

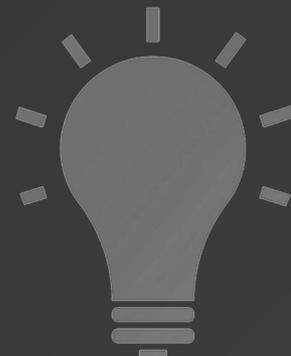
**Marcelo Máximo Purificação
Éverton Nery Carneiro
César Costa Vitorino
(Organizadores)**



O Ensino Alicerçado em Fundamentos Teórico- Metodológicos



**Marcelo Máximo Purificação
Éverton Nery Carneiro
César Costa Vitorino
(Organizadores)**



O Ensino Alicerçado em Fundamentos Teórico- Metodológicos



Atena
Editora

Ano 2020

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof^a Dr^a Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Prof^a Dr^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof^a Dr^a Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Prof^a Dr^a Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Prof^a Dr^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof^a Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Eivaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza

Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

O ensino alicerçado em fundamentos teórico-metodológicos

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário: Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Luiza Alves Batista
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Marcelo Máximo Purificação
Éverton Nery Carneiro
César Costa Vitorino

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E59 O ensino alicerçado em fundamentos teórico-metodológicos [recurso eletrônico] / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Éverton Nery Carneiro, César Costa Vitorino. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-264-7

DOI 10.22533/at.ed.647101408

1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. 3. Ensino – Metodologia. I. Purificação, Marcelo Máximo. II. Carneiro, Éverton Nery. III. Vitorino, César Costa.

CDD 371.3

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro **O Ensino alicerçado em Fundamentos Teórico-Metodológicos** é resultado do trabalho contínuo de investigação de discentes, docentes e de profissionais de diversas áreas e de diversos contextos, que se integram com a finalidade de dialogar sobre o “Ensino” e arcabouço de artefatos, estratégias e metodologias que o torna dinâmico e perspicaz. Qualificar os processos de ensino e de aprendizagem é sem sombra de dúvidas importante para qualquer contexto, e, os resultados podem colaborar para melhoria do ensino em todos os seus níveis.

Por isso, este livro torna-se um importante elo de comunicação e reflexão social, haja vista, a integração de diálogos que a obra promove, perpassando todos os níveis de ensino e desembocando, no conhecimento científico e tecnológico. O livro, apresenta 21 textos (Capítulos) por onde, os diálogos dos discentes e docentes, e, de outros, problematizam, redimensionam, pontuam caminhos e novas conjecturas de edificação do ensino, apresentando os fundamentos e os caminhos teóricos-metodológicos percorridos.

Entre as palavras-chave que sustentam e direcionam as discussões, estão: o ensino, pesquisa e extensão – sabemos, que a indissociabilidade entre essas três palavras, representa princípios basilares, para os processos pedagógicos nas Universidades. Portanto, vocês, discentes, docentes, pesquisadores em geral, curiosos - sobre a arte de aprender e ensinar (...), recebam com carinho esta obra.

Marcelo Máximo Purificação
Éverton Nery Carneiro
César Costa Vitorino

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO FORMA DE PROPORCIONAR A INCLUSÃO DIGITAL NO BRASIL	
Francis Jessé Centenaro Josemar Alves Muryel Pyetro Vidmar Dioni Paulo Pastorio	
DOI 10.22533/at.ed.6471014081	
CAPÍTULO 2	9
DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA EM <i>VINTE E ZINCO</i> DE MIA COUTO	
Suelany Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.6471014082	
CAPÍTULO 3	25
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: O ELO INICIAL ENTRE O PROCESSO DE ENSINO E A APRENDIZAGEM	
Juliana Azi Martins Achá	
DOI 10.22533/at.ed.6471014083	
CAPÍTULO 4	35
CARACTERÍSTICAS FÍSICO-QUÍMICAS DO GUABIJÚ (<i>MYRCIANTHESPUNGENS</i>)	
Thalita Cristine Almeida Camila Nunes Dorneles Mateus Brum Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.6471014084	
CAPÍTULO 5	40
DIFERENTES HORÁRIOS DE COLHEITA SANGUÍNEA E O ESTRESSE TÉRMICO ALTERAM A CONTAGEM DE ERITRÓCITOS E A HEMATIMETRIA DE GALINHAS POEDEIRAS	
João Rogério Centenaro Larissa Grunitzky Bárbara Abreu Natasha Rocha da Silva Paulo Henrique Braz	
DOI 10.22533/at.ed.6471014085	
CAPÍTULO 6	45
BRINCANDO DE DETETIVE: ESTRATÉGIA PARA ADERÊNCIA PSICOTERAPÊUTICA DE CRIANÇA COM TRANSTORNO DE ANSIEDADE GENERALIZADA E DERMATITE ATÓPICA	
Angélica Yolanda Bueno Bejarano Vale de Medeiros Natalia Pinho de Oliveira Ribeiro Eliane Ramos Pereira Rose Mary Costa Rosa Andrade Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6471014086	
CAPÍTULO 7	58
EDUCAÇÃO PÚBLICA E A REPRODUÇÃO DO CREDENCIALISMO: O CASO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	
Walter José Moreira Dias Junior	
DOI 10.22533/at.ed.6471014087	

