anseios de todos que se relacionam com ela.

## **CONSIDERAÇÕES**

A partir do cenário pandêmico que vivenciamos no ano de 2020, percebeu-se na prática o quanto o Brasil ainda possui estruturas falhas em relação à educação e às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC's.

Apesar de vivermos no século XXI, nosso sistema educacional insiste em aplicar metodologias que remetem ao século XVIII, XIX e XX, que ainda veem o professor como o mestre soberano detentor do conhecimento e o aluno como alguém submisso que deve aceitar o conhecimento que lhe é transferido, de forma passiva.

Essa acepção, erroneamente instaurada, acaba estabelecendo uma enorme diferença entre o que representa a instituição escolar e a sociedade contemporânea e, por isso, faz a educação distanciar-se da realidade e

anseios dos jovens estudantes, refletindo, assim, um comportamento apático, desinteressado e até agressivo.

Os estudantes, por sua vez, são indivíduos envolvidos com a tecnologia, com a dinamicidade das informações, com a rapidez da comunicação e necessitam de aulas que estejam estritamente vinculadas a essas características. Por isso, defendemos a interdisciplinaridade na educação, uma vez que o diálogo, a troca e a coletividade são intrínsecos a ela.

Uma escola que preza pela relação interdisciplinar, em sua essência, considerando a participação ativa e efetiva dos gestores, professores e estudantes, é democrática porque o ser humano, em todas as suas esferas, é um sujeito coletivo.

Neste sentido, concordamos com Marques (1987 *apud* LÜCK, 2010, p. 91) acerca da prática da participação concreta que é reconhecida e aplicada como “um sentimento de compartilhamento que, por si só, estimula o enfrentamento de dificuldades, promove o revigoramento de energias e cria um sentimento de envolvimento com a realidade e seus desafios”.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Patrícia Marcondes de. A educação contemporânea através das imagens: juventude, cibercultura e formação docente. **Dito Efeito**, v. 6, n. 9, jul./dez. 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. As finalidades dos sistemas de educação brasileiros. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-19, e-19288, jan./mar. 2020.

**DICIO**. Dicionário Online de Português. Interdisciplinaridade, © 2009 – 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/interdisciplinaridade/#:~:text=Significado%20de%20Interdisciplinaridade&text=Capaz%20de%20estabelecer%20relações%20entre,Inter%20%2B%20disciplina%20%2B%20idade>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? – 5. Ed – São Paulo: Loyola, 2002. (Coleção Realidade Educacional 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. – 17ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje, v. 21) – versão digital.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, 7 (18), 1993.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani CA. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. - Campinas, SP: Papyrus, 1998. — (Coleção Práxis) .

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia tradicional**: notas introdutórias, 1990. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20Tradicional%202012%202.pdf>>. Acesso em: dez. 2020.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. – 7ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Série: Cadernos de Gestão.

MASSALLI, Fábio. Quarentena global é evento inédito na história das pandemias: Outras grandes pandemias também têm pontos em comum com a covid-19. **Agência Brasil**, 26 abr. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-04/quarentena-global-e-evento-inedito-na-historia-das-pandemias>>. Acesso em: 09 dez. 2020.

**MICHAELIS**. Dicionário Online de Português. Interdisciplinar, © 2020. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/interdisciplinar/>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

PEREIRA, Juliana Martins; HUNGER, Dagmar. **Jogo de poder na escola pública**: o professor em xeque. – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2019. (Educação, Tecnologias e Transdisciplinaridade)

PERES, Maria Regina [et al]. A formação docente e os desafios da prática reflexiva. **Revista Educação**. Santa Maria. V. 38, N. 2, p. 289-304, maio/ago. 2013.

REGO, Amancio Mauricio Xavier. Educação: concepções e modalidades. **Scientia Cum Industria**, V. 6, N. 1, PP. 38 — 47, 2018.

SANTANA, Camila Lima Santana e; SALES, Kathia Marise Borges. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia covid-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, V.10, n.1, p. 75 – 92, Número Temático – 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani CA. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. - Campinas, SP: Papyrus, 1998. — (Coleção Práxis)

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. – Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SILVA, Thayse de Oliveira; SILVA, Lebiam Tamar Gomes. Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. **Rev. Psicopedagogia**, 2017; 34(103): 87-97.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, A Jean Carlos. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim de Conjuntura (BOCA)** ano II, vol. 4, n. 11, Boa Vista, 2020.

SUECKER, Simone Krause. **A motivação para aprender do nativo digital pela perspectiva de professores, alunos e da neurociência**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

TAVARES, Dirce Encarnacion. A interdisciplinaridade na contemporaneidade - qual o sentido?. FAZENDA, Ivani (org.). **O Que é interdisciplinaridade?**. - São Paulo: Cortez, 2008.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. Nativos digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de se (re)pensar a prática pedagógica. **Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v.19, n.2, p. 295-307, jul./dez. 2017

TOLEDO, Priscilla Bassitt Ferreira [et al]. O Comportamento da Geração Z e a Influência nas Atitudes dos Professores. **IX Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia** – SEGeT, 2012.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade?. In: FAZENDA, Ivani (org.). **O Que é interdisciplinaridade?**. - São Paulo: Cortez, 2008.

# **CRIATIVIDADE E PENSAMENTO CRÍTICO: desenvolvimento do estudante para o mundo contemporâneo**

Taís Pelição  
Carita Pelição

## **RESUMO**

A escola sempre foi um ambiente de acesso ao conhecimento, antigamente havia transmissão de conteúdo e hoje, acompanhando as frequentes mudanças, a educação exige a construção e desenvolvimento de competências essenciais para que os estudantes possam atuar de forma social mais autônoma e adaptável ao longo da vida. Competências essenciais como criatividade e pensamento crítico devem ser destacadas no cenário atual, pois com a evolução das tecnologias e da conectividade, busca-se soluções mais ágeis que possam atender às necessidades exigidas pela sociedade, gerando um grande volume de informações que são propagadas sem grandes objetivos. Assim, iniciativas que visam organizar e definir o amplo conjunto de competências existentes são cada vez mais relevantes. A partir desse contexto, a Base Nacional Comum Curricular procura elencar dez competências gerais como essenciais para uma formação no mundo contemporâneo. As competências gerais combinam aspectos cognitivos (relacionados à aquisição e domínio de conhecimentos, como o raciocínio e a memória), socioemocionais e híbridas, sendo essa última definida pela combinação mais marcante das duas primeiras. Entre as híbridas, a criatividade e o pensamento crítico têm sido destacadas e devem ser discutidas com especial atenção. Conceituá-las e discuti-las são os objetivos principais deste capítulo. Pode-se concluir que muitos dos processos cognitivos envolvidos em ambas as competências são comuns e exigem conhecimento prévio do domínio onde será aplicado, suas dimensões incluem questionamento, imaginação, ação e reflexão.

**Palavras-chave:** Criatividade. Pensamento crítico. Educação Básica. Mundo contemporâneo.

## **INTRODUÇÃO**

O mundo contemporâneo se modifica com muita facilidade e rapidez. Historicamente, a escola sempre foi (e ainda é) um ambiente de socialização e de acesso ao conhecimento, sendo que antigamente o foco era na transmissão e domínio de conteúdo e hoje, acompanhando as frequentes mudanças, a educação exige uma construção afetiva de oportunidades para permitir tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento de competências essenciais para uma atuação social mais autônoma, mais responsável, mais

solidária e com capacidade de adaptação ao longo da vida (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020b).

Ao propor o desenvolvimento de competências essenciais, podemos destacar entre essas, a valorização da criatividade e do pensamento crítico, que são os temas tratados neste texto. O principal objetivo da educação é de oferecer oportunidades plenas aos estudantes, impulsionando o potencial para viver, conviver, aprender e produzir, qualquer que seja seu contexto socioeconômico e seu projeto de vida. Essa é uma educação capaz de gerar realizações e resultados aos estudantes, além de reduzir a desigualdade social (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020b).

A evolução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e da conectividade global vêm facilitando o acesso ao conhecimento e à diversidade de opiniões acerca de um mesmo tema. Buscamos cada vez mais soluções eficientes que possam corresponder às urgências de necessidades individuais ou coletivas, por isso, situações que antes não tinham pouco impacto na vida cotidiana, agora refletem em toda a sociedade, sendo o próprio conhecimento questionado.

No século XXI, em uma sociedade denominada digital, com um grande volume de informações propagando-se em grande velocidade, partindo de fontes variadas e nem sempre com objetivos claros, ganham ainda mais relevância “as iniciativas que visam organizar e definir o amplo conjunto de competências existentes e possíveis de serem desenvolvidas por cada pessoa” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020b, p.07).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), é uma diretriz oficial utilizada nos currículos de todas as escolas do Brasil, ela retoma o debate sobre os propósitos da educação escolar e os direitos à aprendizagem que todo estudante deve ter, sua elaboração contou com a contribuição de educadores e especialistas e foi publicada em 2017.

Com dezenas de atitudes, sentimentos e convicções que norteiam cada ação humana e com tantas teorias e propostas sobre como compreender o papel das competências e quais devem ser o foco da educação, a BNCC procura elencar um conjunto de dez competências gerais,

vistas como essenciais para uma formação que possa contribuir com a vida no mundo contemporâneo:

Essas competências gerais combinam aspectos cognitivos (relacionados à aquisição e domínio de conhecimentos, como o raciocínio e a memória), socioemocionais e híbridas. As chamadas competências socioemocionais são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social. Entre outros exemplos, estão a persistência, a assertividade, a empatia, a autoconfiança e a curiosidade para aprender (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020b, p.07).

As competências híbridas também são destacadas pela BNCC e podem ser definidas pela combinação mais marcante de elementos das competências cognitivas e socioemocionais. Entre as híbridas, a criatividade e o pensamento crítico se destacam e devem ser discutidas com cuidado e atenção, já que são complexas e de suma importância para o mundo atual.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar conceitos e discussões acerca de competências como a criatividade e o pensamento crítico no contexto escolar contemporâneo.

Essas duas competências, que têm se tornado cada vez mais importantes no mercado de trabalho, contribuindo também com a vida pessoal de cada um e o convívio em sociedade, são relevantes para que se possa analisar, filtrar, selecionar e usar informações, estabelecendo novas relações entre conhecimentos adquiridos e criar possibilidades variadas de como usar os dados divulgados e pontos de vista diferentes. As pessoas precisam cada vez mais contribuir com a inovação e absorvê-la.

## **PARA ENTENDER MELHOR A CRIATIVIDADE E O PENSAMENTO CRÍTICO**

A criatividade e o pensamento crítico possuem relação, pois ambos envolvem alguns processos mentais similares, porém seus objetivos são diferentes:

A criatividade é voltada a criar ideias e produtos inovadores e apropriados. O pensamento crítico visa avaliar e julgar cuidadosamente afirmações, ideias e teorias relativas a possíveis explicações ou soluções apresentadas para uma situação, com a finalidade de alcançar um posicionamento competente e independente – em geral, orientado para a ação (VINCENT-LANCRIN et al, 2020, p.23).

Pesquisas voltadas às duas competências não se sobrepõem, ainda que o pensamento crítico às vezes desempenhe importante papel no processo na criatividade e vice-versa. No entanto, é comum que encontremos currículos escolares que fazem essa união e falam sobre o “pensamento criativo e crítico” (VINCENT-LANCRIN et al, 2020). Em alguns casos, essa fusão provoca a perda de particularidades e diferença entre as duas competências, mas também pode destacar que há algumas atividades pedagógicas que permitam a expansão e a prática de dimensões importantes para ambas.

### **Criatividade**

Ao senso comum, a criatividade é um privilégio, que pode ser vista como um dom e/ou talento que poucos possuem, e com base nessa crença, não se espera que todas as pessoas possam ter criatividade ou receber estímulos para isso. Outra crença comum sobre a criatividade é que seria uma expressão do campo das Artes e, portanto, somente este local seria visto como natural para o desenvolvimento da criatividade (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020b).

Ao invés de um talento inato e reservado apenas aos artistas, a criatividade é compreendida como uma competência possível de ser desenvolvida e estimulada em todos os níveis educacionais. Assim, a criatividade é definida pelo Instituto Ayrton Senna (2020b), como um “grande potencial que o ser humano dispõe para enfrentar o novo e seguir avançando na ciência, na tecnologia, na comunicação, nas artes e em muitos outros campos” (p.12). Além disso, o Instituto expressa que a “criatividade é uma competência complexa e híbrida, pois surge da comunicação de elementos distintos, tais como conhecimentos e saberes, capacidade de resolução de

problemas e domínios socioemocionais” (p.12).

Sternberg e Lubart (1999) expõem a criatividade como “a capacidade de produzir um trabalho ao mesmo tempo inovador (ou seja, original, inesperado) e apropriado (ou seja, útil, adaptativo em relação às limitações da tarefa)” (p.03), ou seja, não se trata apenas de fazer algo novo, pois a criatividade ocorre em um sistema ou contexto que tem padrões e restrições. Assim, Dennett (2013) define: “Ser criativo não é só uma questão de inventar alguma novidade – qualquer pessoa pode fazer isso [...] –, mas de fazer com que tal novidade se destaque em um sistema que já está estabelecido, por alguma boa razão” (p.45).

Guilford (1950 *apud* VINCENT-LANCRIN et al, 2020) destacou dois processos que levam à criatividade, sendo eles: o *pensamento divergente* que gera muitas ideias; e o *pensamento convergente* que escolhe e desenvolve uma ideia que considera boa. Já Torrance (1970) retratou a diferença entre quatro aspectos do processo criativo, entre eles há a fluência: ter muitas ideias relevantes; a flexibilidade: ter diferentes tipos de ideias relevantes; a originalidade: ter ideias estatisticamente inovadoras e a elaboração: conseguir estruturar as próprias ideias.

A criatividade é atravessada por valores culturais, o que significa que certas manifestações dessa competência são mais reconhecidas que outras, dependendo do contexto cultural, social e histórico e deve ser considerado ao se observar um estudante, por exemplo, resolvendo um problema. “Ao observar as atitudes de alguém durante um processo de criação [...] é possível aproveitar as situações para reforçar a expressão criativa dessa pessoa” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020b, p.13). Essa sensibilidade é essencial para os contextos escolares, de ensino e aprendizagem, pois muitas das manifestações criativas passam despercebidas por não estarem evidentes no produto final.

### **Criatividade: mitos e crenças**

- *Criatividade não é um talento nato*: “Não nascemos criativos em toda medida, precisando então de espaço para desenvolver essa

competência. Necessitamos de abertura para experiências, atitude investigativa, tempo, aquisição de conhecimentos e estudos...” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020a, p.02);

- *Criatividade não é só resultado de herança genética:* “O ato criativo é fruto também de dedicação de muitas horas a diferentes assuntos e articulação com todas as histórias vividas e experienciadas no seu tempo e grupo social...” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020a, p.02);

- *Criatividade não é ter ideias brilhantes num piscar de olhos:* “Porque ideias brilhantes, na maioria das vezes, são resultado de um esforço de articulação e integração de inúmeras ideias básicas. Essas são aprimoradas ao longo do tempo e com dedicação...” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020a, p.02);

- *Criatividade não é decorrente apenas de estímulo externo:* “Embora pessoas e ambientes possam ser promotores de condições ótimas para sermos criativos, o interesse intrínseco por desenvolver algo novo e útil pode favorecer o surgimento de novas perspectivas e ideias, quando nos pedem para sermos criativos...” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020a, p.02);

- *Criatividade não é um processo individual e solitário:* “É um processo colaborativo, pois muitas vezes as melhores ideias surgem em momentos de conexões com outras pessoas e contextos...” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020a, p.02).

### **Pensamento Crítico**

O pensamento crítico, de maneira geral, costuma ser visto de forma simplificada, muitas vezes sendo associado a posturas negativas, resistentes a qualquer informação ou posições diferentes e, até mesmo, ao ceticismo puro. Igualmente à criatividade, não se pode considerar o pensamento crítico apenas como uma competência “nata”, com a qual alguém nasce ou não, mas sim como algo que pode ser estimulado em qualquer indivíduo, que tem efeitos notáveis no dia a dia de uma sociedade que demanda, cada vez mais, tomadas de decisão embasadas, análise de informações, construção de posicionamentos sobre diferentes temas e assuntos (INSTITUTO AYRTON

SENNA, 2020b).

Henning (2015) descreve que a criticidade nada mais é que a “propriedade ou qualidade relativa ao que é ‘criativo’ ou àquilo que designamos como ‘crítica’” (p.05). A autora ainda discorre que:

De modo geral, a criticidade propicia ao ser humano capacidade de interpretar, discernir, julgar, desvendar o que está oculto, esmiuçar os fatos aparentes, observar as ciladas, compreender a realidade numa perspectiva hermenêutica captando o real significado e as causas imperceptíveis ao olhar ingênuo. Logo, criticidade avizinha-se à autonomia, a capacidade de decidir por conta própria, portanto, é a conquista da liberdade (HENNING, 2015, p.08).

“O pensamento crítico se expressa pela problematização, decomposição e ressignificação da informação ou situação” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020b, p.15). Isto é, irá capacitar uma pessoa a se posicionar de modo racional e analítico diante de situações rotineiras, se manifestando diante de informações ou atitudes de outros, afim de analisar sua validade, sua origem e finalidade. Aproxima-se do pensamento filosófico e científico, pois é entendido como uma expressão de racionalidade (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020b).

O pensamento crítico, tal como a criatividade, desempenha um papel significativo para o bem-estar pessoal, porém é visto com mais frequência como um pilar essencial para o funcionamento das democracias modernas (VINCENT-LANCRIN et al, 2020). Tais democracias modernas esperam que um indivíduo exerça seu pensamento crítico como parte integral de uma sociedade, sendo capaz de formar opiniões independentes e embasadas por fundamentos validados. Esse mundo contemporâneo, digital e repleto de visões, teorias e premissas, faz com que o pensamento crítico seja ainda mais significativo e valorizado.

### **Pensamento Crítico: mitos e crenças**

- *Pensamento crítico não é interessante, divertido e simples:* “Normalmente, a palavra "crítico" ou o termo "pessoa crítica" estão associados a um sentido negativo, depreciativo. No entanto, pensar

criticamente envolve analisar e apreciar de modo intencional as coisas do mundo a partir das próprias experiências, valores, crenças e conhecimentos, mas não se limitando a eles. E isso é algo muito estimulante...” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020a, p.04);

- *Pensamento crítico é para quem quer sempre ter razão:* “Pensar Criticamente não está relacionado a opiniões ou impressões parciais, mas tem por base a descoberta de falhas na comunicação, na clareza e precisão dos argumentos e as evidências declaradas, ou seja, analisar e avaliar a consistência dos argumentos e dos raciocínios...” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020a, p.04);

- *Pensamento crítico atrapalha:* “O pensamento crítico expande a visão de mundo da pessoa. Exercitar o pensamento crítico no cotidiano, ler um livro, assistir um filme, apreciar uma produção estética ou ouvir uma argumentação apresentam um juízo de valor, uma reflexão mais aprofundada sobre os conteúdos que vão além do que está posto. Fazemos relações com outras experiências, outros textos, outros discursos, outros autores...” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020a, p.04);

- *A pessoa com pensamento crítico é desconfiada:* “A pessoa que pensa de maneira crítica é inconformada e questionadora, busca estar atenta às informações, reconhecer ou mitigar erros nas situações, fenômenos ou argumentos a que é submetido. Investiga as fontes de informação, do que lê e ouve, ao invés de buscar um comportamento conformista em relação a dada situação...” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020a, p.04);

- *Quem tem pensamento crítico não aceita outras opiniões:* “Questionar a tudo, a todos e ter autocrítica ajuda a pessoa, ajuda a pessoa com pensamento crítico a desenvolver novas ideias, ampliar seus conhecimentos e criatividade para ajudar as pessoas a sua volta e também a si mesmo. No seu ambiente de trabalho, quando precisa tomar decisões, evita opiniões pessoais e mantém o foco nos fatos e nas evidências para resolver seus problemas e desafios, de forma mais efetiva e viável...” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020a, p.04).

## **O PAPEL DO EDUCADOR NO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE**

Entende-se, como já visto na leitura anterior, que o objetivo da educação—no século XXI, é tornar os estudantes mais autônomos para construir projetos baseados em seus conhecimentos e competências, além de prepara-los para lidar com desafios que encontram na escola e, principalmente, fora dela. Essa perspectiva deve provocar mudanças no papel dos educadores e sua atuação, pois, para que possam promover o desenvolvimento das competências dos estudantes, é preciso que estejam abertos a inserir essa temática no planejamento e em suas ações, e que, ainda, exista coerência entre o que dizem e fazem (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020b).

“Como mediador do conhecimento e do desenvolvimento pleno dos estudantes, o educador assume uma postura de acolhimento, escuta ativa e de promoção do protagonismo dos estudantes” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020b, p. 22). Desta forma, o educador deixa de ser o único detentor das respostas e estimula o questionamento e a construção conjunta do conhecimento. O professor deve fazer parte da solução e não do problema, assim como o estudante, é preciso reconhecer seu potencial transformador e reflexivo, como gerador de conhecimento. Para isso, precisa também de apoio e suporte para aprimorar as próprias competências e práticas de ensino.

As novas tendências no estudo da criatividade e do pensamento crítico têm levado em consideração a influência do contexto social, histórico e cultural no processo criativo. Além de preparar estudantes e educadores na produção de novas ideias em diferentes campos do saber, é importante que haja um clima de sala de aula propício ao desenvolvimento de competências como a criatividade e o pensamento crítico.

Algumas maneiras de se preservar a criatividade e o pensamento crítico na sala de aula vêm sendo sugeridas por estudiosos da área (ALENCAR, 1990; FLEITH, 2000; RAFFINI, 1991; VIRGOLIM; FLEITH; NEVES-PEREIRA, 1999): dar tempo ao estudante para pensar e desenvolver suas ideias; considerar o erro como uma etapa do processo de

aprendizagem; estimular o estudante a imaginar outros pontos de vista; dar ao estudante oportunidade de escolha, levando em consideração seus interesses e habilidades; ter expectativas positivas com relação ao desempenho da criança.

Torna-se importante ter em mente algumas estratégias de ensino, como: dar ao estudante feedback informativo; relacionar os objetivos do conteúdo às experiências dos estudantes; variar as tarefas propostas aos estudantes, as técnicas instrucionais e formas de avaliação; orientar o estudante a buscar informações adicionais sobre tópicos de seu interesse e criar um espaço para divulgação dos trabalhos dos estudantes (ALENCAR, 1990; FLEITH, 2000; RAFFINI, 1996; VIRGOLIM; FLEITH; NEVES-PEREIRA, 1999).

## **CONSIDERAÇÕES**

Pode-se concluir que muitos dos processos cognitivos envolvidos na criatividade e no pensamento crítico são comuns. Ambas as competências exigem conhecimento prévio do domínio onde serão aplicadas, suas dimensões incluem questionamento, imaginação, ação e reflexão. A criatividade irá oferecer mais destaque para as ações de imaginar, enquanto o pensamento crítico enfatiza aspectos de “questionar”, abrangendo suas dimensões mais analíticas e sistemáticas.

A criatividade e o pensamento crítico exigem certo nível de abertura ao novo e à curiosidade. As duas competências podem levar a uma contestação da autoridade, valores ou normas aceitas e é isso que as tornam valiosas e, às vezes, desafiadoras no ambiente escolar, tanto para os estudantes como aos educadores.

Portanto, concordamos com Vincent-Lancrin (2020), que, quando se analisa este contexto voltado ao mundo contemporâneo, observa que existe uma grande oportunidade de aprendizagem na inovação, pois o envolvimento dos professores na mudança de suas práticas pedagógicas é uma fonte de desenvolvimento profissional.

## **REFERÊNCIAS**

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. **Como desenvolver o potencial criador**: um guia para a libertação da criatividade em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a base. 2017.

DENNETT, D. C. **Intuition pumps and other tools for thinking**. New York: W. W. Norton, 2013.

FLEITH, D. S. **Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment** In: Roeper Review, 2000.

HENNING, Leoni Maria Padilha. A educação na contra-mão da criticidade. **Revista Espaço Acadêmico** – nº 169 – Junho/2015.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Criatividade e Pensamento Crítico sem conhecimento, não existe!** - Mitos e Crenças. 2020a. (Material produzido para o curso “Criatividade e Pensamento Crítico na escola” do Instituto Ayrton Senna, em 2020).

INSTITUTO AYRTON SENNA: Educação do futuro, agora. **Guia Criatividade e Pensamento Crítico**. 2020b. (Material produzido para o curso “Criatividade e Pensamento Crítico na escola” do Instituto Ayrton Senna, em 2020).

RAFFINI, J. P. **150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1996.

STERNBERG, R. J.; LUBART, T. **The concept of creativity: prospects and paradigm**. In: STERNBERG, R. J. (ed.). Handbook of creativity. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 3-14.

TORRANCE, E. P. **Encouraging creativity in the classroom**. Dubuque: W. C. Brown, 1970.

VINCENT-LANCRIN, Stéphan [et al]. **Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes**: o que significa na escola. Coordenação geral Instituto Ayrton Senna; tradução Carbajal Traduções. – São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza; NEVES-PEREIRA, Monica Souza. **Toc toc...plim plim**: Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Campinas: Papirus, 1999.

## **A interdisciplinaridade em tempos pandêmicos**

Keller Reis Figueiredo

## **Resumo**

O presente capítulo discute o potencial dos projetos e atividades interdisciplinares no Ensino Médio, frente ao avanço tecnológico do século XXI. A pesquisa parte da reflexão e do estudo de caso dos Projetos Interdisciplinares realizados no 1º, 2º e 3º bimestres e da análise qualitativa com base na bibliográfica exposta realizados na EE Emygdio de Barros, Professor da SEE/SP. É um exame crítico dos princípios que fundamentaram a construção deste projeto. A sua realização demonstrou ser um desafio para o momento da pandemia do COVID-19, em que o uso da tecnologia demonstrou ser um meio eficiente e eficaz para a realização do trabalho em equipe, com o objetivo de alcançar o maior número de alunos e a manutenção do foco de aprendizagem em um tema estabelecido. A iniciativa pedagógica demonstra ser possível a sua realização e carece de aperfeiçoamento e discussão acadêmica voltada para o Ensino Médio.

**Palavras - chaves:** Educação, Interdisciplinaridade

## **Introdução**

O capítulo pretende demonstrar os resultados do estudo de caso dos Projetos Interdisciplinares do 1ª, 2ª e 3ª bimestres realizados na E.E. Emygdio de Barros, na região centro-oeste da capital de São Paulo durante a pandemia de COVID-19, de 2020. Esta escola pode ser caracterizada como uma escola mista em sua clientela (com alunos de classe média e das classes populares), porém no passado já foi considerada como uma das melhores escolas da região. Estudar ali gerava até certo “prestígio” entre as classes mais desfavorecidas.

Nos anos dos governos mais progressistas das décadas de 2000 e 2010, foi ampliado o acesso às classes populares aos bens de consumo típicos da classe média, o que não foi diferente nas escolas. Como o desemprego era baixo, as famílias populares estavam com a maior parte dos responsáveis pelos estudantes empregada;

os jovens ficaram, em sua maioria, livres para só se dedicar aos estudos. A política de governo, que previa que alunos estudassem perto de sua moradia, fez com que a EE Emygdio de Barros se visse obrigada a abrir suas portas às classes populares, gerando certo saudosismos no quadro de educadores mais conservadores, expressos na máxima “que bons tempos eram aqueles ...em que...(os pobres não frequentavam nossa escola)...”. Enfim, os tempos mudaram e as classes populares ocuparam as boas escolas também, entretanto sem dispor dos equipamentos, capital, investimento e acesso aos bens de serviço, banda larga e energia de boa qualidade. Tudo isso veio à tona com a pandemia.

A política educacional do Estado de São Paulo projetada para a pandemia foi pensada para alunos de classe média, basicamente com tempo livre para exclusivamente se dedicarem aos estudos e que já dispõem de equipamentos (celulares, notebooks, tablets, desktops, etc.), além dos serviços como energia e banda larga de boa qualidade. Essa política incluía que os professores estivessem bem equipados, mas esta projeção não se concretizou: não temos, ao nosso dispor, nem aparelhos e nem as ferramentas digitais que nos foram solicitadas institucionalmente. Tanto alunos como nós professores estávamos desprovidos destes recursos; portanto, os professores necessitam de aparelhos e banda larga de qualidade, o que não foi providenciado em tempo hábil e até hoje não se tem um panorama claro sobre a exclusão digital em que se encontra a maioria dos alunos do ensino público estadual.

Fomos todos pegos de surpresa! Ninguém imaginaria o que viria e não estávamos preparados para uma pandemia no nível que foi e a má gestão pela qual estamos sendo atendidos em todas as esferas da gestão pública nas instâncias do Estado, digo, nas três esferas: federal, estadual e municipal. Muito pouco se sabe sobre a COVID19, o contágio, a cura, a imunização e ainda não há certeza de vacina a curto prazo; portanto, o fechamento das escolas se faz ainda imprescindível, urgente e necessário.

Neste momento, pensávamos que a pandemia era algo passageiro, então deixamos as coisas correrem. Contudo, o tempo foi passando e os retornos dos alunos (as atividades semanais que deveriam entregar aos professores) não vieram; então “sacamos da cartola” uma ideia: a de uma recuperação interdisciplinar. O tema escolhido como norteador foi a Grécia, articulado com o filme – “Helena de Tróia” o

que garantiu as notas para o fechamento do 1º bimestre.

Durante esse processo, refletimos coletivamente sobre as iniciativas individuais (a proposta oficial da SEE/SP) – que não seriam suficientes para resolver nossos problemas de tarefas e notas, uma vez que a nossa realidade é diferente da que foi projetada pelo Governo. Sinceramente, acreditamos que para uma sociedade de classe média que possui computadores, celulares, *notebook* e *wi-fi* de boa qualidade, a proposta oficial demandada atenderia às necessidades básicas de se viver a pandemia e a escola ao mesmo tempo e, talvez, até mesmo de forma inovadora, se baseava na tecnologia digital. Todavia essa proposta não atendeu a realidade de muitas escolas e, conseqüentemente, de muitas comunidades e regiões onde há famílias que não têm acesso a nenhum desses requisitos tecnológicos.

O objetivo aqui, portanto, é avaliar os pontos fortes e fracos da construção da iniciativa pedagógica ou modelo pedagógico gerada para a execução do plano de ação emergencial educacional que foi o Projeto Interdisciplinar que desenvolvemos na EE Emygdio de Barros. Este, aos poucos, se tornou um suporte para a gestão pedagógica, embora o apoio institucional, no âmbito da escola, nunca tenha ocorrido abertamente. Podemos dizer que apresentamos aqui uma iniciativa “subversiva” e que foi tolerada à medida em que gerou solução para tempos de crise.

A obrigação da escola (governo, funcionários, professores, alunos e famílias) era de conseguir manter os vínculos socioafetivos e a continuidade do processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia. Pois a escola, enquanto um espaço e uma construção coletiva, representaria um grande suporte para não deixar essa situação tão extrema (a da pandemia) precarizar mais ainda a Educação. Com este objetivo foram feitas as atividades interdisciplinares para o Ensino Médio.

Uma situação que deve ser esclarecida é o momento de pandemia em que o Brasil vive, que provocou o fechamento das escolas e a continuidade do ensino via a aplicação dos meios tecnológicos existentes. Esta escola, em especial, já tem a tradição de fazer alguns ensaios de atividades interdisciplinares, o que acaba sendo a solução quando as coisas estão difíceis. No entanto, não há formação dos profissionais envolvidos para a gestão dessas atividades, por mais que haja e continuem sendo ofertados cursos de formação neste tema e que a interdisciplinaridade seja tema tão tratado na bibliografia das todas as licenciaturas do

Brasil há, no mínimo, 20 anos. Entretanto, podemos dizer que, até o presente momento, a implementação da interdisciplinaridade se mostrou como uma solução e um desafio ao mesmo tempo.

Em todas as normativas e documentos oficiais está a palavra interdisciplinaridade; porém, na prática, trabalhamos nossas disciplinas de forma separada e a orientação do governo também acentua esta prática. Reconhecemos que existe um esforço da política educacional como um todo para implementar a interdisciplinaridade e consideramos que fazemos parte deste processo de implementação de forma local e estamos nos adaptando às características particulares de nossa realidade.

