

Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)

Educação e o ensino contemporâneo:

práticas, discussões e relatos de experiências
Vol. 10



**Educação e o ensino
contemporâneo: práticas,
discussões e relatos de
experiências**

Vol. 10

Prof.^a Dr.^a Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.ª Dr.ª Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Capa

AYA Editora

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues
Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa
Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch
Faculdade Sagrada Família

Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes
Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira
Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail
Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens
Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares
Universidade Federal do Piauí

Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros
Rodrigues
Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda
Santos
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues
Instituto Federal de Santa Catarina

Prof.º Dr. Valdoir Pedro Wathier
Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional, FNDE

© 2022 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões neles emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião desta editora.

E2446 Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora). -- Ponta Grossa: Aya, 2022. 200 p.
v.10

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-145-9

DOI: 10.47573/aya.5379.2.143

1. Educação. 2. Biologia – Estudo e ensino. 3. Tecnologia educacional.. 4.. Formação de professores.. 5. Educação financeira - Estudo e ensino. I. Pessoa, Jacimara Oliveira da Silva. II. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora EIRELI

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação 10

01

Uma análise sobre o Novo Ensino Médio e a implantação da BNCC no contexto da Educação 5.0.11

George Henrique Ferreira dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.143.1

02

A utilização do Kahoot como ferramenta de apoio ao ensino de biologia celular no 9º ano do ensino fundamental21

Felipe Luís Saggin

DOI: 10.47573/aya.5379.2.143.2

03

**Intervenção positiva das tecnologias em sala de aula ..
.....30**

Thiago Rocha de Sá

DOI: 10.47573/aya.5379.2.143.3

04

Análise SWOT: um estudo de caso em uma escola do Espírito Santo39

Thiago Rocha de Sá

DOI: 10.47573/aya.5379.2.143.4

05

A inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular47

Lwanga de Souza Fernandes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.143.5

06

Uma análise superficial quanto a etnomatemática como uma tendência educacional: percursos históricos e suas concepções.....62

Dânlei de Oliveira Preato
Marli Henrique de Lima Pio Suruí
Mopidaor Suruí

DOI: 10.47573/aya.5379.2.143.6

07

Educação financeira na última década: revisão sistemática de literatura.....70

Willian Miguel Pereira Ramos
Alex O. Pinto
Gabriel de Lima e Silva
Sabrina de Souza Rodrigues
Robert Luis Lara Ribeiro
Raimundo Correia de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.143.7

08

**Resenha da Pedagogia dos Caracóis de Rubem Alves .
.....80**

Antonia Souza do Nascimento Dantas

DOI: 10.47573/aya.5379.2.143.8

09

Análise do componente lúdico na prática pedagógica dos educadores nos anos finais do ensino fundamental na Escola Estadual Maria Ivone de Araújo Leite, na cidade de Itacoatiara/ Amazonas – Brasil, 202184

Maria Eucineide Silva de Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.2.143.9

10

Formação continuada de docentes: a contribuição que os recursos lúdicos tem na ação pedagógica no ensino fundamental nos anos finais na Escola Estadual Maria Ivone de Araújo Leite, na cidade de Itacoatiara/ Amazonas – Brasil, 2021100

Maria Eucineide Silva de Lima

Nora Ney Lima dos Santos

Lilia Rodrigues Nascimento

DOI: 10.47573/aya.5379.2.143.10

11

Formação docente: os desafios encontrados para inovar a práxis pedagógica com lúdico no ensino fundamental, na cidade de Itacoatiara /Amazonas, Brasil..... 115

Maria Eucineide Silva de Lima

Cyntia Cabral Rolim

Anete Fernandes da Fonseca

DOI: 10.47573/aya.5379.2.143.11

12

A influência das práticas de gestão escolar nos resultados das avaliações externas na escola do ensino fundamental da rede estadual no município de Coari-AM – Brasil.....131

Marília Costa de Souza Alfaia

DOI: 10.47573/aya.5379.2.143.12

13

Educação a distância para formação de professores em tempos remoto entre o ano 2020 no município de Uarini- AM145

Eliomar Monteiro de Almeida

DOI: 10.47573/aya.5379.2.143.13

14

A importância da ação integrada nas escolas de educação básica para aumento do índice de aprendizagem..... 154

Rosângela da Luz de Queiroz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.143.14

15

Relação das competências acadêmicas das turmas do Projeto Avançar e o baixo rendimento na Escola Estadual Dom João de Souza Lima, no município de Manaus, Amazonas, 2015 e 2016..... 164

Vanessa Cardoso Pimentel de Araújo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.143.15

16

História e memória do povo Arara na aldeia de Nossa Senhora de Nazaré do Itaboca no Município de Coari: a ressignificação da linguagem materna 181

Sebastião da Silva Felizardo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.143.16

Organizadora..... 195

Índice Remissivo 196

Apresentação

Apresentar um livro é sempre uma responsabilidade e muito desafiador, principalmente por nele conter tanto de cada autor, de cada pesquisa, suas aspirações, suas expectativas, seus achados e o mais importante de tudo a disseminação do conhecimento produzido cientificamente.

Nesta coletânea de **“Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências - Vol. 10”**, abrange diversas áreas da educação e do ensino, refletindo a percepção de vários autores.

Portanto, a organização deste livro é resultado dos estudos desenvolvidos por diversos pesquisadores e que tem como finalidade ampliar o conhecimento aplicado às áreas da educação e do ensino evidenciando o quão presentes elas encontram-se em diversos contextos escolares e familiares, em busca da disseminação do conhecimento e do aprimoramento das competências profissionais e acadêmicas.

Este volume traz dezesseis (16) capítulos com as mais diversas temáticas e discussões, as quais mostram cada vez mais a necessidade de pesquisas voltadas para as áreas da educação e ensino. Os estudos abordam discussões como: Novo Ensino Médio; utilização do Kahoot; tecnologias em sala de aula; análise SWOT; inclusão de alunos com necessidades especiais; etnomatemática; educação financeira; pedagogia dos Caracóis de Rubem Alves; componente lúdico na prática pedagógica; formação continuada de docentes; formação docente; práticas de gestão escolar; educação a distância; educação básica; Projeto Avançar e por fim, um estudo sobre a História e memória do povo Arara na aldeia de Nossa Senhora de Nazaré do Itaboca no Município de Coari-AM.

Por esta breve apresentação percebe-se o quão diverso, profícuo e interessante são os artigos trazidos para este volume, aproveito o ensejo para parabenizar os autores aos quais se dispuseram a compartilhar todo conhecimento científico produzido.

Espero que de uma maneira ou de outra os leitores que tiverem a possibilidade de ler este volume, tenham a mesma satisfação que senti ao ler cada capítulo.

Boa leitura!