CAPÍTULO 8	69
FUNCIONALIDADE DA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DA APLICAÇÃO	
Adelcio Machado dos Santos	
Manoel Leandro Fávero	
DOI 10.22533/at.ed.6471014088	
CAPÍTULO 9	80
ESTUDOS COMPARADOS DE RELIGIÃO – A VISÃO DE ALDO NATALE TERRIN	
Adelcio Machado dos Santos	
Manoel Leandro Fávero	
DOI 10.22533/at.ed.6471014089	
CAPÍTULO 10	91
NECESIDADES PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE	
Maira Rejane Oliveira Pereira	
Jorge Alberto Alárcon Leiva	
Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra	
Eliza Flora Muniz Araujo	
DOI 10.22533/at.ed.64710140810	
CAPÍTULO 11	100
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ERA DIGITAL: PONTO DE VISTA DOS ESTUDOS CULTURAIS	
Marcio Favero Fiorin	
Bruno Henrique Fiorin	
DOI 10.22533/at.ed.64710140811	
CAPÍTULO 12	109
PROCESSO DE ENSINO NO DESENVOLVIMENTO DAS RELAÇÕES INTERPROFISSIONAIS EM ESTUDANTES DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE: REVISÃO INTEGRATIVA	
Jonatan Schmeider	
Patricia Maria Forte Rauli	
Fernanda Eloy Schmeider	
DOI 10.22533/at.ed.64710140812	
CAPÍTULO 13	126
PRÁTICAS AMBIENTAIS EDUCATIVAS: UMA PERSPECTIVA AUSUBELIANA PARA PROFESSORES E ALUNOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Patrícia Amaral da Silva	
Cassia Regina Rosa Venâncio	
Penn Lee Menezes Rodrigues	
Tânia Roberta Costa de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.64710140813	
CAPÍTULO 14	137
SPRACHMISCHUNG E SEUS EFEITOS NAS PRÁTICAS SOCIAIS	
Vejane Gaelzer	
Luiza Helena Bisognin Ciervo	
DOI 10.22533/at.ed.64710140814	
CAPÍTULO 15	144
REFORÇO EM MATEMÁTICA: UMA PRÁTICA PARA A “REINSERÇÃO” ESCOLAR	
Ana Beatriz Lucho	

Éverton Martins Siqueira
Luciano de Oliveira
DOI 10.22533/at.ed.64710140815

CAPÍTULO 16 150

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: MOTIVAÇÕES DE LICENCIANDOS EM QUÍMICA PARA INGRESSAR NO PROGRAMA E OBJETIVOS ADQUIRIDOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Márcia Camilo Figueiredo
Andressa Algayer da Silva Moretti
Marcio Pereira Junior
Alex Brandon Caniceiro
Ananda Santana Gallo
Franciele Silva de Oliveira
Lucas Henrique Viola

DOI 10.22533/at.ed.64710140816

CAPÍTULO 17 163

UTILIZANDO OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS PARA TRABALHAR COM TEMA CONCEITUAL: DROGAS, E SE EU USAR?

Leonardo Santos Souza
Paulo Henrique dos Santos Sartori

DOI 10.22533/at.ed.64710140817

CAPÍTULO 18 170

VIVÊNCIA A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PELA MONITORIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Letícia Ramalho Paes
Arthur Nicolas de Souza Bispo
Ingrid Nazaré Araújo de Oliveira Santos
Henrique de Vicq Normande Neto
Marcus Vinícius Silva Weigel-Gomes
Kaio Coura Melo Pacheco
Maria Rakel de Cerqueira Santos
Gabrielle Cabral Melville de Souza Tenório
Mary Selma de Oliveira Ramalho
Eliane Aparecida Campesatto

DOI 10.22533/at.ed.64710140818

CAPÍTULO 19 178

O DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM IMPERATRIZ-MA

Ilana de Jesus Barbosa Maciel
Cleres Carvalho do Nascimento Silva

DOI 10.22533/at.ed.64710140819

CAPÍTULO 20 193

A *Grounded Theory* PELA ÓTICA METAFÓRICA DA LENDA INGLESA SOBRE JOÃOZINHO E SEU PÉ DE FEIJÃO

Marise Miglioli Lorusso

DOI 10.22533/at.ed.64710140820

CAPÍTULO 21	206
ROBÓTICA EDUCACIONAL E PROGRAMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO SOB O VIÉS CTSA (CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E AMBIENTE) E ASC (APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA)	
Cristiane Hammel	
Sandro Aparecido dos Santos	
Ricardo Yoshimitsu Miyahara	
DOI 10.22533/at.ed.64710140821	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	219
ÍNDICE REMISSIVO	221

O DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM IMPERATRIZ-MA

Data de aceite: 01/08/2020

Ilana de Jesus Barbosa Maciel

Acadêmica do 8º período do curso de Pedagogia da Faculdade de Imperatriz - FACIMP-WIDEN, e-mail: ilanabarbosaa@hotmail.com

Cleres Carvalho do Nascimento Silva

Orientador. Cleres C. do Nascimento Silva Doutoranda em História. (UNISINOS - SÃO LEOPOLDO - RS). Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Americana (2009). Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional (ALFA/2017). Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (1986).

RESUMO: O presente estudo é resultado de uma pesquisa desenvolvida com os professores de duas escolas. Tendo como objetivo compreender como está sendo desenvolvida a pedagogia de projetos como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem em duas escolas públicas municipais dos anos iniciais do ensino fundamental em Imperatriz - MA. O referencial teórico segue pressupostos que abordam a Pedagogia de Projetos e o seu uso como ferramenta metodológica. O tipo de pesquisa utiliza uma abordagem de cunho qualitativa, quanto aos fins da pesquisa segue uma linha descritiva e com procedimentos

característicos de uma temática bibliográfica. Na análise dos resultados foi possível verificar que cabe à escola, em conjunto com seus educadores, construir projetos que atendam a realidade em que atua, no intuito de gerar conhecimento. O trabalho mediante projetos de intervenção une a teoria à prática, conforme princípios inovadores que se aproximam da realidade dos discentes, proporcionando momentos de reciprocidade de conhecimento, criticidade e de diálogo.

PALAVRAS-CHAVE: Projetos de intervenção. Aprendizagem significativa. Ferramenta metodológica.

ABSTRACT: The present study is the result of a research developed with teachers from two schools. Aiming to understand how project pedagogy is being developed as a tool in the teaching-learning process in two municipal public schools in the early years of elementary school in Imperatriz - MA. The theoretical framework follows assumptions that address Project Pedagogy and its use as a methodological tool. The type of research uses a qualitative approach, as for the purposes of the research it follows a descriptive line and with procedures characteristic of a bibliographic theme. In the analysis of the results it was possible to verify

that it is up to the school, together with its educators, to build projects that meet the reality in which it operates, in order to generate knowledge. The work through intervention projects unites theory to practice, according to innovative principles that come close to the reality of the students, providing moments of reciprocity of knowledge, criticality and dialogue.