A conclusão do capítulo mostrará que há necessidade de fortalecer o aperfeiçoamento e o aprimoramento da atividade interdisciplinar no Ensino Médio na Rede Pública de Ensino e descobrimos que a abordagem interdisciplinar é mais atraente para o aluno que as disciplinas separadamente, além de atender com maior eficiência as diretrizes da BNCC - Base Nacional Comum Curricular aplicada ao Ensino Médio. A isso sugere também a utilização dos formulários Google, mostrando como esses facilitaram a elaboração de roteiros e a realização das próprias atividades.

#### **O Diagnóstico da comunidade:**

A caracterização da nossa comunidade foi o primeiro passo a ser feito.

Este diagnóstico foi elaborado através da ferramenta metodológica chamada *Observação Participante*, método de pesquisa próprio da Antropologia Social e transformado em metodologia de pesquisa para as demais áreas das Ciências Sociais. O método consiste basicamente em que o cientista social, após uma formação sólida, faça, a partir da observação da realidade estudada, inferências de aspectos que serão ou não confirmados nas seguintes etapas de pesquisa, por meio de entrevistas, grupos focais, questionários quantitativos e qualitativos. Para tanto, elaboramos dois questionários e seria necessário o compartilhamento dos dados coletados pela própria Secretaria de Educação do Estado de São Paulo sobre a nossa escola o que permitirá, no cruzamento desses dados, a aproximação com a realidade e a particularidade da nossa escola.

Primeiramente, consideramos, grosso modo, que existem três faixas de alunos no Ensino Médio, conforme o acesso à internet.

- **Faixa 1** – aproximadamente 40 % alunos com pleno acesso à internet, espaço para os estudos, apoio dos pais e familiares e que, porém, em sua maioria se aproveitam das dificuldades dos alunos da faixa 3 para não realizar as atividades;
- **Faixa 2** – aproximadamente 30% alunos que têm dificuldade de acesso à internet e que, porém, contam com a *expertise* de procurar ajuda entre vizinhos, familiares e amigos, apesar das dificuldades conseguem realizar as atividades;
- **Faixa 3** – aproximadamente 30% de alunos que não têm acesso à internet nem ao WhatsApp ou Facebook e que usam aparelhos eletrônicos compartilhados com seus pais e/ou familiares, mas que têm obrigações em casa (cuidado com os irmãos mais novos, limpeza da casa, etc.) e, por isso, acesso restrito à internet, não conseguindo acessar o blog, a SED (Secretaria Digital) e, conseqüentemente, o Centro de Mídias e o *Google Classroom*, além de terem seus horários diurnos preenchidos pelas atividades domésticas.

Além disso, há o diagnóstico por Ano de Ensino:

*1<sup>os</sup>Anos*– De modo geral, são os mais perdidos, pois acabaram de chegar na escola e não conhecem os professores, a equipe gestora, os próprios colegas e o funcionamento interno, além de não saberem do funcionamento do *blog*. São os que pertencem mais à faixa 3 de acesso à internet.

*2<sup>os</sup>Anos*– São os que sabem, mas que se fizerem “de morto”, vão conseguir a complacência dos professores nas notas escolares. Na sua maioria são críticos, fingem que não sabem o que devem fazer, se apropriam das informações para não realizar as atividades (como as contradições do discurso oficial do secretário da educação do Estado de São Paulo– “todo mundo vai passar, todos vão reprovar, ninguém ficará para trás, etc.”) e, geralmente são oriundos das faixas 1 e 2 de acesso à internet. Os poucos alunos da faixa 3 de acesso à internet que estão nesses anos, já foram, de alguma maneira, incorporados a esses iguais hábitos e comportamentos escolares.

*3<sup>os</sup>Anos* – A maioria pertencente à faixa 1 de acesso à internet, entretanto; alguns já trabalham, têm pleno acesso à internet, mas a disponibilidade de tempo é reduzida, necessitando mais orientação e estímulo para que tenham uma rotina de

estudos. Da mesma forma que os dos 2º anos, são salvos por professores em matérias que criaram vínculos afetivos, não realizando as atividades propostas, mas afirmando que já passaram de ano ou que só vão realizar as atividades no retorno das atividades presenciais. São argumentativos e já acumulam a experiência de que no final “todo mundo passa mesmo”, por isso necessitam que a gestão aborde seus familiares responsáveis e busquem a ajuda dos professores para que possam dialogar e discutir a excepcionalidade do momento em que estamos vivendo e que sua aprovação não está garantida.

### **A proposta e os resultados dos Projetos Interdisciplinares**

No início da epidemia, os professores da rede estadual pública de São Paulo não estavam preparados, todos foram pegos de surpresa, o que forçou a revisão e a criação de metodologias pedagógicas que fizessem parte do universo tecnológico dos alunos. O maior objetivo era atingir o maior número de alunos possível, embora soubéssemos que isso não chegaria a 100% e nem quantos alunos efetivamente atingiríamos. O Projeto Interdisciplinar foi o que apresentou resultados consistentes e crescentes atingindo aproximadamente 30% dos alunos do Ensino Médio matutino e alguns poucos alunos do ensino noturno, que necessitam de abordagem diferenciada. Os conteúdos apresentados sempre cobravam uma atitude de pesquisa e uma postura autodidata, os resultados das avaliações não eram fáceis.

A ideia é, a partir de uma temática, gerar a interdisciplinaridade e a adesão dos alunos, por isso os temas foram trabalhados de forma espiral. O Projeto Interdisciplinar Helena de Tróia do 1º bimestre contou com a participação de 6 professores e 4 disciplinas: Filosofia, Sociologia, História e Geografia, o tema central foi a Grécia Antiga. O Projeto Interdisciplinar África I do 2º bimestre contou com a participação de 21 professores e 8 disciplinas: Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Biologia, Língua Inglesa, Português e Ed. Física, o tema central foi África até o racismo nos dias atuais. O Projeto Interdisciplinar África II do 3º Bimestre contou com a participação de 21 professores e 8 disciplinas: História, Filosofia, Biologia, Português, Geografia, Química, Ed. Física, Sociologia, o tema central foi África- Linguagens e Economia. Os roteiros e atividades foram desenvolvidos a partir de um tema e aprofundado conforme a especificidade de cada disciplina.

Nesses projetos, os professores trabalham seus conteúdos com os alunos e

aplicam uma maneira unificada de avaliação, de forma temática e transversal, visando manter o foco e facilitar a aprendizagem.

A realidade da pandemia forçou os alunos a terem uma atitude proativa, pois esses não tinham o professor de forma presencial para orientá-los na realização das atividades.

Essa escolha foi feita porque temos, na equipe do “núcleo duro” do projeto interdisciplinar, uma antropóloga que acredita que o professor é um investigador em potencial. Neste sentido, recorremos a Paulo Freire (1997), que em sua obra sempre evidenciou o papel da prática docente como pesquisa e reflexão, afirmando que a pesquisa faz parte da natureza da prática docente, ou seja, da indagação, da busca e, conseqüentemente, a pesquisa. Para Freire (1997), a prática docente se dá no processo de mediar o processo de ensino/aprendizagem, premissa também presente em um dos fundadores da Escola Nova no Brasil, Anísio Teixeira (1900-1970) que pensava o trabalho do docente também como o de um pesquisador. Além desses autores, também se desdobram, sobre o tema do professor-pesquisador, Lawrence Stenhouse (1975) e John Elliot (1991), que abordam a proposta de “Pesquisa-ação”. Assim, acreditamos que ser professor é inferir, diagnosticar e pensar estratégias para o aprendizado de seu aluno, tarefa constante em nossa prática pedagógica enquanto educadores da Rede Pública de Ensino.

Também nos apoiamos nos estudos compilados por Vera Lúcia Zacharias (2007) sobre Jerome Bruner (1915), apresentado como o pai da Psicologia Cognitiva, que afirma que a aprendizagem é um processo ativo em que se constroem novas ideias ou conceitos baseados nos conhecimentos prévios, articulando-os com os novos ou atuais apresentados. Neste processo, o aprendiz seleciona e transforma a informação, constrói hipóteses e toma decisões, contando com uma estrutura cognitiva prévia e em construção constante, articulando esquemas e modelos mentais.

O pressuposto da função do professor é realizar a estruturação das matérias de ensino, sequência, coerência, motivação, reforço e aprofundamento de conhecimentos sobre um tema. Utilizamos, também, a ideia base de que, a partir dos temas norteadores, poderíamos articular o currículo em espiral, de forma periódica, em que os mesmos conteúdos são revistos, porém cada vez com mais profundidade.

Nossa proposta foi que os alunos fossem estimulados a uma busca ativa de

conhecimentos, método considerado como socrático pelos autores, uma vez que os alunos vão acomodando os novos conhecimentos com os já adquiridos em sua vivência e processo prévio de escolarização. Como escolhemos temas que estavam sendo veiculados pela mídia, os conteúdos propostos serviam para propor dúvidas e questionamentos aos alunos.

O debate teórico sobre a interdisciplinaridade é longo e tem sua sustentação nos trabalhos desenvolvidos por Ivani Catarina Arantes Fazenda (2002), que apresenta as linhas teóricas para os trabalhos com viés interdisciplinar. A definição desta autora traz alguns pontos para discussão:

*“interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender”* (2002, p.11).

A interdisciplinaridade é uma discussão que se iniciou na França se estendeu para a Europa, em especial, para a Itália, locais onde se questionava a forma em que o conhecimento era segmentado em disciplinas e áreas de conhecimento que desmembravam a totalidade da realidade, do conhecimento e da ciência pela justificativa de que esta separação geraria um melhor entendimento. A interdisciplinaridade é a tentativa de voltar a construção de uma totalidade do saber, articulando não somente as disciplinas, mas também exigindo do professor uma etapa diferenciada do ensino-aprendizagem: o trabalho coletivo e aprendizado coletivo entre os professores.

Assim, a adoção do Projeto Interdisciplinar não foi uma panaceia para solucionar todos os males do desafio de se dar aulas remotas em um momento de reclusão social devido à COVID-19. Buscávamos também preservar a integridade do pensamento e restabelecer uma ordem perdida, por entendermos que o caminho era a substituição de uma concepção de conhecimento fragmentária para um modelo de conhecimento unitário:

*“interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova Pedagogia, a da comunicação”* (FAZENDA, 2002. p.8).

Os professores anteriormente estavam fechados em seus próprios conteúdos e novas atitudes tinham que ser tomadas para a realização de um trabalho integrado.

Fizemos a adaptação do princípio básico do termo interdisciplinaridade para a nossa realidade escolar, onde:

*“A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um projeto de pesquisa”.* (JAPIASSÚ, 1976. p.78)

Este é o fundamento teórico que motivou o trabalho dos professores envolvidos, acreditando que o foco de desenvolvimento dos alunos são as competências e habilidades, em que o conteúdo é apreendido de forma transversal por meio de um percurso formativo através do tema proposto.

O maior desafio da realização dos Projetos Interdisciplinares no Ensino Médio da EE Professor Emygdio de Barros referentes aos 1º, 2º e 3º bimestres do ano de 2020 foi tornar prática a ação dos professores, pois houve no início a dificuldade de entender o que é interdisciplinaridade. Cada professor queria se sentir contemplado no projeto interdisciplinar, ou seja, acreditava que deveria haver uma atividade por disciplina, o que não resolvia o problema de excesso de atividades semanais enviadas para os alunos no início do confinamento social. Por isso, um dos objetivos da adoção do projeto interdisciplinar era minimizar o volume de atividades semanais enviadas aos alunos. No modelo inicial e tradicional eram enviadas 12 atividades semanais, referentes a cada disciplina: (Português; Inglês; História; Geografia; Filosofia Sociologia; Matemática; Física; Química; Biologia; Artes e Educação Física). A ideia do projeto interdisciplinar era a confecção de uma única atividade semanal, que partisse de um único ponto de origem e contemplasse conteúdos transversais de cada disciplina. O aluno receberia uma atividade semanal, um conteúdo temático que tivesse exercícios práticos de cada disciplina e a nota alcançada na atividade serviria de referência para cada disciplina do bimestre.

Com a nova perspectiva, os alunos deixariam de ter que resolver atividades nos padrões tradicionais, em que, em um bimestre com 8 semanas, 12 atividades por semana, proporcionava um total de 96 atividades. No novo modelo proposto pelo Projeto Interdisciplinar, os alunos em 1 bimestre com 8 semanas, teriam uma atividade por semana, por fazendo um total de 8 atividades no bimestre, proposta que reduziria de forma substancial o volume de atividades a serem realizadas por eles.

Houve o questionamento sobre a redução de conteúdo ensinado por cada

disciplina, mas foi enfatizado o momento de pandemia, em que dever-se-ia trabalhar as habilidades e as competências da BNCC – Base Nacional Comum Curricular de forma interdisciplinar e temática.

Estávamos mais voltados para uma prática que promovia uma experiência nova, através de uma técnica que faz uso de um conteúdo para que haja a conversação interdisciplinar entre as disciplinas. Existia uma intencionalidade, que proporcionasse o exercício investigativo, reflexivo e comunicativo. A intenção estava comprometida com o fazer consciente e responsável. É o tão esperado “aprender a aprender” que pertence os 7 pilares da educação de Edgard Morran (2014).

### **Resultados do Projeto Interdisciplinar**

A realidade da pandemia de COVID-19 tornou desafiante o trabalho do professor do Ensino Público do Estado de São Paulo. No período de reclusão social, houve uma reviravolta pedagógica em que foi necessário o emprego de tecnologia para se comunicar com os alunos, embora seja sabido que se evidencia uma enorme exclusão tecnológica dos alunos das camadas de menor renda familiar. Os estudantes que puderam estudar com o emprego da tecnologia, que não passaram de 30% do total dos alunos do Ensino Médio, conforme observado nas tabelas e gráficos dos Projetos Interdisciplinares e tiveram seu aprendizado minimamente atendido, obtiveram notas nas avaliações e, conseqüentemente, não serão reprovados.

Não foram condições ideais de aula e aprendizado, mas uma forma nova que exigiu uma enorme criatividade dos professores, o que fez surgir novas ideias e metodologias pedagógicas. Uma opção viável foi a realização de Projetos Interdisciplinares conforme demonstramos.

A realização do projeto interdisciplinar promoveu uma intensa troca de saberes entre os professores de cada área do conhecimento, sob um eixo comum todos viam a possibilidade da extensão do saber, como se todos falassem a mesma língua para um fim específico. A coordenação do projeto foi realizada por um “núcleo duro” designado por quem apresentava o tema central que daria origem às atividades e aos exercícios. A princípio foi um desafio, pois representou uma mudança no modo operante, mas depois tornou-se um hábito.

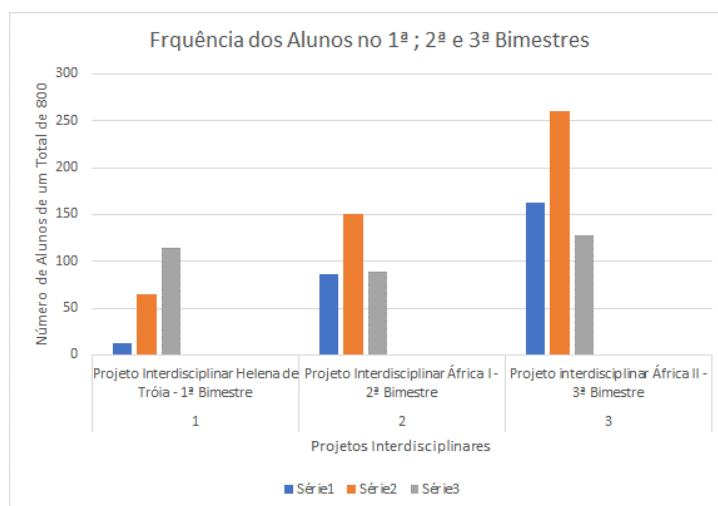
Tudo começou como uma inicial experiência no 1º bimestre, que se desenvolveu no 2º bimestre, tomando forma corriqueira no 3º bimestre.

O maior objetivo dos Projetos interdisciplinares era aumentar a frequência dos alunos na realização das atividades. O terceiro bimestre apresentou um aumento de frequência substancial, demonstrando a aceitabilidade das atividades pelos alunos. O Ensino Médio contém aproximadamente 800 alunos distribuídos em 20 salas com aproximadamente 40 alunos.

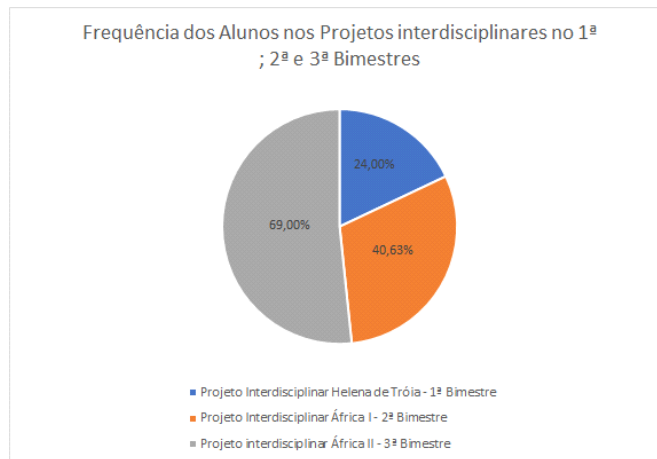
#### Adesão dos Alunos a cada Projeto Interdisciplinar por Série

EE Professor Emygdio de Barros									
Frequência dos Alunos no 1º Bimestre 2º Bimestre e 3º Bimestre do Ensino Médio de 2020 que participaram dos projetos interdisciplinares									
Projetos Interdisciplinares - Helena de Tróia África I e África II	1ª Serie	1ª Serie	2ª Serie	2ª Serie	3ª Serie	3ª Serie	Total	%	
1 Projeto Interdisciplinar Helena de Tróia - 1º Bimestre	13	4,96%	65	13,66%	114	34,44%	192	24,00%	
2 Projeto Interdisciplinar África I - 2º Bimestre	86	32,82%	150	31,51%	89	26,89%	325	40,63%	
3 Projeto interdisciplinar África II - 3º Bimestre	163	62,21%	261	54,83%	128	38,67%	552	69,00%	
<b>Total</b>	<b>262</b>	<b>100,00%</b>	<b>476</b>	<b>100,00%</b>	<b>331</b>	<b>100,00%</b>	<b>1069</b>	<b>100,00%</b>	
<b>% Médio da Frequência por Projeto Interdisciplinar</b>	<b>10,92%</b>		<b>19,83%</b>		<b>13,79%</b>		<b>100,00%</b>		

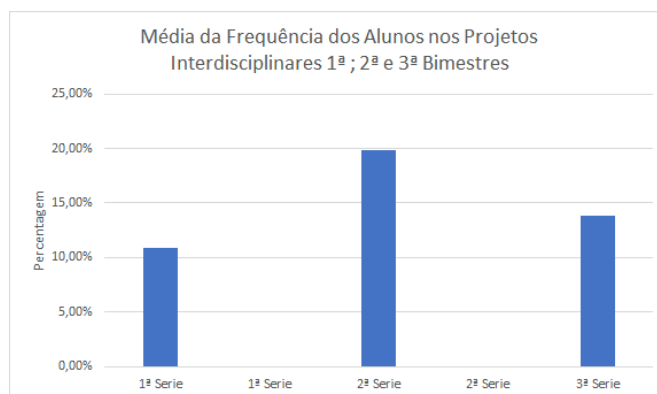
Todos os anos do Ensino Médio apresentaram aumento de frequência ao longo do tempo e uma continuidade em fazer os Projeto Interdisciplinar.



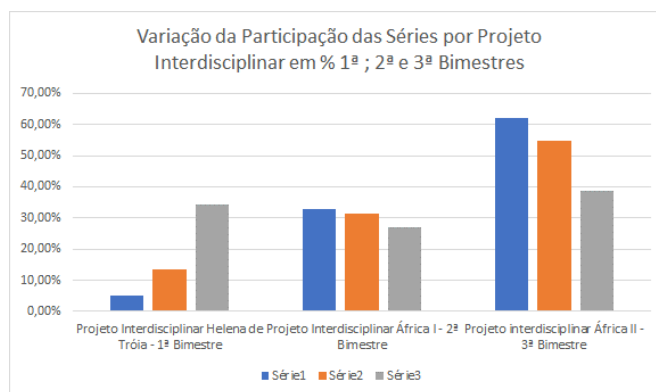
Frequência dos alunos por Projeto interdisciplinar.



A medição da frequência dos alunos era uma constante no momento de pandemia, já que os professores tinham como objetivo a sua participação nos projetos.



O maior desafio foi aumentar a frequência de participação dos alunos que apresentavam limitações tecnológicas em suas famílias.

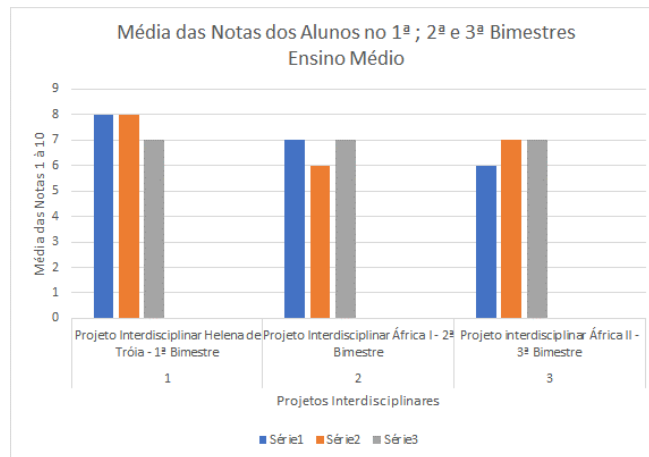


Embora o resultado esperado pela escola fosse atingir 100% dos alunos, de forma a manter a escola viva, mesmo que fosse de forma virtual a partir de uma infraestrutura tecnológica; em tempo de pandemia isso não se mostrou possível, devido às inúmeras limitações existentes, como a exclusão tecnológica das famílias de baixa renda que formam na maior parte o público dos alunos atendidos pela escola pública brasileira. Embora haja a questão do acesso tecnológico, está demonstrado que, enquanto método de ensino-aprendizagem, é possível ensinar de forma interdisciplinar.

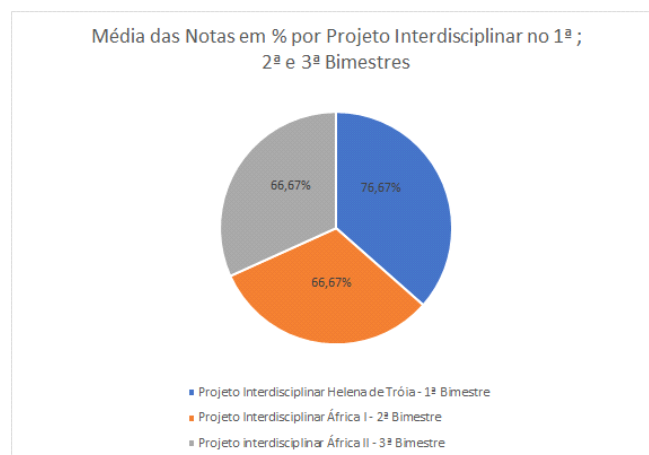
Quanto às notas, houve uma variação de desempenho entre os anos do Ensino Médio, mostrando certo decréscimo nas notas desses, talvez devido ao cansaço deste no modelo de ensino digital:

#### Nota dos alunos por Projeto Interdisciplinar

EE Professor Emygdio de Barros						
Média das Notas 1 à 10 dos Alunos no 1ª ; 2ª e 3ª Bimestres Ensino Médio 2020						
Projetos Interdisciplinares - Africa I		1ª Serie	2ª Serie	3ª Serie	Média	%
1	Projeto Interdisciplinar Helena de Tróia - 1ª Bimestre	8	8	7	8	76,67%
2	Projeto Interdisciplinar África I - 2ª Bimestre	7	6	7	7	66,67%
3	Projeto interdisciplinar África II - 3ª Bimestre	6	7	7	7	66,67%
<b>Média do 1ª ; 2ª e 3ª Bimestres</b>		<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>70,00%</b>



Apesar das variações entre as séries, a média de notas por Projeto Interdisciplinar ficaram parecidas:



### Considerações Finais:

A importância do Projeto Interdisciplinar no Ensino Médio se materializa quando organiza as ciências segundo a finalidade de ensinar de forma mais holística, integrada, promovendo uma auto renovação dos profissionais envolvidos, um maior

engajamento dos alunos e a articulada correlação das questões científicas disciplinares com as realidades sociais. Nesse modelo, apresenta-se uma finalidade para o saber que faz emergir de um tema inúmeras possibilidades, eliminando barreiras entre teoria e prática e o aluno passa a ter possibilidade de vislumbrar a finalidade de cada área do conhecimento.

Um Projeto Interdisciplinar não nega a necessidade de aprofundamento do estudo nas diversas áreas do conhecimento, ao contrário, ele afirma e dá sentido a elas enquanto método pedagógico, na medida em que põe à prova o conhecimento do aluno enquanto conjunto. O aluno é desafiado a fazer uso do saber apreendido, o que envolve pesquisa teórica e atitude prática orientadas para um fim específico e, a partir desta unidade, se chega às diversidades específicas de cada área científica.

As competências e habilidades das BNCC – Base Nacional Comum Curricular são trabalhadas de forma dinâmica por fornecer subsídios capazes de realizar um percurso transversal pelas disciplinas envolvidas no processo de aprendizagem.

Neste sentido, o presente artigo demonstrou o potencial dos projetos e atividades interdisciplinares no Ensino Médio público, tema que carece ainda de parâmetros e modelos de aplicação que venham orientar o corpo docente das escolas.

O objetivo inicial da escola, de alcançar os alunos durante a pandemia, foi parcialmente alcançado, ou seja, houve aumento da participação dos alunos nas atividades da escola através de meios tecnológicos e uso de internet. Imaginamos que exista um enorme potencial a ser explorado quando as aulas presenciais voltarem às escolas.

No momento, não é o fim, mas o começo de novas possibilidades e oportunidades em um século que cobra uma visão mais ampla e holística do aluno, uma visão que esteja empenhada em preparar os estudantes para resolver problemas de múltiplas formas. Pois, o maior objetivo da educação é ensinar os alunos a resolver problemas e superar desafios.

O Projeto Interdisciplinar via tecnologia também foi uma novidade para os professores da EE Emygdio de Barros Professor, pois trouxe resultados positivos de articulação da equipe, aprendizado de plataformas digitais e outros meios, práticas que podem ser ampliadas e aperfeiçoadas.

#### **Referências Bibliográficas:**

- ELLIOTT, John. A model of professionalism and its implications for teacher education. **British educational research journal**, v. 17, n. 4, p. 309-318, 1991.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade** / Ivani C. A. Fazenda (org.). – 2. ed. – São Paulo : Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Didática e interdisciplinaridade** / Ivani C. A. Fazenda (org.). – 10ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005. (Coleção Práxis)
- \_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa** / Ivani C. Arantes Fazenda. – 12ª ed. Campinas, SP. Papyrus, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia?** – 5ª ed. São Paulo, SP. Edições Loyola, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- MORIN, Edgar et al. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Cortez Editora, 2014.
- QUELUZ, Ana Gracinda. **Interdisciplinaridade: formação de profissionais de educação** / Ana Gracinda Queluz (organizadora). – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- STENHOUSE, Lawrence. The teacher as researcher. In: **In QfBrints Reuder, E835, Open**. 1975.
- ZACHARIAS, Vera Lúcia Camara. Paulo Freire e a educação. **Centro de Referência Educacional**, 2007.

#### **Anexo – A – Curva de aprendizado na elaboração das atividades:**

##### **1ª Bimestre:**

A – Projeto Interdisciplinar Grécia:

Questionário sobre o filme – Helena de Tróia (1956).

Link: <https://forms.gle/D7SdKQH3SfiP7djw9>

##### **2ª - Bimestre:**

B – Projeto interdisciplinar África I:

Projeto Interdisciplinar da África até o racismo de hoje.

Link: <https://forms.gle/SxVmFFG89SwGJGBM9>

**3ª - Bimestre:**

C – Projeto Interdisciplinar África II:

África- Linguagens e Economia.

Link: <https://forms.gle/TkE1b7MMcAZ9E45x6>

**4ª – Bimestre:**

D - Projeto Interdisciplinar Negacionismo Científico:

Projeto Interdisciplinar - Negacionismo Científico - I.

Link: <https://forms.gle/u3FLvMypWyEzEvjp7>

## **A Interdisciplinaridade na escola de tempo integral de Ensino Fundamental Anos iniciais.**

Ana Paula Epifanio Novais de Souza <sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho pretende realizar um estudo reflexivo e crítico sobre a proposta curricular apresentada no Ensino de Tempo Integral de Ensino Fundamental Anos iniciais. Tendo em vista que a formação do aluno não deve ser um acúmulo de conhecimentos mas sim um processo de construção e desenvolvimento das potencialidades humanas em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais e este deva ser o protagonista, como o acesso e permanência no ensino integral e suas articulações interdisciplinares podem promover uma educação de qualidade formando cidadãos conscientes do seu processo educativo? Quando pensamos em ensino de tempo integral não podemos apenas estender a quantidade de horas ofertadas mas sim, a qualidade do que está sendo proposto no espaço escolar e como essa proposta de fato pode formar cidadãos críticos. Sendo assim pensar as Políticas Públicas de implementação, currículo e formação de professores é parte fundamental para um ambiente propício para a inclusão da diversidade, das práticas inovadoras e do protagonismo.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental, Educação Integral,

## **INTRODUÇÃO**

A discussão sobre a implementação das escolas de tempo Integral tem ganhado força nos últimos anos graças ao Plano Nacional de Educação. O tema é defendido por alguns como meio de garantir uma educação de qualidade com uma permanência maior no espaço escolar.

Previsto na LDB Art. 22, a Educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir, no trabalho e em estudos posteriores. Já o Plano Nacional de Educação em sua meta 6 prevê oferecer educação em tempo integral em no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de forma a atender pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica.

6.1) Promover, com apoio da União, a oferta de Educação básica pública em tempo Integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico multidisciplinar, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade possa ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.

Como o aumento da permanência da criança na escola pode de fato garantir uma educação qualitativa e não quantitativa? Como esses espaços podem ser espaços de desenvolvimento capazes de propor vivências e experiências cotidianas e não apenas espaços de acúmulo informacional? Analisar e refletir o percurso das escolas de tempo integral e refletir sobre meios de uma implementação significativa com um currículo interdisciplinar são os objetivos deste texto.

## **O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.**

O ensino fundamental foi durante a maior parte do século XX o único grau de escolaridade a que grande maioria da população teve acesso. Na perspectiva de contribuir para a erradicação das desigualdades e da pobreza,

a busca pela equidade requer que se ofereçam mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que delas necessitam.

A ideia de escola integral remete ao tempo em que o aluno ali permanece e os cuidados que a ele são proporcionados visto que, para as famílias, a ideia de ter um espaço onde as crianças possam estar enquanto trabalham é tão mais importante do que a qualidade da educação que é ofertada nesses espaços. Para os pais, o entendimento do que fato seja uma escola de tempo integral ainda é muito distante, uma vez que temos uma geração de pais que não tiveram tantas oportunidades educativas, não tiveram acesso ou direito a permanência na escola por várias questões, principalmente sociais, por isso tratar da qualidade que é ofertada nesses espaços escolares é um desafio para a comunidade escolar: professores e gestores.

O termo Educação Integral surge por volta de 1920, no movimento denominado por Jorge Nagle de “entusiasmo pela educação”, não tinha relação com a ampliação da jornada mas sim, do papel da escola e sua ação educativa que deveria ser integral.

As primeiras escolas de tempo Integral tiveram suas formações iniciais em meados de 1950 com Anísio Teixeira na cidade de Salvador, que visava resgatar a qualidade da educação no Brasil. Inspirada nessa primeira experiência em 1960, foi criado o Centro de Educação Elementar no Distrito Federal. Ainda em 1960, foi criado, em São Paulo, os Ginásios Vocacionais, que procuravam qualificar e renovar o ensino secundário no Estado. Vinte anos depois, no Rio de Janeiro, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), implementados por Darcy Ribeiro. Estes centros foram tema de análise e discussão no livro Escola de Tempo Integral: Desafio para o ensino Público, de Vitor Henrique Paro. Neste livro pautado nas observações e relatos, observou-se a preocupação da comunidade escolar em moldar os alunos em regras sociais e de convívio muito mais do que formar alunos. Baseado em um currículo fragmentado onde a prática e os conteúdos não se correlacionaram de forma interdisciplinar. O PROFIC, também objeto de estudo nesta mesma obra, foi instituído através do Decreto

nº 25.469, de 7 de Julho de 1986, em São Paulo. Descrito como um programa de governo daquela administração, abrangia não somente o trabalho da Secretaria de Educação mas outras: Secretaria de Saúde, Secretaria de Promoção Social, Cultura, Esporte, Turismo e previa o convênio entre prefeituras municipais e entidades particulares, religiosas ou não. Foi visto por muitos como uma proposta assistencialista, em que o papel educacional foi irrelevante. Inicialmente as crianças cumpriram seus estudos regulares em um turno e em outro se dirigiam a organizações conveniadas onde se alimentavam, praticavam atividades esportivas, de artes, lazer, atividades pré-profissionalizantes e reforço escolar, tido como ambicioso pois almejava dar assistência a criança desde o seu nascimento.