Prof.^a Dr.^a Jacimara Oliveira da Silva Pessoa



Uma análise sobre o Novo Ensino Médio e a implantação da BNCC no contexto da Educação 5.0

George Henrique Ferreira dos Santos

Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Kurios (FAK). Especialização em Tecnologias Digitais para a Educação Básica pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pós-Graduação Lato Sensu em Metodologia do Ensino de Matemática pela UNIASSELVI. Pós-Graduando Strictu Sensu (Mestrando) do Curso de Ciências da Computação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). ORCID: 0000-0001-8345-0135.

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.143.1

RESUMO

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento que promove uma reforma curricular em toda a educação básica. Apresenta dez competências gerais que sintetizam a essência do que se deseja para a formação dos estudantes, supostamente vão ajudar na construção dos conhecimentos que, serão indispensáveis para a formação plena do cidadão no século XXI. A BNCC apoia-se e incorpora-se ao aparato conceitual do Novo Ensino Médio uma vez que o conjunto das dez competências gerais são vinculadas ao currículo desta etapa de ensino da educação básica através de competências específicas para cada área / disciplina do conhecimento. O Novo Ensino Médio, representa uma etapa da educação básica que está diretamente articulada à profissionalização e ao emprego. Um incentivo à formação para uma cultura promotora do empreendedorismo; acesso ao conhecimento científico e a formação do pensamento crítico; características inerentes a educação 5.0. A educação 5.0, foi uma ideia lançada para mostrar que não é apenas o uso da tecnologia que aumenta a produção, mas a capacidade que o indivíduo tem para usar a tecnologia de forma saudável e como ferramenta de transformação social. O estudo tem como objetivo analisar as expectativas e possibilidades sobre o Novo Ensino Médio; discutir sua implantação no contexto da BNCC e da educação 5.0; mostrar como isso poderá influenciar no processo de ensino-aprendizagem considerando tanto o papel do aluno; dos gestores escolares e dos professores.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Educação 5.0.

ABSTRACT

The National Curricular Common Base (BNCC) is a document that promotes curriculum reform throughout basic education. It presents ten general competences that synthesize the essence of what is desired for the formation of students, supposedly going to help in the construction of knowledge that will be indispensable for the full formation of the citizen in the 21st century. The BNCC supports and incorporates itself into the conceptual apparatus of the New High School, since the set of ten general competences are linked to the curriculum of this stage of teaching basic education through specific competences for each area / subject of knowledge. The New Secondary School represents a stage of basic education that is directly linked to professionalization and employment. An incentive to training for a culture that promotes entrepreneurship; access to scientific knowledge and the formation of critical thinking; characteristics inherent to Education 5.0. Education 5.0 was an idea launched to show that it is not just the use of technology that increases production, but the individual's ability to use technology in a healthy way and as a tool for social transformation. The article aims to analyze the expectations and possibilities about the New High School; discuss its implementation in the context of BNCC and Education 5.0; show how this can influence the teaching-learning process considering both the role of the student; of school administrators and teachers.

Keywords: New High School. National Common Curriculum Base (BNCC). Education 5.0.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento que promove uma reforma curricular em toda a educação básica. É um documento de caráter normativo que estabelece o conjunto orgânico de competências e habilidades essenciais que todos os estudantes têm o direito de aprender, em cada ano de cada etapa do processo de escolarização.

A versão final da BNCC apresenta dez competências gerais que sintetizam a essência do que se deseja para a formação dos estudantes, supostamente vão ajudar na construção dos conhecimentos que, serão indispensáveis para a formação plena do cidadão no século XXI. Dentre elas estão: o exercício da empatia e do diálogo; a resolução de conflitos e cooperação; o agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade e determinação, para tomada de decisões com base em princípios éticos e democráticos. Na BNCC, o discurso da pedagogia por competências perpassa todo o documento:

[..] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. [...] Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p.13)

Ou seja, o discurso da formação por competências recupera as orientações dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais (PCNs) da década de 1990, um discurso revigorado que, no entanto, possui a mesma essência. Mas, ao mesmo tempo, destaca que as aprendizagens devem estar em sintonia com as possibilidades dos jovens e os desafios da sociedade contemporânea.

De certa maneira, a BNCC apoia-se e incorpora-se ao aparato conceitual do Novo Ensino Médio uma vez que o conjunto das dez competências gerais são vinculadas ao currículo desta etapa de ensino da educação básica através de competências específicas para cada área / disciplina do conhecimento.

Portanto, a BNCC afirma a necessidade de o Ensino Médio proporcionar experiências que favoreçam aos estudantes a preparação básica para o trabalho e para cidadania:

[...] uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018, p. 463).

Para isso, o ensino médio precisa estar voltado para uma formação geral e para o exercício da cidadania, pautado na construção de:

[...] aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea [...] Para atingir esta finalidade, é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar objetivos, independente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (BRASIL, 2018, 465).

Por conta, deste nesse cenário é que, o Novo Ensino Médio, representa uma etapa da educação básica que está diretamente articulada à profissionalização e ao emprego. Um incentivo à formação para uma cultura promotora do empreendedorismo; acesso ao conhecimento científico e a formação do pensamento crítico; características inerentes a Educação 5.0. De acordo com VILELA JÚNIOR, 2020:

A Educação 5.0 privilegia a concepção de que os conhecimentos digitais e tecnológicos são importantes, mas é preciso considerar também, as competências socioemocionais. São essas competências que capacitam o indivíduo para usar a tecnologia de forma saudável e produtiva, criando soluções relevantes para si e para a sociedade em geral. A Educação 5.0 considera que se é feito com sabedoria, é necessariamente humanista, contribuindo assim para uma vida mais plena e respeitosa.

Em outras palavras, a Educação 5.0, foi uma ideia lançada para mostrar que não é apenas o uso da tecnologia que aumenta a produção, mas a capacidade que o indivíduo tem para usar a tecnologia de forma saudável e como ferramenta de transformação social. E isso só será possível se, durante a formação, o estudante aprender a viver em comunidade; pensar no bem comum e desenvolver empatia. Todas essas características socioemocionais são focos da BNCC.

Por fim, como colocar a educação escolar na direção da construção de projetos e estratégias com potencial questionador e transformador das reformas curriculares direcionadas ao ensino médio e que sejam comprometidas com a formação integral dos jovens? Quais as condições necessárias para a implantação e aceitação das novas práticas educacionais? Por que Novo Ensino Médio?

Por isso, esse artigo tem como objetivo analisar as expectativas e possibilidades sobre o Novo Ensino Médio; discutir sua implantação no contexto da BNCC e da Educação 5.0; mostrar como isso poderá influenciar no processo de ensino-aprendizagem considerando tanto o papel do aluno; dos gestores escolares e dos professores.