KEYWORDS: Intervention projects. Meaningful learning. Methodological tool.

1 | INTRODUÇÃO

O sistema de ensino baseado em projetos é o fio condutor na travessia das modificações dos modos tradicionalistas de educar e ensinar nas escolas atuais. Então, o trabalho por projetos reestrutura o modelo didático de ensino-aprendizagem ao envolver não só uma disciplina de ciências voltando-se à ideia de pesquisa, mas outras áreas do conhecimento, propiciando também aos professores outras estratégias de avaliação dos discentes.

Partindo desta explanação, este trabalho levanta o seguinte problema: como está sendo desenvolvida a pedagogia de projetos em duas escolas, focalizando-se no ensino-aprendizagem. Nesse sentido, tem-se o objetivo de compreender como está sendo desenvolvida a pedagogia de projetos como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem em duas escolas públicas municipais dos anos iniciais do ensino fundamental em Imperatriz - MA. Buscando-se relatar procedimentos que, de algum modo, são elementos que discutem o conceito de projeto, descrevem a historicidade dessa prática educativa e identifica os fundamentos teóricos metodológicos a luz da Base nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)

O referencial teórico baseia-se no pensamento de Almeida (2002), quando este afirma que “a ideia de projeto é própria da atividade humana, da sua forma de pensar em algo que deseja tornar real, portanto, o projeto é inseparável do sentido da ação”. E essa alternativa de trabalho pode ser desenvolvida e executada pelo professor que idealiza uma nova estrutura da sala de aula, ou pelo aluno nas atividades durante o ano letivo.

A pesquisa consiste em uma abordagem qualitativa e, quanto aos fins segue uma linha descritiva. Quanto aos procedimentos característicos da temática, é também bibliográfica. Segundo Gil (2002), a pesquisa desse tipo “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

E, num sentido geral a pedagogia de projetos traz a realidade do aluno para a sala de aula, através de uma nova percepção curricular que está relacionada diretamente com as práticas educativas dos professores, nas quais o mesmo reflete, revisa e inova o processo de ensino-aprendizagem.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Conceito de projeto

O termo projeto ressalta uma organização que agrupa fatores de uma determinada realidade na perspectiva de ação, correlacionando ao futuro. Hernández e Ventura (1998) ressaltam que “a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses” que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Almeida (2002) afirma que a ideia de projeto é própria da atividade humana, da sua forma de pensar em algo que deseja tornar real, portanto o projeto é inseparável do sentido da ação. Então, o importante não é o tema que se trabalha, mas, sim, a ligação dos projetos em torno de níveis de dificuldade do aluno e as metas do docente.

Ademais, as intenções estratégicas do projeto baseiam-se na resolução de problemas, mesmo que seja no coletivo, individual-coletivo e individual. O professorado atribui ao currículo questionamentos investigativos da realidade que provavelmente apresentará respostas, sob o entendimento de que “o conhecimento não é estável e que a realidade se “fixa” em função das interpretações que se produzem em cada momento” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 28).

Desse modo, essa alternativa de trabalho pode ser desenvolvida e executada pelo professor que idealiza uma nova estrutura sobre a sala de aula ou pelo aluno nas atividades durante o ano letivo. Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico deve ser antecipada, correlacionando as vivências anteriores e os novos conhecimentos, representando uma experiência de reflexão e inovação a todos os envolvidos no trabalho escolar, tornando interessante o ato de ensinar.

Nesse entendimento os projetos de trabalho assemelham-se a outras modalidades de ensino. Nesse ponto encontram-se as seguintes características destacadas por Hernández (1998), que se vinculam as propostas de Dewey em relação à “aprendizagem conceitual”:

Quadro 3.1 – O que tem em comum os projetos com outras estratégias de ensino

- Vão além dos limites curriculares (tanto das áreas como dos conteúdos)
- Implicam a realização de atividades práticas.
- Os temas selecionados são apropriados aos interesses e ao estado de desenvolvimento dos alunos.
- São realizadas experiências de primeira mão como vistas, presença de convidados na sala de aula, etc.

- Deve ser feito algum tipo de pesquisa.
- Necessita-se estratégias de busca, ordenação e estudo de diferentes fontes de informação.
- Implicam atividades individuais, grupais e de classe, em relação com as diferentes habilidades e conceitos que são aprendidos.

Nesse sentido, Hernández (1998) ressalta algumas “caraterísticas específicas e diferenciais dos projetos de trabalho, de acordo com a visão geral de muitos docentes que dizem realizar projetos”.

Quadro 3.2 – Primeira caracterização de um projeto de trabalho

- Parte-se de um tema ou de um problema negociado com a turma.
- Inicia-se um processo de pesquisa.
- Busca-se e selecionam-se fontes de informação.
- Estabelecem-se critérios de ordenação e de interpretação das fontes.
- Recolhem-se novas dúvidas e perguntas.
- Estabelecem-se relações com outros problemas.
- Representa-se o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido.
- Recapitula-se (avalia-se) o que se aprendeu.
- Conecta-se com um novo tema ou problema.

Ademais, para melhor entendimento sobre a ideia da pedagogia de projetos e a atuação do docente em relação aos alunos, Hernández (1998) ressaltou as seguintes características “sobre o que Não É um projeto”:

Quadro 3.3 – Nem tudo que parece ser é projeto

Um percurso descritivo por um tema.

Uma apresentação do que sabe o professor, que é o protagonista das decisões sobre a informação e que é o único que encara na verdade do saber.

Um percurso expositivo sem problemas e sem um fio condutor.

Uma apresentação linear de um tema, baseada numa sequência estável e única de passos, e vinculada a uma tipologia de informação (a que se encontra nos livros-texto).

Uma atitude na qual o docente dá as respostas sobre o que já sabe.