Em 1990, no governo do Presidente Fernando Collor de Mello, foram criados os Centros Integrados de Apoio às Crianças, ligado ao Ministério da Saúde, esses mesmos centros passariam a ser denominados de Centros de Atenção Integral à Criança, quando o então Vice Presidente Itamar Franco assume a presidência frente ao Impeachment de Fernando Collor de Mello.

Diante de toda essa retrospectiva, como a educação integral, ao longo desses anos, foi capaz de construir um currículo interdisciplinar tornando a educação ofertada de fato qualitativa e capaz de propiciar aos estudantes a criticidade?

Em muitos momentos, as propostas desta implementação de ampliação da jornada escolar estiveram ligadas a temas de campanha política, a cada governo estas propostas eram desmontadas em um processo de desconstrução educativa, tornando a educação um processo de descontinuidade e não sendo realmente vista como uma questão de políticas públicas.

Com a elaboração do Plano Nacional de Educação em 2014, estados e municípios vêm se organizado em busca de uma implementação das Escolas de Tempo Integral, buscando em experiências de outros a elaboração de um projeto para seu estado ou município. Os documentos oficiais trazem apenas diretrizes a serem seguidas, bibliografias pesquisadas apontam caminhos que foram trilhados ao longo dos anos, alguns não tão

felizes, cercados de bandeiras partidárias.

## **O ESPAÇO ESCOLAR**

O espaço escolar não é apenas um espaço para a educação formal, é um meio de convivência entre alunos, professores, gestores e comunidade. São essas interações socioculturais que promovem os mais variados conhecimentos e que podem ser decisivos para a construção de um currículo interdisciplinar, capaz de promover uma educação integral dos que ali convivem.

Seria o espaço um agente educativo para que o aluno além de ter acesso a escola de tempo integral tenha oportunidade de permanência, a escola precisa ser um ambiente convidativo.

Compreender a função do espaço da escola de tempo integral deve ser o objetivo inicial de toda proposta, pois afinal porque desperdiçar tanto tempo dentro desse ambiente enquanto fora as tecnologias são mais convidativas e atraentes?

Por isso o projeto da escola deve pensar em uma educação integral reconhecendo o espaço como um formador/educador enquanto possibilitador de aprendizagens significativas através das várias linguagens, um ambiente de sistematização de conhecimento sendo o aluno o protagonista desta.

## **A INTERDISCIPLINARIDADE NO ESPAÇO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.**

Muito tem se falado em desenvolvimento global do aluno. Nesta perspectiva é preciso pensar, qual a proposta da educação de tempo integral para atingir este objetivo?

Esta proposta interdisciplinar deve proporcionar a relação cotidiana ao processo de aprendizagem, promovendo os 4 pilares da educação estabelecidos pela UNESCO, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, levando em consideração a história da comunidade onde esta escola está inserida. As Diretrizes Curriculares Nacionais definem a interdisciplinaridade como a abordagem teórico-

metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2013, p. 29)

Diante disso, o Ensino Integral ofertado aos alunos deve apresentar um currículo integralizado, flexível e diversificado disposto a preparar o aluno para a sociedade e ser o protagonista da sua formação.

Como tornar as disciplinas mais atraentes e articular atividades e projetos que conversem entre si e com a realidade de vida da comunidade onde a escola está inserida? Não pode ser a interdisciplinaridade uma estratégia apenas para alcançar os objetivos disciplinares, mas o meio pelo qual o aluno irá elaborar estratégia, identificar e solucionar problemas e perceber as situações cotidianas. São estas inquietações que proponho neste texto.

Vamos tomar como base para esta reflexão o Projeto Novo Mais Educação criado pela portaria MEC nº 1.144/2016 regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo, em sua descrição, melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio de ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. O documento orientador traz como meio de implementação o acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e o desenvolvimento de atividades de artes, cultura, esporte e lazer.

Apesar da crescente oferta de vagas na educação básica a sua qualidade não acompanhou as condições necessárias para uma educação de qualidade, salas lotadas, descontinuidade nas políticas públicas, propostas pedagógicas fragmentadas e formações que não atendem a prática e realidade dos professores são fatores que evidenciam uma educação deficitária.

Diante disso, a proposta traz a ampliação do tempo no espaço escolar como forma de suprir os déficits de aprendizagem apresentados nos índices do Ideb (índice de desenvolvimento básico da educação), de 2006, em que se revelou discrepâncias e desigualdades na oferta do ensino básico no país.

Mas as correções para essa desigualdade seriam apenas promover o

reforço escolar em contra turno ou propor uma educação interdisciplinar trazendo o aluno como protagonista de suas aprendizagens?

Diante às mudanças ocorridas em nossa sociedade, a escola necessita de uma nova configuração, capaz de formar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade atual. Sendo assim, a educação integral com uma proposta interdisciplinar é um meio de formar integralmente a criança visando o desenvolvimento humano e não apenas o acúmulo de informações. A quantidade de horas que esse aluno vai permanecer a mais na escola deve representar a ampliação de meios, oportunidades e situações de aprendizagem significativas, que possam solucionar os problemas do cotidiano, pensando em uma educação não apenas para o futuro mas, para o atual momento, não somente para que sejam cidadãos adultos atuantes mas sim, crianças e adolescentes críticos, buscando ampliar seus conhecimentos no espaço escolar tornando-se, agentes de transformação em suas casas, bairros e comunidades no presente, construindo cidadãos, dando voz às minorias, promovendo empatia, respeitando, colaborando e percebendo a importância da construção coletiva.

Então ampliar o tempo no espaço escolar para rever conteúdos que, de alguma forma, não foram consolidados ou ainda, permanecer apenas para prática esportiva e de lazer como meio de não estar nas ruas, é algo a ser questionado quando pensamos em um espaço formador nos moldes que foram implementados ao longo da história e até aqui observados.

Em tempos atuais, onde fomos surpreendidos pelo ensino remoto devido à pandemia do novo coronavírus e a tecnologia se fez presente no ensino, mantermos esta visão de ampliação da jornada escolar seria algo retrógrado, não considerando os conhecimentos prévios que cada criança traz consigo.

A escola não é o único espaço de aprendizagem, propor um currículo que dialogue com a realidade das crianças pode transformar a relação entre estar na escola, um espaço institucional, e aprendizagem significativa onde o desafio para educadores e educandos seja articular meios para ampliar e consolidar novos conhecimentos. Sabemos que as crianças desenvolvem-se

em todos os seus aspectos afetivo, social e cognitivo, por isso um currículo interdisciplinar deve ser imprescindível para o desenvolvimento global do aluno.

A construção da proposta pedagógica da escola deve ser coletiva com todos os atores envolvidos em uma proposta na qual prevaleça a produção do conhecimento, a pesquisa e o desenvolvimento tanto de alunos como de professores. Esse currículo não pode ser composto apenas pelo aumento da carga horária de conteúdos e disciplinas, mas sim com atividades práticas e significativas que estejam conectadas com a vida fora dos muros escolares, que tenham o aluno como protagonista, promovendo, assim, uma educação que dialogue entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Esse novo olhar sobre a educação tem ganhado espaço no século XXI e a revisão curricular tem sido uma tendência mundial de forma a prevalecer o desenvolvimento das competências de aprendizagem de uso e para uso social e não apenas a transferência de conhecimentos.

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL**

“Dizer que o ensino é uma arte não significa que os professores nasçam e que não se façam . ao contrário, os artistas aprendem e trabalham extraordinariamente para isso, mas aprendem por meio da prática crítica da sua arte ( Stenhouse,1980)

Tendo em vista que a formação docente não deve ser um acúmulo de conhecimentos obtidos através de cursos, teorias, leituras e técnicas, mais sim um processo de (re) construção da identidade pessoal e profissional vinculado às suas experiências culturais e sociais, como promover o aperfeiçoamento dos conhecimentos, ressignificando os saberes e propondo ao professor a reflexão de que o espaço escolar não é apenas um espaço para ensinar?

Como disse Paulo Freire (1921-1997), “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo”

Sendo assim, o espaço escolar é ambiente rico para que a formação continuada aconteça de forma reflexiva com base nas vivências que cada

professor traz. Repensar a sua *práxis*, é fundamental para construção de um currículo que atenda verdadeiramente a proposta da Escola de tempo Integral. Diante disso, Schulman, (2005 a p.17) afirma que o propósito da formação docente está em estimular os docentes para que reflitam sobre sua prática.

Dentro desta temática que apesar de ser discutida há anos, ser implementada e revista, a escola de tempo integral não é tema de discussões amplas nas formações iniciais dos professores, sendo assim, entendemos que, ao sair da graduação, o professor encontrará uma prática diferente da teoria. Desta forma, promover conteúdos interdisciplinares dentro do espaço escolar de tempo integral parece distante daquilo vivenciado no espaço acadêmico. Como a interdisciplinaridade se configura no planejamento do professor, uma vez que este foi, ao longo do seu percurso formativo e profissional, instruído apenas ao trabalho com disciplinas e conteúdos. Como preparar esse professor para o trabalho interdisciplinar?

Os horários já previstos de formação coletiva no espaço escolar devem ser garantidos, de forma que todos possam trazer suas experiências e necessidades para a construção coletiva da proposta pedagógica na qual se pretende trabalhar. Os processos de formação continuada ainda se mantêm presos aos moldes teóricos, mas não há construção da prática sem uma permanente reflexão do currículo, principalmente em relação a por que, o que e como se ensina. Não existe um modelo a seguir, mas um trabalho colaborativo entre coordenação pedagógica e professores pode garantir a qualidade das práticas que norteiam o currículo.

O Coordenador pedagógico é para os professores a referência que eles são para os alunos, alguém com experiência diferenciada, o qual sempre segue aprendendo e buscando solucionar novas questões de ensino e aprendizagem.

Este profissional é o suporte pedagógico do grupo de educadores, pois conhece as dificuldades, ouve os desabafos e é capaz de insistir nas mudanças possíveis, lidar com as resistências e promover adesão dos educadores ao projeto pedagógico no sentido de criarem experiências

educativas promovendo assim, a autoria pedagógica por meio da ação – reflexão- ação.

Mas para que as suas atribuições sejam concretizadas, esse profissional deve atuar no processo formativo, pois através do embasamento teórico aliado às observações da prática e sua reflexão, será possível promover uma educação de qualidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A retomada das discussões da implementação das escolas de tempo integral traz hoje discussões baseadas nas experiências do passado, mas com questionamentos atuais pertinentes à sociedade onde a nossa criança está inserida. Alguns pontos se mantêm como o assistencialismo, os programas de governo e suas bandeiras partidárias e a busca pelas famílias de um espaço onde possam deixar seus filhos enquanto trabalham.

Para a construção de uma escola de tempo integral em que seja ofertada uma educação integral e interdisciplinar se faz necessário que gestores, professores e comunidade compreendam as concepções de um currículo no qual não seja considerada somente a ampliação da jornada, mas das práticas pedagógicas ali oferecidas, que tenham o compromisso de garantir aprendizagens e desenvolvimento integral da criança proporcionando uma educação igualitária, integral, onde as crianças possam conhecer , compreender e transformar o mundo em que vivem.

1 Pedagoga, Professora da Educação Básica há 18 anos, atuei na Rede estadual de ensino de São Paulo, atualmente leciono em uma escola de educação infantil no município de Itapevi, Atuei como Coordenadora Pedagógica na rede municipal de Itapevi, Supervisora da Educação Infantil na Secretaria de Educação no Município de Itapevi e Formadora das equipes gestoras das escolas de Educação Infantil na rede municipal de Itapevi. [anapaula.ens@gmail.com](mailto:anapaula.ens@gmail.com)

## REFERÊNCIAS

CAVALIERI, Ana Maria. Escola de tempo Integral versus alunos em tempo integral: *In*: VELLOSO MAURÍCIO, Lúcia (org.). **Educação integral e tempo Integral**. 80. ed. Brasília: Inep/MEC, 2009. v. 22, p. 51-63. ISBN 01041037.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

F.R. GUARÁ, Isa Maria. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *In*: VELLOSO MAURÍCIO, Lúcia (org.). **Educação integral e tempo Integral**. 80. ed. Brasília: Inep/MEC, 2009. v. 22, p. 65-81. ISBN 01041037.

F. ROSA GUARÁ, Isa Maria. É imprescindível educar integralmente. *In*: F. ROSA GUARÁ, Isa Maria (org.). **Cadernos Cenpec/ Centro de Estudos e pesquisa**. 2. ed. São Paulo: [s. n.], 2006. p. 15-24. ISBN 1808-9631.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Art. 22. **Lei nº 9.394, 20 de Dezembro de 1996**, Brasília, ano 1996, 20 dez. 1996. Disponível em: [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em: 5 nov. 2020.

Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/)

[ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](#)>. Acesso em: 09/11/2020

MOLL, Jaqueline. **Educação Integral: Texto referência para debate nacional**. Brasília: [s. n.], 2009. ISBN 978-85-60737-74-9.

Monteiro, Elisabeth **Coordenador Pedagógico função, rotina e prática**. 1.ed Palmeiras, Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012

PARO, Vitor Henrique *et al.* **Escola de tempo Integral: Desafio para o ensino Público**. São Paulo: Cortez, 1988. 231 p. ISBN 85-249-0118-7

PORTARIA Nº1.144, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016. Resolução nº 1.144, de 10 de dezembro de 2016. Resolução FNDE nº 5/2016. Portaria nº1.144, de 10 de Outubro de 2016: Programa Novo Mais Educação, Brasília, ano 2016, 20 dez. 1996. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 5 nov. 2020.

## **O USO DA INTERDISCIPLINARIDADE PARA INCLUSÃO E COMBATE AO *BULLYING* NO ENSINO BÁSICO**

Jéssica Flávia dos Reis

Rômulo Jesuíno da Silva

### **RESUMO**

A escola é um ambiente de aprendizagem e evolução humana. Porém, também podem ocorrer más situações que impactam toda vida do indivíduo, como o *bullying* durante a infância, na educação básica. Ao pesquisar sobre o assunto em textos científicos, é perceptível que o tema é importante, devido aos vários trabalhos obtidos e número de casos crescentes no Brasil. Mas os conteúdos de tais textos geralmente retratam o *bullying* de forma teórica, mostrando conceitos e consequências, sem alternativas práticas a serem adotadas nas instituições de ensino. Diante dessa lacuna percebida, este trabalho tem como objetivo apresentar propostas de aulas interdisciplinares que tenham como foco principal ensinar aos alunos os conteúdos de suas

unidades curriculares enquanto combate ao *bullying*. A principal metodologia utilizada é a criação de planos de aula de diversas matérias. Como resultado, as propostas de aulas poderão ser utilizadas por escolas para evitar o *bullying* e como forma de inclusão de alunos. As instituições podem ainda organizar uma semana temática sobre o assunto, no início do ano letivo, ou como parte de uma campanha sobre o setembro amarelo, por exemplo, caso desejem intensificar o combate ao *bullying* em determinada época do ano, aplicando os planos de aula na íntegra ou adaptando os mesmos as suas necessidades. Considera-se o uso da interdisciplinaridade para inclusão como uma forma preventiva de combate ao *bullying*, o que pode contribuir positivamente para a formação dos alunos.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Inclusão. *Bullying*.

## INTRODUÇÃO

Esse trabalho trata-se de um assunto muito importante, porém não tanto discutido em práticas educacionais: o *bullying*. Para Bandeira e Hutz (2012, p. 36) esse termo refere-se a relações interpessoais caracterizadas por “um desequilíbrio de forças, o que pode ocorrer de várias maneiras: o alvo da agressão pode ser fisicamente mais fraco, ou pode perceber-se como sendo física ou mentalmente mais fraco que o perpetrador”. Dessa forma, o *bullying* na infância pode ser algo que impacta diretamente na vida do indivíduo que o sofreu.

Diante disso, o problema pesquisado foi: como utilizar da interdisciplinaridade para inclusão e combate ao *bullying* no ensino básico? O objetivo geral foi justamente mostrar planos de aulas interdisciplinares, que evidenciem o conteúdo da unidade curricular com foco no combate ao preconceito entre os alunos. Já os objetivos específicos foram: descrever sobre o *bullying*; desenvolver planos de aula que tratem sobre o tema; propor à escola formas de utilização dos planos elaborados. Justifica-se a pesquisa feita pela importância do combate ao *bullying* por toda sociedade, principalmente no meio escolar.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A palavra *bullying* “é compreendida universalmente como um conjunto de comportamentos agressivos, repetitivos e intencionais sem motivo

aparente, adotado por um ou mais alunos contra outro (a) causando angústia, dor ou sofrimento” (QUINTANILHA, 2011, p. 38). Ou seja, pode ser algo que impacta negativamente na vida dos envolvidos, principalmente se a ação preconceituosa for devido a alguma característica individual, como tipo do corpo e cor da pele, por exemplo.

Para Souza (2015 p. 9), “a prática do *bullying* é cada vez mais presente nas escolas, prejudicando acadêmica e emocionalmente crianças e adolescentes em todas as classes sociais”. Esse crescimento no número de casos precisa ser combatido em toda a sociedade, mas principalmente nas escolas, por ser um ambiente de interação entre alunos com diferentes identidades.

Campos *et al.* (2019, p. 22) afirmam que “quando não há intervenções efetivas e acompanhamentos sistemáticos, as consequências do *bullying* afetam a todos os envolvidos, podendo ser percebidas a curto e longo prazo, especialmente em vítimas que se retraem e silenciam”. Em casos extremos, o *bullying* pode até mesmo estar associado a casos de suicídio, sendo um tema de extrema importância para ser tratado.

## **METODOLOGIA**

A metodologia adotada na construção dos planos de aula considerou os estudos de Schewtschik (2017) sobre esse importante instrumento da aprendizagem. Para cada disciplina, sendo que foram escolhidas unidades curriculares comuns no ensino básico, mostrou-se um plano que continha, entre outros elementos, objetivos, recursos, justificativa, método de ensino e formas de avaliação.

Quanto aos temas abordados, buscou-se abranger o máximo de preconceitos existentes na sociedade, como contra pessoas com necessidades especiais, negros, mulheres, entre outros. A abordagem foi adaptada à faixa etária ensinada, de forma que os alunos aprendam tanto os conceitos teóricos das disciplinas, quanto a importância do combate ao *bullying*.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como propostas para a utilização da interdisciplinaridade para inclusão e combate ao *bullying* no ensino básico foram criados 7 planos de aula, sendo que os professores de cada disciplina podem aplicá-los na íntegra ou adaptando à realidade de suas turmas.

### Plano de aula 1: Português

<b>Disciplina:</b>	<b>Carga Horária:</b>	<b>Nível:</b>
Português	110 min	Ensino Fundamental
<b>Tema tratado:</b>	Interpretação de texto	
<b>Público alvo:</b>	Todos os alunos da turma, com ênfase aos com deficiência visual	

A aula tem como objetivo geral realizar uma atividade inclusiva e que envolva toda a turma através da atividade interpretação de texto. Para isso, os objetivos específicos são: lecionar uma aula voltada à interpretação de texto; escolher o texto que trata de inclusão; evidenciar aos alunos a realidade de uma pessoa com deficiência visual. Os recursos necessários são: texto a ser interpretado em áudio; vendas; objetos variados; folha de questões interpretativas, sendo elaborada em braile para alunos com deficiência visual; equipamento eletrônico para execução do áudio.

Justifica-se essa aula porque além de ser uma atividade para ensinar os alunos sobre interpretação de texto, a tarefa auxiliará na compreensão das dificuldades dos estudantes com deficiência visual por parte dos demais discentes, o que pode impactar na redução do *bullying* com essas crianças. Em relação à metodologia de ensino, antes do início da aula o professor necessitará escolher o texto que será retratado. Recomenda-se que ele seja voltado à inclusão de pessoas com necessidades especiais para que ela seja próxima da atividade a ser desenvolvida em aula, como os contidos na cartilha desenvolvida por Hehir *et al.* (2016). Porém, a escolha final do tema ficará a cargo do docente.

Escolhido o texto, o professor deverá gravá-lo em áudio, e preparar

algumas perguntas interpretativas em folhas que serão repassadas aos alunos no momento da tarefa. Ainda na parte do planejamento, o docente necessita providenciar vendas e objetos variados, sendo que cada aluno deverá receber uma venda e um objeto. No dia da aula, após todos os discentes estarem em suas carteiras, o professor primeiramente deve oferecer as vendas aos alunos e pedir a eles que as coloquem de forma que não consigam visualizar o ambiente.

Logo em seguida, o professor pedirá que os estudantes coloquem as mãos sobre a carteira e não as retirem enquanto não for solicitado. Com os alunos nessa posição, o docente explica que o texto a ser interpretado será apenas repassado em áudio, e que, portanto, deve haver silêncio e atenção. Enquanto o áudio do texto é executado, o professor distribui as folhas de questões interpretativas e um objeto aleatório a cada aluno, colocando tais recursos sobre a mesa. Ainda com as vendas, após o fim da primeira execução do áudio, o docente deve perguntar se é necessário ouvir mais uma vez. Se os alunos responderem que sim, o áudio é novamente executado, enquanto o professor finaliza a entrega das atividades.

Ao fim da execução do áudio, caso o texto seja direcionado à inclusão, o professor pode fazer uma pequena análise, retratando principalmente sobre o respeito com alunos com deficiência visual, com o objetivo de evitar o *bullying* com esses alunos. Ao fim dessa análise, todos ainda vendados recebem a atividade de, apenas com o tato descobrir qual o objeto está sobre a mesa. Após um tempo determinado, todos podem retirar as vendas.

Na folha de interpretação, deve haver questões sobre o texto apresentado em áudio, sobre a sensação de não poder enxergar durante a tarefa, se o aluno conseguiu ou não identificar o objeto e, principalmente, o que foi aprendido com aquela atividade diferenciada. Os alunos com deficiência visual podem receber questões diferenciadas sobre importância da aula para se sentirem aceitos e se houve algum caso de *bullying* com eles.

A obtenção das respostas por tais estudantes deverá ser feita com o apoio da professora regente, sendo que o aluno lê através da folha em braile

e responde verbalmente ao docente. Por fim, as respostas dos discentes devem ser discutidas. Caso os alunos se sintam à vontade, ao final dessa aula, todos poderão participar de um abraço coletivo, mostrando aos alunos com deficiência visual que eles são queridos por toda classe. Após todos preencherem a folha de questões interpretativas, elas podem ser utilizadas como forma de avaliação, tanto das perguntas relacionadas ao texto, quanto da atividade como um todo.

### Plano de aula 2: Matemática

<b>Disciplina:</b>	<b>Carga Horária:</b>	<b>Nível:</b>
Matemática	110 min	Ensino Fundamental
<b>Tema tratado:</b>	Interpretação gráfica e de tabelas	
<b>Público alvo:</b>	Todos os alunos da turma	

A aula tem como objetivo geral exemplificar através de gráficos a evolução do ensino inclusivo no Brasil. Para isso, os objetivos específicos são: desenvolver competências de interpretação e extração de informações de gráficos e tabelas; transmitir informações sobre a evolução do ensino inclusivo no Brasil; trabalhar a capacidade de debate e construção de ideias com base em gráficos contextualizados. Os recursos necessários são: projetor de imagens; gráfico e tabela com dados sobre inclusão no ambiente escolar; laboratório de informática com computadores para criação de gráficos, inclusive com adaptações para alunos com necessidades especiais.

Justifica-se essa aula porque grande parte das informações relevantes é transmitida pelos meios de comunicação através de gráficos e tabelas, fazendo-se, assim, necessário que o aluno saiba construir ideias e opiniões com base neste tipo de dados. Ao trabalhar com números relacionados à educação inclusiva, pretende-se auxiliar no combate ao *bullying* e preconceito com alunos com necessidades especiais.

Em relação à metodologia de ensino, duas atividades serão feitas. Na primeira um Gráfico sobre a evolução da inclusão será apresentado aos

alunos através do projetor de imagens. Um exemplo é apresentado pelo Ministério da Educação (MEC, 2020), porém, o professor pode escolher outros dados, inclusive mais atualizado. Os alunos irão observar o gráfico e devem anotar em seus cadernos quais informações são transmitidas através da imagem na percepção deles.

Logo em seguida, cinco estudantes devem ser sorteados e apresentarem suas considerações sobre o gráfico para a turma. Após cada declaração, o docente deve perguntar se todos concordam. Caso haja alguma divergência, esta deve ser debatida pela classe. Ao final da discussão o professor irá declarar quais informações ditas pelos alunos estavam corretas e explicar o erro, caso haja algum. Além disso, o docente deverá efetuar perguntas sobre o ensino inclusivo, questionando o que o gráfico evidencia sobre esta modalidade de ensino, reforçando que a integração entre os estudantes, independentemente de suas características, é positiva para o desenvolvimento mútuo.

Já na segunda tarefa, o docente utilizará uma tabela com dados também sobre a inclusão, como a apresentada por Garcia (2015). Novamente aqui o professor tem autonomia para escolher outra fonte de informações que melhor se ajustar a realidade da turma. Após mostrar a tabela escolhida aos alunos, já na sala de informática, o docente deverá solicitar que os alunos criem um gráfico de barras com base nos dados da tabela. Logo em seguida, a dinâmica da primeira tarefa deverá ser repetida, utilizando a tabela e um gráfico feito pelos alunos, escolhido através de sorteio.

Durante a dinâmica o professor deve ressaltar a ideia do ensino inclusivo como uma alternativa crescente e eficaz, corrigindo erros de criação ou interpretação do gráfico e tabela. A avaliação será efetuada pelo docente durante as apresentações e debate, sendo que os gráficos criados na segunda tarefa poderão ser pontuados como trabalho em aula.

### **Plano de aula 3: História**

<b>Disciplina:</b>	<b>Carga Horária:</b>	<b>Nível:</b>
--------------------	-----------------------	---------------

História	110 min	Ensino Fundamental
<b>Tema tratado:</b>	Ganhos de direitos ao longo dos anos	
<b>Público alvo:</b>	Todos os alunos da turma, com ênfase nos negros e mulheres	

A aula tem como objetivo geral utilizar o embasamento histórico de algumas revoluções e movimentos para estimular a empatia, justiça e combate ao preconceito. Para isso, os objetivos específicos são: retratar a origem do dia internacional da mulher; retratar a origem do dia nacional da consciência negra; comparar a evolução histórica dos direitos conquistados por mulheres e negros. Os recursos necessários são: laboratório de informática com computadores, inclusive com adaptações para alunos com necessidades especiais.

Justifica-se essa aula porque diversos movimentos históricos contribuíram para a formação da realidade atual, sendo necessário mostrar aos alunos a influência destes momentos históricos na mudança de rumos e construção de um mundo igualitário, estimulando assim o senso de justiça, igualdade, além do combate ao *bullying* e ao preconceito por questões de raça e gênero. Em relação à metodologia de ensino, a aula deverá acontecer no laboratório de informática, para facilitar a leitura e permitir a busca de notícias e informações complementares.

Inicialmente, o professor deverá pedir aos alunos que acessem determinado site que traz dados sobre o dia nacional da consciência negra. Como sugestão, há a pesquisa elaborada por Porfírio (2020), sendo que o docente poderá optar por outra fonte. Após a leitura da pesquisa por todos os estudantes, deverá haver um sorteio para que três discentes manifestem suas opiniões sobre o assunto. Em seguida, o docente deverá fazer um paralelo com a realidade atual e questionar se hoje ainda existe preconceito e tratamento diferenciado por questões raciais no Brasil e no mundo.

Após essa tarefa inicial, o professor deverá dividir a turma em dois grupos e solicitar que um pesquise na internet sobre o termo preconceito estrutural, e o outro, sobre ações afirmativas. Ao fim dos estudos, cada grupo

deve falar sobre as informações encontradas e comentar com base no entendimento próprio. Para finalizar o professor deve reforçar os conceitos vistos até o momento: evento histórico que motivou o dia nacional da consciência negra, igualdade racial, preconceito estrutural e ações afirmativas.

Finalizada a discussão sobre o dia nacional da consciência negra, o docente deverá pedir aos alunos que acessem determinado site que traz dados sobre o dia internacional da mulher. Como sugestão, há a pesquisa elaborada por Fernandes (2020), sendo que o docente poderá optar por outra fonte. Os passos da tarefa anterior devem ser repetidos, sendo que as pesquisas em grupos serão sobre sororidade e mulheres no mercado de trabalho. Novamente ao fim da pesquisa, o professor deverá reforçar os conceitos vistos até o momento: evento histórico que motivou o dia internacional da mulher, igualdade de gênero, sororidade e mulheres no mercado de trabalho.

A avaliação será efetuada pelo docente durante as tarefas, sendo que ainda poderá ser solicitado que o aluno escolha um dos temas tratados e elabore uma dissertação, destacando o contexto histórico e a realidade atual, para correção e pontuação.

#### **Plano de aula 4: Educação física**

<b>Disciplina:</b>	<b>Carga Horária:</b>	<b>Nível:</b>
Educação física	110 min	Ensino Fundamental
<b>Tema tratado:</b>	Desconstrução dos padrões de beleza e corpo saudável	
<b>Público alvo:</b>	Todos os alunos da turma	

A aula tem como objetivo geral promover uma reflexão junto aos alunos sobre as diferenças conceituais entre corpo saudável, mostrado a partir do ponto de vista da medicina, e padrões de beleza promovidos pelas mídias sociais. Para isso, os objetivos específicos são: contextualizar saúde e qualidade de vida; romper com padrões estéticos impostos pelas mídias

sociais; alertar sobre procedimentos estéticos prejudiciais para a saúde. Os recursos necessários são smartphone, internet e texto sobre o assunto, sendo que caso algum estudante não o tenha, deverão ser formadas duplas durante as pesquisas nesse dispositivo eletrônico.

Justifica-se essa aula porque devido à influência das mídias sociais, muitos jovens possuem uma visão distorcida de corpo saudável, se orientando pelos padrões de beleza impostos e não pelas características corretas que definem um corpo saudável. Essa visão distorcida baseada em padrões errados é uma das causas de *bullying*, o que torna necessário um maior esclarecimento sobre o assunto. Em relação à metodologia de ensino, a aula deverá ser realizada preferencialmente em um local aberto, como quadra ou pátio. Os alunos deverão sentar em círculo para que possam melhor interagir com os demais participantes da aula.

O professor deve listar os cinco esportes ou atividades praticados durante as últimas aulas de educação física, iniciando com a explicação sobre os benefícios que estes exercícios geram para o corpo e para a mente. Em seguida, o docente deverá explicar o conceito de corpo saudável e o que deve ser feito para mantê-lo dessa forma. Uma opção de texto que contém esse assunto é o elaborado por Vieira (2020), sendo que ele poderá ser utilizado caso o professor assim decida. Após isso, deverá promover uma comparação entre este conceito e alguns padrões de beleza impostos, mostrando que muitas vezes um determinado padrão não é saudável.

Aproveitando esta contextualização de diferentes percepções sobre o corpo e padrões, o professor deverá reforçar que as diferenças e características físicas não devem ser alvo de críticas ou vergonha. Após essa primeira etapa de aprendizagem, o professor deverá solicitar que os alunos pesquisem em seus smartphones sobre os termos distorção da imagem corporal e procedimentos estéticos perigosos. Após os alunos efetuarem suas leituras de suas pesquisas, o professor deverá fomentar um debate sobre “Como o bullying pode influenciar uma pessoa a desenvolver ou praticar as situações pesquisadas? ”.

Nesta parte da aula, a intenção é fazer com que o aluno veja o impacto

negativo causado à vítima de *bullying* movido por características físicas do corpo. O professor deverá encerrar a aula lembrando os meios de apoio para vítimas de *bullying* na escola e na comunidade, incentivando a denúncia de casos e mostrando que a omissão perante uma situação de *bullying* é algo errado. Como forma de avaliação, o docente poderá verificar a participação nessa aula e nas provas avaliativas, acrescentar uma questão sobre o que é um corpo saudável.