POR QUE NOVO ENSINO MÉDIO?

Quando se fala que a educação não atendia às necessidades de uma formação integral dos estudantes, que articulasse trabalho, cultura e ciência, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012, isso é um indicativo que era preciso melhorar o ensino médio.

O ensino médio é um aprofundamento de conhecimentos científicos, nesta etapa da educação básica, há um desdobramento disciplinar. Portanto, não dar mais para ensinar ciências simplesmente porque tem o campo da biologia, da física, da química, por exemplo. Os conhecimentos científicos hoje estão relacionados com aos saberes sociais, emocionais, raciocínio lógico e às linguagens.

Se observarem, os resultados do Índice de Desenvolvimento da educação básica (IDEB), para esta etapa da educação básica, ficou praticamente estagnado entre 2005 e 2017. Cresceu em 2019, porém não atingiu a meta prevista para o período.

Ensino Médio em números	
IDEB 2005 a 2017	Estagnação entre 3,4 e 3,8
IDEB 2019	Elevação para 4,2 (0,4 de crescimento)
Meta IDEB para 2019	5,0 (0,8 acima do alcançado)
Estudantes com nível adequado de proficiência no 3º ano	Língua Portuguesa: 29,1% Matemática: 9,1%
Estudantes que concluem a etapa até os 19 anos	65,1%

Fonte: INEP apud Anuário Brasileiro de Educação Básica (2020).

Segundo as políticas públicas educacionais esses resultados mostram que as escolas de Ensino Médio têm dificuldade para garantir a aprendizagem e o engajamento dos estudantes que: não se identificam com o curso; não têm perspectivas e veem sentido nos estudos; abandonam as salas de aulas, aumentando o índice de evasão. Uma vez que o ensino tradicional se mostra cada vez mais distante da vida; dos interesses e das necessidades dos jovens brasileiros, bem como da realidade e das demandas do século XXI.

Todavia, há de se destacar, que o Novo Ensino Médio não é algo novo. Conforme Me-
nezes (2021):

Essa reformulação do ensino médio já vem discutida desde os anos 2000, desde o primeiro governo Lula com o Fórum de educação, aí depois vai para o governo Dilma, mas ela só é realmente decidida no governo Temer e posta em prática pelo governo Bolsonaro.

O objetivo dessa nova organização curricular é integrar as disciplinas; fortalecer as relações entre elas e melhorar a compreensão de cada uma em particular e sua aplicação na vida real. Uma vez que no ensino médio tradicional, até então vigente, cada professor trabalha dentro do seu conteúdo e o aluno estuda cada uma das disciplinas sem, necessariamente, fazer uma relação entre elas, pois, não se trata de pré-requisito. Por exemplo, o estudante não pode ver o próximo conteúdo de geografia porque ele não viu tal conteúdo em português.

Com o Novo Ensino Médio, as disciplinas viram áreas do conhecimento, sendo elas: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Mas somente língua portuguesa e matemática serão obrigatórias nos três anos de ensino médio.

Enfim, índice de qualidade ruim; IDEB estagnado; alta evasão escolar e a falta de um ensino que faça sentido na vida social do aluno foram os motivos que mostraram a necessidade de uma organização do ensino médio, denominada Novo Ensino Médio.

ESTUDANTE, GESTOR ESCOLAR E PROFESSOR NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO

A sociedade vive em constante mudança e os estudantes precisam se qualificar para se adequarem às novas tendências do mercado que, incorpora um amplo sistema tecnológico avançado; novas formas de produção e modernos modelos de negócios. Apenas os conteúdos

aprendidos na escola (escola tradicional) não são suficientes para essa juventude enfrentar o mundo do trabalho globalizado.

Hoje a aprendizagem baseia-se no desenvolvimento de competências e habilidades técnicas; profissional e tecnológica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) em 1996 (BRASIL, 1996). Ramal (2019), corrobora com essa afirmação:

A aprendizagem deve ser focada na formação integral e no projeto de vida que, estimula o desenvolvimento de habilidades como operação, compreensão, domínio de tecnologia, defesa de ideias e análise crítica da realidade. Ela promove o autoconhecimento, estimulando os estudantes a refletirem com profundidade sobre suas identidades e o seu papel na sociedade (RAMAL, 2019).

Em outras palavras, o Novo Ensino Médio, deve preparar o estudante para um ambiente social complexo e de cooperação intercultural para lidar com qualquer tipo de problema seja ambiental; econômico; social; político e tecnológico. O discente precisa aprender a compreender; capacitar sua tolerância; enfim reconhecer diferentes perspectivas para ter sucesso nesse inúmero de mudanças por quais perpassam a sociedade nesse século.

Todavia, não é somente os alunos que precisam mudar o modo de enxergar essa nova realidade, também, os gestores escolares e professores. A tomada de decisão para enfrentar com exímio, os desafios e as possibilidades desse Novo Ensino Médio requer muito planejamento e reconstrução de saberes aprendidos nas academias e formações continuadas. Tal aprendizagem só é percebida na prática e muito difere das diversas teorias aprendidas na universidade e centro de formações educacionais.

A gestão escolar, por exemplo, tem um compromisso manifesto com a obtenção de resultados. Esses só virão e poderão ser mensurados a partir do estabelecimento de metas e do acompanhamento das ações necessárias para que se possa atingi-los. No entanto, a única preocupação desse grupo não é apenas com resultados, mas com a reserva de tempo e esforços para conquistar o envolvimento da comunidade escolar nesse novo contexto.

Quando a grupo gestor atua de forma colaborativa e descentralizada todos se envolvem ativamente; sentem-se acolhidos; ouvidos; valorizados; representados e integrados para enfrentar qualquer desafio. É o bem-estar social que torna o pensamento crítico; desperta a criatividade; faz jus a cooperação e comunicação, também, o desenvolvimento de outras habilidades necessárias para lidar com as mudanças futuras no trabalho.

Segundo Cury (2007), o trabalho da equipe gestora implica em:

[...] transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para o processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a administração de uma gestão concreta.

O autor mostra com sua opinião que cabe à equipe gestora proporcionar espaços de participação e, dentre outras competências, promover um clima de confiança e reciprocidade, em que todos possam compartilhar ideias; expressar opiniões; chegando a um consenso e, também, responsabilizando-se pelos resultados. Proporcionar um ambiente colaborativo de incentivo e articulação para todos os segmentos envolvidos no processo educacional participarem da tomada de decisões, acompanhamento e avaliação das ações e metas estabelecidas pela escola.