Pensa que os alunos devam aprender o que queremos ensinar-lhes.

Uma apresentação de matérias escolares.

Converter em matéria de estudo o que nossos alunos gostam e o que lhes apetece.

Diante do exposto, o ensino por projetos pode desfazer as experiências fragmentadas dos conteúdos na sala de aula. Então, Hernández (1998) ressalta:

Quadro 3.4 – O que poderia ser um projeto de trabalho

Um percurso por um tem-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista).

Onde predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz, e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os alunos).

Um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a ideia de uma versão única da realidade.

Cada percurso é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação.

O docente ensina a escutar, do que os dizem, também podemos aprender.

Há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas).

Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes.

Uma forma de aprender na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontram o lugar para isso.

Por isso, não se esquece de que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprender.

Nesse sentido, é necessário diminuir a distância que existe entre os conteúdos programáticos da escola e o mundo real dos estudantes, favorecendo a idealização de um ‘ser capaz de ir além da informação dada’, reconduzindo os alunos a uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem dinâmica, a partir do trabalho por projetos.

Martins (2007, p. 18) diz que “os projetos são formas de organizar o trabalho escolar, pela busca de conhecimentos por meio de atividades desenvolvidas pelos alunos, estabelecendo, dessa maneira, a relação entre teoria e prática de aprendizagem”. E sob o mesmo ponto de vista, ressalto três aspectos que explicam o trabalho do professor em relação à união entre as disciplinas, Cordioli (2002):

O professor que atua numa perspectiva interdisciplinar é aquele que domina o conteúdo de sua área e recorre a outras disciplinas para explorar plenamente os temas de que está tratando. Numa proposta não disciplinar, todo tema, mesmo estando ancorado em uma área do saber, requer práticas pedagógicas que tendem a ser interdisciplinares (CORDIOLLI, 2002, p. 21- 23).

Esta prática educativa tem como resultado, um novo saber, menos fragmentado e mais dinâmico. Dessa forma essas novas visões podem ressignificar à experiência escolar.

Sobre Multidisciplinaridade [grifo do autor]: Quanto à escola, podemos ter um momento em que duas ou mais disciplinas reúnam-se para atuar em conjunto sobre um mesmo tema. [...] exemplo, as Ciências Naturais e a Geografia atuam conjuntamente, estabelecendo uma prática multidisciplinar. Ainda assim, estas duas disciplinas poderiam ter necessidade de estabelecer uma relação interdisciplinar, por exemplo, com História ou com Língua Portuguesa [...] (Ibidem, 2002, p. 21-23).

Na Multidisciplinaridade, os alunos, ao estudarem um determinado assunto, podem aprofundar seus conhecimentos, fazendo uso de outra(s) disciplina(s), o que enriquece e aprofunda o assunto estudado e a qualidade da compreensão. Já a transdisciplinaridade enfatiza um novo modo de pensar e agir diante dos professores das práticas educativas e o esforço do aluno, através do diálogo sobre as disciplinas:

A Transdisciplinaridade estabelece canais comunicantes, pois um especialista de uma área utiliza saberes de outras disciplinas promovendo diferentes interconexões. Na prática acadêmica, isto é muito comum em atividades colaborativas nas quais professores e pesquisadores promovem diálogos de pontos de vista diversos. Na prática escolar, esta relação estaria nos diálogos articulados entre disciplinas e professores, em tempos diferentes, respeitando seus ritmos, tempos e ordenamentos de trabalho (CORDIOLLI, 2002, p. 21-23).

Assim, podemos trabalhar um projeto numa perspectiva inter, multi ou transdisciplinar, dependendo do quanto se quer ampliar o interesse pelo conhecimento e pelas informações a serem aprofundadas através da relação entre as disciplinas e a realização da pesquisa.

2.2 Historicidades da Pedagogia de Projetos

Desde que John Dewey (pragmatista estadunidense) e seu discípulo Kilpatrick deram início à inovação das concepções e práticas educativas do espaço escolar, ao afirmar que “o pensamento tem sua origem numa situação problemática [...] que se deve resolver mediante uma série de atos voluntários” (HERNÁNDEZ, 1998, p.67), os projetos adquiriram relevância, proporcionando o desenvolvimento do trabalho do professor em uma conexão direta com a realidade social e educativa. De acordo com as ideias do autor, essa prática educativa soluciona as necessidades sociais e educativas.

Em meados dos anos 20, o método de projetos difundiu-se num sentido positivo de que “o aluno não sinta diferença entre a vida exterior e a vida escolar” (Ibidem, 1998, p. 67).

Na época, a ideia dos críticos contrário a essa ideologia prevaleceu por mais de 30 anos, impondo a tese de que o projeto influenciava uma desordem dos conteúdos programáticos e não seguiam um “rigor lógico”. Dessa forma, as ideias e iniciativas dos professores ficaram a margem do imaginário dos educadores.

Somente a partir dos anos 60, aflorou entre os educadores uma dedicação pelos projetos atribuindo essa prática a uma abordagem que se trabalha por temas. Nessa prática, primeiro estabelecemos “que conceitos ensinamos e com que critérios os selecionamos, e o passo seguinte será explicitar os procedimentos de pesquisa das disciplinas, para que o aluno, ao conhecê-los, possa aplicá-los e transferi-los, continuando, assim, a aprender

em outras situações.” (HERNÁNDEZ, 1998, p.69-70).

Dando continuidade ao processo de ensino-aprendizagem do aluno, o professor poderá trabalhar novas etapas, aumentando o nível de complexidade das atividades, elaborando novas estratégias, sem mudar a estrutura do currículo.

No final dos anos 70, efetivou-se a prática do projeto no espaço escolar, sob a influência dos Movimentos de Renovação Pedagógica que evidenciaram questões socioeconômicas e concepções sobre o papel do Estado acerca dos direitos do cidadão.