### Plano de aula 5: Geografia

<b>Disciplina:</b>	<b>Carga Horária:</b>	<b>Nível:</b>
Geografia	110 min	Ensino Fundamental
<b>Tema tratado:</b>	Características regionais no Brasil	
<b>Público alvo:</b>	Todos os alunos da turma	

A aula tem como objetivo geral retratar a diversidade do povo brasileiro e suas características com base nas regiões do Brasil, promovendo uma visão coletiva e valorização das diferenças. Para isso, os objetivos específicos são: identificar o processo cultural dos estados do país; verificar características específicas da população dos estados; refletir sobre a construção da identidade do país através da contribuição de cada estado. Os recursos necessários são trabalhos pedidos previamente sobre características regionais.

Justifica-se essa aula porque o Brasil é um país extenso e possui uma cultura diversificada. Cada região traz consigo seus costumes, sotaques, dialetos e aspectos característicos, que, por sua vez, são refletidos em sua população. É essencial o entendimento que essas características fazem parte da identidade cultural e são motivos de orgulho, sendo que jamais podem ser motivadoras de *bullying*. Em relação à metodologia de ensino, essa atividade será solicitada previamente para os alunos, para que possam efetuar a pesquisa e apresentá-la durante a aula.

Previamente, será sorteado um estado para cada aluno, sendo que

caso a turma possua mais alunos que estados poderão ser formadas algumas duplas. O objetivo é que os alunos respondam às seguintes perguntas sobre o estado sorteado: a população do estado possui algum sotaque ou forma de falar característica? Possui algum dialeto ou vocabulário característico? Quais são seus costumes? Dentre eles, qual lhe chamou mais a atenção? Por quê? Os trabalhos serão entregues ao professor em uma data determinada, para que sejam avaliadas as informações obtidas.

No início da aula, em que efetivamente esse plano será aplicado, o professor irá distribuir de maneira aleatória aos estudantes os trabalhos já corrigidos. Após alguns minutos de leitura, será promovida mais uma troca aleatória e o processo irá se repetir por mais três vezes de modo que cada aluno tenha acesso a informações de cinco estados diferentes. Durante a prática, os alunos estarão livres para conversar e comentar com os colegas sobre as informações. Durante este momento, o professor pode esclarecer dúvidas que possam aparecer.

Ao fim da dinâmica, o docente deverá promover algumas reflexões tais como: vocês aprenderam muito sobre outros estados hoje? Depois dessa prática, vocês entendem melhor o conceito de diversidade cultural? Existe algo que é natural de outro estado e que nós usamos? O professor estará livre para fazer outras perguntas estimulando o pensamento que as diferenças são boas para uma população e estimulam o crescimento, criatividade, soluções e que nunca devem ser motivos para isolamento ou julgamento. Também poderá ser lido algum texto sobre os regionalismos no Brasil, como, por exemplo, o desenvolvido por Araújo (2020).

O professor deve finalizar a aula dando exemplos práticos de boa convivência entre pessoas com características diferentes como o time de futebol na copa do mundo, que possui jogadores de vários estados, sendo que todos trabalham em equipe em prol de um objetivo comum para o Brasil. Quanto à avaliação ela poderá ser feita durante a correção dos trabalhos entregues.

## **Plano de aula 6: Educação artística**

<b>Disciplina:</b>	<b>Carga Horária:</b>	<b>Nível:</b>
Educação artística	110 min	Ensino Fundamental
<b>Tema tratado:</b>	Arte áudio e/ou visual	
<b>Público alvo:</b>	Todos os alunos da turma	

A aula tem como objetivo geral estimular a empatia, proporcionando uma perspectiva externa dos alunos sobre situações de *bullying* e suas consequências, além de gerar a desconstrução de padrões pré-estabelecidos pela sociedade no que tange a modelos de sexualidade e gênero, através da arte audiovisual de um filme cinematográfico e um audiolivro. Para isso, os objetivos específicos são: demonstrar situações de *bullying*; demonstrar os impactos sofridos por vítimas de *bullying*; proporcionar reflexão e empatia com o outro; identificar padrões impostos e pré-estabelecidos sobre sexualidade e gênero, mostrar conceitos sobre artes audiovisuais. Os recursos necessários são: equipamento eletrônico para reprodução de um filme e audiolivro, cartolina e materiais diversos para criação de um cartaz.

Justifica-se essa aula porque o *bullying* é uma prática prejudicial ao desenvolvimento de qualquer grupo. O agressor demonstra falta de respeito e uma série de outras características que potencialmente podem fazer com que ele se torne um adulto agressivo e violento. A vítima por sua vez pode desenvolver diversos traumas e doenças de origem psicossomática. É necessária uma exemplificação por um ponto de vista de expectador para que o aluno perceba a necessidade de políticas e ações de combate ao *bullying*.

Também é necessário estimular que os alunos, ao identificarem situações de preconceito, pensem criticamente sobre o que gera essa ocasião e maneiras de combatê-las. Uma forma de falar sobre esses temas e ainda ensinar algo de artes é o uso do filme e audiolivro como um recurso áudio e/ou visual, cujo assunto trate sobre o *bullying*. Em relação à metodologia de ensino, um exemplo de filme que pode ser mostrado à turma é o intitulado “Uma amizade verdadeira”, cuja sinopse é apresentada no site

Adoro Cinema (2016).

Antes de reproduzir o filme, o professor deverá fazer uma breve introdução sobre o conceito de *bullying* e apresentar a sinopse do filme escolhido, mostrando como o cinema pode ser considerado uma arte audiovisual. Após o término do filme o professor deverá solicitar que três alunos manifestem suas opiniões, sendo aberta a oportunidade para que mais estudantes falem a respeito. Em seguida, o docente deverá reproduzir um audiolivro que trate sobre sexualidade e gênero em uma linguagem própria para a idade dos discentes.

Recomenda-se a história chamada “O gato que gostava de cenoura”, escrita por Alves (2015), porém o professor está livre para escolher outro audiolivro. Após o término dessa tarefa, o docente deverá repetir a dinâmica de três alunos manifestarem suas opiniões e afirmar que homofobia é crime e o *bullying* desta origem se enquadra nisto.

Logo em seguida, o docente deverá propor que os alunos reflitam sobre a seguinte questão: eu já pratiquei *bullying*? Já fui preconceituoso? Os alunos não precisam se manifestar, mas é importante que o professor promova um tempo de silêncio para que a pergunta seja interiorizada. Para finalizar o professor poderá citar outros exemplos de artes áudio e/ou visuais e evidenciar mais artes que relatam algo sobre o *bullying*, para que os alunos vejam, caso sintam interesse. Um exemplo disso é a série Cobra Kai, que nitidamente mostra situações de *bullying* em um colégio. Quanto à avaliação, ao final da aula, todos os alunos devem elaborar e assinar um cartaz com os dizeres “Comprometo-me a combater o *bullying*”, como ato simbólico do aprendizado sobre o tema.

### Plano de aula 7: Ensino religioso

<b>Disciplina:</b>	<b>Carga Horária:</b>	<b>Nível:</b>
Ensino religioso	110 min	Ensino Fundamental
<b>Tema tratado:</b>	Tolerância religiosa e sincretismo	
<b>Público alvo:</b>	Todos os alunos da turma com ênfase nos diferentes credos	

A aula tem como objetivo geral evidenciar características de algumas religiões evidenciando que o respeito entre crenças deve ocorrer em qualquer meio. Para isso, os objetivos específicos são: citar o que é sincretismo religioso; evidenciar o que significa viver em um país laico; combater a intolerância religiosa. Os recursos necessários são: cruz, imagem de algum santo que esteja culturalmente em mais de uma religião, objetos diversos que sejam utilizados em ritos religiosos, texto sobre conceito de sincretismo, equipamento eletrônico para apresentação de slides pré-elaborados, sino.

Justifica-se essa aula porque a intolerância religiosa pode ser a causa de *bullying* em uma sociedade como um todo. Dessa forma, como uma maneira de evitar que a crença seja fonte de preconceitos, pretende-se mostrar o que é o sincretismo religioso, ou seja, o que as religiões têm em comum. Mostrando aos alunos as características compartilhadas, busca-se evidenciar sobre respeito e união entre as pessoas, independente da fé que professam. Em relação à metodologia de ensino, a aula será iniciada com a leitura de texto que evidencia o conceito de sincretismo religioso, sendo um exemplo que pode ser utilizado, caso o docente queira, o desenvolvido por Romão (2018).

Após essa explicação inicial, o professor deverá mostrar através de uma apresentação pré-elaborada algumas características de cada religião, tanto aquelas próprias, quanto as que são compartilhadas por mais de um credo, sem deixar claro esse sincretismo aos alunos. Finalizada a apresentação, um jogo será proposto aos estudantes, sendo que a classe deverá ser dividida entre dois grupos. Um sino ficará em um ponto estratégico da sala e deverá ser tocado por membros alternados da equipe que souber a resposta para a questão apresentada pelo professor.

Essa questão será sempre a mesma: Esse objeto é de qual religião? As respostas devem estar contidas na apresentação mostrada anteriormente, para que todos os alunos, independente de seus credos, possam participar. Caso o professor não tenha tantos objetos, pode evidenciar alguns na apresentação feita, também para essa parte da aula. Por fim, deverá haver

uma discussão sobre respeito as religiões e, todos de mãos dadas, fazerem uma prece silenciosa para o fim de qualquer conflito ou preconceito que tenha como fonte a fé professada. A avaliação poderá ser feita durante o jogo proposto, sendo que a equipe que mais acertar pode ganhar pontos extras em dobro do que a outra equipe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma escola com adaptações físicas, metodologias inovadoras e recursos didáticos não é necessariamente uma escola inclusiva. Escola inclusiva é aquela onde os alunos podem manifestar sua identidade e as características que os tornam especiais sem medo de represálias, ou seja, onde o *bullying* não seja uma prática na vivência dos alunos.

Não existe uma disciplina específica que ensine inclusão, porém todas podem estimulá-la através do combate ao *bullying*. E a interdisciplinaridade é um método eficaz para isso, em que cada matéria pode contribuir com o tema, aliando meios e trabalhando competências, promovendo diferentes visões sobre o assunto, gerando um movimento de conscientização eficaz contra todo ato discriminatório.

Diante disso, os objetivos propostos nesse estudo foram alcançados, principalmente, ao evidenciar formas práticas de tratar assuntos delicados referentes ao *bullying*. Sugere-se, como forma de continuidade dessa pesquisa que os planos sejam aplicados, inclusive, caso a escola deseje, em uma semana temática sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. **O gato que gostava de cenoura**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. Audiolivro disponível em: <https://www.tocalivros.com/audiolivro/o-gato-que-gostava-de-cenoura-rubem-alves-tiago-gabi-edicoes-loyola>. Acesso em: 04 nov. 2020.

ARAÚJO, F. **Regionalismo**. 2020. Disponível em: <https://www.infoescola.com/cultura/regionalismo/>. Acesso em: 03 nov. 2020.

ADORO CINEMA. **Uma amizade verdadeira**. 2016. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-252516/#:~:text=Sinopse%20e%>

[20detalhes,%2C%20Marshall%2C%20em%20condi%C3%A7%C3%B5es%20deplor%C3%A1veis..](#) Acesso em: 03 nov. 2020.

BANDEIRA, C. M.; HUTZ, C. S. *Bullying*: Prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.16, n.1, p.35–44, jan./jun. 2006.

CAMPOS, A. *et al.* **Bullying não é brincadeira**. São Paulo: Plan Internacional, 2019.

FERNANDES, C. **08 de março – Dia Internacional da Mulher**. 2020. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-mulher.htm>. Acesso em: 11 out. 2020.

GARCIA, V. G. **Educação inclusiva, diversidade e cidadania**. 2015. Disponível em: <https://brasildebate.com.br/educacao-inclusiva-diversidade-e-cidadania/>. Acesso em: 13 out. 2020.

HEHIR, T. *et al.* **Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência**. [Online] São Paulo: Abt Associates, 2016. Disponível em: [https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os Beneficios da Ed Inclusiva \\_final.pdf](https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf). Acesso em: 15 out. 2020.

MEC. **Política de educação inclusiva**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 14 out. 2020.

PORFÍRIO, F. **20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra**. 2020. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-nacional-consciencia-negra.htm>. Acesso em: 12 out. 2020.

QUINTANILHA, C. M. **Um olhar exploratório sobre a percepção do professor em relação ao fenômeno bullying**. 2011. 68f. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) – UERJ. São Gonçalo, 2011. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/cmq.2.2011.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

ROMÃO, T. L. C. Sincretismo religioso como estratégia de sobrevivência transnacional e translacional: Divindades africanas e santos católicos em tradução. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v.57, n.1, p.353–381, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v57n1/0103-1813-tla-57-01-0353.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

SCHEWTSCHIK, A. O planejamento de aula: Um instrumento de garantia de aprendizagem. In: Congresso Nacional de Educação, 13, 2017. **Anais eletrônicos...** EDUCERE, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26724\\_13673.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26724_13673.pdf). Acesso em

04 nov. 2020.

SOUZA, R. P. R. G. **O fenômeno *bullying* no ambiente escolar**. 2015. 60f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Aprendizagem e Ensino na Educação Básica) – UFMG. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AEDL88/1/renata\\_pereira\\_rocha\\_garcia\\_de\\_souza.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AEDL88/1/renata_pereira_rocha_garcia_de_souza.pdf). Acesso em: 05 nov. 2020.

VIEIRA, A. **O que é corpo saudável? O que não é corpo saudável? E a cultura, fica onde?** USP: 2020. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Relato%20Andre%20Vieira.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2020.

## **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA LITERACIA MUDIÁTICA INFORMACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA CIDADÃ**

LUZIA DE FATIMA TURATO

### **RESUMO**

Este capítulo apresenta uma proposta de aplicação pedagógica baseada em referências teóricas sobre o contexto sociocultural da atualidade, que permeado por novos conhecimentos provenientes de um crescimento exponencial de informações e dados produzidos num gigantesco universo mediático impactado pela Internet e redes sociais reconfigura o conceito e o papel de cidadão, que de meros receptores, passam, acriticamente, a usuários e produtores de comunicação. Tais fatores demandam métodos educacionais inovadores que requerem educadores capazes de atender as necessidades integrais da criança cidadã, desde seus primeiros anos escolares, através de práxis pedagógicas que considere, além de seus

processos de desenvolvimento e aprendizagem e características próprias, inerentes a sua faixa etária , seus direitos legais, proporcionando-lhe habilidades e competências para o uso efetivo dos media que as atendam efetivamente desenvolvendo o conhecimento e o pleno exercício da cidadania no mundo consumista atual.

**Palavras-chave:** criança cidadã - práxis pedagógicas - literacia - contextualização.

## **Introdução**

As mídias digitais têm influenciado e alterado significativamente os conteúdos e métodos educacionais nos últimos anos, seja pelo uso excessivo de seus veículos e/ou suportes técnicos ou pelo acesso às inúmeras formas de comunicação e relacionamentos humanos, que alteram velozmente os contextos históricos, econômicos, políticos e sociais da atualidade. Crianças e jovens vivem imersos num panorama midiático sem precedentes, para o qual estão providos com aparatos digitais de última geração, mas que são manuseados sem as devidas reflexões críticas das informações e dados neles contidas. Em sua fase heteronômica, a criança ainda não dispõe de mecanismos cognitivos para a internalização compreensiva de tais informações, tornando-se usuários vulneráveis mediante os efeitos da mídia demandando práticas e métodos pedagógicos inovadores que atendam a essas novas demandas sociais. “Nesse sentido, devemos mudar o foco: sair da tentativa de proteger as crianças da violência via mídia para a tentativa de fazer com que os meninos e meninas saibam utilizar as mídias, ou seja, utilizá-las, não serem utilizadas por ela”. (Brasília, DF: ANDI, 2010. pg.74)

Pretende-se, com este capítulo, contribuir para a reflexão sobre a prática cotidiana da sala de aula através de atividades de literacia midiática e informacional enquanto conteúdo curricular e métodos pedagógicos disciplinares propondo para isso a capacitação pontual dos professores com orientações teóricas crítico-reflexiva das ações desenvolvidas junto a seus alunos, num confronto continuo com suas vivências, conforme Freire (2001):

à prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...],é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que

iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2001, p.17)

### **Proposta de aplicação pedagógica**

A partir da pesquisa fundamentada em referenciais teóricos, propõe-se a aplicação de oficinas pedagógicas semanais, visando analisar os métodos de ensino do professor e como ele vem desenvolvendo especificamente a literacia midiática e informacional em suas práxis pedagógicas, e com isso, demonstrar a relevância da sua formação e capacitação contínua, orientando-o para o uso efetivo das TICs como recurso pedagógico de enriquecimento de suas atividades, de forma atrativa e motivadora do processo do ensino e aprendizagem, tanto para ele quanto para a criança cidadã.

Este estudo propõe ainda como objetivos específicos: evidenciar a importância da literacia midiática e informacional frente ao cenário sociocultural atual; o comportamento da criança cidadã frente ao exibicionismo de um mundo midiático consumista evolutivo e suas demandas educacionais; a importância da formação docente e sua atualização/capacitação em exercício (reflexão-ação-reflexão), que atenda às novas necessidades educacionais midiáticas equalizando as defasagens entre a aprendizagens assistemáticas e as sistematizadas da criança cidadã da atualidade.

Para a execução e aplicação pedagógica da proposta, propõe-se como objetivo geral a realização de oficinas/atividades semanais utilizando-se como parâmetro, além da legislação educacional vigente, o Referencial de Educação para os Media/2014 e o Currículo de Alfabetização Midiática e Informacional para Formação de Professores/ UNESCO, UFTM, 2013, os quais deverão ser usados como recursos didáticos e ferramenta específica de formação em exercício, com as devidas adaptações às realidades da escola, conforme diz o próprio documento em sua página de número 51:

Na execução e na adaptação de qualquer documento curricular, devem-se considerar as realidades existentes

em qualquer instituição envolvida na formação de professores: as prioridades e as metas da instituição, os conteúdos programáticos e as prioridades existentes, a programação ao longo do tempo e as limitações de tempo... (UNESCO, UFTM, 2013).

Assim, considerando as estratégias de integração nele propostas, o Currículo de AMI poderá ser oferecido como um curso independente valendo crédito(s), como um curso obrigatório ou opcional para todos os professores. Para os professores em atividade, o currículo ainda poderá ser adaptado como um programa de certificação para aprimoramento profissional, a ser desenvolvido através de:

1) Atividades/oficinas quinzenais de formação docente para Alfabetização Midiática e Informacional com planejamento para o ano de 2021, destinada aos alunos do 4º e 5º anos do Ciclo-I do Ensino Fundamental da EMEF Dr. Haroldo Sergio Bocarde Motta, de Ubirajara/SP durante as ATPC (Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo) conforme calendário escolar.

2) Ações em mídia-educação através de projetos trimestrais com os temas Comunicação, Informação e Consumismo infantil de forma transdisciplinar numa metodologia critico-reflexiva: reflexão teórica do conteúdo, aplicação prática, análise crítica do desenvolvimento e resultados durante as oficinas, devolutiva à criança/aluno, socialização da produção final.

### **Contextualização: a criança cidadã**

Sabemos que, ao longo da história, a criança passou por diferentes conceitos, dentre eles “sujeito que se cria”, “miniatura de adulto”, que vivia à margem da sociedade, sem direito a vez e voz, mas felizmente, após extensos processos de construção social e política a Constituição Federal/88 (CF) abre espaço para que a mesma passasse a ser reconhecida e citada não mais como subalterna, excluída da sociedade, mas como “cidadã”: levada à prioridade absoluta, sujeito de direito, pessoas com dignidade intrínseca, independentemente de quaisquer circunstâncias, passando a ser compreendida e adequadamente atendida como “seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo própria com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual...”(BRASIL, 1998).

Com a inserção da criança no contexto de cidadania, definem-se

novas relações entre ela e o Estado, criando assim um novo paradigma e que conforme Artigo 227 da CF ela, a criança, passa a ter seus direitos assegurados com absoluta prioridade pela família, pela sociedade e pelo Estado, entendendo esses direitos como: direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade e ao respeito, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A partir da compreensão de tais princípios legais em relação aos direitos da criança, surgem novas leis que os regulamentaram, entre elas o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 1996, Diretrizes Curriculares Para o Ensino Fundamental de 1998; Diretrizes Curriculares para Educação infantil de 1999 e que voltaram seus princípios e fins para as especificidades das crianças.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), [Art.2º](#) “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos...” e ainda, de acordo como o mesmo estatuto, Art. 3º, elas “gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana...”. O ECA, enquanto estatuto jurídico da criança cidadã:

consagra uma nova visão da criança e do adolescente na sociedade brasileira, afastando o olhar autoritário, paternalista, assistencialista e repressivo do Código de Menores e coloca, no lugar dele, o da criança cidadã, sujeito de direitos, em processo de desenvolvimento e formação. Adota a doutrina da proteção integral, em oposição ao princípio da situação irregular. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 32).

Consonantes aos direitos cidadãos, temos ainda o artigo XIX da Declaração Universal dos Direitos Humanos DUDH,(2009), que diz: “todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras” e o artigo XXVI, que diz que “todo ser humano tem direito à instrução, e que esta instrução deve ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana ....”

Como podemos constatar, o papel da criança hoje, de acordo com Nunes; Corsino; Didonet, (2011):

na política pública de educação é o de sujeito histórico, protagonista e cidadão com direito à educação a partir do nascimento, em estabelecimentos educacionais instituídos com a função de cuidar e educar como um único e indissociável ato promotor de seu desenvolvimento integral, de forma global e harmônica, nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, pg.9)

Assim, conceituada a criança como: toda pessoa de 0 a 10 anos de idade, ser social de direito, protagonista infantil, ser de ideia, de conhecimento e de criatividade, aqui a chamaremos sempre de: “criança cidadã”.

### **Práxis pedagógicas: educação para os media**

Conforme citado, as novas linguagens midiáticas apresentadas através dos mais variados suportes digitais, principalmente, o celular, têm influenciado as práticas educacionais diariamente, provocando uma significativa defasagem entre os métodos de ensino e as demandas de aprendizagens atuais, criando a necessidade de reflexão sobre a importância da literacia midiática e informacional nos espaços escolares: o porquê, para quê e como utilizá-las; quais os tipos e o papel dos media na construção social; qual o papel das redes sociais no processo de produção de comunicação e informação; como utilizar-se dos conteúdos midiáticos formais e não formais nas perspectivas da política, da ética e da estética; como promover atividades críticas, reflexivas, significativas e contextualizadas à realidade desta criança cidadã, enquanto partícipes de comunidades presenciais e/ou *online* utilizando-se de seus conhecimentos prévios?

Em interatividade constante com a linguagem lúdica, sedutora e atrativa dos media a criança cidadã, embora imersa numa superabundância informativa, não possui autonomia para assimilá-las e internalizá-las com competência, habilidades e atitudes de apropriação e produção, necessitando, portanto, de um ensino inovador, com abordagens criativas e

promotoras de aprendizagens significativas, eficientes e contextualizada.

Importa, pois, que os educadores desenvolvam competências, em seus conteúdos, conforme Perrenoud (2000), utilizando-se das ferramentas multimídias no ensino em uma cultura tecnológica, suscitando sempre o desejo de aprender, explicitando a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolvendo na criança a capacidade de auto avaliação.

Assim, através de uma Alfabetização Midiática e Informacional, promova as capacidades de comunicação necessárias para o desenvolvimento humano da criança, preparando-a para que saiba selecionar criticamente as informações recebidas, analisá-las e delas usufruir, apropriando-se delas de modo significativo e contextualizado em suas práticas sociais e culturais necessárias ao pleno exercício da cidadania, conforme nos orienta o Currículo de AMI, UNESCO (2013).

Para isso, também se faz necessário que a equipe gestora da escola adote dos meios técnicos de comunicação e informação necessários as práticas didático-pedagógicas, criando medidas que favoreçam a capacitação dos professores na sua utilização educacional; adapte o currículo escolar ao mundo midiático e informacional, no qual a criança está inserida desde o seu nascimento e colocando a escola no panorama da evolução social e tecnológica, organizando e fazendo evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos conforme Perrenoud (2000).

É preciso, pois, que o docente desempenhe um papel ativo na promoção de perspectivas crítica sobre as TICS e os media, amenizando as defasagens do ensino frente as novas demandas educacionais da criança cidadã. O mesmo se faz necessário com os recursos didáticos pedagógicos, na maioria obsoletos, sem os encantos lúdicos atrativos dos equipados aparelhos digitais, mas que precisam ser usados, explorados criativamente, através de uma alfabetização midiática e informacional, de tal modo que a criança seja capaz de ler o mundo e sua atualidade compreendendo-o e confrontando seus pontos de vista com o modo como os media o representam, entendendo como eles, os media, o moldam de acordo com suas percepções e intencionalidades.

Embora pesquisas já apontam que as crianças adquirem e apreendem mais informações dos diversos meios de comunicação digital, do que com o professor, graças ao seu poder atrativo-motivacional e que as modalidades midiáticas impressas já não conseguem competir com a complexidade das informações e linguagens usadas pelos meios de comunicação tecnológico-digitais, compostos por uma pluralidade de signos (imagens, cores, sons, ícones, emoticons, apps, etc.). Essa linguagem complexa, fragmentada, mas dinâmica e lúdica traz muito mais vantagens atrativas para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, visto que a aprendizagem da criança está literalmente ligada ao afetivo e ao atrativo, a esse respeito Fonseca (2001, p. 2) nos afirma que:

É preciso, antes da escolha da ferramenta, um desejo, uma intenção, uma opção. Havendo isto, até a mais humilde sucata pode transformar-se em poderosa ferramenta didática. Assim como o mais moderno dos computadores ligado à Internet. Não havendo, é este que vira sucata. (FONSECA 2001, p.2)

Por isso, dentre os objetivos deste trabalho, pretende-se mostrar também que é preciso que o professor explore e aproveite o máximo desses recursos lúdico digitais para desenvolver competências e habilidades voltadas às práticas sociais pontuais efetivas, tendo os meios como tema de reflexão numa abordagem de compreensão crítica e divertida, superando preconceitos negativos a respeito das TICs, devendo, portanto, acompanhar a evolução tecnológica, seus contextos e seus usos sociais, conforme ANDI, (2010):

Hoje em dia as crianças podem estar em casa e acessar tudo via internet – e ninguém controla isso, pois é difícil... É importante também que os pais e professores sejam educados para a mídia – de modo a estarem aptos a observarem o que os garotos e garotas fazem na internet...., (Brasília, DF: ANDI, 2010, pg.74)

### **Justificativa**

Conforme o exposto, a criança deixou de ser uma mera “miniatura” do adulto e passou a ser um cidadão em potencial, sujeito de sua história, portadora de direitos legitimadores de seu protagonismo infantil, o qual lhe confere o status de cidadã. Este está relacionado a suas competências e direitos, uma vez que ela é dotada de capacidade crítica, de potencialidades

e de recursos afetivos, relacionais e sensoriais que se manifestam numa troca sociocultural, num protagonismo que demanda muito mais que cuidado e proteção.

Teorias psicogenéticas, afirmam, de acordo com La Taille(1992), para tomar decisões, a criança precisa estar de posse das faculdades racionais de acordo com sua faixa etária, com capacidade de assimilação e internalização das informações e escolhas de forma racional e autônoma. Para Piaget, (p.17), “autonomia significa ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade”, enquanto para Vygotsky, em La Taille (1992), por Marta Kohl de Oliveira, “os conceitos científicos são os transmitidos em situações formais de ensino-aprendizagem e geralmente começam por sua definição verbal e vão sendo expandidos no decorrer das leituras e dos trabalhos escolares.”

Para Wallon, segundo Heloysa Dantas:

o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura...as praxias só são possíveis graças à influência ambiental aliada ao amadurecimento cerebral...a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. (LA TAILLE, 1992)

Além da importância das interações sociais e das atividades práticas e afetivas para o desenvolvimento integral da criança, é preciso assegurar-lhes seus direitos legais, entre eles o direito à informação, haja vista a relação direta da obtenção à informação e o pleno exercício da cidadania – o acesso, o excesso e uso indiscriminado a inúmeras informações publicadas em redes sociais, sites, blogs, etc., não garante esse direito, de acordo com Andrelo, (2016):

o acesso à informação é importante, mas não basta. É necessário promover competências em informação, sejam elas disponibilizadas em meio digital, sejam mediadas pelos meios de comunicação de massa tradicionais, sejam produzidas por terceiros ou pela própria pessoa”. (ANDRELO,2016, pag.36)

Não basta que a criança seja provida de altas habilidades de manuseio digitais e com acesso a diferentes fontes midiáticas, mas que ela aprenda a

fazer uso de modo crítico e reflexivo dos dados e informações nelas contidos, em suas diferentes linguagens: verbais ou não verbais e suas variantes linguísticas; percebendo, conforme Alana (2016):

“as intencionalidades textuais arbitrárias da linguagem enquanto código de significação materializada...num processo ininterrupto de escolhas que acabam constituindo uma mensagem entre uma infinidade de possibilidades preteridas. Além das escolhas estritamente formais de sintaxe e de léxico, opera-se uma seleção temática”. (ALANA,2016, p. 146)

Considerando ainda que a criança cidadã já traz consigo um extenso repertório de experiências sociais e uma vasta habilidade digital no manuseio do celular, computador, tablets, entre outros e o acesso a inúmeras informações através de mensagens textuais como as do WhatsApp, Facebook, blogs, sites, entre outros, pelas quais são bombardeadas, indiscriminadamente, diuturnamente, nos mais variados contextos, podemos afirmar que elas já possuem pré-requisitos, mas são incapazes de transformar tais informações em conhecimento efetivo sem a mediação pedagógica, necessitando, pois, de uma alfabetização midiática informacional no âmbito escolar, que com base em Santaella (2007):

é preciso que haja muita instrução sobre a utilização dos meios, pois o meio não é capaz de produzir o conteúdo, serve apenas de mediador social, através dos recursos midiáticos. Por este motivo é essencial que o indivíduo obtenha habilidades para realizar um uso inteligente dos meios de comunicação. (SANTAELLA,2007)

A esse respeito, os PCN - Ensino Fundamental/97- Temas Transversais Ética- indica entre seus objetivos gerais que o aluno do ensino fundamental seja:

capaz de saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (PCN - ENSINO FUNDAMENTAL/97- TEMAS TRANSVERSAIS ÉTICA)

Conforme nos cita Stearns (2006), “o consumismo ganhou terreno de maneira firme, mesmo nos setores mais pobres das sociedades

industrializadas. Ter e querer coisas se tornou parte central da vida das crianças” Stearns (2006, p. 162), fazendo-se importante refletir sobre as práticas educacionais que devem atender as necessidades pontuais, não só da criança, mas a todos os cidadãos, desenvolvendo lhes, de acordo com Bévort e Belloni (2009), “as competências para saber compreender a informação, ter o distanciamento necessário à análise crítica, utilizar e produzir informações e todo tipo de mensagens”. Para as autoras,

não pode haver cidadania sem apropriação crítica e criativa, por todos os cidadãos, das mídias que o progresso técnico coloca à disposição da sociedade; e a prática de integrar estas mídias nos processos educacionais em todos os níveis e modalidades, sem o que a educação que oferecemos às novas gerações continuará sendo incompleta e anacrônica, em total dissonância com as demandas sociais e culturais. (BÉVORT; BELLONI, 2009)

É neste contexto que a formação dos educadores demandam práxis pedagógicas que proporcionem novas experimentações metodológicas, o que não significa jogar fora as velhas práticas, mas sim, apropriar-se das novas, ressignificando-as, promovendo as transformações necessárias em consonância com a evolução e o desenvolvimento das TICs, que já estas ultrapassam a fase do deslumbramento meramente tecnológico, com metodologias diversificadas, atrativas e articuladas a temáticas sociais atuais de forma transdisciplinar, que perpassem todas as áreas do conhecimento formal e informal, num enquadramento curricular na e para Educação para a Cidadania, conforme Delors (2017) cabendo “à educação fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele. ” Segundo o autor, através de práticas pedagógicas que desenvolvam as quatro aprendizagens fundamentais, que são pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a conviver; e aprender a ser, que, “talvez, seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver. ” (DELORS, 2017)

### **Metodologia**

Para a realização deste estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica,

que é definida, por Ruiz (1996, p. 58), como sendo o tipo de pesquisa que “consiste no exame desse manancial para levantamento e análise do que se produziu sobre determinado assunto”, tendo sido realizada em materiais diversos de meio impresso como livros e revistas especializadas na área e de meio eletrônico em sites da Internet e documentos *Online*.