Já o professor precisa entender a decorrência das grandes transformações tecnológicas que ocasionaram as mudanças no processo educativo, Educação 5.0. O foco do processo de ensino-aprendizagem não é mais no professor transmissor de informações, nem no aluno passivo que exercia apenas o papel de ouvinte ou, simplesmente, na utilização da tecnologia. A aprendizagem acontece através das trocas de experiências e informações onde todos interagem no desenvolvimento do processo e contribuem de forma significativa de forma para ampliar os conhecimentos.

Isso não quer dizer que o docente deixe de valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico; social; cultural e digital para entender e explicar a realidade. No entanto, o profissional da educação, deve estar atento e exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências: investigação; reflexão; análise crítica; imaginação e criatividade, para investigar causas; elaborar e testar hipóteses; formular e resolver problemas, criando soluções com base nos conhecimentos das diversas áreas e da tecnologia.

O educador precisa inovar suas aulas, utilizando-se das diferentes linguagens – verbal, oral, visual, corporal, sonora e digital – bem como conhecimento das linguagens artísticas, matemática e científica, para expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos. Enfim, produzir conhecimentos / saberes que levem a um conhecimento mútuo.

A aprendizagem ocorre em diferentes espaços e formas, conforme salienta Moran (2015):

Aprendemos por meio de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos de modo intencional e de modo espontâneo, quando estudamos e também quando nos divertimos. Aprendemos com o sucesso e com o fracasso. Hoje, temos inúmeras formas de aprender.

Compreende-se com o pensamento do autor que, o professor precisa se lançar em experiências que permitem a flexibilização dos processos de aprendizagens no tempo e no espaço. Como exemplo desses modelos de metodologia, temos o ensino híbrido; cuja finalidade é mesclar momentos presenciais e online para estimular os estudantes na resolução de problemas de forma individual e coletiva.

Os desafios do Novo Ensino Médio implicam em estratégias didáticas desafiadoras que enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem com o desenvolvimento de competências e habilidades com base no estímulo; cocriação; parceria; colaboratividade; motivação e pesquisa.

Desafios e possibilidades do Novo Ensino Médio no contexto da Educação 5.0

A formação sólida e necessária baseada em conteúdos científicos se dissipa num currículo flexível. Por isso, precisa-se analisar o que as políticas educacionais desenham para juventude atual nesse contexto sócio - histórico - cultural da Educação 5.0. Não adianta propor mudanças no currículo; na estrutura; na jornada escolar; criar itinerários formativos para o projeto de vida; formação em aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, sem uma formação respaldada nesses valores para esses estudantes durante o ensino fundamental.

O protagonismo estudantil é importante, mas deve-se possibilitar a estes jovens a refle-

xão dos valores, das escolhas e da identidade que quer para eles com essa formação integral durante o Novo Ensino Médio. Sem essas orientações norteadoras o processo de ensino-aprendizagem do ensino médio continuará o mesmo e não vai melhorar de modo significativo os resultados esperados. Não se gera autonomia para aprendizagem da noite para o dia.

Um outro desafio é adotar uma metodologia de ensino e de avaliação de aprendizagem que potencialize o desenvolvimento das competências e habilidades expressas na BNCC e estimule o protagonismo dos estudantes. Isso indica uma preocupação com os processos de ensinar e aprender em sala de aula. Há toda uma legislação e orientações educacionais que foram lecionadas até então.

Entretanto, espera-se que a implementação do Novo Ensino Médio possa convergir com as vivências das aulas presenciais e construir uma prática comprometida com o conjunto de saberes e competências da formação digital (virtual) de modo a garantir tanto aos discentes; gestores educacionais e docentes, a construção de conhecimentos de forma mais plural e participativa.

Sendo assim, diante de tantos desafios a serem vencidos, idealizar a Educação 5.0 e o Novo Ensino Médio, pode parecer uma utopia. No entanto, é imprescindível uma reestruturação nas escolas a partir de algumas perspectivas que merecem atenção, as quais relacionam-se diretamente, sem uma ordem de hierarquia: currículo; formação de professores; metodologias de ensino e tecnologias, para a conquista de uma educação mais dialógica; democrática; humana; tecnológica e empreendedora.

Segundo Moran (2007):

O currículo precisa estar ligado à vida, fazer sentido, ter significado, pois só assim o conhecimento acontece. Ainda, é por meio dos conteúdos que se desenvolvem as competências e habilidades, conforme destaca a BNCC (BRASIL, 2018).

A Educação 5.0 não combina com um currículo linear e inflexível com conteúdo trabalhado que tenha uma própria finalização e seja arquivado nas gavetinhas, mas ao contrário, visto que os conteúdos são essenciais na Educação, mas sabendo o porquê de cada um.

Assim, o currículo, as metodologias de ensino e as tecnologias digitais precisam estar entrelaçados em prol de objetivos maiores, que vão além do conhecimento cognitivo, mas também, do socioemocional, contribuindo para a formação e o fortalecimento dos soft skills (das habilidades interpessoais). A formação, inicial e continuada, precisa trazer essas discussões para a pauta e intensificá-las de maneira teórica e prática considerando a Escola do Século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação 5.0 é promessa de uma sociedade e de um futuro melhor para se viver, por isso tem sua importância no século XXI. As escolas precisam se reinventar e formar cidadãos para o mundo do trabalho, o qual se modifica de modo intenso. Mas, a instituição escolar, também precisa, formar cidadãos para viver em harmonia na sociedade, sendo ético, responsável, utilizando as tecnologias com sabedoria e humanidade, e desse modo, contribuir para que se tenha uma sociedade mais inclusiva, ética, produtiva, onde todos tenham seus direitos garantidos e respeitados.

O Novo Ensino Médio, incentiva essa realidade, ensinando os alunos a compreenderem a imensa quantidade de informações que encontram; identificando-as como fontes confiáveis e a avaliar a validade dos seus conteúdos, questionando a autenticidade e a precisão das informações. Também, os ensina a conectar os novos conhecimentos com os anteriores e aprender compreender o significado relativo dos novos saberes e dos já compreendidos.

As mudanças propostas na Lei nº 13.415/2017, que institui o Novo Ensino Médio no Brasil, demonstra muitos desafios humanos, tecnológicos, estruturais e formativos, porém, tendem a levar a Educação Básica nesta etapa à adoção de métodos de ensino e conteúdos contextualizados de acordo com as demandas educacionais, sociais e econômicas do século XXI.