Posteriormente, o impacto dessas mudanças na educação escolar representou, nos anos 80, o auge do construtivismo, com o processo de ensino-aprendizagem voltando-se à ideia de que o projeto na perspectiva de desenvolvimento do conhecimento do estudante, reflete significativamente na absorção de novos conhecimentos no contexto de aprendizagem, uma vez que envolve participação e interação, estratégias de planejamento, organização e pesquisa.

Dessa forma, “a aprendizagem não se contempla como uma sequência de passos para alcançar uma meta na qual se acumula informações, mas sim como um processo complexo mediante o qual o conhecimento se rodeia e situa para aprendê-lo” (HERNÁNDEZ, 1998, p.72). Nesse ponto de vista, observa-se que o projeto é uma ferramenta essencial no desenvolvimento do aprender a pensar uma informação e transformar a mesma em novos conhecimentos que possibilitam uma visão globalizada do espaço escolar.

No Brasil, a partir dos anos 90, houve movimentos renovadores na educação a favor da implantação de uma série de experiências metodológicas baseadas em projetos de trabalho. Martins (2007, p. 18) diz que “os projetos são formas de organizar o trabalho escolar, pela busca de conhecimentos por meio de atividades desenvolvidas pelos alunos, estabelecendo, dessa maneira, a relação entre teoria e prática de aprendizagem”.

Assim, a pedagogia de projetos começou a ser implementada em muitas escolas brasileiras, mesmo contra a tendência tradicional. Nesse sentido, Queiroz e Moita (2007), afirmam que:

A tendência tradicional está no Brasil, desde os jesuítas. O principal objetivo da escola era preparar os alunos para assumir papéis na sociedade, já que quem tinha acesso às escolas eram os filhos dos burgueses e a escola tomava como seu papel principal, fazer o repasse do conhecimento moral e intelectual porque através deste estaria garantida a ascensão dos burgueses e, conseqüentemente, a manutenção do modelo social e político vigente. Para tanto, a proposta de educação era absolutamente centrada no professor, figura incontestável, único detentor do saber que deveria ser repassado para os alunos. O papel do professor estava focado em vigiar os alunos, aconselhar, ensinar a matéria ou conteúdo, que deveria ser denso e livresco, e corrigir. Suas aulas deveriam ser expositivas, organizada de acordo com uma sequência fixa, baseada na repetição e na memorização. (QUEIROZ e MOITA, 2007, p. 3)

Baseando-se nas contribuições de Queiroz e Moita (2007), ainda hoje encontramos escolas que funcionam de forma tradicional, porque muitos acreditam que é o professor o detentor maior do conhecimento e não levam em consideração os saberes e vivência dos alunos.

2.3 Os fundamentos teóricos metodológicos da Pedagogia de Projetos à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define um conjunto de normas que fundamentam o desenvolvimento progressivo das competências relacionadas ao ensino-aprendizagem. Também garante os direitos dos estudantes, previsto pelo Plano Nacional de Educação (PNE), tornando mais forte a Educação básica e o aprendizado.

A articulação entre o desenvolvimento das competências e habilidades propostas no Novo Currículo e a metodologia utilizada em sala de aula pode ser pensada como um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade educacional, a começar pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), que expõe abertamente as características da escola, em conjunto com a gestão, os professores, demais funcionários e a comunidade.

A implementação da BNCC trouxe novos planos para o ensino ao estabelecer competências que garantiram a uniformização da educação nas escolas públicas e privadas. Então é interessante planejar novas práticas pedagógicas em favor do ensino-aprendizagem, a partir da identificação da missão da escola, planos de ação, sugestão de projetos interdisciplinares e do relacionamento escola-família.

Na perspectiva de globalização do ensino os projetos podem ser uma alternativa interdisciplinar de desenvolvimento dos alunos, devido o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós” (BNCC, 2017).

Assim, os conteúdos da escola continuam respondendo aos desafios do mundo contemporâneo, principalmente por unir os projetos pedagógicos a essa nova proporção de currículo integrado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), quando propõe:

Educação em direitos humanos e o estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; Educação para o Trânsito; Educação Ambiental; Saúde e Educação alimentar e nutricional; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; Educação para as relações étnico-raciais e ensino da história Africana e indígena - diversidade cultural; Vida familiar e social, educação para as relações de gênero; Trabalho, Ciência e Tecnologia; Educação financeira e fiscal e orientação para o consumo.

Nesse sentido, essas múltiplas referências influenciam no exercício da autonomia do aluno, nas práticas do professor e da gestão. Isto pressupõe um currículo flexível, ao ponto de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos globalizados e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Parecer CNE/CEB nº 5/2011).

Com base nessas considerações, conclui-se que o professor que trabalha por projeto deve atualizar-se, tornando-se um pesquisador permanente, pois, no decorrer da pesquisa, novos assuntos são incorporados e as aulas, estas tornam-se mais dinâmicas e

o conhecimento não fica restrito ao professor. A esse respeito, Lima (2010) comenta que:

[...] ao experimentar o trabalho com projetos, o professor abandona a postura tradicional de mero transmissor de conteúdos e assume, juntamente com os estudantes, o papel de pesquisador. Outro ponto importante a ser destacado refere-se ao fato de que todo assunto pode ser ensinado por projetos de trabalhos o que leva os estudantes a, muitas vezes, trabalharem temas que, sequer, constam nos currículos escolares. Entretanto, isso não impede que os professores possam, também, propor temas que considerem relevantes para garantir a aprendizagem de determinados conteúdos (LIMA, 2010, p. 20).

Em relação ao aluno, Moran (2011, p. 34) afirma que “a metodologia de projetos de aprendizagem é a única compatível com uma visão de educação e de aprendizagem que encare o aluno como protagonista, como parte da solução e não do problema”.

Portanto, é necessário que os discentes posicionem-se frente aos fatos para discuti-los amplamente, deixar fluir as ideias e etc., a fim de compreender por que estão acontecendo e por que merecem destaque. Promove-se, assim, a criticidade, ou seja, a constatação verdadeira da realidade, baseada na constante interpretação e reflexão. Hernández (1998) chama atenção para o processo que favorecer o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes, de si mesmos e do mundo em que vivem atualmente, através da pedagogia de projetos.