A fim de tornar esta abordagem mais esclarecedora e atingir os objetivos gerais e específicos propostos, estruturou-se este estudo em dois tópicos que abordaram assuntos pertinentes sobre a criança da atualidade: características cognitivas da criança e seus direitos enquanto cidadã; seu relacionamento, uso e postura frente às TICs; e a formação do professor: reflexões sobre suas práxis pedagógicas e a importância da sua formação e capacitação em serviço à literacia midiática e informacional no sentido de efetivar o uso eficaz e eficiente das TICs no contexto escolar.

### **Considerações finais**

Embora muitos caminhos possam ser sugeridos para orientar currículos e propor Alfabetização Midiática e Informacional, reconhecemos a importância de contextualizar esse uso na concretude da ação educacional possibilitando tecer vivências, aprendizagens e saberes que surjam como significativos para docente e discentes em sala de aula, entendendo a formação docente para a literacia midiática e informacional de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem da criança cidadã da atualidade. Portanto, torna-se fundamental pensar em alternativas para a atualização em serviço desses educadores, de tal forma que contribuam para um trabalho pedagógico mais comprometido com as necessidades reais dessa criança de forma integral. Uma formação em sintonia com o momento atual, acompanhada por reflexões de práticas pedagógicas, capazes de atender com competência as demandas educativas dessa nova geração de crianças cidadãs.

Educadores capazes de navegar no mar de conteúdos comunicacionais e informacionais atuando como estimuladores do processo de seleção, uso e produção de informações, conforme se propõe através da aplicação desta proposta, cujos resultados esperados sejam o fomento de um

posicionamento crítico frente aos produtos midiáticos capaz de levar a criança cidadã a uma verdadeira literacia midiática informacional auxiliando-a na construção e no desenvolvimento da sua cidadania.

## Referências

ANDRELO, R. **As relações públicas e a educação corporativa**: uma interface possível [online]. São Paulo: UNESP, 2016.

BEVORT, Evelyne and BELLONI, Maria Luiza, **Mídia-educação**: conceitos, história e perspectivas. Educ. Soc.[online], 2009.

CAROLYN, W. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede – a era da informação**: economia, sociedade e cultura. V.1. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CLÓVIS DE BARROS FILHO e ARTHUR MEUCCI - A defesa liberal da restrição publicitária ao público infantil: ética e educação - Criança e consumo – 10 anos de transformação.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir- São Paulo, 2017.

DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento**: os desafios da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa.

**Piaget, Vygotsky, Wallon** – teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MARTINS, Rosilda Baron. **Reinventar a Escola**: as novas tecnologias e a gestão escolar. Olhar de Professor, Ponta Grossa, 2002.

MENDEL, Tony. **Liberdade de informação**: um estudo de direito comparado. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2009.

NUNES, M. F., CORSINO, P. e DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da Educação básica**. UNESCO, Representação no Brasil, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre, 2000.

PIMENTA, S. G. et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.

ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRATA, Carmen Lúcia. Gestão escolar e as novas tecnologias. In: ALONSO, MYRTEES et al. **Formação de gestores Escolares**: para a utilização de tecnologias de informação e comunicação. São Paulo, 2002.

Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário, 2014.

Regulação de mídia e direitos das crianças e adolescentes: uma análise do marco legal de 14 países latino-americanos, sob a perspectiva da promoção e proteção / coordenado por Veet Vivarta. -- Brasília, DF: ANDI, 2010

RUIZ, João Álvaro. Como Elaborar Trabalhos de Pesquisa. In: \_\_\_\_\_. **Metodologia Científica**: guia para eficiência nos estudos. 4 eds. São Paulo: Atlas, 1996.

São Paulo, 2016.

STEARNS, Peter Nathaniel. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

SUSAN, Linn. **Crianças do Consumo** - A Infância Roubada. Instituto Alana, 2006.

## **UMA NOVA VIAGEM À AFRICA: UMA (RE) CONSTRUÇÃO COLETIVA**

Suzi Dornelas e Silva  
Rocha  
Andresa de Souza Ugaya

### **RESUMO**

Fruto de uma pesquisa de mestrado profissional, cujo objetivo foi identificar e compreender os processos educativos decorrentes de uma intervenção com elementos culturais de matrizes africanas junto a estudantes de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física, este texto evidencia o trabalho interdisciplinar que envolveu as professoras de Educação Física, de Arte e Polivalente para o desenvolvimento do projeto pedagógico *Viajando pela Cultura Africana e Afro-brasileira*. O que identificamos é que a experiência se mostrou efetiva para o processo educativo, ao passo que contribuiu para a ampliação do diálogo entre os diferentes componentes curriculares, fortaleceu as interações entre os conteúdos aprendidos e promoveu um ensino mais integrado e significativo. Um aspecto que necessita ser melhorado diz respeito a ampliação desse trabalho interdisciplinar entre todos os componentes e que ele não parta do interesse de algumas pessoas pontualmente, e sim, que seja uma política da instituição escolar. Para que tenhamos uma Educação para as Relações Étnico-raciais positiva é necessário que toda a comunidade escolar se engaje

no enfrentamento e superação de um currículo eurocentrado.

**Palavras-chave:** Étnico-racial. Cultura. Interdisciplinaridade. Interculturalidade.

## **INTRODUÇÃO**

A África narrada pela perspectiva do colonizador é sempre uma África cheia de mazelas (guerras, pobreza, doenças, sujeira), exótica (roupas, adornos, danças, povos), desprovida de conhecimentos, organização, civilidade, portanto, um lugar que necessita ser salvo. Infelizmente, essas são as ideias preconceituosas e estereotipadas que foram construídas em relação ao continente africano e que são veiculadas nos livros didáticos e nos meios de comunicação de massa, principalmente a mídia televisiva.

Para Cruz, Rodrigues e Barbosa (2011 *apud* SILVA, 2020, p. 36), esses equívocos acontecem devido à falta de formação de professores/as no que concerne às questões étnico-raciais e conteúdos referentes às culturas indígenas e afro-brasileiras.

O imaginário da sociedade brasileira em relação à África, aos seus povos africanos e suas culturas foi estruturado dentro de uma ideologia racista que considera que há uma raça melhor do que a outra, sendo aquela a do homem europeu branco.

Historicamente, ocorreram e ainda ocorrem muitas violências, opressões e marginalizações da população negra, sendo estas caracterizadas nas mais diversas ausências: educação, saúde, lazer de qualidade; oportunidades de trabalho digno; relações sociais afetivas, respeitadas e construtivas, entre outras.

No Brasil, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano de 2016, as pessoas negras representam a maior parte da população (54%). Esse índice mantém o país com a segunda maior população negra do mundo, ficando atrás apenas da Nigéria (BRASIL, 2004). Isto pressupõe que a população negra deveria, além de ocupar todos os espaços sociais existentes de forma equitativa, ter seus direitos respeitados e garantidos, mas, normalmente, não é o que acontece.

“O racismo no Brasil é um caso complexo e singular, pois ele se afirma

por meio da sua própria negação. Ele é negado veemente, mas mantém-se presente no sistema de valores que regem o comportamento da nossa sociedade” (GOMES, 2001, p. 92).

No que diz respeito à instituição escolar, por exemplo, vemos que ela é:

[...] profundamente marcada pela desigualdade no quesito da qualidade e é possível constatar que o direito de aprender ainda não está garantido para todas as nossas crianças, adolescentes, jovens e mesmo para os adultos que retornaram aos bancos escolares. Uma das mais importantes marcas dessa desigualdade está expressa no aspecto racial. Estudos realizados no campo das relações raciais e educação explicitam em suas séries históricas que a população afrodescendente está entre aquelas que mais enfrentam cotidianamente as diferentes facetas do preconceito, do racismo e da discriminação que marcam, nem sempre silenciosamente, a sociedade brasileira (BRASIL, 2009, p. 13).

As culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas não possuem um espaço digno no contexto de muitas escolas ficando, por vezes, marginalizadas e restritas a um único componente curricular, geralmente o de História, e/ou a datas comemorativas, como por exemplo, o Dia do Índio e o Dia da Consciência Negra (CRUZ, RODRIGUES, BARBOSA, 2011).

Para fazer o enfrentamento dessa inequívoca realidade, entendemos que:

a escola precisa reconhecer que existe uma produção cultural que é realizada pela população negra, a qual possui uma história ancestral, que nos remete à nossa origem africana. Assim, a dança, a música, a religião, os ritos, as tradições, as festas do povo negro no Brasil, apesar de sofrerem a incorporação de culturas de outros grupos étnico/raciais, possuem algo peculiar que é próprio da ancestralidade africana e que não pode ser retirado, pois garante a nossa identidade (GOMES, 1997, p. 22-23).

Pautadas nesse pressuposto de Gomes (1997) e respaldadas nas Leis Federais 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que instituíram a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena em toda a Educação Básica, nos motivamos a ousar um processo educativo que evidenciasse as Culturas Africanas e Afro-brasileiras nas aulas do componente curricular Educação Física.

Então, elaboramos o projeto Viajando pela Cultura Africana e Afro-brasileira e o apresentamos as professoras Helena Polivalente, e de Arte, Ayana, e as convidamos para colaborarem com as especificidades de seus componentes curriculares. Ele foi desenvolvido no primeiro semestre letivo de 2019 com 26 estudantes de uma turma de 5º ano em uma escola estadual localizada no município de Bauru-SP.

Para as ações pedagógicas, partimos para o ensino e o aprendizado de conteúdos relacionados a brincadeiras e jogos africanos e afro-brasileiros, mas, a partir do levantamento dos conhecimentos prévios e das curiosidades que as crianças tinham em relação a tais culturas, conteúdos relacionados a danças, músicas e lutas foram incluídos.

Durante todo o processo educativo, sempre buscamos o diálogo, bem como, o estímulo à autonomia e ao protagonismo dos/as estudantes. Para o encerramento do projeto, organizamos o festival “Viagem pelos Caminhos da África” na intenção de compartilhar com a comunidade escolar os conhecimentos aprendidos e construídos coletivamente.

Os referenciais teóricos que respaldaram o desenvolvimento das ações pedagógicas foram a interculturalidade (CANDAU, 2008; GOMES; SILVA, 2011), a interdisciplinaridade (HARTMANN; ZIMMERMANN, 2009; GÓES; VIEIRA JÚNIOR, 2011) e a Educação para as Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2004; MARANHÃO, 2009; GRANDO; PINHO, 2016; CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016).

Nas colocações de Candau (2008), a interculturalidade está orientada “à construção de uma sociedade democrática, plural, humana e que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”, para a promoção de uma educação que reconheça a si próprio, o outro e os diversos grupos sociais.

A autora ressalta que a educação intercultural “deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos que ele se desenvolve” (CANDAU, 2008), especialmente no que diz respeito à escola, afetará “a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc” (idem).

Compreendendo que todos/as os/as integrantes da comunidade escolar são fundamentais nos processos educativos interculturais, Gomes e Silva (2011) afirmam:

A sociedade brasileira é pluriétnica e pluricultural. Alunos, professores e funcionários de estabelecimento de ensino são, antes de mais nada, sujeitos sociais – homens e mulheres, crianças, adolescentes, jovens e adultos, pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais, integrantes de distintos grupos sociais. São sujeitos com histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios que impregnam os ambientes educacionais por onde transitam com suas particularidades e semelhanças, compondo o contexto da diversidade. Por isso ao planejar, desencadear e avaliar processos educativos e formadores, não podemos considerar a diferença como um estigma. Ela é, sim, mais um constituinte do nosso processo de humanização. Por meio dela, nós nos tornamos partícipes do complexo processo de formação humana (GOMES; SILVA, 2011, p. 18).

No que tange à interdisciplinaridade, Góese Vieira Júnior (2011, p. 17), colocam que ela “caracteriza-se como um método pedagógico que busca a colaboração e cooperação das diferentes áreas do saber na construção do conhecimento”. Ela procura dar mais sentido às questões que permeiam o cotidiano escolar, ao trabalho docente e permite enxergar o conhecimento sob diferentes ângulos do saber (GÓES; VIEIRA JÚNIOR, 2011). Mas ressaltam os autores ela não deve ser olhada como a mais adequada, correta e única possibilidade de ensino, também não se deve tê-la com uma salvadora da pátria.

Fazenda nos aponta que (1979 *apud* GÓES; VIEIRA JÚNIOR, 2011, p. 17) a interdisciplinaridade “é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, um regime de co-propriedade”, que só é possível ocorrer através do diálogo e interação constante entre as partes envolvidas para a efetivação de um verdadeiro trabalho integrado (HARTMANN; ZIMMERMANN, 2009; GÓES; VIEIRA JÚNIOR, 2011).

A prática interdisciplinar pressupõe um rompimento e desconstrução da educação tradicional e do cotidiano tarefairo presentes no contexto escolar. Ela oportuniza novas elaborações, maneiras de trabalhar, de “refletir, pensar e agir sobre as questões que envolvem a sociedade, formando o

aluno para interferir de forma efetiva nos problemas sociais, econômicos, ambientais, etc” (TRINDADE, 2008 *apud* GÓES; VIEIRA JÚNIOR, 2011, p. 18).

Conforme aponta Grando e Pinho (2016), os estudos para a Educação das Relações Étnico-Raciais têm buscado compreender as concepções que estruturam a nossa sociedade e elaborado teorias e conceitos que acompanham o movimento de resistência, luta e concretização de políticas públicas e de ações afirmativas aos povos que enfrentaram a violência do extermínio, exploração física, simbólica e cultural. Assim, a educação escolar, como parte constituinte do processo de humanização, socialização e formação, precisa estar associada aos processos culturais, à construção das identidades de gênero, de raça, de idade, de escolha sexual, entre outros (GOMES; SILVA, 2011).

De acordo com Brasil (2004), as pedagogias de combate ao racismo e discriminação que foram elaboradas para a Educação das Relações Étnico-Raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os/as negros/as e despertar entre os/as brancos/as o conhecimento e reconhecimento das contribuições dos povos africanos para a formação do nosso país. “[...] A educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projetos conjuntos para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14).

A seguir, apresentamos, de forma sintetizada, a experiência que tivemos com o projeto Viajando pela Cultura Africana e Afro-brasileira e esperamos contribuir para a reflexão sobre a necessidade de ações pedagógicas que superem a cultura eurocentrada nas instituições escolares.

## **UMA NOVA ÁFRICA CONSTRUÍDA COLETIVAMENTE**

Conforme mencionado anteriormente, apresentamos o projeto Viajando pela Cultura Africana e Afro-brasileira para as professoras Helena e

Ayana e ressaltamos que elas poderiam contribuir incluindo conteúdos de matrizes africanas em seus componentes curriculares. Isso ocorreu devido ao fato de que, inicialmente, o projeto estava vinculado à pesquisa de mestrado de uma das autoras, no entanto, no decorrer das ações pedagógicas percebemos que a motivação de ambas foi aumentando, o que levou a ampliação dos diálogos e a efetivação do trabalho colaborativo, sendo este um importante recurso no contexto escolar (ALBUQUERQUE; BARDY, 2017).

Então, as professoras Ayana e Helena passaram a participar de maneira intensa com proposições que pudessem aprofundar os estudos e aprendizados dos/as estudantes. Isso vai ao encontro do que nos aponta Tavares (1995, p. 45) que na prática interdisciplinar “é preciso estar em contato constante com outros professores, sendo necessário não só conhecer os planos das demais disciplinas, mas também planejar conjuntamente e avaliar constantemente.”

Dentre as inúmeras atividades desenvolvidas ao longo do projeto, apresentaremos aquelas em que as conexões entre os conteúdos apresentados ficaram mais evidenciados.

A professora Ayana promoveu uma ação cujo objetivo era que os/as estudantes reconhecessem personalidades negras que são consideradas ídolas, em diversos contextos históricos, pelos seus atos de bravura. Acreditamos que o aprendizado foi significativo, pois três alunas compartilharam, na aula de Educação Física, o que viram na aula de Arte: Alice Queen disse que professora Ayana contou a história de duas pessoas, Josina e Bolt. A Aurora ressaltou que Josina era moçambicana e que tentou fugir para a Tanzânia, mas que só conseguiu na segunda vez. A Alice Queen se manifestou novamente dizendo que o marido de Josina tinha sido o primeiro presidente de Moçambique.

A integração dos conteúdos foi ficando mais evidente com a organização do festival “Viajem pelos Caminhos da África”, que encerraria o projeto pedagógico.

Ayana ficou responsável por planejar as atividades relacionadas à

confeção das máscaras (Figura 1) e das bandeiras dos países africanos que comporiam a exposição de Arte no dia do evento, os quais foram escolhidos pelos/as estudantes de acordo com as brincadeiras e jogos que eram vivenciados nas aulas de Educação Física, a saber: África do Sul, Guiné Bissau, Tanzânia, República Democrática do Congo, Botsuana, Moçambique, Nigéria e Senegal.

Figura 1 – Confeção das máscaras na aula de Arte



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Ayana também realizou a apresentação de instrumentos musicais de matrizes africanas para os/as estudantes: atabaque, pandeiro, berimbau e ganzá. A partir desse contato, a turma sugeriu que esses instrumentos fossem incluídos na exposição do festival.

Outro exemplo de integração de conteúdos ocorreu com a criação de uma letra de RAP na aula de Arte pelo estudante Michael Jackson Alan Walker que falava sobre uma brincadeira africana aprendida em aula. Para incentivar ainda mais o processo criativo, lançamos um desafio para ele que foi criar uma letra para falar do festival como um todo.

O resultado do desafio proposto ao Michael Jackson Alan Walker

(Figura 2) foi extraordinário, uma vez que ele conseguiu expressar na forma de um RAP suas aprendizagens e seus sentimentos. Esse processo revelou sua criatividade como rapper e despertou a admiração dos/as seus/suas colegas para si.

Figura 2 – Estudantes apresentando a letra do RAP Festival



Fonte: Acervo pessoal, (2019)

Durante o desdobramento do projeto, identificamos nos/as estudantes um crescimento no interesse pelas culturas apresentadas e isso os/as motivou, além de compartilhar o que era aprendido com outras pessoas (mãe, pai, irmãos, irmãs, primos, primas, amigos, amigas), conforme apontado em rodas de conversas em aula, a buscar mais conhecimentos em outras fontes fora da escola. O estudante Pantera Negra nos contou que ganhou um atlas da mãe e disse que, em um livro que sua mãe possui, conseguiu identificar as bandeiras da África. Ao perguntarmos se ele havia se interessado, ele nos respondeu que sim porque tinha os países da África.

Reconhecer, valorizar e positivar a ancestralidade africana, que caracteriza o povo brasileiro, permite aos alunos se perceberem herdeiros dessa cosmovisão e próximos culturalmente das crianças dos países africanos (CUNHA, 2016, p. 24).

Um acontecimento que nos deixou felizes foi o fato dos/as estudantes mencionarem o interesse em viajar para o continente africano e conhecer seus países. A Aurora disse que vai para a Nigéria, a Alice Queen para Madagascar, enquanto outros disseram Botsuana e Guiné-Bissau. Essas falas nos mostraram que as nossas ações pedagógicas estavam surtindo o efeito desejado, visto que, “fazer interdisciplinaridade na escola é mais do

que simplesmente promover condições para que o estudante estabeleça relações entre informações para construir um saber integrado” (HARTMANN; ZIMMERMANN, 2009, p. 05). Fazer interdisciplinaridade na escola é promover mudanças, pois “[...] ao interagirmos com outras disciplinas, estaremos levando o educando a novos questionamentos e a novas sínteses durante o processo de ensino-aprendizagem na escola” (TAVARES, 1995, p. 54).

O desenvolvimento do projeto “Viajando pela Cultura Africana” e a organização do festival “Viagem pelos Caminhos da África” reverberaram no envolvimento da gestão escolar, dos/as funcionários/as e das famílias das crianças, o que significou que os conhecimentos construídos ultrapassaram os limites sala de aula, da quadra e atingisse toda a comunidade escolar.

Arusha, a vice-diretora, e seu marido, conseguiram várias caixas de papelão que foram encapadas pelos/as funcionários/as da escola (Figura 3) para servir de suporte para as máscaras confeccionadas (Figura 4).

Figura 3 – Caixas preparadas pelos/as funcionários/as da escola



Figura 4 – Exposição das máscaras africanas confeccionadas na aula de Arte



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

As famílias puderam acompanhar todo o processo de desenvolvimento do projeto, ajudando as crianças em suas tarefas, em seus estudos e aprendendo aquilo que era compartilhado por elas, como por exemplo, os jogos, as brincadeiras, as danças, entre outros. Outro aspecto a ser

ressaltado diz respeito a participação das famílias no festival. Os/as estudantes ficaram extremamente felizes com a presença dos/as seus/suas familiares na escola para algo diferente do que normalmente ocorre que é a ida às reuniões de turma, datas comemorativas e/ou formaturas. Dessa vez as famílias e amigos/as foram para brincar, se divertir e apreciar aquilo que tinha sido preparado especialmente para eles/elas. Algumas delas contribuíram com objetos decorativos para a exposição, outras fizeram as comidas, os doces, as bebidas, emprestaram os utensílios, decoraram a mesa.

Foi um ganho imensurável, as contribuições recebidas pelas famílias e esse momento as permitiu se tornarem protagonistas do processo educativo, favorecendo o desenvolvimento positivo dos/as estudantes. Todavia, sabemos que existe um grande desafio para a escola modificar sua relação com as famílias, mas é preciso buscar novas possibilidades de estabelecer diálogos mais saudáveis e experiências mais agradáveis que contribuam efetivamente com processos de socialização, aprendizagem e desenvolvimento para ambas as instituições, as quais são importantíssimas na formação da pessoa (MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Conseguimos, através do projeto, despertar nos/as estudantes negros/as e não negros/as o interesse em (re)conhecer suas raízes, ascendências e pertencimentos étnico-raciais. Isso foi observado nas rodas de conversa quando as crianças compartilhavam o que haviam descoberto com as famílias sobre suas origens. Possibilitamos a desconstrução de estereótipos e preconceitos existentes em relação às culturas africanas e afro-brasileiras e proporcionamos novas percepções acerca destas. Valorizamos o trabalho coletivo, colaborativo, a participação, a união e o respeito entre os/as estudantes, o que contribuiu para amenizar atitudes individualistas que antes eram mais evidentes na turma.



Fonte: Levi Mateus - Produtor Audiovisual, (2019)

O/a educador/a é responsável “em promover um ensino organicamente integrado, para que os estudantes adquiram as habilidades de investigar, compreender, comunicar e, principalmente, relacionar o que aprendem a partir do seu contexto social e cultural (HARTMANN; ZIMMERMANN, 2009, p. 02), o que ficou evidenciado ao final do projeto com as experiências interculturais diversificadas que os/as estudantes tiveram a oportunidades de experenciar.

Apesar de ser percebida por diversos pesquisadores/as como uma instituição responsável por disciplinar e reproduzir desigualdades raciais, de gênero, de classe e geração, a escola também se constitui como uma estância de socialização privilegiada para uma abordagem transformadora, cuja principal marca é promover reflexão e não se calar diante de temas que atravessem os interesses das minorias sociais (CRUZ, RODRIGUES, BARBOSA, 2011; CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016).

Propor vivências, experiências concernentes a cultura negra para negros/as e não negros/as é uma forma de desalienação, ou ao menos de, compreender o mundo em sua multiplicidade e diversidade, é abarcar um modo de vida singular, transcendente, é fazer a viagem de volta às origens, ao berço da humanidade e se fortalecer (MARANHÃO, 2009).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O trabalho colaborativo entre as professoras de Educação Física, de Arte e Polivalente, fundamentado nos pressupostos teóricos da interculturalidade, da interdisciplinaridade e da Educação para as Relações Étnico-raciais, contribuiu para a efetivação do aprendizado de conteúdos relacionados às culturas africanas e afro-brasileiras por meio do projeto pedagógico “Viajando pela Cultura Africana e Afro-brasileira”.

Foi possível planejar e desenvolver as ações pedagógicas de forma conjunta e dialogada, respeitando as especificidades de cada componente curricular e ampliando as possibilidades dos/das estudantes estabelecerem conexões entre os conteúdos ensinados em cada área.

Os conhecimentos aprendidos e construídos e as vivências dos conteúdos relacionados à história e às culturas africanas e afro-brasileiras, fizeram com que os/as estudantes reconhecessem e valorizassem os referenciais negros presentes na sociedade brasileira.

Os frutos desse processo educativo tiveram impacto na comunidade escolar como um todo e isso ficou evidenciado com a colaboração da gestão escolar e das famílias na organização e realização do festival “Viajem pelos Caminhos da África”.

Esperamos que projetos pedagógicos, a exemplo do “Viajando pela Cultura Africana e Afro-brasileira”, possam ser elaborados e desenvolvidos pela comunidade escolar, buscando, além de efetivar as Leis Federais 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008), instituir na escola uma educação, verdadeiramente, democrática, plural e antirracista.

A escola deve buscar superar e combater as ideias racistas que fundamentam a sua estrutura e para isso precisa rever, repensar e reestruturar seu projeto político-pedagógico, esse deve ser o compromisso ético da educação brasileira como um todo.

O que vimos no desenvolvimento do projeto “Viajando pela Cultura Africana e Afro-brasileira” é que o trabalho colaborativo, interdisciplinar e intercultural se mostrou adequado e relevante para o ensino e o aprendizado de conteúdos relacionados às culturas africanas e afro-brasileiras.

Contudo, para uma Educação das Relações Étnico-raciais positiva é

necessário que estejamos todos juntos, respeitando as diferenças, as diversidades e, sobretudo, atuando no combate às desigualdades e às opressões arraigadas em nossa sociedade.

Nesta nova viagem à África, pudemos entender o quão diversa ela é, múltipla, cheia de cores, sabores, gestos, brincadeiras, modos de ser e viver. A cada visita a um país, uma experiência diferente. Cada um com sua magia, seus saberes e paisagens. Construimos uma nova África. E outras novas Áfricas surgirão.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; BARDY, Lívia Raposo. A importância do trabalho colaborativo na escola. *In*: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula (org.). **Uma escola para todos: reflexões e práticas a partir da Educação Física**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 153-169.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 03 de março de 2003. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm). Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações ético-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2009.

CANDAU, Vera Lucia. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti (org.). **Educação Física Escolar e relações étnico-raciais: subsídios para a**

implementação das leis 10.630/03 e 11.645/08. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. Apontamentos teóricos para a educação das relações étnico-raciais no Brasil: contextos e conceitos. *In*: BARBOSA, Lucia Maria Assunção (org.). **Relações étnico-raciais em contexto escolar: fundamentos, representações e ações**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 09-37.

CUNHA, Debora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. 1. ed. Castanhal: Edição do autor, 2016. *E-Book*. ISBN 978-85-921111-0-6. Disponível em: <https://laab.pro.br/publicacoes-laab.html>. Acesso em: 03 ago. 2019.

GÓES, Flávia Temponi; VIEIRA JÚNIOR, Paulo Roberto. Reflexões iniciais sobre a educação física e a interdisciplinaridade no currículo escolar: um estudo de caso. **Revista Formação@Docente** – Belo Horizonte – vol. 3, n. 1, dezembro 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/245>. Acesso: 01 out. 2020.

GOMES, Nilma Lino. A Contribuição dos Negros para o Pensamento Educacional Brasileiro. *In*: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Orgs). **O Pensamento Negro em Educação no Brasil**. São Carlos: UFSCAR, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (Org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. *In*: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 11-26.

GRANDO, Beleni Saléte; PINHO, Vilma Aparecida. As questões étnico-raciais e a Educação Física: bases conceituais e epistemológicas para o reconhecimento das práticas corporais afro-brasileiras e indígenas. *In*: CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti (org.). **Educação Física Escolar e relações étnico-raciais: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08**. Curitiba: CRV, 2016. p. 25-43.

HARTMANN, Angela Maria; ZIMMERMANN, Erika. O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: A reaproximação das “Duas Culturas”. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v. 7, n. 2, p.1-16, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4037>. Acesso em: 30 set. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2016**: população chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores>. Acesso em: 05 jan. 2019.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física**: processos educativos das relações étnico-raciais. Orientador: Luiz Gonçalves Junior. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2502?show=full>. Acesso em: 25 ago. 2019.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n.1, p. 99-108, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12>. Acesso: em 27 ago. 2019.

SILVA, Suzi Dornelas e Rocha. **Viajando pela cultura africana e afro-brasileira: relações étnico-raciais na Educação Física**. 212 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192836>. Acesso em: 01 ago. 2020.

TAVARES, Marcelo. Uma experiência interdisciplinar nas aulas de educação física. **Movimento**, Ano 2, n. 3, p. 51-54, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2199>. Acesso em: 30 set. 2020.

## **EDUCAÇÃO FÍSICA E INTERDISCIPLINARIDADE: o esporte com fim em si mesmo e como meio à educação social**

Sílvia Regina Cassan Bonome  
Vanzelli  
Mayra Grava de Moraes  
Aline Cristina Totina Felipe

### **RESUMO**

A fragmentação das disciplinas é um paradigma a ser destituído pela interdisciplinaridade das áreas de conhecimento para o desenvolvimento integral dos alunos, com reflexão e ensinamentos à vida, ultrapassando os muros da escola. Assim, a educação física vem somar ao projeto literário Ruth Rocha, realizado com alunos dos 4º anos do Ensino Fundamental, numa escola municipal do interior do Estado de São Paulo. O trabalho teve por objetivo utilizar as aulas de educação física, por meio do futebol e o conceito de *Fair Play*, para reflexão e discussão dos alunos sobre questões sociais tão presentes no cotidiano de todos como o Bullying, as diferenças de gênero e o posicionamento do futebol espetáculo na mídia atual. O projeto foi realizado a partir do livro *A Decisão do Campeonato* de Ruth Rocha. Utilizou-se o processo interdisciplinar e o referencial teórico *Teaching Games for Understanding*, o qual visa atuar por jogos reduzidos de futsal, levando à compreensão tática do jogo para a atuação no campeonato, a metodologia do *Fútbol Callejero*, que se baseia nos princípios de “Cooperação, Solidariedade e Respeito” e o formato de Campeonato Tradicional. O Projeto levou em consideração também as noções de linguagem e corporeidade para a aprendizagem da educação física, bem como metodologia de Rodas de conversa para as avaliações e reflexões entre alunos e professores. Acredita-se com isso, que ao se desenvolver objetivos desse tipo na escola, as vivências se tornam mais significativas e ultrapassam o ambiente escolar, pois podem alcançar as casas desses alunos, no intuito de transmitir valores sociais não apenas às crianças, mas também a seus familiares e amigos.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade. Literatura. Corporeidade. Esporte da/na escola.

## 1 INTRODUÇÃO

“Gosto muito de gente. Principalmente de criança. Criança-criança, que dá risada fora de hora, que se impacienta quando gente grande fala demais e que grita que o rei está nu.”

Ruth Rocha (2019)

A fragmentação das disciplinas é um paradigma a ser destituído pela interdisciplinaridade das áreas de conhecimento para o desenvolvimento integral dos alunos, com reflexão e ensinamentos à vida, de forma que ultrapasse os muros da escola. Assim, de acordo com Fazenda (2008, p. 15), é importante “abrir a Razão” para desenvolver novas inteligências por meio da parceria, ou seja, da própria interdisciplinaridade.

Apresenta-se no presente capítulo, o relato de experiência da participação da disciplina de Educação Física no “Projeto Literário Ruth Rocha”, projeto realizado pelas professoras polivalentes e especialistas, aos alunos das quatro turmas do 4º ano do ensino fundamental de uma escola municipal do interior paulista, no ano de 2019.

Vale destacar que a autora Ruth Rocha é uma premiada e importante escritora brasileira de livros infanto-juvenis, membro da Academia Paulista de Letras em 2008. Seu livro escolhido para esta participação foi “A Decisão do Campeonato” (ROCHA, 1994), que traz a história sobre o último jogo do Campeonato da comunidade de Catapimba, o melhor jogador do Estrela D’Alva Futebol Clube.