REFERÊNCIAS

Anuário Brasileiro da Educação Básica (2020): catálogo que reúne os principais dados da educação básica no Brasil, compilado por Todos Pela Educação e Editora Moderna;

BNCC na Prática: aprenda tudo sobre as competências gerais (2017): guia produzido pela Nova Escola;

BNCC para o Ensino Médio (2018): documento de caráter normativo que definem as aprendizagens essenciais a serem asseguradas como direito a todos os estudantes de Ensino Médio no Brasil;

Coletânea de Materiais Frente Currículo e Novo Ensino Médio (2020): coletânea organizada pelo Consed e seu parceiros, que reúne definições e orientações construídas coletivamente por técnicos de secretarias de educação e especialistas, para apoiar a elaboração e implementação dos novos currículos, arquiteturas e regulamentações para o Ensino Médio;

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. RBPAE, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007;

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018;

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (2020): documento atualizado pelo Conselho Nacional de Educação para alinhar e orientar os programas de educação profissional em relação ao Novo Ensino Médio;

Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (2018): material elaborado pelo MEC que oferece orientações práticas para a execução no Novo Ensino Médio;

Lei n. 13.415 (2017): lei federal que cria as condições legais para a implementação do Novo Ensino Médio;

MORAN, J. M. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007;

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergência Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol.II. P.15-33,2015;

RAMAL, Andrea. Educação no Brasil. São Paulo: Atlas, 2019;

Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos (2018): documento produzido pelo MEC que define os objetivos, as habilidades e os eixos estruturantes para orientar o planejamento dos Itinerários Formativos;

VILELA JUNIOR, Guanis de Barros *et al.* Você está preparado para a Educação 5.0? Revista CPAQV– Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida, v. 12, n. 1, p. 2, 2020.



A utilização do Kahoot como ferramenta de apoio ao ensino de biologia celular no 9º ano do ensino fundamental

The use of Kahoot as a support tool to teaching cell biology in the 9th grade of elementary school

Felipe Luís Saggin

*Graduado em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Farroupilha - Campus Santo Augusto/IFFar;
Pós-graduado em Metodologia para o Ensino de Ciências Biológicas pela Uniasselvi; Mestrando em
Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST UNIVERSITY*

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.143.2

RESUMO

Na contemporaneidade as tecnologias estão se inserindo cada vez mais na educação, principalmente porque as crianças já nascem conectadas. Sendo assim, é indispensável o uso de tecnologias para ensinar e aprender e muitas ferramentas estão sendo criadas para o bom desenvolvimento destas atividades. Uma ferramenta de fácil utilização e que pode ser adaptada para qualquer conteúdo ou componente curricular é o Kahoot! ferramenta de criação de quizzes e atividades que permite a interação entre os usuários e pode ser utilizado em formato de jogo online, visando a competição, mas ao mesmo tempo, compartilhamento de saberes e desenvolvimento de conhecimento sobre determinada temática. Esta ferramenta foi aplicada numa aula do 9º ano do Ensino Fundamental com intuito de facilitar a compreensão do conteúdo de biologia celular e possibilitar a realização de uma atividade prática utilizando os dispositivos móveis, visto que, até o momento os alunos estavam aprendendo somente a teoria. Destaca-se, no decorrer do texto, aspectos relevantes e relatos do desenvolvimento da aula referida, bem como a receptividade dos alunos quanto a ferramenta e os principais problemas encontrados. O ensino de ciências torna-se muito mais fácil e dinâmico com aulas práticas associadas ao conteúdo visto nas aulas teóricas e nem sempre é necessário se ter disponível o espaço de um laboratório de experimentações, podendo adequar as ferramentas tecnológicas para esta finalidade.

Palavras-chave: biologia celular. ensino de ciências. ensino fundamental. ferramenta Kahoot! metodologias ativas.

ABSTRACT

In contemporary times, technologies are increasingly becoming part of education, mainly because children are born connected. Therefore, it is essential to use technologies to teach and learn and many tools are being created for the proper development of these activities. An easy-to-use tool that can be adapted to any content or curricular component is Kahoot!, a tool for creating quizzes and activities that allows interaction between users and can be used in an online game format, aiming at competition, but at the same time, knowledge sharing and knowledge development on a given topic. This tool was applied in a class of the 9th grade of Elementary School in order to facilitate the understanding of the cellular biology content and enable the realization of a practical activity using mobile devices, since, until now, the students were only learning the theory. Throughout the text, relevant aspects and reports of the development of the referred class are highlighted, as well as the students' receptivity to the tool and the main problems encountered. Science teaching becomes much easier and more dynamic with practical classes associated with the content seen in theoretical classes and it is not always necessary to have the space of an experimentation laboratory available, being able to adapt the technological tools for this purpose.

Keywords: Cell biology. Science teaching. Elementary School. Kahoot Tool. Active methodologies.

INTRODUÇÃO

Vive-se diante de uma realidade em que nem todas as escolas possuem todos os espaços organizados devidamente, seja pela falta de recursos ou até mesmo pela desmotivação da sua gestão. Para ensinar células e seus componentes, torna-se interessante que associado a

teoria, sejam realizadas aulas práticas, mas quando não se tem um laboratório disponível para esta finalidade, como é possível proceder? “São poucas as oportunidades que se tem de construir um laboratório que atenda às normas e recomendações de segurança, portanto, devem-se realizar as reformas necessárias para adequá-los tais normais” (ALMEIDA, 2008, p. 46).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) podem ser aliadas ao ensino de ciências quando não se tem um laboratório devidamente estruturado, pois trazem recursos que facilitam o processo de aprendizagem, como os laboratórios virtuais, aplicativos de visualização de células, jogos eletrônicos relacionados com o conteúdo, entre outras ferramentas que podem ser encontradas facilmente na internet e adaptadas de acordo com o conteúdo a ser trabalhado. Oliveira e Oliveira (2020, p. 2) enfatizam que,

Vivemos em um contexto que as inovações científicas e tecnológicas, de modo geral e, principalmente, as tecnologias de caráter digital têm feito parte de nossas vidas e influenciado o modo como interagimos com o mundo e com os outros seres humanos, o que constitui novos hábitos cotidianos, seja para trabalhar, consumir, se divertir, se informar, se comunicar e, sobretudo, aprender e ensinar. Nesse sentido, é inegável a importância das discussões que introduzem a incorporação das Tecnologias Digitais no âmbito educacional do Ensino de Ciências como meios –e não fins –do processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia de utilização dos games em sala de aula facilita o aprendizado, promove o engajamento dos alunos com as aulas, torna a aula mais interessante e motivadora e expande horizontes, fazendo com que um conteúdo um tanto quanto complexo seja compreendido facilmente. “Neste sentido, é necessário que o professor leve a sério os jogos, utilizando-os como instrumento eficaz de aprendizagem, para estimular o interesse do aluno, através de sua experiência pessoal e social.” (LOPES, *et al.*, 2015, p. 5)

Partindo do pressuposto de que tanto os alunos quanto os professores estão exaustos das aulas que ocorrem somente utilizando a lousa e os cadernos, sem metodologias diversificadas, foi proposta uma metodologia utilizando a gamificação no ensino de células no 9º ano do Ensino Fundamental. “Os jogos podem ser ferramentas instrucionais eficientes, pois eles divertem enquanto motivam, facilitam o aprendizado e aumentam a capacidade de retenção do que foi ensinado, exercitando as funções mentais e intelectuais da criança.” (FERNANDES, 2010, p. 12).