3 | TIPO DE PESQUISA

A pesquisa consiste em abordagem qualitativa e quanto aos fins segue uma linha descritiva calcada em revisão bibliográfica para fundamentar a pesquisa de campo. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, e a pesquisa de campo “é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas pública nos anos iniciais do Ensino fundamental no município de Imperatriz - MA. Foram selecionados para o estudo professores/as do 1º ao 5º ano de cada escola, cujo instrumento baseou-se no questionário. A amostragem compõe-se de 14 docentes participantes.

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário fechado, entendendo-se que, essa técnica mostra ser bastante útil para a obtenção de informações acerca do que a pessoa “sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes” (SELLTIZ, 1967, p. 273).

Para manter o anonimato dos participantes, utilizou-se T1, T2, T3, T4, T5 e T6 para representar os professores da uma escola; e W1, W2, W3, W4, W5, W6, W7 e W8 para

identificar os professores de outra escola.

4 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa visa analisar o desenvolvimento da pedagogia de projetos como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula de acordo com a concepção geral dos/as Professores e a aplicabilidade dos projetos de intervenção por escola.

No 1 questionamento, foi perguntado se a escola trabalha com Pedagogia de projetos? Neste questionamento todos os participantes relataram que a escola trabalha com projetos. Isso demonstra que a escola dos professores da escola “T” e os professores da escola “W” utilizam essa ferramenta no processo de ensino aprendizagem.

O termo projeto ressalta uma organização que agrupa fatores de uma determinada realidade na perspectiva de ação correlacionada ao futuro. Hernández e Ventura (1998) ressaltam que “a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses” que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares e conhecimento próprio.

Almeida (2002) afirma que a ideia de projeto é própria da atividade humana, da sua forma de pensar em algo que deseja tornar real, portanto o projeto é inseparável do sentido da ação. Então o importante não é o tema que se trabalha, mas sim ligação dos projetos em torno de níveis de dificuldade do aluno e as metas do docente.

No 2 questionamento, foi perguntado se caso a escola trabalhasse com o desenvolvimento de projetos, como seriam trabalhados?

Das respostas obtidas, 01 respondeu que participa apenas de macroprojetos; 04 responderam que participam apenas de microprojetos; 08 de macro e microprojetos e 01 não respondeu à pergunta.

Partindo desses resultados, pode-se perceber que 06 professores não consideram que suas práticas de ensino estão sendo ajustadas a participação tanto dos projetos macro da escola, como no desenvolvimento de microprojetos em sala de aula, enquanto a maioria considera que sim.

Para Martins (2007), o processo de ensino aprendizagem pode ser desenvolvido por meio projetos, em que estes devem abordar a realidade, as necessidades e vivências dos alunos, por meio de instrumentos como “macroprojeto, envolvendo a escola como um todo – cada classe/série dará sua parcela de participação por meio do estudo contextualizado das disciplinas; e “microprojetos, restritos a uma sala de aula – todos os alunos trabalharão um núcleo temático, para aprofundar seu estudo”.

Desse modo, cabe a escola em conjunto com seus educadores construir projetos

que atendam a realidade em que atua, em que, o macroprojeto norteará a pesquisa científica com atividades inter-relacionadas e práticas no intuito de gerar conhecimento, e, microprojetos com ferramenta de contextualização dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

No 3 questionamento, foi perguntado: com que frequência você, professor, desenvolve projetos interdisciplinares em sala de aula? E em que períodos estão sendo trabalhados.

Os dados obtidos apontam que 02 professores da escola “T” e 01 da escola “W” responderam que fazem projetos de intervenção mensal; 02 da escola “T” e 07 da escola “W” responderam “bimestral”; 01 da escola “T” respondeu que participa, apenas dos macroprojetos da escola; 01 da escola “T” não respondeu à pergunta. E nenhum optou pelas alternativas semestral e anual.

Observa-se que não há um período ideal de aplicabilidade dessa prática pedagógica, porém requer um bom tempo de estudo, por esse motivo percebe-se a diversidade de respostas, principalmente na escola “T” devido à gestão exercer um papel centralizado. Já na escola na escola “W” faz-se um trabalho democrático e que maioria a cada bimestre desenvolve a pedagogia de projetos e/ou trabalho por pesquisa na sala de aula.

Tudo isso, ressalta a proposta do projeto como uma forma desenvolver a aprendizagem escolar do aluno, onde o mesmo organiza as informações e as transforma em conhecimento a cada finalização de um bimestre. E “nesse percurso, a avaliação também fica conectada com o sentido da globalização refletido nos Projetos e com a fundamentação psicopedagogia do currículo da escola” (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p.91).

No 4 questionamento, perguntou-se se as temáticas dos projetos desenvolvidos estão de acordo com a proposta pedagógica do PPP da escola?

As respostas apontam que 6 participantes da escola “T” e 5 da escola “W” responderam “sim”, confirmando que as temáticas dos projetos desenvolvidos na escola estão de acordo com o PPP da escola. Três participantes da escola “W” dizem que apenas, algumas temáticas são postas em prática.

Os professores da escola “T” trabalham as temáticas e propostas pedagógicas do PPP e estas são desenvolvidas por meio de projetos. Porém, os professores da escola “W” se contradizem quando cinco deles afirmam que a maioria dos projetos não seguem o que foi idealizado no PPP, afirmativa negada por três de seus colegas. O PPP de uma escola é um documento obrigatório, mas não deve ser rígido. Dessa forma esse instrumento deve ser flexível no intuito de atingir os objetivos específicos e solucionar os problemas do ambiente escolar.

Esta temática pode ser fundamentada de acordo com o Art. 12 da Lei de nº 9.394, de 1996. Este dispositivo legal descreve toda a proposta educacional da escola, prevê de que forma e em quanto tempo as metas serão alcançadas, formas de acompanhamento e avaliação, além das instruções para organizar as atividades, dentre estas os projetos

educativos.