Nesse sentido, as professoras das turmas de quarto ano viram, nessa obra, a possibilidade de ir além da sala de aula e experimentar vivências, tanto por meio das aulas de educação física, como em todas as outras disciplinas, promovendo assim, a interdisciplinaridade através do livro.

Para tanto, traça-se, inicialmente, o caminho teórico utilizado em todas as etapas do projeto, seguido de seus objetivos e do próprio relato de

experiência.

A primeira etapa, portanto, se classifica como o “treinamento” dos alunos por meio de metodologias baseadas no *Fútbol Callejero*, que tem como princípios os valores de “solidariedade, respeito e cooperação”, tal futebol foi idealizado pela Fundación para el Desarrollo, em Buenos Aires – Argentina, utilizado com jovens em vulnerabilidade social, a fim de promover a recuperação do diálogo e protagonismo destes (VAROTTO; GONÇALVES JUNIOR; LEMOS, 2018).

Em seguida, ainda nesta etapa, utilizou-se os métodos do *Teaching Games for Understanding (TGfU)*, que se originou na Inglaterra entre os anos 60 e 70, para a compreensão tática dos esportes, aqui no caso, esporte coletivo de invasão – o futebol (GRAÇA; MESQUITA, 2007).

À segunda etapa, coube o processo do Campeonato em si, o qual se baseou na metodologia tradicional do esporte, apesar das discussões anteriores sobre o Esporte na Escola e Esporte da Escola (BRACHT, 2000, SANTIN, 2007), tão importantes para a melhor compreensão do contexto e objetivos dos esportes tanto na mídia, como na comunidade ou na escola.

Por fim, apresenta-se a forma de avaliação desenvolvida por meio da observação da participação dos alunos em rodas de conversa e por meio da redação final com a temática “A Decisão do campeonato: o que aprendi até aqui?”, um espaço de produção sobre os conceitos internalizados, por acreditar que a todo processo faz-se importante a avaliação contínua em âmbito conceitual, procedimental e atitudinal, como apontados por Darido (2012).

Através da leitura do livro “A Decisão do Campeonato”, teve-se como objetivo geral levar à reflexão sobre a própria obra e as mensagens explícitas e implícitas que passam, bem como, utilizar-se da temática para reflexões sociais e pedagógicas. Diante da disciplina de educação física, buscou-se, enquanto objetivos específicos, principalmente utilizar o esporte – futebol – como meio para levar os alunos a refletirem e discutirem sobre questões sociais tão presentes no cotidiano de todos, como o *Bullying*, as diferenças de gênero e o posicionamento do futebol espetáculo na mídia atual. Ainda,

por meio do campeonato, levou-se os alunos a compreenderem e atuarem a partir dos valores de *Fair Play* (Jogo Limpo), aprendendo a respeitar os competidores e a cooperar em equipe, características importantes para atuarem em sociedade.

Acredita-se que o presente capítulo se faz importante para a reflexão de professores, que quando se abrem à parceria, podem ser capazes de um processo de ensino-aprendizagem ainda mais significativo e amplo. Além disso, esse trabalho apresenta-se como modelo a propostas interdisciplinares capazes de serem idealizadas e desenvolvidas por meio do protagonismo dos professores e dos próprios alunos.

## **2 DA EDUCAÇÃO FÍSICA À LITERATURA, UM CAMINHO À INTERDISCIPLINARIDADE**

### **2.1 Educação Física: do ensino tradicional à perspectiva cultural**

A educação do país é regularizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 9.394/96), a qual determina que é dever do Estado garantir ensino gratuito a todas as fases do ensino, desde a Educação Básica ao Ensino Superior (BRASIL, 1996).

Pelo 21º artigo, cabe ao Estado dividir a educação brasileira em séries/anos, de acordo com as idades específicas, ou adequação das idades mediante formação, este modo possui duas divisões: a primeira trata da Educação Básica, que se subdivide em Educação Infantil (0 a 5 anos), Ensino Fundamental I (6 a 10 anos), Ensino Fundamental II (11 a 14 anos) e o Ensino Médio (15 a 17 anos). A segunda etapa equivale ao Ensino Superior, que também possui suas subdivisões em Graduação e Pós Graduação – Lato Sensu e Stricto Sensu de acordo com LDBN, 9.394/1996, Artigo 21º, p. 08-09 (BRASIL,1996). O presente trabalho se ateve aos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente às 4 turmas do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do interior do Estado de São Paulo.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as

disciplinas obrigatórias para a primeira etapa do Ensino Fundamental são artes, Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física. À segunda etapa continuam essas disciplinas, somando-se o inglês (BRASIL, 2017). Na realidade apresentada, o inglês já integra as escolas desde o Ensino Infantil.

Para tanto, a Educação Física foi introduzida nas escolas brasileiras pela Reforma Couto Ferraz em 1851. Em 1882, Rui Barbosa realizou uma nova reforma que tornava a ginástica uma prática obrigatória nas escolas, mas apenas em 1920 que a maioria dos estados do Brasil incluíram a Educação Física em suas escolas (FERREIRA E SAMPAIO, 2013).

A Educação Física Escolar, portanto, passou por quebras de paradigmas no decorrer do século XX, sendo desenvolvida à luz de muitos procedimentos e metodologias. Entre os anos de 1889 a 1930, era nomeada como ginástica, com fins à melhoria das funções orgânicas, trazendo os conteúdos do método francês, com valores de obediência, respeito à autoridade e submissão, sem qualquer conteúdo conceitual. Passou ao método desportivo generalizado, ainda como ginástica. Em 1923, tinha o objetivo de levar a melhorias fisiológicas, psíquicas, sociais e morais para a guerra, possuía como conteúdo procedimental os jogos esportivos, mas não tinha outro foco em termos de valores e conceitos, que não a disciplinar. O modelo esportista passa a ser tendência nos anos 30, com busca ao alto rendimento através do esporte, este, como o anterior, tinha fins militares, com valores de eficiência, produtividade e perseverança. Ainda nesta época, havia movimentos pela educação psicomotora, essa tendência tinha ênfase na consciência corporal como lateralidade e coordenação motora (DARIDO, 2005).

Diante disso, tendências construtivistas passam a ser discutidas na década de 1920, com o objetivo de levar o aluno a pensar e construir seu conhecimento e ao resgate da cultura popular, traz pela Educação Física os conteúdos das Brincadeiras e Jogos Populares, com uma nova visão de valores, o aprender através do prazer e do divertimento se fortaleceu a partir dos anos 70. Com foco no desenvolvimento motor, nas habilidades

locomotoras, manipulativas e de estabilidade, surge nos anos 70 a 80 a abordagem desenvolvimentista (DARIDO, 2005).

As tendências críticas também surgem a partir dos anos 70, com a finalidade de realizarem uma leitura da realidade social por meio dos jogos, dos esportes, da dança, da ginástica e da capoeira, trazem como valor o questionamento e conceito principal sua origem no contexto da cultura corporal (DARIDO, 2005).

Houve também, o resgate da aptidão física, por meio da abordagem da saúde renovada através do exercício e da ginástica, com valores para um indivíduo mais ativo, principalmente após os avanços da tecnologia, traz como conceitos informações sobre o corpo, nutrição, capacidades físicas, etc. No final dos anos 90, são apresentados à educação os PCN's, levando a pensar uma Educação Física para a cidadania e integração à cultura corporal por meio de seus eixos: brincadeiras, jogos, esportes, ginásticas, lutas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo. Seus valores vinculam-se à participação, cooperação, diálogo, respeito mútuo às diferenças e valorização da cultura corporal, enquanto conceitos embasa-se nas capacidades físicas, postura, regras e aspectos histórico-sociais (DARIDO, 2005).

Chegando, assim, a um conceito amplo de ensino que vem sendo experimentado pela educação brasileira, neste caso, nas aulas de Educação Física a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual tem por objetivos a cidadania, a integração à cultura corporal expressa na área de linguagens, o ensino por meio de habilidades que se integram umas às outras. A BNCC de Educação Física no Ensino Fundamental se expressa por meio das Unidades Temáticas Esportes, Brincadeiras e Jogos, Danças, Lutas, Ginásticas e Práticas Corporais de Aventura. Todas as Unidades Temáticas devem abordar temas de matriz indígena e africana, de inclusão e respeito às diferenças (BRASIL, 2017).

A essa proposta, indicamos ainda, os quatro princípios Didáticos-Pedagógicos da Educação Física expostos por Betti e Gomes-da-Silva (2019): o Princípio da Diversidade, que indica aprender sobre e com todos os

conteúdos por meio de oportunizar o maior número de experiências corporais possíveis; o Princípio da Inclusão, que visa levar oportunidades a todos os alunos em participar e aprender com a aula, sejam eles deficientes, meninos, meninas, mais ou menos habilidosos; o Princípio da adequação aos aprendentes (alunos), indicando a proposta de Vygotsky (1988) em relação à Zona de desenvolvimento proximal, de forma que a atividade esteja no nível do aluno, nem tão fácil, nem tão difícil, mas adequada a todos e o Princípio da Dialogicidade, ao qual o diálogo se faz importante a partir de uma conexão afetiva e intuitiva do professor com os alunos, esse ponto é crucial para a aprendizagem, pois é desenvolvido mutuamente a partir dos processos de comunicação, da maneira como o professor fomenta a reflexão nos aprendentes a partir do que foi vivido (BETTI E GOMES-DA-SILVA, 2019).

Ao princípio da Dialogicidade, por sua vez, há a importância de utilizar estratégias para facilitar tal processo, como é o caso das Rodas de Conversa. De acordo com Bedin e Del Pino (2017, p.166), em relação a um estudo com professores e formação continuada em ciências, as Rodas de Conversa são meios importantes para a formação de forma significativa, pois “possibilitam atualizar saberes, completar as práticas didáticas e ressignificar concepções em relação a formação para o ensino”. Além disso, colocam que a partir dessa experiência, os aprendentes realizam “estudos, discussões, pesquisa e articulação de saberes entre os sujeitos sobre a ação de ensinar e aprender” (BEDIN; DEL PINO, 2017, p. 167). A estratégia de Rodas de Conversa foi adotada em grande parte das vivências, como será colocado no decorrer do presente Relato de Experiência.

Descrito o impacto histórico pelo qual a Educação Física passou e as atuais propostas que vêm se formando pela e para a área, pretende-se a seguir, descrever as práticas do futebol utilizadas, como também será apontado no Relato de Experiência, posteriormente.

## **2.2 *Fútbol Callejero, Teaching Games for Understanding* e campeonatos tradicionais de futebol, modelos para propostas na Educação Física Escolar**

Para basear o trabalho prático, foram utilizados métodos e estratégias de duas propostas, do *Fútbol Callejero* e, do *Teaching Games for Understanding* (modelo de ensino dos jogos para a compreensão).

Em 1994, surgiu a *Fundación para el Desarrollo*, localizada em Buenos Aires, Argentina. A partir dessa instituição, o livro *Fútbol Callejero: juventud, liderazgo y participación – trayectorias juveniles em organizaciones sociales de América Latina*, trouxe a discussão sobre a recuperação do diálogo e protagonismo de jovens em vulnerabilidade social. Assim, o conceito espanhol *Fútbol Callejero* tomou força como metodologia para o futebol em busca de uma resposta às crises que afetam e atravessam o ser jovem na América Latina (Rossini et al., 2012).

Nesta proposta, meninos e meninas jogam juntos, o que torna o *Fútbol Callejero* já bem diferente do Futebol Tradicional. Primeiramente, e o mais importante, são os três pilares a serem internalizados pelos participantes: “solidariedade, respeito e cooperação”, os quais são utilizados durante os três tempos da partida. Durante toda a partida, não existem árbitros, isso porque, no primeiro tempo, as duas equipes conversam em uma roda de conversa sobre as regras do jogo, como por exemplo, estabelecer se haverá ou não lateral, ou ainda, se todos estarão habilitados a chutar ao gol, podendo ou não utilizar as regras convencionais do esporte.

Nesse momento da partida, os participantes determinam qual será o valor da pontuação e como será dada, tirando de foco apenas o ponto por gol. A partir do segundo tempo, acontece a partida, com tempo e regras determinadas anteriormente. No terceiro tempo, por sua vez, todos os participantes dialogam sobre os acontecimentos do tempo anterior, avaliando se as regras acordadas e os valores de respeito, cooperação e solidariedade foram seguidos (ROSSINI et al., 2012).

Durante todos os tempos, um mediador faz anotações de regras e observações sobre toda a partida, a serem dialogadas durante e no final dela: “Entendemos a mediação como um espaço que permeia os três tempos da metodologia do Fútbol Callejero e não simplesmente terceiro tempo. Como é a base que sustenta, necessita estar presente em todo jogo” (VAROTTO;

GONÇALVES JUNIOR; LEMOS, 2018, p. 107).

De acordo com Varotto, Gonçalves Junior e Lemos (2017, 2018), os três pilares citados têm relação com a pedagogia dialógica de Paulo Freire (2005), pois a partir do diálogo há o processo de conscientização e respeito a cada participante, sem imposições.

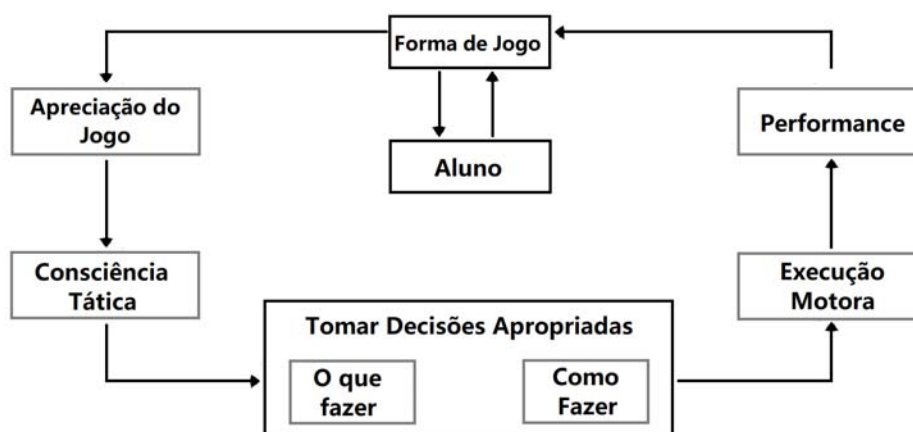
Nessa medida, acredita-se que seja uma estratégia de grande valor social, recuperando valores humanos a fim de levar os participantes a refletir a prática de maneira ativa diante do processo educativo (VAROTTO; GONÇALVES JUNIOR; LEMOS, 2018).

Por sua vez, o método do *Teaching Games for Understanding* (TGfU) teve origem na Inglaterra entre os anos 60 e 70. A intenção desse modelo era transferir toda a atenção do jogo que era voltada ao ensino de fundamentos técnicos isolados para a sua compreensão tática, ou seja, tornar um espaço de resolução de problemas, se materializando na intervenção dos jogadores no jogo de acordo com o nível de compreensão deles (GRAÇA; MESQUITA, 2007).

Esta forma de jogo acontece a partir de quatro princípios pedagógicos, a citar: seleção do tipo de jogo, que no caso do futebol, um esporte/jogo de invasão, e a partir desta característica apresenta o objetivo de atacar o campo adversário para a conquista do gol. Além disso, a modificação do jogo por representação, a qual estabelece formas reduzidas do jogo, ou seja, dois jogadores contra dois, ou ainda, três contra três. A modificação por exagero, em que se alteram as regras, tempo, espaço, estabelecendo um confronto com outros problemas táticos. Por fim, o ajustamento da complexidade tática, ao qual requer utilizar o repertório motor dos participantes para que enfrentem a partida de maneira adequada no que tange a compreensão e atuação no jogo (GRIFFIN, 2005, tradução nossa).

Figura 1. Modelo de ensino dos jogos para a compreensão.

## MODELO PARA O ENSINO DOS JOGOS DESPORTIVOS



Fonte: Adaptado de Bunker e Thorpe (1982, p. 6, tradução nossa).

Portanto, de acordo com a figura 1, como indicam Graça e Mesquita (2007, p. 402), o foco didático nesta forma adaptada de jogo se incide cíclica e sucessivamente sobre:

A apreciação dos aspectos constituintes do jogo; sobre a tomada de consciência dos princípios táticos do jogo; sobre a tomada de decisão do que fazer e como fazer nas diferentes situações de jogo; sobre a exercitação das habilidades necessárias à melhoria da performance no jogo; e, finalmente, sobre a integração dos aspectos técnicos e táticos necessários à melhoria da performance no jogo (GRAÇA; MESQUITA, 2007, p. 402).

Apesar de não serem propostas atuais, seus modos de fazer demonstram procedimentos diferenciados das metodologias tradicionais apresentadas no decorrer do histórico da Educação Física Escolar. Portanto, foram escolhidas como maneiras de se pensar o esporte da escola, já que essa tem sido uma discussão bastante coerente no contexto escolar, em que se questiona: o esporte da escola é o mesmo vivenciado nos grandes palcos esportivos como vemos na televisão?

Para tanto, os termos Esporte na Escola e Esporte da Escola são frequentemente mencionados e podem ser as alternativas para que aconteça

o engajamento dos alunos no esporte, com equidade. O termo Esporte na Escola é utilizado para justificar o esporte de rendimento no contexto escolar, que leva aos alunos vivências desestimulantes à maioria, já que seu foco é a alta performance, estimulando a participação geralmente dos mais habilidosos em detrimento dos com menos habilidade, o que leva geralmente à menor participação das meninas, por exemplo. Por outro lado, a importância do trabalho de um esporte que valorize, incentive e estimule a participação de todos, sem qualquer tipo de exclusão é conceituado como Esporte da Escola (BRACHT, 2000, SANTIN, 2007). Assim, fica a importância de cada vez mais estimular os alunos para um Esporte da Escola, com vistas à participação, socialização e divertimento de todos, sem distinções, exclusões ou exceções.

Além das aulas em que os alunos praticam esportes, são organizados torneios ou campeonatos na escola, geralmente conhecidos como jogos interclasses ou olimpíadas escolares, bem como os projetos que envolvem esse tipo de organização. Os formatos de torneios podem ser estimulados na escola, porém, com cuidado, bem planejados e de maneira democrática, visando a participação de todos. Por torneios, compreende-se as competições em que os participantes jogam em seus grupos, caso percam, são eliminados, os vencedores passam de fase para competir com outras equipes de outro grupo, diferenciando-se dos campeonatos onde todos jogam contra todos (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2010).

Nesse sentido, indica-se, a seguir, a questão da interdisciplinaridade, enquanto espaço para se repensar os paradigmas de uma escola tradicional, contrapondo o ensino demasiadamente fragmentado.

### **2.3 Interdisciplinaridade: a arte literária como o início, a corporiedade como meio e a aprendizagem como fim**

O diferencial para a educação é fator de pesquisas há algum tempo, tendo em vista as muitas críticas que ela vem somando desde os ensinamentos clássicos e tradicionais do século passado.

O conhecimento, de acordo com Lenoir (2005/2006), se dá a partir da

tríplice aliança do saber-saber, saber-fazer e saber-ser. Neste sentido, Fazenda (2008) se opõe a um sistema educacional que se demonstre estagnado, tendo em vista que a interdisciplinaridade, a qual prega, é algo que incomoda em qualquer cultura, pois desacomoda o pré-estabelecido. A autora ainda coloca o poder de “abrir a Razão” a fim de desenvolver novas inteligências, com o poder da parceria. “Acreditamos na potencialidade da circulação de conceitos e esquemas cognitivos, na emergência de novos esquemas e hipóteses, na constituição da organização de novas concepções de educação” (FAZENDA, 2008, p. 15).

As discussões sobre interdisciplinaridade surgiram na Europa em meados da década de 1960, mas chegou ao Brasil apenas no final dela. De acordo com Fazenda (2012, p. 23), essa discussão chegou com “sérias distorções, próprias daqueles que se aventuram ao novo sem reflexão, ao modismo sem medir as consequências do mesmo”.

Desta forma, faz-se importante compreender o termo interdisciplinaridade, de acordo com Lenoir (1998), o conceito apresenta-se por meio de quatro finalidades: “científica, escolar, profissional e prática” (JOSÉ, 2008, p. 85). Para tanto, nós utilizaremos o termo interdisciplinaridade escolar, que por sua vez se descreve em três níveis, o curricular, o didático e o pedagógico (JOSÉ, 2008, p. 86).

Diante do nível curricular (de disciplinas ou disciplinar), a interdisciplinaridade acontece através das ligações, interdependência e complementaridade entre as disciplinas escolares. O nível didático (interdisciplinaridade) articula o currículo com as situações de aprendizagem, nesse espaço se reflete, planeja e revisa o fazer pedagógico, ou seja, as estratégias de ação e intervenção. O terceiro nível, o pedagógico (transdisciplinaridade), portanto, acontece como atualização em sala de aula do nível anterior. Observando os três, percebe-se o quanto a interdisciplinaridade caminha em conjunto com a dinâmica real da sala de aula, se apresentando como uma categoria de ação (JOSÉ, 2008).

A interdisciplinaridade escolar no Brasil, aponta uma concepção de movimento de transformação, nos três níveis, de forma que trabalhe com um

conhecimento vivo, que faça sentido a todos os envolvidos, sendo fundamentado no diálogo entre todos os professores e suas disciplinas (JOSÉ, 2008).

Assim, destaca-se a importância de trabalhos com temáticas atuais, que chamem a atenção dos alunos, gerando comparações entre realidades diferentes. A partir dos questionamentos dos próprios alunos, eles constroem argumentos, refletem e atuam sobre a realidade. “É no repensar constante da prática, no diálogo entre os professores e com os teóricos, que as concepções vão se formando e, com elas, a própria formação do aluno” (JOSÉ, 2008, p. 89).

Todas as disciplinas possuem seu potencial transformador, quando unidas, são capazes de transcender seus objetivos, por exemplo, no respeito, na valorização do que é específico do ser humano:

Quando um ideal de educação se configura em princípio, como o respeito, a solidariedade e o sentimento de pertença a um grupo, aproxima-se do sonho de poder contribuir com uma sociedade mais humana e fraterna, respeitadora da sua própria história de vida e da do outro (JOSÉ, 2008, p. 94).

Para tanto, a interdisciplinaridade só acontece com abertura. Quando a escola se abre a esse novo olhar, o projeto interdisciplinar toma forma e se torna concreto. Não há negação de disciplinas, pois é na disciplina que o ato interdisciplinar nasce, superando as barreiras que a própria fragmentação disciplinar impõe, através do movimento constante de reflexão – criação – ação para alcançar o terceiro nível interdisciplinar: o pedagógico.

Ao discutir o processo interdisciplinar e seu maior objetivo, o de alcançar o ato pedagógico, indo além do mero ensino de conteúdos, mas trazendo a tona a valorização do ser humano, é que concluímos essa revisão de literatura com a disciplina que iluminou o projeto, ou seja, através da Língua Portuguesa, mais especificamente, do Projeto Literário Ruth Rocha, que foi possível partir de um livro e o poder que este tem de transformar vidas, para algo mais enriquecedor. “Nesse sentido, pode-se olhar com mais atenção para o ensino da arte. Ela, sem sombra de dúvida, proporciona o despertar do prazer, da alegria, do sentimento, da emoção” (JOSÉ, 2008, p. 94). A Literatura enquanto linguagem e arte, nos proporciona o novo olhar,

que permite o diálogo entre todos, além disso, falar em arte e linguagem nos remete novamente à educação física, trazendo à tona o respeito à corporeidade, que na criança é mais expressiva e portanto, necessita de maior notoriedade. “Um caminho possível seria a utilização do lúdico. A brincadeira pode tornar viva a alegria da descoberta, as lembranças dos sonhos que a racionalidade muitas vezes tenta esconder” (JOSÉ, 2008, p. 94).

Para Betti e Gomes-da-Silva (2019, p. 45),

Corporeidade, portanto, é nossa condição existencial, material e imaterial. É nossa condição ecológica, circunstancial, de adaptação ao mundo, e que também o adapta por meio de ações e simbolizações. É a ação que transforma a circunstância, unindo-se a ela e criando cultura.

Assim, a corporeidade se faz pela percepção. É impossível pensar a aprendizagem sem a percepção e, “não há aprendizagem sem o seu enraizamento na corporeidade” (BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2019, p. 47). Os autores justificam que a percepção vai além da questão do conhecer, mas se une ao social, portanto, ao meio em que o sujeito convive.

Para tanto, avaliar a aprendizagem faz-se importante na medida em que o processo de avaliação seja útil a todos, de acordo com Darido (2012), a avaliação faz-se útil ao professor, pois o leva a refletir continuamente sobre sua ação pedagógica, revendo o que é preciso e ajustado a todos os alunos. O aluno, por sua vez, tem no processo avaliativo, o “instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades” (DARIDO, 2012, p. 130).

Darido (2012) ainda propõe para avaliação três dimensões: conceitual, atitudinal e procedimental. Na dimensão conceitual, procura-se não se fixar apenas às provas escritas, mas observar conceitos externalizados pelos alunos durante todas as aulas, seja por via de conversas, questões em grupo ou trabalhos apresentados. Em âmbito atitudinal, busca-se explorar a observação sistemática das atuações nas atividades em grupo, sendo geralmente utilizados formulários criteriosos de registros. Por fim, diante do aspecto procedimental, busca-se extrapolar a avaliação de habilidades motoras e capacidade físicas, mas também, outros aspectos como por

exemplo, a capacidade dos alunos de analisar notícias, se posicionar e comentar sobre elas, sendo apontado como estratégias a montagem de livros, junção e produção de textos, de painéis, entre outras possibilidades em temas variados desde saúde e qualidade de vida até espaços de lazer. “Espera-se, com essas atividades, ativar os conceitos da área e da disciplina anteriormente comentados, e articular redes conceituais interdisciplinares” (DARIDO, 2012, p. 138).

Assim, pela metodologia a ser relatada, percebe-se a grande contribuição do projeto, que se apresenta desde seu princípio ao fim explorando as metas interdisciplinares.

### **3 RELATO DA EXPERIÊNCIA**

#### **O Projeto Literário Ruth Rocha**

O trabalho aqui apresentado traz a realidade de um Município do interior paulista que, por meio de sua Secretaria de Educação realiza, todos os anos, um projeto literário, o qual culmina no mês de agosto com sua tradicional Mostra Literária. As escolas municipais de Ensino Fundamental I de toda a cidade passam a organizar suas disciplinas voltando-se para o tema do Projeto. No ano de 2019, portanto, a escritora escolhida foi Ruth Rocha.

Uma das mais importantes escritoras brasileiras de literatura infanto-juvenil, Ruth Rocha nasceu em São Paulo, no ano de 1931. Influenciada pelas histórias de Monteiro Lobato que sua mãe contava quando pequena, a autora publicou em 1976, seu primeiro livro “Palavras, muitas palavras”. Ficou bastante conhecida por seu clássico “Marcelo, marmelo, martelo”, com 20 milhões de exemplares vendidos. Formada em Ciências Políticas e Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo, escreveu sobre educação inicialmente para a Revista Claudia. Ao ser convidada pela Revista Recreio, encontrou-se como escritora, teve seus livros traduzidos em vinte e cinco idiomas nesses mais de cinquenta anos de atuação na literatura. Foi premiada pela Academia Brasileira de Letras, Associação Paulista dos

Críticos de Arte e Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, dentre outras premiações, foi eleita membro da Academia Paulista de Letras em 2008.

“A Decisão do Campeonato” foi escolhida como obra principal pelas três professoras polivalentes do 4º ano do Ensino Fundamental, justamente pela proposta de trabalhá-lo em conjunto com as aulas de Educação Física e outras disciplinas, quando possível. Segue a sinopse do livro:

A decisão do campeonato é um livro inteirinho sobre futebol, o esporte nacional. Nele, o leitor fica conhecendo o Catapimba, que tinha esse nome porque, sempre que pegava na bola, driblava, chutava e — catapimba! — fazia gol. Ele era o centroavante do Estrela-D’Alva Futebol Clube. É verdade que não marcava de bicicleta como o Beto, mas mesmo assim diziam que o Catapimba era o melhor jogador do time. Essa é a história do último jogo do campeonato, que foi disputadíssimo e cheio de surpresas (e muitas risadas), com Armandinho de juiz e todo o pessoal da série A Turma da Nossa Rua suando a camisa para tentar ganhar (ROCHA, 1994).

Participaram do projeto duas turmas do período da manhã (4ºA e 4ºB) e duas turmas do período da tarde (4ºC e 4ºD). Somando-se 106 alunos participantes no total. Participaram três professoras polivalentes de cada sala, sendo uma delas “dobra período”, ou seja, é professora da manhã e da tarde, as quais atuam com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Além da professora de Artes e a de Educação Física.

Nesse caso, serão elencados os objetivos propostos pelas outras disciplinas, porém, o aprofundamento dos objetivos será na área da Educação Física em torno do livro e das práticas desenvolvidas.

### **3.1 OBJETIVOS**

#### **3.1.1 Objetivo Geral do projeto**

Através do livro “A Decisão do Campeonato”, pretendeu-se com o projeto, levar à reflexão sobre o livro e as mensagens explícitas e implícitas que este passa, bem como, utilizar-se da temática para reflexões sociais e pedagógicas.

#### **3.1.2 Objetivos Específicos**

Os objetivos específicos foram organizados na medida em que uma disciplina auxiliava a outra a partir da intervenção de cada professora participante.

Quadro 1. Objetivos específicos do projeto

<b>Disciplinas</b>	<b>Objetivos</b>
Língua Portuguesa	Conhecer a biografia de Ruth Rocha e a importância de sua bibliografia para a literatura infantil e brasileira; ler e interpretar a história “A decisão do Campeonato”; Resumir o livro dando ênfase às mensagens explícitas e implícitas que a história nos traz; identificar o real problema que acontecera no campeonato e o porquê de trazer um senso humorístico ao leitor.
Artes, História, Geografia e Educação Física	Estudar sobre algumas bandeiras de times brasileiros e seus mascotes; observar características principais de cada bandeira, como tema, cores, linhas, espaço e estética; criar e pintar as bandeiras de cada time, duas equipes em cada sala; cooperar com o outro time durante a confecção das bandeiras.
Língua Portuguesa e Ciências	Analisar as constelações, como no caso da equipe Estrela D’alva exposta no livro; relacionar o nome do time ao mascote (animal) escolhido, de acordo com os nomes das estrelas, salientando o porquê da escolha.
Língua Portuguesa, Educação Física, História e Artes	Participar da abertura dos jogos com desfiles dos times, momento cívico com os Hinos do País e do Município.
Matemática	Resolução de situações problemas que envolvam unidades de medidas, interpretando e calculando-as; Produzir tabelas e gráficos, interpretando as informações.
Matemática e Educação Física	Somar os pontos de cada equipe e de suas respectivas salas de aula; montar e compreender as chaves do torneio.
Objetivos atitudinais	Respeitar os colegas e contribuir com suas habilidades em geral; interagir com todos, de sua equipe e/ou da outra equipe; Desenvolver a consciência sobre Bullying, cooperação, tolerância, respeito e deveres no convívio social.

Educação Física	<p>Utilizar o esporte – futebol – como meio para levar os alunos a refletirem e discutirem sobre questões sociais tão presentes no cotidiano de todos como o bullying, as diferenças de gênero e o posicionamento do futebol espetáculo na mídia atual.</p> <p>Por meio do campeonato, levou-se os alunos a compreenderem e atuarem a partir dos valores de Fair Play (Jogo Limpo), aprendendo a respeitar os competidores e a cooperar em equipe, características importantes para atuarem em sociedade.</p> <p>Dentro do contexto de habilidades físicas, promoveu-se noções de espaço, maior agilidade, velocidade e demais habilidades (táticas e técnicas) do esporte em si (futsal); maior conhecimento e respeito às regras do esporte.</p>
-----------------	--

Fonte: elaborado pelas autoras.

## 3.2 ETAPAS DO PROJETO

### 3.2.1 “Os Treinamentos”

Antes da leitura do livro “A Decisão do Campeonato”, as turmas desenvolveram aulas “preparatórias” por meio de aulas expositivas, da vivência do *Fútbol Callejero* e com jogos reduzidos (TGfU) para compreenderem melhor a estrutura do esporte midiático/esporte na escola e do esporte da escola.

#### **Solidariedade, cooperação e respeito**

Esta etapa aconteceu inicialmente por meio do *Fútbol Callejero*, descreve-se aqui uma das experiências mais significativas dessa etapa.