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma aula de biologia celular onde constatou-se a necessidade de inserção de metodologias ativas no desenvolvimento do conteúdo para facilitar o aprendizado dos alunos. Somente com a anotação de conceitos no caderno e uma aula expositiva-dialogada não foi possível compreender o conteúdo da forma esperada.

Para complementar, Viviani e Costa (2010, p. 97) discorrem que, “Para o sucesso das aulas, é necessário variar as técnicas e as atividades de acordo com os conteúdos, alternando sempre que possível, pois um estudo exclusivamente livro aberto deixa enorme lacuna na formação dos estudantes [...]”.

As ferramentas de apoio para a construção do trabalho, foram algumas fontes bibliográficas de livros e artigos científicos. Além disso, foi realizada uma rápida visualização da apostila utilizada pelos alunos para adquirir conhecimentos das formas com que os autores abordam o conteúdo e a complexidade para os alunos compreenderem apenas lendo a apostila, como ocorre em muitas realidades na Educação Básica.

A UTILIZAÇÃO DO KAHOOT! COMO FERRAMENTA DE APOIO AO ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Hodiernamente, as crianças estão nascendo no meio digital, num período onde a sociedade está dependente da tecnologia para realização de muitas tarefas, sendo poucas aquelas que conseguem ficar longe dos smartphones e da internet. Conforme a tecnologia evolui a sociedade também evolui e com a educação não é diferente.

Após a popularização da internet e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs, nasce uma nova concepção de sociedade, assim como uma nova leitura das suas potencialidades. Inegavelmente a relação das pessoas com as tecnologias digitais, passa a influenciar o surgimento de uma nova categoria de indivíduo, que busca e produz informações com maior precisão e velocidade, utilizando aparelhos cada vez mais sofisticados para essa finalidade. Germina uma nova cultura que é denominada de cultura digital ou cibercultura (CAVALCANTE; PEREIRA, 2021, p. 61-62)

Os jovens, sempre conectados, não são motivados pelas aulas tradicionais, nas quais o professor escreve os principais tópicos dos conteúdos na lousa e em seguida exercícios para fixação do conteúdo. Essas aulas já não são mais atrativas e não promovem o engajamento dos alunos, que necessitam de metodologias diversificadas, principalmente àquelas onde as TIC's podem ser utilizadas. “O uso de TIC no ensino de Ciências possui um grande potencial para essa diversidade de recursos que podem ser utilizadas no sentido de melhorar o processo de ensino e aprendizagem”. (CARVALHO; GUIMARÃES, 2016, p. 5).

Tendo em vista a superação deste ensino tradicional, o professor deve reestruturar as práticas pedagógicas, na maioria das vezes partindo da observação das problemáticas das aulas e fortalecendo algo que pode ser chamado de contrato pedagógico, ou seja, um contrato entre o professor, a turma e as condutas pedagógicas que serão tomadas. (VIVIANI; COSTA, 2010).

Nem sempre se tem a disposição uma estrutura adequada, ou um laboratório, uma trilha ou um jardim botânico, logo deve-se utilizar aquilo que se tem disponível, ou seja, o smartphone, ou outros dispositivos que os alunos jamais deixam de levar para as aulas. Em consonância Silva, *et al.* (2022, p. 98) discorrem que:

Na disciplina de Ciências no Ensino Fundamental, se trabalha muitos conteúdos, alguns complexos para os alunos e que seriam dominados com a possibilidade de metodologias gamificadas, tornando o processo de aprendizagem mais atraente e relevante para os alunos.

Na disciplina de Ciências no Ensino Fundamental, se estuda a vida em todas as suas formas, tamanhos, contextos e evoluções, portanto não é um componente curricular de fácil compreensão, ocorrendo a necessidade de elaborar aulas com metodologias variadas. Os autores Silva e Kalhil (2018, p. 11) em suas pesquisas, abordam que,

Neste contexto, as tecnologias digitais podem proporcionar a construção do conhecimento científico de forma ativa, pois abrem novas possibilidades para conectar espaços e organizar aulas mais ativas, nas quais os alunos participam efetivamente e o professor pode utilizar recursos tecnológicos para obter feedback imediato dos alunos, o que pode viabilizar intervenções didáticas mais produtivas no processo de ensino aprendizagem.

Na última série do ensino fundamental, os alunos estão passando por diversas mudanças, tanto físicas quanto emocionais, comportamentais e sociais. Ao mesmo tempo, tornam-se questionadores e reflexivos, gostam de entender porque as coisas acontecem e porque são do jeito que são, e isso pode ser notável também com os conteúdos das aulas.

A partir do desenvolvimento de uma aula teórica sobre o conteúdo de células com os seguintes tópicos abordados: definição de célula; os tipos de células; organelas celulares; membrana celular; núcleo; divisão celular; constatou-se a necessidade de utilizar uma metodologia diferenciada para uma compreensão mais facilitada do conteúdo. Portanto, utilizou-se a ferramenta Kahoot! como alternativa para que os alunos pudessem praticar aquilo que aprenderam. O Kahoot! pode ser definido, conforme Silva *et al.* (2021, p. 99) como uma ferramenta que:

[...] permite que sejam criados questionários interativos online onde todos os alunos podem responder as perguntas simultaneamente como se estivessem competindo e sem ter acesso às respostas dos colegas. Além disso, o professor pode delimitar um tempo de resposta para cada pergunta e os alunos já recebem o feedback dos acertos em tempo real.

O jogo é de fácil utilização, podendo ser adaptado para qualquer conteúdo. Além disso, pode ser utilizado diretamente *online* através do link: <https://kahoot.com/> ou em dispositivos móveis baixado através da loja de aplicativos Android ou iOS. É um software gratuito, embora apresente alguns recursos extras e que devem ser comprados. Há também a possibilidade de assinatura de pacotes individuais, familiares ou para escolas.

Para realizar a aula com uso do aplicativo, é necessário, inicialmente, que o professor se aproprie da ferramenta. Logo, o primeiro passo é a criação da sua conta, que poderá ser registrada no próprio Kahoot! e necessita apenas de dados básicos, como nome, e-mail e senha. (BOTTENTUIT JUNIOR, 2017, p. 9)

O professor pode organizar *quizzes*, cursos, avaliações, apresentações de *slides* e os alunos podem jogar em tempo real. Ao final do jogo o professor tem acesso aos resultados de cada aluno, bem como da turma toda, através de gráficos, podendo utilizar esta ferramenta também para avaliações de aprendizagem.