No quinto questionamento, perguntou-se se os projetos desenvolvidos abrangem todas as modalidades de ensino que a escola trabalha: “Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Básica do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância”.

Nas respostas apresentadas, 5 participantes da escola “T” e 5 da escola “W” optaram pelo “sim”, indicando que os projetos são desenvolvidos em concordância com as modalidades de ensino. Três participantes da escola “W” responderam que apenas algumas modalidades são trabalhadas na escola e um não respondeu à pergunta.

Os professores da escola “T” e “W” trabalham apenas com a Educação Especial, não ficando claro por que a maioria marcou “sim”, apesar de trabalhar apenas com uma das modalidades de ensino.

Ambas as escolas ressaltam o conceito de Educação Especial previsto no artigo 58 da LDB. Em síntese, os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementando ou suplementando a escolarização com salas de recursos multifuncionais ou centros de AEE.

No 6 questionamento, foram listados os temas integradores descritos no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), e ao final perguntou-se: Qual a quantidade de temas integradores estão sendo ou foi utilizado pelos projetos desenvolvidos esse ano? Marque na enumeração acima os temas mais utilizados.

Dos participantes, 07 optaram pela resposta “um a três temas”; 03 optaram pela opção ‘três a seis temas’ e 04 indicaram ‘todos os temas’. Não houve quem optasse pela opção ‘nenhum’.

12 participantes mencionaram o tema: Educação em direitos humanos e Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; 08 mencionaram o tema Educação para o Trânsito; 09 mencionaram o tema Educação Ambiental; 06 mencionaram o tema Saúde e Educação alimentar e nutricional; 05 citaram o tema ‘Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso’; 13 mencionaram o tema Educação para as relações étnico-raciais e ensino da história Africana; 07 citaram o tema ‘Indígena - diversidade cultural’; os temas ‘Vida familiar e social, educação para as relações de gênero’; ‘Trabalho, Ciência e Tecnologia’ e ‘Educação financeira e fiscal e Orientação para o consumo’ foram citados, respectivamente, por três dos participantes.

O trabalho com projetos pode ser uma alternativa interdisciplinar de desenvolvimento, principalmente quando o professor diversifica as temáticas em suas aulas. Dessa forma, a organização do currículo deve ser flexível, ao ponto de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos globalizados e que abranjam a

complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Parecer CNE/CEB nº 5/2011).

No 7 questionamento, quisemos saber com base no processo de avaliação dos projetos já desenvolvidos em sua turma, como você avalia os resultados obtidos por meio deles?

As respostas apresentadas demonstraram larga predominância da resposta boa (T1 a T4 e W1 a W8 – exceto W3). T5, T6 e W3 optaram pela resposta “excelente”.

Apesar de os professores ainda questionarem sobre o modo de realizar a avaliação e a organização do currículo mediante projetos, em seus comentários ficou evidente que nenhum deles despreza os projetos como ferramenta de trabalho no ensino-aprendizagem, corroborando as respostas apresentadas.

Aliando essa prática à teoria, depreende-se que ela pode dinamizar o processo avaliativo adaptando-se o currículo ao contexto da realidade do aluno e seus objetivos. “Nessa linha, algumas das tendências atuais estabeleceram a necessidade de superar o modelo de avaliação por objetivos centrado nos resultados observáveis da aprendizagem” (Pérez Gómez, 1983a). Então, deve-se conceber “a avaliação como um processo em que se trata de acompanhar e explicar, e não medir” (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 86).

No 8 questionamento, perguntou-se como você considera para o professor a prática de planejamento e desenvolvimento de projetos em sala de aula?

Oito participantes responderam que a prática educativa mediante projetos é “fácil e compensatória”. Seis ressaltam que é “difícil, porém compensatória”. As demais alternativas não foram mencionadas.

Dentre os professores da escola “T”, apenas dois acreditam ser fácil e compensatória e 4 dizem que essa prática educativa mediante projetos é difícil, porém compensatória. Neste caso, os aprendizes demoram a assimilar a mudança na forma de aplicar as atividades, mas com um tempo o resultado se torna significativo. Entre os participantes da escola “W”, dois consideram difícil, porém compensatória e seis deles desenvolvem o trabalho de uma forma fácil e compensatória dentro e fora da sala de aula.

Infere-se que o professor que trabalha com projeto deve atualizar-se, tornando-se um pesquisador permanente. A cada etapa novos assuntos são incorporados, as aulas tornam-se mais dinâmicas e o conhecimento não fica restrito ao professor. Nesse sentido, Lima (2010) afirma que:

[...] ao experimentar o trabalho com projetos, o professor abandona a postura tradicional de mero transmissor de conteúdos e assume, juntamente com os estudantes, o papel de pesquisador. Outro ponto importante a ser destacado refere-se ao fato de que todo assunto pode ser ensinado por projetos de trabalhos o que leva os estudantes a, muitas vezes, trabalharem temas que, sequer, constam nos currículos escolares. Entretanto, isso não impede que os professores possam, também, propor temas que considerem relevantes para garantir a aprendizagem de determinados conteúdos (LIMA, 2010, p. 20).

5 | CONCLUSÃO

O ensino baseado em projetos é o fio condutor na travessia das modificações dos modos tradicionalistas de educar e ensinar nas escolas atuais. Então, o trabalho por projetos reestrutura o modelo didático de ensino-aprendizagem ao envolver não uma só, mas várias outras áreas do conhecimento, propiciando aos professores experimentarem outras estratégias de avaliação dos discentes.

Em que pese alguns educadores ainda questionarem sobre o modo de realizar e organizar o currículo mediante projetos, essa prática pode dinamizar o processo avaliativo ao possibilitar que o currículo se adapte ao contexto da realidade do aluno e seus objetivos.