A estrutura do jogo foi contada pela professora no início das aulas de cada uma das quatro turmas, em seguida os alunos se dividiram em equipes mistas e um dos alunos se posicionou voluntariamente como o mediador do jogo, anotando, no primeiro tempo, as regras decididas por todos. As regras definidas pelos participantes permitiam que, no início do tempo do jogo, apenas meninas iriam para o ataque enquanto os meninos ficariam na defesa, e mais para o final do tempo do jogo, aconteceria o inverso. Optaram por não ter lateral, já que a quadra era grande e possuía alambrado ao seu

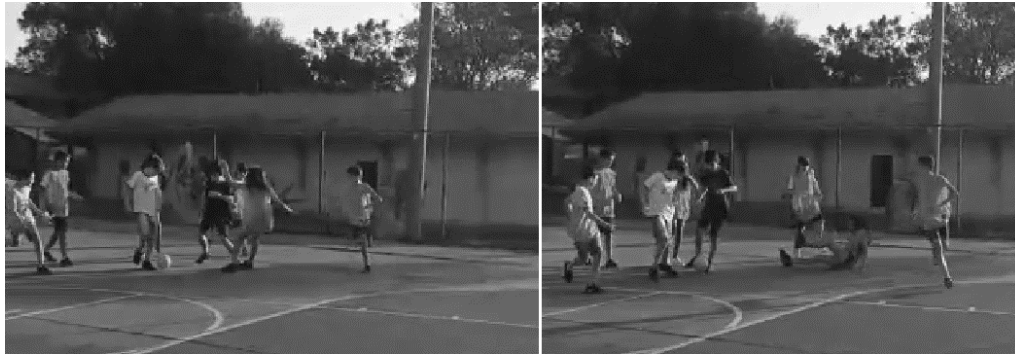
redor, mas haveria escanteio. Esse tempo ocorreu por 20 minutos, divididos em dois tempos de 10.

Os últimos 10 minutos da aula, após a hidratação e retorno à classe, serviu como discussão final para eleger o time vencedor. Em meio às discussões, as vivências pessoais foram levantadas, principalmente em dois momentos do jogo. O primeiro deles se referia à dificuldade de as meninas tocarem na bola e a necessidade dos meninos explicarem a elas que não deviam correr o tempo todo atrás da bola. Nesse momento, especificaram sobre uma das equipes possuírem uma das meninas mais habilidosas, e por conta disso, estavam mais fortes, fazendo mais gols.

O segundo ponto da vivência foi em relação a uma falta, devido a um dos meninos acabar empurrando a menina mais habilidosa, acarretando em uma queda (figura 2) e na sequência do jogo outro menino fez gol. Geralmente, sem os princípios acordados inicialmente, de “solidariedade, cooperação e respeito” esse gol poderia ser validado e a falta não seria batida, porém, pelos princípios, eles pararam a partida e resolveram bater a falta. Por fim, a equipe com colete realizou três gols, a sem colete não fez gols, mas acabou recebendo pontos pela solidariedade em voltar a falta e por permitir a maior participação de todos. As meninas relataram maior participação, apesar das dificuldades. Os meninos, por serem geralmente mais habilidosos, acabavam por não passar a bola para elas e as próprias meninas concluíram que tinham o hábito de passar a bola também aos meninos. Ao passo que discutiam, foram percebendo a possibilidade de a equipe sem colete ser a campeã, já que esta, mostrou-se mais solidária, mais cooperativa e prestou maior auxílio às meninas.

Logo, nesta primeira semana, todas as turmas vivenciaram esse formato do esporte, no intuito de agregar valores e não apenas jogar por jogar.

Figura 2. Foto da falta apresentada no jogo



Fonte: Fotografia tirada pelas autoras

### **Mídia x Esporte da nossa escola: estratégia e ajuda**

A segunda e terceira semanas ocorreram com foco maior na estratégia do jogo e na possibilidade de melhorar a participação feminina, passando do jogo anárquico, onde todas as meninas correm atrás da bola ao mesmo tempo, para um jogo mais técnico e tático.

Essa aula teve início com uma explicação através de recursos tecnológicos, por meio de vídeos de campeonatos de futebol, diferenciação do que era o futebol na televisão e de como esse esporte poderia ser disputado na escola. Após as conclusões, já influenciados pelos princípios iniciais do *Fútbol Callejero*, os alunos puderam perceber o quão competitivo e pouco voltado para o lazer dos esportistas era o futebol televisivo, além dos milhões ganhados pelos homens e das dificuldades encontrada pelas mulheres para se firmarem no esporte.

Nessa fase, as turmas foram divididas pela professora, para

experimentarem minijogos. A quadra foi subdividida em quatro miniquadras e as crianças jogaram em no máximo três participantes em cada equipe. As equipes eram sempre mistas, geralmente com meninos auxiliando, especialmente questões de posicionamento para as meninas.

Ao final das aulas, em rodas de conversa, todos colocavam suas dificuldades com os posicionamentos, sobre as habilidades e as dificuldades em não conseguirem dominar a bola. Foram abordadas também, questões de gênero, do quanto as meninas foram por muito tempo excluídas desse contexto e de como elas estavam conseguindo ou não, alcançar um maior espaço no futebol brasileiro e mundial. Esses aspectos foram avaliados também em âmbito geral dos esportes, não apenas no futebol.

Ao finalizar os treinos, as partes técnica e tática foram vivenciadas para que o campeonato pudesse iniciar, mas ainda faltava uma questão importante, a vivência, por meio da aula de educação física, da própria leitura do livro. Uma leitura voltada ao campeonato e às possibilidades que esse campeonato poderia trazer.

### ***Fair Play e Bullying: aprendendo para a vida***

Mesmo com a leitura do livro na aula de português, a professora de educação física idealizou uma aula expositiva para uma leitura que objetivasse a discussão sobre *Fair Play*, a postura dos alunos durante os jogos e principalmente a essa idade, sobre o que é *Bullying*, já que o próprio livro dá a oportunidade de discutir as diferenças entre os jogadores – o melhor jogador, o goleiro “gordão”, o mais baixo, o menos habilidoso, o que fala mais palavrão, entre outros perfis apresentados (Figura 3).

Figura 3. Aula Expositiva com a leitura do livro de Ruth Rocha



Fonte as autoras

Os debates foram definidos pelas questões: somos todos iguais? Como é para você ser muito bom em alguma coisa e ser apontado pelos outros como o melhor? No futebol, na matemática, no português, no skate, na bicicleta etc. Agora, como é para você ser o pior em alguma coisa, e ser apontado pelos outros como o pior?

Após a discussão dessas questões, a professora explicou sobre o termo *Bullying*, por meio de um vídeo chamado “*Que papo é esse? Bullying*”, uma animação do roteirista Luiz Caraméz (CASABLANCA, 2011), que

identifica a violência sofrida por um menino no contexto escolar e como ele consegue superar o *Bullying* conversando e se abrindo às pessoas sobre o que estava acontecendo (Fig. 4).

Figura 4. Discussão sobre Bullying



Fonte: as autoras

Após esse debate sobre as dificuldades da criança do filme, foi colocado o conceito de *Fair Play* – Jogo Limpo (conduta ética no esporte), trazendo também a reflexão para a postura dos alunos diante do campeonato e de como esse conceito poderia refletir em suas vidas também fora da

escola.

Essa etapa encerrou o processo de preparação dos alunos para o Esporte da Escola, com viés para um esporte mais humano, que pudesse ser estruturado e vivenciado por e para todos.

### **3.2.2 O campeonato**

Nesta etapa, as crianças começaram a vivenciar o campeonato, desde a divisão das equipes, a produção de suas bandeiras, a abertura, até os jogos em si.

As crianças realizaram a escolha de suas equipes, sendo observado o equilíbrio entre elas, de maneira que todas tivessem um mesmo nível entre habilidosos e menos para o futebol.

O acordo, nesse momento foi a divisão entre meninos e meninas, pois a maioria queria o campeonato no formato visto fora da escola, como os campeonatos de “verdade”, palavra colocada por eles. Aconteceu desta forma, desde que as equipes fossem formadas de maneira mista, mas que os jogos ocorressem de maneira separada, ou seja, cinco meninos e cinco meninas seriam da mesma equipe, torceriam juntos, porém os jogos ocorreriam de maneira tradicional, masculino e feminino.

Cada turma foi dividida em duas equipes femininas e duas equipes masculinas, tendo ao todo quatro equipes de cada sala para o torneio. Além disso, cada equipe foi disponibilizada uma cor de colete (verde, branco, vermelho e azul – materiais da escola).

Em consonância com as aulas de Artes (Figuras 4 e 5), foram escolhidos os nomes das equipes e a confecção das bandeiras de cada time, sendo realizadas pela proposta de constelações, já que o livro “A Decisão do Campeonato” apresenta uma equipe que se chama “Estrela D’Alva Futebol Clube”. Assim, as equipes das turmas da manhã definiram seus nomes como Pégasus (Vermelha), Áries (Branca) Fênix (Azul) e Touro (Verde), enquanto as da tarde denominaram-se Ursa de Leão (Vermelha), Escudo de Serpente (Branca), Cisne (Azul) e Unicórnio (Verde).



Figura 4. Confeção das bandeiras

Fonte: as autoras

Figura 5. Confeção das bandeiras



Fonte: as autoras.

Para a abertura dos jogos (Figuras 6, 7 e 8), foi realizada uma cerimônia com as equipes e professoras, inicialmente com o hino nacional, hino da cidade (que geralmente já cantam em um dia na semana), entrada das equipes e juramento do atleta: “Juramos competir com lealdade e dedicação, seguindo as regras da competição, respeitando as decisões, do árbitro e da organização, visando atitudes de *Fair Play* – jogo limpo. Assim juramos!”

Figura 6. Alunos com a bandeira do Brasil na abertura do campeonato



Fonte: as autoras



Figura 7. Alunos posicionados para a entrada na

abertura do campeonato

Fonte: Foto tirada pelas autoras

Figura 8. Equipes no pátio da escola para a abertura do campeonato



Fonte: Foto tirada pelas autoras

Após a abertura, o campeonato teve início com um formato de eliminatória tradicional, no qual quem perdesse seria eliminado, porém, disputaria com quem perdesse também para que pudessem vivenciar mais de um jogo. Foram realizadas rodas de conversa sempre após os jogos, para a colocação dos alunos sobre suas posturas e dificuldades. Essas rodas de conversa mostraram-se significativas, pois nesse momento, os alunos apresentavam seus medos e limitações, como vergonha de errar no jogo, os momentos complicados e, claro, as raivas por perder e alegrias por ganhar (Figuras 9, 10 e 11). No início das aulas, antes dos jogos, os alunos olhavam as tabelas e somavam as pontuações.



Figura 9. Jogo masculino

Figura 10. Roda de conversa pré-jogo



Figura 11. Roda de Conversa pós-jogo



Fonte: as autoras

Durante todo o campeonato apenas um dos alunos optou por não participar, pois assim como nas aulas de futebol, ele não gostava de brincar. Porém, ele participou ativamente da torcida e das discussões, servindo de

exemplo às outras crianças que mesmo fora da ação do esporte em si, é possível refletir e participar ativamente. Essa posição foi colocada pela professora, com a permissão do garoto.

O campeonato teve também uma cerimônia de encerramento, a qual todos os alunos, sem exceção receberam medalhas (Figura 12), pois as professoras idealizadoras acreditam que no esporte da escola para essa idade, por mais que seja uma competição e que uma equipe seja a primeira e outra a segunda, todos deveriam ser premiados por seus esforços tanto dentro como fora do jogo, nas aulas, nas redações, nas produções matemáticas, nas artes, nas ciências, na literatura, enfim em todas as reflexões que tiveram em torno do projeto.

Figura 12. Modelo da medalha entregue a todos os alunos



Fonte: as autoras

### **3.2.3 A Avaliação e culminância do projeto: ganhando o campeonato**

O primeiro processo de avaliação foi a observação sobre as atitudes que os alunos apresentavam no decorrer das aulas.

As rodas de conversa que aconteceram durante todo o projeto, algumas no início das aulas, outras no final tiveram por objetivo identificar os conceitos aprendidos no decorrer do percurso. Os procedimentos foram analisados através das atividades e trabalhos desenvolvidos.

Além das rodas de conversa sobre as situações de jogo, mostrando às professoras os frutos de todo o processo de trabalho, houve também, a Avaliação por meio da redação com a temática: A Decisão do campeonato: o que aprendi até aqui?

A partir das descrições, percebeu-se que os alunos gostaram muito da proposta, afinal, tornou-se algo diferente e de uma maneira que favoreceu a aprendizagem, visto que permite a participação ativa dos alunos tanto nos jogos e brincadeiras vivenciadas, levando-os inclusive à reflexão em outras disciplinas como meio à aprendizagem do conteúdo e para a vida.

O projeto trouxe resultados significativos para todas as crianças, aos professores e à comunidade escolar, tendo em vista seus três momentos de culminância.

O primeiro e segundo momentos atingiram as crianças por meio da premiação pela participação de todos e a montagem de um álbum com as figurinhas compostas por fotos dos próprios alunos, como os jogadores do campeonato.

Por fim, aconteceu a exposição das atividades e fotos de todo o projeto na Mostra Literária, que foi realizada em 19 de outubro de 2019, para o envolvimento das famílias e de toda a comunidade escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## **Decidindo o Campeonato**

O Projeto Literário Ruth Rocha reuniu, pela primeira vez na história das Mostras Literárias em que a escola participou, todas as disciplinas por um objetivo único, aprender de maneira interdisciplinar, fazendo os alunos refletirem sobre as mensagens explícitas e implícitas na obra “A Decisão do Campeonato” (ROCHA, 1994).

Mesmo o esporte apresentando seu contexto extremamente alienante, quando imposto como esporte de rendimento dentro da escola, pode se apresentar como Esporte da Escola e servir como um meio de aprendizagem significativa para o esporte em si, quando apresentados de maneira mais significativa permitindo a participação de todos, sem exclusão dos menos habilidosos ou das meninas em relação aos meninos, e também para reflexão sobre questões sociais, que no caso deste trabalho levaram a discussões importantes sobre valores de cooperação, solidariedade, respeito e *Fair Play*, em relação ao respeito às diferenças com o tema *Bullying* ou ainda sobre as diferenças de gênero no esporte.

Acredita-se com isso, que ao se desenvolver objetivos desse tipo na escola, as vivências se tornam mais significativas e ultrapassam o ambiente escolar, pois podem alcançar a vida desses alunos, suas casas e sua comunidade, no intuito de transmitir valores sociais não apenas às crianças, mas também a seus familiares e amigos.

Não houve a pretensão de esgotar todos os objetivos do projeto aqui apresentado, tendo em vista descrever os procedimentos e objetivos da educação física. As outras disciplinas envolvidas teriam outras perspectivas a serem narradas, ficando, portanto, a ideia de uma descrição em relação a participação das outras professoras e seus conteúdos.

Destaca-se ainda, a importância de novas propostas na área da educação física com esse viés, utilizando outras metodologias capazes de abarcar valores sociais e o contexto social da escola a ser implantado tal projeto, diversificando ainda mais as aulas e seus momentos de reflexão, ampliando o movimento dialético entre o esporte, suas adjacências e a aprendizagem que pode proporcionar.

## BIBLIOGRAFIA

BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. Concepções de professores sobre situação de estudo: rodas de conversa como práticas formadoras. **Interfaces da Educação**, v. 8, n. 22, p. 154-185, jan/abr. 2017.

BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILA, P. N. Corporeidade, jogo, linguagem: a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo. 1ª Ed. Cortez editora, 2019.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 6, n. 12, jan./mar. 2000.

BRASIL, L. D. B. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html) Acesso em 08 de out de 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 08 de outubro de 2019.

BUNKER, D.; THORPE, R. A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. In: **The Bulletin of Physical Education**. 1982.

CASABLANCA. Curta de animação Que papo é esse? Bullying. 2011 (10min.53s.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sQmdnMFp8Ek> Acesso em: 01 de outubro de 2020.

DARIDO, Suraya Cristina. **Os conteúdos da Educação Física na escola** In: Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64-78, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. Avaliação em educação física na escola. **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 127-140, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Avantes et al. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo. 1ª ed. Editora Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Avantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18ª. ed. São Paulo. Papyrus editora, 2012.

FERREIRA, Heraldo Simões; SAMPAIO, José Jackson Coelho. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **EFdeportes**. Buenos Aires, ano18, nº182, julho, 2013.

GRAÇA, Amândio; MESQUITA, Isabel. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista portuguesa de ciências do**

**desporto**, v. 7, n. 3, p. 401-421, dez. 2007.

GRIFFIN, Linda L.; PATTON, Kevin. Two Decades of Teaching Games for Understanding: Looking at the Past. In: **Teaching Games for Understanding: Theory, research, and practice**, p. 1-17, 2005.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: **O que é interdisciplinaridade?**, v. 2, p. 85-95, 2008.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: **Didática e interdisciplinaridade**. FAZENDA, Ivani. 13ª ed. Campinas: Papyrus. p. 45-75, 1998.

LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. **Revista e-curriculum**, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005/2006.

ROCHA, Ruth. **A decisão do campeonato**. 1ª edição. São Paulo. Ed. FTD, 1994.

ROCHA, Ruth: como nasce uma escritora? Editora Moderna. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/autoresexclusivos/ruth-rocha/ruth-rocha-biografia.htm>. Acesso em: 29 de setembro de 2020.

ROSSINI, L.; SERRANI, E.; WEIBEL, M.; WAINFELD, M. Fútbol Callejero: Juventud, Liderazgo y Participación: trayectorias juveniles en organizaciones sociales de América Latina. Buenos Aires: G1 S.A., 2012.

SANTIN, Silvino. Esporte Educacional: esporte na escola e esporte da escola. **SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA**, v. 26, p. 254-265, 2007.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escolar. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, n. 4, p. 920-930, out./dez. 2010.

VAROTTO, N. R.; GONÇALVES JUNIOR, L.; LEMOS, F. R. M. "Fútbol Callejero": processos educativos emergentes da prática social da mediação. *Revista Kinesis*, Santa Maria, v.35, n.3, p.91-100, Santa Maria, set./dez. 2017.

VAROTTO, Nathan Raphael et al. "Fútbol Callejero" na Educação Física Escolar: processos educativos emergentes de uma intervenção. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 5, n. 5, p. 104-120, out./dez. 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. brasileira. **São Paulo, Martins**, 1988.

## **Danças Tradicionais Brasileiras no Ensino Médio: um fluxo entre a Educação Física e a Geografia**

Camila Bloise Pieroni

Andresa de Souza Ugaya

### **RESUMO**

O presente texto é fruto de uma pesquisa-ação realizada entre os anos de 2019 e 2020 dentro do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede. Seus objetivos foram identificar e compreender os significados de uma prática pedagógica de ensino e aprendizagem das danças tradicionais brasileiras no Ensino Médio de Tempo Integral. Para o desenvolvimento da pesquisa elaboramos a Disciplina Eletiva “Danças populares brasileiras: suas vertentes e origens” que envolveram os componentes curriculares Educação Física e Geografia. Tivemos a participação de um total de 24 estudantes, sendo 23 meninas e 1 menino. Os conteúdos foram abordados através de práticas dialógicas, colaborativas e criativas. Levantamos os dados por meio de questionários e registros em diário de campo e para a discussão nos orientamos pela análise categorial temática. Especificamente para este trabalho, compartilhamos os desdobramentos do ensino e aprendizado dos conteúdos Árvore Genealógica, Fluxo Migratório, Danças Tradicionais Brasileiras e regiões que problematizaram questões vinculadas à: origens, culturas, práticas sociais, identidades, pertencimentos, preconceitos etc. O que podemos apreender é que as práticas pedagógicas interdisciplinares promovem aprendizados múltiplos para toda a comunidade escolar e contribui para o exercício de valores democráticos. Consideramos ser necessária a ampliação dessas práticas nos diversos contextos escolares para que assim possamos acessar uma formação verdadeiramente equitativa e de qualidade.

**Palavras-chave:** Árvore Genealógica. Fluxo Migratório. Cultura. Diversidade.

### **INTRODUÇÃO**

As danças tradicionais estão presentes em todo o território brasileiro e

fazem parte dos modos de ser, viver e conviver de muitas comunidades ao longo da nossa construção social.

Apesar da importância que essas danças possuem, elas acabam sendo negligenciadas no espaço da educação escolar ao passo que são tratadas de forma superficial e ligadas apenas a datas comemorativas, eventos e festividades. Outras questões que se apresentam para a falta de representatividade destas danças na escola, diz respeito à falta de uma formação inicial mínima, de recursos materiais e resistência dos/as estudantes (BRASILEIRO, 2003; SBORQUIA; NEIRA, 2008; BÖHM; TOIGO, 2012; SOUSA, HUNGER, CARAMASCHI, 2014; CÔRTEZ, 2016).

Partindo dessas problemáticas, dentro do contexto do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI), decidimos desenvolver uma proposta pedagógica com as danças tradicionais brasileiras. Então, elaboramos a disciplina eletiva (DE) Danças Populares Brasileiras: suas vertentes e origens, sob uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo os componentes curriculares Educação Física e Geografia.

Como proposta do EMTI, as DE objetivam elencar pontos em comum entre diferentes áreas do conhecimento com o intuito de desenvolverem as competências e as habilidades presentes no Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014).

De acordo com Hartmann e Zimmermann, a interdisciplinaridade “caracteriza-se pela instrumentalidade e que o tempo de planejamento, a coragem para inovar, o entusiasmo, a liderança e a flexibilidade são fatores que tornam eficaz a prática interdisciplinar” (2007, p. 1).

Outra característica do EMTI é que o Projeto de Vida dos/as estudantes é o “eixo central em torno do qual a escola organiza suas práticas, mediante a integração inter e multidisciplinar da Base Nacional Comum com a Parte Diversificada do Currículo” (SÃO PAULO, 2014, p. 5).

Nesse contexto, cresce a responsabilidade dos educadores em promover um ensino organicamente integrado, para que os estudantes adquiram as habilidades de investigar, compreender, comunicar e, principalmente, relacionar o que aprendem a partir do

seu contexto social e cultural. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade é inserida como um dos princípios norteadores das atividades pedagógicas na Educação Básica (HARTMANN; ZIMMERMANN, 2007, p. 2).

A interdisciplinaridade é considerada um princípio pedagógico importante para a formação dos/as estudantes, por essa capacitá-los/as a construir “um conhecimento integrado e a interagir com os demais levando em conta que, em função da complexidade da sociedade atual, as ações humanas repercutem umas em relação às outras” (HARTMANN; ZIMMERMANN, 2007, p.3). Além disso, as práticas interdisciplinares são capazes de valorizar a criação e construção de novos conceitos, ou até mesmo a desconstrução, “deixando a possibilidade da reconstrução em aberto no processo ensino-aprendizagem” (COELHO; SCORTEGAGNA; SASSI, 2015, p. 41.228).

Ressalta-se a importância de se almejar um ensino integrado, que ultrapasse a barreira de um conhecimento estanque e que esteja incorporado à prática diária do educador. É importante o hábito do diálogo e da cooperação entre os professores, de forma contínua e intermitente, fazendo com que adotem essa postura de educadores interdisciplinares. Essa metodologia fortalece o entendimento da função social do educador e faz também com que o aluno se perceba como parte integrante e importante do processo educativo, buscando compreender questões complexas do dia a dia por meio da multiplicidade dos enfoques (COELHO; SCORTEGAGNA; SASSI, 2015, p. 41.229).

Nessa perspectiva da interdisciplinaridade, buscamos abordar os conteúdos por meio de práticas dialogadas, colaborativas e criativas, “levando o educando a novos questionamentos e a novas sínteses durante o processo de ensino-aprendizagem na escola” (TAVARES, 1995, p. 54).

Compartilharemos aqui, especificamente, os desdobramentos dos seguintes conteúdos: Árvore Genealógica, Fluxo Migratório e Danças Tradicionais Brasileiras e suas especificidades.

A contribuição desse processo pedagógico voltava-se para o reconhecimento e a valorização das danças tradicionais brasileiras, possibilitando que estereótipos e preconceitos sejam discutidos,

desconstruídos e reconstruídos em prol ao respeito pelas comunidades que são produtoras e mantenedoras dessas manifestações culturais.

### **ÁRVORE GENEALÓGICA E FLUXO MIGRATÓRIO: conhecendo nossas origens**

Ao planejarmos a DE, enxergávamos como principal desafio o desenvolvimento de ações que motivassem os/as estudantes a apreender os conteúdos relacionados a cada componente curricular e que eles/elas fossem capazes de perceber “questões complexas do dia a dia por meio da multiplicidade dos enfoques” (COELHO; SCORTEGAGNA; SASSI, 2015, p 41229).

Na primeira aula, explicamos aos/as estudantes o que era uma Árvore Genealógica, tomando-se por base a hereditariedade das professoras para que entendessem como deveriam proceder para elaboração da sua própria Árvore. Os/as estudantes levaram para casa o modelo e tiveram a orientação de levantar junto aos/as seus/as avós, bisavós, tios/as, pai, mãe informações sobre suas origens: local de nascimento; costumes quanto à alimentação, vestimentas; danças; brincadeiras da infância etc. Esse levantamento deveria ser levado para a aula seguinte.

Com a Árvore Genealógica preenchida e em mãos propusemos que os/as participantes da DE se dividissem em grupos conversando e expondo informações sobre suas famílias. O intuito era de que cada aluno/a conhecesse e identificasse semelhanças e diferenças entre as Árvores.

Ao desenvolvermos esta atividade, provocamos uma relação direta com as manifestações de cultura. Segundo Arantes (1998), a cultura está em toda parte, seja nas instâncias do trabalho, nas relações conjugais, na produção econômica ou artística, no sexo, na religião, nas formas de dominação e na solidariedade, “tudo nas sociedades humanas é constituído segundo os códigos e as convenções simbólicas a que denominamos cultura” (1998, p. 34).

Complementando, Côrtes (2003) afirma que a palavra cultura se refere

à ligação entre a produção material e simbólica, aos comportamentos e aos conjuntos de representações sociais que estabelecem o modo de vida de uma população específica. A cultura, vista dessa maneira, “é normalmente associada ao desenvolvimento dos grupos sociais, relacionados às suas formas de vida, seja de caráter individual ou coletivo” (CÔRTEZ, 2003, p. 22). Dessa forma, entendemos que cultura emerge a partir dos “movimentos dos grupos humanos em busca dos meios de existência” (PESSOA, 2019, p. 65).

Nosso propósito inicial era o de apresentar aos/as alunos/as a cultura que nos cerca e que, muitas vezes, nós mesmos a desconhecemos.

A relação do aluno com o conhecimento sob o ponto de vista da interdisciplinaridade, ao contrário da visão positivista, é construída junto com o professor e demais participantes do grupo. Há um caráter de reciprocidade e mutualidade possível pela abertura de espaços de interação e troca de conhecimentos. É nesta relação que se torna possível ao aluno estabelecer relações entre conhecimentos diversos, criar, conceituar, reconstruir e posicionar-se frente ao conhecimento. O professor se coloca como mediador, e não como único detentor do saber. O aprendizado se constitui a partir da necessidade do aluno buscar respostas para suas indagações e incertezas, e isso somente é possível quando o ensino deixa de ser dogmático para se tornar um campo de descobertas e confrontações (MIRANDA, 2012, p. 108).

No primeiro momento, os/as jovens não conseguiram associar aspectos da sua cultura intimamente ligada aos/as seus/suas antepassados/as, então, nós mediamos uma conversa realizando indagações para que reconhecessem em suas vidas a herança e influência das pessoas mais velhas de suas famílias.

Tomando-se por base os dados das Árvores Genealógicas dos/as estudantes, propomos a construção do fluxo migratório de seus familiares, cujas linhas foram elaboradas sobre os mapas Mundi e do Brasil.

Com fluxo migratório finalizado, identificamos que a maioria dos/as antepassados/as vieram do continente Europeu, principalmente Itália e Portugal, no território nacional vieram de diversas regiões: Sul (Paraná), Sudeste (Minas Gerais) e Nordeste (Bahia).



Dando continuidade às ações, realizamos duas gincanas: a das danças tradicionais brasileiras e a das comidas típicas. A turma foi dividida em pequenos grupos e nós entregamos pedaços de papéis que continham nomes de danças e comidas. Com o mapa do Brasil disposto pelo chão da quadra, os/as estudantes tiveram que identificar as regiões as quais as danças e comidas pertenciam, sendo que um grupo podia consultar o outro como fonte de informação.

Essa atividade reforça que podemos realizar práticas que envolvam especificidades de diferentes componentes curriculares, neste caso a Educação Física e a Geografia, de maneira interdisciplinar e dialógica. Ela também atendeu a competência geral dois, proposta da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), que aponta a necessidade de:

exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2018, p. 09).

A gincana das comidas típicas nos revelou que a maioria dos/as estudantes não conhecia e não havia experimentado boa parte das comidas apresentadas pelas professoras, assim tivemos a ideia de premiar, com vários pratos das regiões brasileiras, não só o grupo que ganhou a gincana, mas sim a turma toda. Na aula seguinte, levamos acarajé, abará, pamonha, caju, pequi, açaí e cuscuz, os organizamos sobre uma mesa da biblioteca e todas as pessoas puderam degusta-los.

“A interdisciplinaridade não se aprende: vive-se; e há atitude de curiosidade, abertura, vontade de descobrir novas relações” (FAZENDA, 1979 *apud* TAVARES, 1995, p. 53). Notamos que os/as estudantes foram capazes de aprender com as experiências, reconhecer aquilo que já fazia parte do contexto familiar e adquirir novos conhecimentos.

A contextualização possibilita que o aluno desenvolva as relações entre o objeto de aprendizado e a sua vivência real. Contextualizar é levar em conta a realidade do aluno, o contexto no qual ele está inserido, para que o aluno possa realmente se apropriar do conhecimento para que este lhe seja útil em sua vida cotidiana (MIRANDA, 2012, p. 108).

Ao entendermos a escola como um “espaço determinado socialmente para a produção, reconstrução e ampliação cultural” (SBORQUIA; NEIRA, 2008, p. 92), os aprendizados podem ser transformadores.

Estabelecer relações entre os diversos saberes e tornar a aprendizagem mais significativa é realmente um desafio, que se torna menor na medida em que as orientações curriculares e as condições institucionais contribuem para este objetivo (MIRANDA, 2012, p. 123).

Quando trazemos as manifestações tradicionais, valorizamos as identidades, diversidades e contribuimos para um diálogo que promoverá a elaboração do “autoconceito positivo e respeito para com o outro, elementos indispensáveis a uma relação verdadeiramente democrática” (SBORQUIA; NEIRA, 2008, p. 92).

## **DANÇAS TRADICIONAIS BRASILEIRAS: de Norte a Sul, de Leste a Oeste**

Segundo Côrtes (2003), os elementos das culturas populares são conhecimentos essenciais para que os grupos que as produzem se orientem no mundo, agindo, sobrevivendo e se comunicando, também são formas de representação e de identidade cultural. Esses elementos estão relacionados as diversas expressões artísticas: produção de artesanato, artefatos, culinária, músicas e danças. A cultura popular apresenta-se como “filha direta dos gestos, e é nos gestos que pode ser reconhecida” (PESSOA, 2019, p. 5).

No âmbito da escola, acreditamos que:

[...] através do conhecimento das nossas tradições podemos ressignificar, ou seja, criar novos sentidos para a compreensão da dança brasileira para além dos requisitos eurocêntricos, norte-americanos ou importados de modo geral. (GARCEZ, 2016, p. 17).

Somado a isso, o ensino e a aprendizagem das danças tradicionais brasileiras podem:

[...] levar o aluno, ao longo de sua escolarização e após, a melhores oportunidades de participação [...], assim como as possibilidades concretas de intervenção e transformação desse patrimônio humano relacionado à dimensão corporal e ao movimentar-se [...] (SÃO PAULO, 2011, p. 224).

As danças tradicionais são únicas no mundo, pois “[...] na sua origem, na sua história e como expressões culturais de um povo, existem infinitos fatores que as diferem. A origem africana, indígena, as misturas de culturas

[...]” (CÔRTEZ, 2013, p. 61).

Elas são realizadas em “grupo, pares ou individuais e podem assumir diversos motivos, conforme o contexto e o objetivo” (GARCEZ, 2016, p. 17): festivas, cerimoniais ou religiosas. Algumas podem ocorrer durante o ano todo e outras em determinada data, por exemplo o Pastoril de Jornada que acontece no período natalino.

Rosa (2013, p. 2) apresenta três características das danças tradicionais: “permanência/resistência de elementos de uma estrutura ao tempo; a transformação ao longo dos anos e a questão do território”.