O 9º ano do Ensino Fundamental têm 3 períodos semanais de Ciências, o que permitiu a abordagem do conteúdo nas duas primeiras semanas e na terceira semana utilizar o *Kahoot!* como ferramenta de suporte ao aprendizado. O feedback foi positivo e os alunos solicitaram para que mais conteúdos fossem adaptados à esta metodologia que julgaram como extremamente importante para auxiliar na aprendizagem. Compactuam com esta ideia os autores Junior *et al.* (2020, p. 165), quando discorrem que:

Embora se tenha observado uma evolução em quantidades e tipos de recursos didáticos que podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem, tem-se como padrão tradicionalista do professor, com a exposição dos conteúdos, e os estudantes apenas memorizando e reproduzindo.

As perguntas desenvolvidas pelo professor e respondidas pelos alunos eram de múltipla escolha, cada uma com quatro alternativas e somente uma correta. O tempo delimitado foi de 30 segundos para cada pergunta, o suficiente para que os alunos pudessem ler e responder. As perguntas serão apresentadas abaixo:

1. Células eucariontes são encontradas em quais organismos? A) fungos, plantas e animais; B) vírus, algas e protozoários; C) Plantas, animais e bactérias; D) Plantas, algas e vírus.
2. Qual é o nome da estrutura que está ausente nas células procariontes e que as diferencia das células eucariontes? A) Parede celular; B) Carioteca; C) Flagelos; D) Protoplasma.

3. Quais estruturas encontradas nas células vegetais e ausentes nas células animais? A) Cloroplastos e parede celular; B) Membrana plasmática e ribossomos; C) Retículo Endoplasmático e Núcleo; D) Parede celular e membrana plasmática.
4. Quais grupos de seres vivos são unicelulares? A) Bactérias e protozoários; B) Plantas e animais; C) Vírus e plantas; D) Leveduras e plantas.
5. Como é chamado o tipo de divisão celular que ocorre nas células gaméticas? A) Mitose; B) Frutose; C) Meiose; D) Segregação.
6. Como é chamada a organela citoplasmática responsável por proteger o DNA do citoplasma? A) Ribossomo; B) Mitocôndria; C) Complexo de Golgi; D) Núcleo.
7. Qual a organela responsável pela respiração celular? A) Mitocôndria; B) Núcleo; C) Carioteca; D) Citoplasma.
8. Qual a organela responsável pela digestão celular? A) Núcleo; B) Retículo Endoplasmático; C) Lisossomos; D) DNA.
9. Qual o nome da estrutura onde ficam armazenadas todas as características do indivíduo? A) RNA; B) Lisossomos; C) DNA; D) Peroxissomos.
10. Qual é o nome da estrutura responsável pelo transporte de substâncias de fora para dentro da célula e vice-versa? A) Peroxissomos; B) Retículo endoplasmático; C) Membrana plasmática; D) Núcleo.

A maioria dos alunos conseguiu atingir mais que 7 acertos e os resultados foram satisfatórios. Solicitaram ainda que, uma das avaliações seja aplicada utilizando esta metodologia e se comprometeram a não utilizar a internet para pesquisar as respostas, somente para utilizar o aplicativo.

Em uma concepção tradicional de educação a identidade docente confunde-se com a de um técnico. Capaz de realizar rigorosamente estratégias de ensino cientificamente fundamentadas, o professor deve organizar os conhecimentos/conteúdos, como também os estímulos com os quais o aluno entrará em contato para aprender. (CASSAB, 2008, p. 2).

A partir dos gráficos de resultados o professor constatou as alterações que precisam ser feitas na metodologia e na forma de exposição do conteúdo. Além disso, podem ser feitas reflexões acerca da tamanha importância da realização de uma aula diferenciada e que nem sempre é necessária a estrutura de um laboratório de experimentações para promover o engajamento dos alunos com as atividades escolares. “O ato de planejar, assim assumido, deixará de ser um simples estruturar de meios e recursos, para tornar-se o momento de decidir sobre a construção de um futuro. Será o momento de dimensionar a nossa mística de trabalho e de vida.” (CASSAB, 2008, p. 5).

Essa prática deve ocorrer em distinção daquele processo onde os alunos anotam em seu caderno aquilo que é escrito na lousa e depois realizam atividades propostas, tarefa exaustiva e que não se tem noção dos resultados qualitativos e quantitativos que serão obtidos. Sendo assim, CASSAB (2008, p. 3) enfatiza que:

Em um modelo quantitativo e classificatório de avaliação, a mensuração da habilidade discente de memorizar a maior quantidade possível de conteúdo é traduzida em notas que irão informar seguramente quem é o bom e o mau aluno, qual irá passar de ano e

qual será reprovado. Se o aluno é visto com um mero receptor passivo dos conteúdos, suas falhas, seus argumentos incompletos e inconsistentes são considerados senão algo indesejável, erro e, portanto, digno de um dado de reprovação.

Atualmente os sistemas educacionais estão “fugindo” do ensino tradicional, que está um tanto quanto ultrapassado, além de tornar as aulas desmotivadoras, com metodologias que competem ao professor apenas escrever os conteúdos na lousa e os alunos copiar em seu caderno e realizar os exercícios propostos, na maioria das vezes sem compreender o conteúdo e apenas decorá-lo para as avaliações. Em consonância, Guarates (2012, p. 9) discorre que:

é fundamental que o jogo esteja dentro das escolas como conteúdo, colaborando sempre para que a criança aprenda de forma mais interessante, pois por meio dele podemos ensinar qualquer conteúdo de uma forma prazerosa, fazendo com que as crianças tenham sempre vontade de continuar aprendendo.

Além do ensino ser tradicional, as avaliações ocorrem de maneira tradicional com provas que os alunos são obrigados a decorar os conteúdos ao invés de entendê-los e aprendê-los. “O uso de novas metodologias motiva a aprendizagem dos alunos e as atividades lúdicas são meios auxiliares que despertam o interesse pelos conteúdos conceituais.” (VIVIANI; COSTA, 2010, p. 97)

Além do *Kahoot!* outras ferramentas podem ser utilizadas como metodologias ativas para aprendizagem e que também auxiliam nos processos de construção do conhecimento. “Um exemplo é o *nervous system anatomy*, software gratuito que permite o conhecimento da anatomia do sistema nervoso, permitindo visualizar o encéfalo e suas estruturas, a medula espinhal e os nervos espalhados pelo corpo.” (MORAES, *et al.*, 2022, p. 98).