A maioria dos professores participantes da pesquisa entende que o núcleo central da avaliação por projetos deve girar em torno da aprendizagem de conceitos. A pesquisa evidenciou que a escola “T” raramente cria macroprojetos; trabalha mais com microprojetos por parte de alguns professores e tampouco envolve os alunos e a comunidade em projetos de intervenção voltados para o mundo contemporâneo. A provável causa disto pode estar relacionada ao fato de a direção trabalhar de forma centralizada e hierarquizada (já há mais de 15 anos), reproduzindo uma rotina que reflete visivelmente no ambiente escolar.

Contrastando, a escola “W” ilumina os caminhos dos educadores para que ocorra o desenvolvimento da pedagogia de projetos e/ou trabalho por pesquisa, principalmente por trabalhar com valores democráticos, dando relevância à utilização de estratégias inovadoras e bem planejadas. Nessa escola a gestão enfatiza que cada docente precisa ter em mente um meio inovador de transmitir os conteúdos ao longo do processo ensino-aprendizagem (conceitos, procedimentos, atitudes).

Isso remete, a prática escolar num sentido inicial, formativo e somatório, elaborado por Coll (1986) como proposta do Planejamento Curricular, para os professores e os alunos, por incluir novas situações problema ou novas atividades de aprendizagem. E em conjunto com a avaliação, “o professorado se propõe a dar respostas à conexão entre o sentido da aprendizagem dos alunos e as intenções e propostas de ensino apresentadas por aquele na sala de aula” (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 88).

Tudo isso, ressalta a proposta do projeto como uma forma de desenvolver a aprendizagem escolar do aluno, onde o mesmo organiza as informações, transmite aos estudantes e eles as transformam em conhecimento. E “nesse percurso, a avaliação também fica conectada com o sentido da globalização refletido nos Projetos e com a fundamentação psicopedagógico do currículo da escola” (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p.91).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de. Como se trabalha com projetos (entrevista). Revista TV Escola. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, no 22, março/abril, 2002.
- BRASIL. **BNCC**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.
- BRASIL. **LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- CORDIOLLI, Marcos. **A relação entre disciplinas em sala de aula: a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a multidisciplinaridade**. Curitiba: A Casa de Astérion, 2002.
- FREIRE, Paulo, 1921 - F934c Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNÁNDEZ, F./ VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho. trad. Jussara Haubert Rodrigues. -- 5.ed. -- Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LIMA, Ananias de Oliveira. Uso da metodologia de projetos visando uma aprendizagem significativa de física. Um estudo contextualizado das propriedades do solo. 69 f. Dissertações (Mestrado em Ciências). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, Rio de Janeiro, 2010.
- MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa do ensino fundamental ao ensino médio**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves. Fundamentos sócio - filosóficos da educação. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. Disponível em: <www.terezinhamachado.verandi.org/textos/doc_30.doc>. Acesso em: 28 nov. 2019.
- SELLTIZ, Claire et ai. Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo: Herder, 1967.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aderência Terapêutica 45, 52

Aprendizagem 25, 34, 113, 114, 116, 126, 129, 131, 135, 136, 149, 178, 208, 214, 218

Aprendizagem Significativa 12, 8, 30, 126, 128, 129, 130, 131, 134, 135, 136, 178, 192, 206, 208, 210, 211, 214, 217, 218

Avaliação 7, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 40, 42, 46, 49, 51, 56, 57, 60, 63, 67, 69, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 99, 116, 117, 119, 122, 123, 134, 154, 159, 163, 167, 169, 173, 175, 179, 188, 190, 191, 197, 210, 212

Avicultura 40

C

Credencialismo 58, 59, 60, 61, 62, 63, 67

D

Didática 26, 34, 63, 65, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 127, 175, 210, 212, 216, 217

E

Educação 1, 2, 3, 5, 7, 8, 27, 33, 34, 58, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 69, 79, 80, 91, 99, 126, 128, 129, 136, 144, 149, 150, 151, 152, 153, 161, 162, 169, 172, 177, 178, 185, 189, 192, 206, 208, 209, 215, 217, 218, 219, 220

Educação Ambiental 126, 128, 129, 135, 136, 185, 189

Ensino 2, 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 49, 50, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 129, 130, 131, 135, 138, 139, 144, 145, 146, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 220

Estágio Supervisionado 151, 152, 156, 157

Estudos Culturais 100, 102, 103, 105, 219

Experiência 3, 7, 25, 26, 28, 33, 63, 64, 66, 81, 84, 117, 119, 122, 126, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 180, 182, 196, 199, 219, 220

Extensão 144, 149, 212, 219

F

Formação 33, 151, 152, 219

Formação Docente 150, 151, 152, 157, 158, 159, 160, 161, 219

G

Globalização 100, 102, 103, 104, 106, 107, 185, 188, 191

Guabijú 35, 36, 37, 39

H

Hipertermia 40

I

Inclusão Digital 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

M

Memória 9, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 49, 137, 138, 142, 143

Mia Couto 9, 10, 23

Monitoria 11, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177

P

Pesquisa 6, 8, 25, 32, 33, 34, 38, 39, 44, 49, 56, 57, 99, 111, 123, 125, 131, 135, 136, 138, 141, 150, 152, 154, 155, 161, 162, 165, 170, 171, 172, 173, 177, 178, 179, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 206, 207, 209, 211, 218, 219, 220

Políticas Públicas 1, 2, 4, 7, 165, 215, 219, 220

Q

Quantificação 35, 37

R

Reforço Escolar 144, 146, 148, 149

Robótica Educacional 206, 209

S

Sprachmischung 137, 138, 141, 143

T

Tecnologias de Informação e Comunicação 1, 2

Tema Conceitual 163, 165

Transtornos de Ansiedade 45, 47, 57

Tutoria 99

O Ensino Alicerçado em Fundamentos Teórico- Metodológicos

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

 Atena
Editora

Ano 2020

O Ensino Alicerçado em Fundamentos Teórico- Metodológicos

 www.arenaeditora.com.br

 contato@arenaeditora.com.br

 [@arenaeditora](https://www.instagram.com/arenaeditora)

 www.facebook.com/arenaeditora.com.br