Dança popular insere-se dentro de uma cultura que permanece ao longo dos anos com sua religiosidade, ancestralidade, memória, matrizes corporais e símbolos; [...] os processos de transformação como natureza dinâmica da cultura popular, ou mesmo, dança popular; [...] a dança popular pertence a um espaço e é nesse espaço que ela existe enquanto performance. Ela pertence aquele lugar em tempo específico (ROSA, 2013, p. 2).

Outra característica é a manifestação coletiva de um determinado contexto que “ao conhecer, interpretar, e compreender os sentidos e significados da dança, temos a oportunidade de perceber, através dela, o desenvolvimento cultural de diferentes civilizações” (ABREU, 2003, p. 55).

As danças do Brasil são “elaboradas a partir de representações culturais dos povos que habitam este país e que foram se enraizando na cultura nacional como uma das formas de expressão, sendo reconhecidas como parte identitária do povo brasileiro” (CÔRTEZ, 2013, p. 53).

Para Sborquia e Neira (2008), quando tratamos a dança dentro de um processo pedagógico, as atividades didáticas preveem “situações de estudo e análise histórica da modalidade” (p. 90), o que ocorreu quando propomos que a turma se dividisse em pequenos grupos e fizessem um levantamento de danças brasileiras em sites da internet na sala de informática.

Os registros escritos realizados pelos/as estudantes continham informações gerais sobre as regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), bem como os nomes das danças pesquisadas em

cada uma delas. Partindo dessas informações prévias, pedimos aos grupos que escolhessem duas danças que mais haviam despertado interesse e que realizassem um estudo aprofundado sobre suas especificidades: passos, figuras, músicas, vestimentas, acessórios, instrumentos etc. Solicitamos que a atividade fosse entregue às professoras ao final da aula.

Com esse registro em mãos, nós, professoras, pesquisamos vídeos das danças escolhidas e os exibimos na aula seguinte. Foram elas: Coco de Roda, Jongo, Carimbó, Catira, Frevo, Maculelê, Samba, Samba de Roda e Balainha.

Após essa etapa, iniciamos as vivências das danças tradicionais escolhidas e o processo criativo fundamentado no referencial metodológico, Tradução da Tradição, proposto por Côrtes (2016). As danças traduzidas foram: o Maculelê apresentado aos/as estudantes pelo Mestre V que foi até a escola compartilhar seus conhecimentos, a Balainha, o Carimbó, o Frevo e o Samba de Roda. As produções elaboradas nesse processo foram apresentadas no encerramento do semestre na Culminância.

Figura 3: Apresentação das produções elaboradas.



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Böhm e Toigo (2012, p. 159) enfatizam que “a dança pode proporcionar diferentes experimentações corporais e integradoras”, nas quais os participantes podem, além de vivenciá-la e adaptá-la, torná-la “acessível a todos que, de alguma forma, se abram e permitam a experimentação e vivência da mesma” (idem). Ao permitir que os/as estudantes recriem ou imprimam maneiras singulares de se manifestarem, oportunizamos o entendimento de que eles/elas são, também, produtores de cultura (PESSOA, 2019).

As danças apresentadas na escola ofereceram aos/às estudantes várias possibilidades que, confrontadas ou misturadas com a cultura corporal de cada um/a, foram capazes de fazê-los/as “refletir sobre seus corpos, seus movimentos, suas relações, suas criações” (CORRÊA; SANTOS, 2014, p. 523).

A escola deve fomentar um projeto político-pedagógico que incorpore essas diversas formas de conhecimento, pois:

De Norte a Sul, de Leste a Oeste, quer no meio rural, nas pequenas, médias e grandes cidades; o Brasil tem uma riqueza indescritível de manifestações culturais, pequenos gestos e práticas envolvendo uma quantidade significativa de pessoas, por meio das quais se expressam os saberes populares, práticas criativas, práticas rituais e propiciatórias, diversidade de linguagens e crenças (PESSOA, 2019, p. 34).

É indiscutível que “não se pode restringir o acesso dos alunos ao patrimônio cultural brasileiro representado pelo estudo e vivência das danças brasileiras tradicionais ou folclóricas” (CÔRTEZ, 2016, p. 16).

Como podemos apreender, em uma abordagem pedagógica interdisciplinar, o diálogo é a palavra-chave e o fio condutor da prática escolar, essa é uma exigência para se alcançar um bom trabalho colaborativo (PONTSHUSKA, 1999 *apud* COELHO; SCORTEGAGNA; SASSI, 2015, p. 41.227).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Constatamos que a abordagem interdisciplinar entre o componente curricular Educação Física e Geografia na DE, Danças populares brasileiras: suas vertentes e origens, possibilitou experiências significativas para todas as pessoas envolvidas no processo educativo.

Ao iniciar as ações, percebemos sentimentos de vergonha, insegurança, medo, desconfiança, o que é bastante recorrente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio quando trabalhamos conteúdos que envolvem a linguagem expressiva. No entanto, com a realização das atividades, esses sentimentos foram se amenizando.

Os conteúdos compartilhados neste trabalho, Árvore Genealógica, o Fluxo Migratório e as Danças Tradicionais Brasileiras e suas especificidades, possibilitaram discussões e reflexões para a elaboração de novas

compreensões acerca dos modos de viver de suas próprias famílias. Também contribuíram para a construção de conhecimentos relacionados a danças tradicionais brasileiras, compreendendo-as como manifestações culturais.

O protagonismo, a autonomia e o trabalho coletivo dos/as estudantes permearam todo o processo educativo e pudemos identificar esses aspectos durante o estudo de aprofundamento das danças escolhidas, o processo criativo de tradução, a elaboração dos figurinos, da cenografia e da organização das apresentações na Culminância.

Partindo da compreensão que o Brasil é um país de grande dimensão territorial e com vasta diversidade cultural (indígenas, europeias, africanas, asiáticas etc), é responsabilidade ética da escola garantir que, em seu currículo, essa diversidade esteja presente e seja entendida como um campo do conhecimento. Neste pensar, as danças tradicionais brasileiras se tornam importantes fontes de estudos dessa diversidade presente em nosso território.

Cabe à escola, como um espaço educativo e de produção de conhecimento, reconhecer, (re)significar e valorizar as heranças da tradição, da oralidade, da ancestralidade, da representatividade das culturas brasileiras, contribuindo para a efetivação de uma sociedade mais respeitosa e menos excludente.

Assim, podemos apreender que as práticas pedagógicas interdisciplinares podem promover aprendizados múltiplos para toda a comunidade escolar e contribuir para o exercício de valores verdadeiramente democráticos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. Cultura popular, um conceito e várias histórias. *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História, Conceitos, Temáticas e Metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 01-18.

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. 8. ed. São Paulo:

Editora Brasiliense, 1998.

BÖHM, Natália Vasconcelos Silveira; TOIGO, Adriana Marques. A dança nas aulas de educação física: a visão de alunos e professores das 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries de uma escola municipal de Canoas, Rio Grande do Sul. **Revista Cippus – Unilasalle**, v. 1, n. 2, p.158-169, nov. 2012. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Cippus/article/view/315>. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 fev. 2020.

BRASILEIRO, Livia Tenório. O conteúdo “Dança” em aulas de Educação Física: temos o que ensinar? **Pensar a Prática**, Goiás, n. 6, p. 45-58, jun./jul. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/56>. Acesso em: 27 mar. 2020.

COELHO, Ana Lucia Zattar; SCORTEGAGNA, Adalberto; SASSI, Vinicius de Oliveira. A interdisciplinaridade nas aulas de educação física. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba, Paraná. **Anais** [...]. Curitiba: PUC, 2015. ISSN 2176-1396. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19648\\_9037.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19648_9037.pdf). Acesso em: 30 set. 2020.

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino de dança **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 509-526, set./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-266041528>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CÔRTEZ, Gustavo Pereira. **Processos de Escolarização dos Saberes Populares**. Orientadora: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos. 2003. 141 f. Dissertação (Mestrado em Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Minas Gerais, 2003.

CÔRTEZ, Gustavo Pereira. **A Tradução da Tradição nos processos de criação em Danças Brasileiras**: a experiência do grupo Sarandeiros de Belo Horizonte. Orientadora: Inaicyr Falcão dos Santos. 2013. 233 f. Tese (Doutorado em Artes da Cena, na Área de Concentração Danças, Performance e Teatro) – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2013.

CÔRTEZ, Gustavo Pereira. A tradução da tradição: processos de criação em

danças brasileiras. *In*: SOUZA, Marco Aurélio da Cruz (org.). **Danças Populares no Brasil na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora All Print, 2016. p. 15-24.

GARCEZ, Artur Martins. **Grupo de Dança do Colégio Marista de Natal**: um percurso em danças populares. Orientador: Marcílio de Souza Vieira. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Artes) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Rio Grande do Norte, 2016.

HARTMANN, Angela Maria; ZIMMERMANN, Erika. O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: A reaproximação das “Duas Culturas”. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v. 7, n. 2, p.1-16, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4037>. Acesso em: 30 set. 2020.

MIRANDA, Guacira Quirino. A noção de interdisciplinaridade e contextualização no Ensino Médio. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano; AQUINO, Orlando Fernández (org.). **Ensino Médio**: processos, sujeitos e docência. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 104-126.

PESSOA, Jadir de Moraes. **Cultura popular**: gestos de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2019.

ROSA, Eloisa Marques. Perspectivas das danças populares brasileiras na atualidade: Tradição e Retradicionalização. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE, 7, 2013, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG-BH, p. 1-6, 2013. Disponível em: [publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/viewFile/2698/2830](http://publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/viewFile/2698/2830). Acesso em: 20 mar. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2. ed. – São Paulo: SE, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral**. Material de Apoio ao Programa de Ensino Integral do estado de São Paulo. Caderno do Gestor, 2014.

SBORQUIA, Silvia Pavesi; NEIRA, Marcos Garcia. As danças folclóricas e populares no currículo da Educação Física: possibilidades e desafios. **Motrivivência**, Ano XX, n. 31, p. 79-98, dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n31p79/12957>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SOUZA, Nilza Coqueiro Pires; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. O ensino da dança na escola na ótica dos

professores de Educação Física e de Arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 505-520, set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbefe/v28n3/1807-5509-rbefe-28-03-00505.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

TAVARES, Marcelo. Uma experiência interdisciplinar nas aulas de educação física. **Movimento**, Ano 2, n. 3, p. 51-54, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2199>. Acesso em: 30 set. 2020.

## **JOGOS EM SALA DE AULA:** Da construção pelos estudantes ao compartilhamento com a escola, unindo interdisciplinaridade e protagonismo estudantil

Carla Carvalho de Aguiar <sup>1</sup>

Helionardo Thomaz Alves Lourenço <sup>2</sup>

### **RESUMO**

O ensino de química pode ser, por vezes, desafiador também pela ligação deste à disciplina de matemática, cujos conhecimentos são requeridos ao longo de vários processos de aprendizagem. Evidenciar aos alunos a conexão entre essas áreas, bem como a interdisciplinaridade entre tantas outras, rompendo com uma ideia de fragmentação de conteúdos, se faz necessário. Nesse processo, buscar estratégias de ensino-aprendizagem em consonância com um papel ativo dos estudantes, como utilizando metodologias ativas, pode garantir maior sucesso e significado no processo pedagógico. Diante desse contexto, o presente capítulo discute o uso da interdisciplinaridade em Matemática e Ciências da Natureza (especialmente no ensino de química), apresentando uma prática de construção de jogos didáticos utilizando metodologia ativa no ensino dessas disciplinas, a fim de consolidar aprendizagens e evidenciar que o conhecimento não precisa estar fragmentado em conteúdos curriculares, mas de forma fluida, contínua, nas práticas escolares. Nesta proposta, o planejamento de jogos, construção, compartilhamento e troca entre estudantes foi todo protagonizada por estes, cabendo aos professores, um importante papel de tutoria e mediação ao longo do processo. A partir desta atividade, produtos didáticos elaborados pela criatividade e processo cognitivo dos alunos, foram gerados e compartilhados com a escola, evidenciando a riqueza dessa abordagem metodológica e potencial também no trabalho do senso de pertencimento escolar. É apresentada, ainda, a aplicabilidade desta estratégia a outras disciplinas e conteúdos, evidenciando a potencialidade em outras atividades que também tenham como objetivo o protagonismo do(a) estudante durante seu processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Jogos interdisciplinares. Matemática. Ciências da Natureza. Protagonismo estudantil. Metodologias ativas.

## INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade na escola pode funcionar como uma importante aliada no trabalho de conteúdos de maior dificuldade pelos estudantes. Isso porque relacionar disciplinas, principalmente contextualizando-as ao cotidiano dos educandos, tende a agregar maior significado para estes no processo de ensino-aprendizagem.

O uso de estratégias didáticas que se valham da interdisciplinaridade nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática se mostra como uma potente atividade no processo de ensino-aprendizagem. Isto devido, tanto ao fato de essas áreas serem, por vezes, complementares na abordagem de seus conteúdos, quanto por possibilitar a apresentação destes de forma conectada, relacionada, desde a escola (ao invés de fragmentadas em “caixas” de conhecimento). Um exemplo dessa relação é o estudo de estequiometria na química e a importância de aprendizados de matemática básica para realizá-los, como aplicação de regra de três. Ou mesmo na genética, nos estudos de Biologia e a relação entre estes e probabilidade abordada na Matemática.

Ainda que o trabalho interdisciplinar tenda a engajar mais os estudantes por relacionar os conteúdos e, por vezes, também os contextos, nem sempre ele é óbvio ou trivial de ser inserido nos planos de ensino. Assim, esse processo de planejamento acaba por exigir dos educadores uma reflexão constante sobre sua importância e formas de abordagem.

As metodologias ativas, junto com o trabalho interdisciplinar, podem mostrar-se como uma abordagem importante para atingir o objetivo de trabalhar conteúdos de forma conectada ao contexto dos estudantes e de forma a centrar o processo cognitivo nestes, garantindo também maior protagonismo destes agentes. Dentro da proposta das metodologias ativas está a gamificação, a qual é descrita como estratégia de incorporar jogos ou a linguagem de jogos em contextos que não necessariamente estariam relacionados com jogos, com o intuito de engajamento e motivação (Bacich, 2018; Klock et al., 2014). Nesse intuito, a proposta de trabalhar o uso de

jogos de maneira interdisciplinar, em sala de aula, se mostra como uma estratégia com potencial de desenvolver aprendizagens em conteúdos curriculares e também promover engajamento e motivação nos estudantes. Quando somamos a essa proposta a ideia de os educandos serem agentes ativos nesse processo, criando seus jogos (proposta de jogo, regras, peças e demais necessidades), evidenciamos mais um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem, o protagonismo estudantil.

Diante do exposto, o presente capítulo apresenta uma abordagem interdisciplinar que propõe o uso de metodologias ativas de aprendizagem, mais especificamente, por meio da elaboração de jogos didáticos pelos estudantes. No cenário descrito, as disciplinas trabalhadas foram Química e Matemática, em seus conceitos mais básicos, pela verificação da necessidade de revisão de conteúdos destas áreas pelos educandos. A estratégia apresentada é, no entanto, aplicável a outras disciplinas e conteúdos, adaptando-se, assim, às necessidades de diferentes contextos educacionais.

Na construção da referida proposta didática, buscou-se responder à questão: Como trabalhar estequiometria com os estudantes quando conceitos mais básicos de Matemática e Química ainda não foram compreendidos por todos os estudantes? A resposta a essa pergunta viria com uma proposta de revisão de conceitos dessas disciplinas. No entanto, buscou-se este processo de revisão de forma não tradicional, já que esta abordagem já estava até então sendo empregada sem muitos resultados. Refletindo, então, a respeito das múltiplas formas de aprendizagem e da importância da escola no estímulo destas, é que surge o trabalho com a revisão de conteúdos básicos de forma diferenciada, centrada no protagonismo e na criatividade dos estudantes. O desenvolver dessa proposta, além de verificar a revisão dos conteúdos e estimular o protagonismo dos estudantes, objetivou também trabalhar o senso de pertencimento destes ao ambiente escolar, uma vez que suas produções didáticas seriam mantidas na escola para o trabalho com os demais colegas.

## Revisar, mas de forma interdisciplinar?

### INTERDISCIPLINARIDADE NA REVISÃO DE CONTEÚDOS

É comum na rotina escolar, principalmente ao início de novos ciclos, que professores realizem um processo de revisão de conteúdos de anos anteriores no intuito de buscar um mesmo ponto de partida no processo de aprendizagem. Por vezes, esse trabalho de retomada envolve a revisão de conteúdos mais básicos, o que pode envolver uma revisão mais extensa, comprometendo a sequência didática prevista para aquele ano. Algumas das estratégias comumente utilizadas neste processo envolvem explicações do conteúdo de forma mais tradicional, lista de exercícios para revisão e prática, pedidos de estudos de revisão em casa, entre outros. Por vezes, pode ser feita, ainda, a opção de adaptar o planejamento inicial a fim de garantir um período maior de revisão, o que pode gerar desconforto tanto para o professor ou professora (pela mudança de planos e atraso no alinhamento curricular), quanto para aqueles alunos que já adquiriram aquele conhecimento nos anos anteriores.

A disparidade em sala de aula a que ser considerada e trabalhada pelos docentes, mas a linha entre o estimular a participação, pela revisão de conteúdos em defasagem, e o desestímulo, pela repetição do que já foi aprendido, é bastante tênue e pode variar em um ambiente de aprendizagem heterogêneo como, por vezes, é a sala de aula em relação às aprendizagens dos estudantes.

Em alguns casos, a retomada de conteúdos pode acontecer de forma interdisciplinar, abordando-os de forma integrada, estimulando também, assim, o trabalho de outras aprendizagens, saberes e percepções a partir dessa integração. No exemplo trazido neste capítulo (e descrito a seguir), a partir da identificação de dificuldades dos alunos na disciplina de Química, os quais estavam ligadas, em grande parte, à dificuldade dos estudantes em conceitos básicos de Matemática, surgiu a proposta de um trabalho interdisciplinar dos conteúdos dessas duas disciplinas.

Autoras como Batista & Salvi (2006) defendem a inserção de

momentos interdisciplinares específicos, deixando as análises disciplinares para a promoção dos conhecimentos necessários para a compreensão da complexidade do mundo e os momentos interdisciplinares para “uma análise interfacetada, relacional e integradora, na qual o entrelaçamento das partes produz novo significado ao todo”.

### **Interdisciplinaridade e Metodologias ativas, sim! Mas, como?**

#### **METODOLOGIA**

O projeto de elaboração de jogos didáticos por estudantes foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Saturnino Rangel Mauro, localizada no bairro Nova Rosa da Penha, no município de Cariacica, Espírito Santo. A escola é localizada em uma região considerada de vulnerabilidade social (Instituto Jones dos Santos Neves, 2017), e o público da escola, em geral, é formado por alunos de situação econômica baixa. O público alvo para o desenvolvimento dos produtos do projeto (jogos didáticos) foi formado por estudantes do segundo ano do Ensino Médio, com cerca de 16 a 18 anos.

O primeiro ponto pensado foi como seriam feitas as revisões dos conteúdos em defasagem, bem como quais seriam esses conteúdos. Para isso, uma análise do perfil dos estudantes, quanto ao que despertava interesse e os motivava, e quais suas principais dificuldades nos conteúdos curriculares de Química e Matemática, foram levados em consideração (a partir de avaliações diagnósticas).

Os referidos estudantes estavam inseridos em um cotidiano permeado por jogos, os quais eram constantemente compartilhados com seus pares e professores, dentro e fora de sala de aula. Nos intervalos de aulas, por exemplo, era comum avistar mesas do refeitório ou mesmo das salas, preenchidas por cartas ou dominós. Tendo essa realidade em vista, pensou-se em utilizar esse perfil (interesse) dos estudantes como aliado no processo de revisão de conteúdos, tendo o protagonismo estudantil como foco nesse

processo. Para isso, estipulou-se o uso de metodologias ativas como centro desse processo de ensino-aprendizagem.

A partir do delineamento inicial do projeto, partiu-se à apresentação da proposta de atividade para os alunos. Nesta apresentação, foi evidenciado o objetivo do trabalho (como revisar conceitos de Química e Matemática de maneira interdisciplinar por meio de um jogo didático), o tempo que teríamos para desenvolvimento daquele projeto (cerca de três semanas), a forma de trabalho (em grupos e com o processo de criação centrado nas ideias dos estudantes) e a escolha dos temas (a critério dos grupos, de acordo com suas dificuldades naquelas disciplinas). Nesse momento foi frisado, ainda, que essa produção teria a intenção de ser disponibilizada posteriormente à escola, para que os demais estudantes pudessem também se valer destas produções.

A fim de estimular o processo ativo dos estudantes nessa atividade, foram compartilhados questionamentos com os grupos, como: o que você mais gosta de jogar? Como poderia transformar esse jogo a fim de utilizá-lo em sala de aula? Que conteúdos de Química e Matemática se relacionam e poderiam ser unidos intencionalmente para auxiliá-lo no seu aprendizado? Quais seriam as regras do seu jogo? O que faria com que os estudantes se interessassem pela sua ideia de jogo?

Considerando os aspectos econômicos do contexto escolar em que o trabalho foi realizado, já evidenciados anteriormente, a escola disponibilizou grande parte dos materiais para o projeto (como cartolinas, cola, folhas, entre outros artigos de papelaria), bem como estimulou o uso de outros materiais reutilizados ou reciclados, pelos estudantes, evitando qualquer custo adicional no desenvolvimento das atividades.

O período de realização das atividades foi distribuído em três semanas, em que, foram disponibilizadas duas aulas (uma da grade horária de Química e outra de Matemática) para apresentação das ideias do projeto e esclarecimento de dúvidas; e outras duas aulas sequenciais das disciplinas para apresentação à turma dos resultados. Quanto à elaboração dos jogos, esta foi proposta a ser realizada em período extraescolar, e muitos alunos se

valeram do contraturno de aula, na escola, para essa confecção.

A apresentação dos jogos elaborados pelos alunos se deu por exposição das criações à turma, em que se estimulou o compartilhamento do racional por trás da proposta, as regras dos jogos, conteúdos abordados e uma prévia do modo de jogo.

### **E o que seria possível obter dessa proposta?**

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A organização dos alunos resultou em 5 grupos com 8 integrantes cada, formados por afinidade entre os estudantes. A escolha do tipo de jogo, bem como o conteúdo abordado ficou a critério de cada grupo, a partir das especificações inicialmente definidas pelos professores (conteúdos de Química e Matemática nos quais os estudantes tivessem maior dificuldade). Com isso, mesmo o projeto sendo aplicado em uma turma de segunda ano do Ensino Médio, conteúdos como as quatro operações, ou mesmo identificação de elementos na tabela periódica, surgiram como dificuldades dos alunos.

### **Jogos de tabuleiro com perguntas e respostas**

Dois dos jogos apresentados eram de tabuleiro. Ambos possuíam o objetivo comum de, por meio de respostas corretas às perguntas de revisão em Química e Matemática, chegar ao final do tabuleiro. Ambos contaram com pinos em diferentes cores (vermelha, preta e azul) representando cada um dos possíveis jogadores. Os jogos também continham cartas com as perguntas de revisão em Química e Matemática, em que cada jogador retirava uma delas e desafiava seu adversário. Quem acertasse as respostas poderia jogar o dado e avançar a quantidade de casas que esse apresentasse. O objetivo de ambos os jogos foi revisar conteúdos diversos das duas disciplinas, apresentando nas cartas perguntas de variados níveis de aprofundamento sobre os conteúdos.

Em ambos os jogos, foi verificado o uso de materiais reaproveitados,

como papelão, cartolinas antigas e folhas reutilizadas para a construção do material de jogo, conforme a proposta apresentada e incentivada pelos professores.



Figura 1. Jogos de tabuleiro. Dois jogos de tabuleiro criados pelos estudantes em que os objetivos eram semelhantes: chegar a casa final respondendo corretamente questões de revisão em química e matemática. Fonte: Autores.

### **MathQuim: operações básicas e tabela periódica**

O jogo nomeado MathQuim foi pensado para incluir a revisão de conhecimentos relacionados à tabela periódica e às quatro operações. Um estudante por vez desafiava seu par apresentando uma operação matemática na qual o resultado fosse um número encontrado na tabela periódica como número atômico. O adversário deveria apresentar, então, a resposta escolhendo um elemento da tabela periódica que tivesse um número atômico igual ao resultado. O vencedor era dado quando o oponente não sabia responder ao desafio, respondia-o errado, ou não conseguia formular uma operação com os elementos disponíveis. Os estudantes criadores do jogo relataram que o objetivo deste era estimular a revisão de operações básicas de Matemática bem como a identificação de elementos na

tabela periódica e seus respectivos números atômicos.

Para elaboração desse jogo os estudantes utilizaram tampas de garrafas plásticas, as quais foram decoradas como peças de jogo; caixa de papelão, como suporte para a apresentação das operações e isopor reutilizado de outros trabalhos, cumprindo com a proposta de reaproveitamento de materiais apresentada pelos professores.

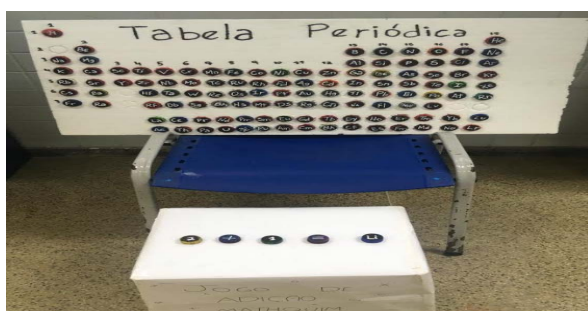


Figura 2. MathQuim. Jogo criado por estudantes para revisão de conhecimentos em operações básicas e tabela periódica. Apenas para título de exemplo, na foto é apresentada uma soma e, como resultado, o elemento químico cujo número atômico corresponde à resposta correta. Fonte: Autores.

### Geoplano

Esta produção teve como objetivo estimular e revisar a construção de figuras planas. O Geoplano, que é uma ferramenta educacional já conhecida,

seria uma ideia sem ineditismo não fosse a inclusão de mais um elemento de complexidade inserido pelos alunos: conhecimentos em Química. Nessa proposta de jogo, os participantes devem retirar uma carta que contém indicações sobre alguma figura plana e, construí-la no geoplano utilizando um elástico de borracha. Essas informações sobre as figuras, no entanto, são dadas não diretamente por números, mas por associação de informações que exigem conhecimentos da Química (como número atômico, de períodos, entre outros). Ele é jogado por dois participantes por rodada e ganha aquele que construir todas as figuras corretamente. Se todas as figuras construídas pelos dois jogadores estiverem corretas, ganha aquele que obtiver maior valor da soma das áreas de todas as figuras que o jogador construiu.

A construção desse jogo ocorreu com o uso de materiais encontrados nas casas dos estudantes, como madeira e pregos, para a estrutura do geoplano, bem como por reutilização de caixas de sapato, para elaboração das cartas.



Figura 3. Geoplano. Jogo criado pelos estudantes no intuito de revisar conteúdos relacionados a figuras geométricas promovendo uma associação com conhecimentos da Química (como número atômico, de períodos, entre

outros). Fonte: Autores.

### **Jogo da memória com conceitos que os estudantes não querem esquecer**

Neste jogo da memória apresentado pelos estudantes, o objetivo é relembrar conceitos básicos de Química e identificar fórmulas utilizadas nas aulas de Matemática. Segundo os estudantes, este jogo da memória tem um papel importante de lembrá-los de fórmulas e conceitos que eles mais esquecem. A regra do jogo é a mesma válida para um jogo da memória tradicional, em que ganha aquele participante que terminar o jogo com mais pares formados.

Para elaboração do jogo, as estudantes utilizaram materiais reaproveitados, como papelão e material EVA de antigos trabalhos, conforme a proposta sugerida.



Figura 4. Jogo da memória. O jogo da memória com conceitos de Química e Matemática foi pensado por estudantes no intuito de auxiliar a relembrar conceitos e fórmulas que elas apontaram como de mais fácil esquecimento por eles. Fonte: Autor.

Após o compartilhamento com a turma, cada grupo de estudantes escolheu um dos jogos apresentados e testou sua jogabilidade na prática, fazendo anotações sobre pontos de melhoria e principais interesses no

material. Ainda, essas produções dos estudantes foram apresentadas a todo o corpo escolar por meio de participação em uma feira de ciências na escola, em que os estudantes puderam relatar a seus pares e também aos professores, o processo de elaboração dos jogos e as regras pensadas para estes.



Figura 5. Prática dos jogos. Grupo de alunos jogando uma proposta de jogo didático apresentado por colegas (jogo da memória) e fazendo apontamentos quanto à jogabilidade e interesse no material. Fonte: Autores.

Rosada (2013) destaca que no contexto educativo, os jogos auxiliam os alunos em diversos modos como, na resolução de problemas, estimulam a criatividade e fazem o aluno investigar situações onde possibilitam diversas jogadas e a escolha pela melhor delas. A autora evidencia ainda que é importante utilizar os jogos com estratégia metodológica planejada cuidadosamente e considerando os objetivos de aprendizagem.

Raffestin (1993) também afirma que quando o sujeito desenvolve valores atrelados aos seus sentimentos e à sua identidade cultural e simbólica através da recriação de espaços conforme sua identidade, aumenta o seu sentido de pertencimento. Se este ambiente for a escola, a relação dos estudantes com o ambiente escolar tende a formar laços mais fortes, pelas

lembranças de construção daquele espaço.

A partir dessas ideias, resolveu-se então, não somente utilizar jogos didáticos para trabalhar a revisão de conteúdos, com a proposta de construção pelos estudantes, mas também deixar essas produções como patrimônios da escola, contribuindo na construção desta, como ambiente vivo que é. Desta forma, pretendeu-se contribuir no desenvolvimento de um maior senso de pertencimento escolar, uma vez que os estudantes estavam, a partir daquela prática, garantindo que suas criatividade e identidades se estendessem a outros ambientes além de sua sala de aula e também atingissem positivamente outros estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em uma sala de aula em que é atestada a defasagem dos alunos em diversos conteúdos, trabalhos de construção conjunta de possíveis soluções para essas lacunas de aprendizagem são muito válidos para que os estudantes não apenas exponham suas dificuldades, mas também busquem formas de saná-las. Este processo, que coloca o aluno como protagonista no centro do ensino-aprendizagem, tende a fazê-lo refletir sobre o porquê daquela dificuldade e, a partir daí, exercitar formas de resolvê-la.

O processo de construção de jogos didáticos, conforme apresentado neste capítulo, tende a propiciar essas reflexões por parte dos estudantes e ver esses produtos prontos e sendo utilizados por outros alunos, inclusive de outras turmas, tende a estimular e trabalhar o protagonismo e senso de pertencimento àquele ambiente escolar. Ver seu próprio trabalho, dentro da escola, sendo utilizados pelos seus pares, mostra ao estudante que ele também faz parte da construção daquele ambiente.

A educação vem se transformando, mesmo que em um ritmo aquém do desejado por muitos educadores, a fim de contemplar as múltiplas dimensões dos indivíduos, como sociais, cognitivas e mesmo particulares, mais individuais. Os jogos fazem parte do ambiente social e se apresentam como um leque de possibilidades de trabalho na área educacional. Neste

capítulo, foi apresentada uma destas abordagens, evidenciando que a escolha por um trabalho interdisciplinar utilizando a estratégia de construção de jogos didáticos pode ser uma importante aliada no trabalho educacional, unindo aprendizagem, criatividade, imaginação e protagonismo dos educandos.

## REFERÊNCIAS

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

BATISTA, I. L.; SALVI, R. F. Perspectiva pós-moderna e interdisciplinaridade educativa: pensamento complexo e reconciliação integrativa. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 147-159, 2006.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES, 2017. Caderno de diagnóstico territorial dos bairros do projeto Ocupação Social, 2017. Informações disponíveis em: <http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5682>. Acesso em: 31 de Agosto de 2020.

KLOCK, Ana Carolina Tomé et al. Análise das técnicas de Gamificação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 12, n. 2, 2014.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

ROSADA, Adriane Michele Costa. A importância dos jogos na educação matemática no ensino fundamental. **Medianeira**. Disponível em: [http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4224/1/MD\\_EDUMTE\\_2014\\_2\\_1.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4224/1/MD_EDUMTE_2014_2_1.pdf) . Acesso em: 10 nov. 2020.