A plataforma Wordwall é uma possibilidade de gamificação, onde permite a criação de jogos personalizados, aplicando os conteúdos do tema escolhido. É possível criar atividades interativas, com recursos para a impressão. Além disso, a plataforma oferece a possibilidade de editar o jogo, a partir de uma atividade já criada anteriormente. Outro recurso disponível é utilizar os variados modelos, inclusive com a possibilidade de alternar o jogo para outros modelos, de acordo com a formatação. Alguns modelos são: caça-palavras, anagrama, perseguição em labirinto (semelhante ao jogo *pac-man*), pares correspondentes, entre outros. Os temas também podem ser modificados nas atividades gamificadas da plataforma, que inclui a alteração de sons, fontes e gráficos. (MORAES *et al.*, 2022, p. 100).

Além disso, quando há conhecimentos de programação, pode se utilizar a ferramenta Scratch para produção de games, animações, interfaces e sequências lógicas. Em consonância MORAES *et al.* (2022, p. 99)

Diante de todos esses jogos funcionais, os professores podem também criar outros e adaptar de acordo com os conteúdos e modalidades de ensino, e mesmo sem conhecimento de programação e desenvolvimento de softwares, existem algumas alternativas que facilitam o desenvolvimento, por exemplo, a ferramenta *scratch*, que possibilita criar diversos cenários e interações utilizando a programação em blocos e somente os conhecimentos necessários para utilizar o software; sendo atualmente, utilizado até mesmo nas séries iniciais, para diversas finalidades.

As opções são diversas e cabe cada professor organizar e adaptar da melhor forma possível, de acordo com os conteúdos, recursos disponíveis, perfil da turma entre outros atributos. Utilizar as TIC's nas aulas é a melhor forma de promover o interesse e a motivação nos alunos e procurar com que a obtenção de conhecimentos ocorra da melhor forma possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste ensaio, constatou-se o quão positivas e receptivas são as aulas em que se utiliza os jogos ou metodologias diversificadas para abordagem dos conteúdos. Aquela conteúdo complicado de compreender ou talvez até chato, se torna interessante quando atrelado a uma aula com metodologia diferenciada e promove um maior engajamento dos alunos com a aula. Seria muito importante que tivessem no currículo de todos os cursos de formação de professores, disciplinas relacionadas à temática para que cada professor soubesse ao menos o básico da construção destas ferramentas de apoio às suas aulas para possibilitar aos alunos que aprendam, ao mesmo tempo em que se divertem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de F. da C (org.). Boas práticas de laboratório. São Paulo: Difusão, 2008.
- CARVALHO, L. J.; GUIMARÃES, C. R. P. TECNOLOGIA: UM RECURSO FACILITADOR NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA. Aracaju, SE: ENFOPE, 2016. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/2301>>. Acesso em 15 abr. 2022.
- CASSAB, M. Algumas reflexões sobre o Planejamento e a Avaliação na área de Ensino de Ciências e Biologia. CIÊNCIA EM TELA: 2008. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/34690783-Algumas-reflexoes-sobre-o-planejamento-e-a-avaliacao-na-area-de-ensino-de-ciencias-e-biologia.html>>. Acesso em: 16 abr. 2022.
- CAVALCANTE, J. C. O.; PEREIRA, W. F. As contribuições das TDICS para a cultura digital, tecnologia assistiva e formação docente: um breve debate. Tecnologias Emergentes no Campo Educacional: educação e tecnologia no cenário contemporâneo. Editora Científica, 2021. Disponível em: <<https://downloads.editoracientifica.org/articles/210304023.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- FERNANDES, N. A. Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Alegrete, 2010. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141470/000990988.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- GUARATES, L. OS JOGOS APLICADOS AO ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS INICIAIS. UNB: Porto Velho, 2021. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/4579/1/2012_LucianoFreitasGuarates.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- JUNIOR, C. C. P.; PINHEIRO, P. H. C.; MACHADO, R. R. B. UTILIZAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA DISPOSITIVOS MÓVEIS, COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA: UM ESTUDO DE CASO. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. Disponível em: <<https://www.atenaeditora.com.br/post-ebook/3521>>. Acesso em 16 abr. 2022.
- LOPES, S. R.; PAULA, M.; REIFUR, S.; SILVA, E. N.; SILVA, N. C. A SERIEDADE DOS JOGOS LÚDICOS E MATEMÁTICOS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Revista Científica Semana Acadêmica: Fortaleza, 2015. Disponível em: <<https://semanaacademica.com.br/artigo/seriedade-dos-jogos-ludicos-e-matematicos-no-desenvolvimento-cognitivo-nos-anos-iniciais-do>>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- MORAES, M. G.; SAGGIN, F. L.; VIANA, J. Licenciandos em ciências biológicas e em computação no ensino remoto emergencial: um diálogo pedagógico necessário. In: PEREIRA, D.; BORTOLOTI,

K. F. (org.). Desafios da Educação na Contemporaneidade IV. Ponta Grossa: Aya, 2022. p. 108-117. Disponível em: <<https://ayaeditora.com.br/Livro/17455/#:~:text=Na%20contemporaneidade%2C%20al%C3%A9m%20dos%20pontos,de%20ensinar%20estimula%20diferentes%20aprendizagens.>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

OLIVEIRA, C. O.; OLIVEIRA, A. L. ENSINO DE CIÊNCIAS E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DE ENSINO INVESTIGATIVA SOBRE O SISTEMA REPRODUTOR HUMANO. CIET: EnPED: 2020. Disponível em: < <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1887>>. Acesso em 16 abr. 2022.

SILVA, A. P. S.; SAGGIN, F. L.; SANTOS, R.; ALMEIDA, R. R. Gamificação aplicada em diferentes perspectivas. In: PEREIRA, D.; BORTOLOTTI, K. F. (org.). Desafios da Educação na Contemporaneidade IV. Ponta Grossa: Aya, 2022. p. 95-107. Disponível em: <<https://ayaeditora.com.br/Livro/17455/#:~:text=Na%20contemporaneidade%2C%20al%C3%A9m%20dos%20pontos,de%20ensinar%20estimula%20diferentes%20aprendizagens.>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

SILVA, W. A.; KALHIL, J. B. TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO. Cascavel, PR: ReBECHEM, 2018. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/rebecem/article/view/19155>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

VIVIANI, D.; COSTA, A. Práticas de Ensino de Ciências Biológicas. Centro Universitário Leonardo da Vinci. Grupo UNIASSELVI: Indaial, 2010.



Intervenção positiva das tecnologias em sala de aula

Thiago Rocha de Sá

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.143.3

RESUMO

O Tema abordado é polêmico e bastante buscado por muitos hoje em dia, através dos meios comunicativos digitais: “Como trabalhar com aplicativos tendo o dispositivo móvel como coo- perador? Na linha da docência busca-se lidar com esse meio em sala de aula, porque com o uso do dispositivo móvel, bastante conhecido e manipulado constantemente pelos educandos hoje em dia; salienta-se que seguindo esse tema através do apoio do livro didático, perpetua a aprendi- zagem satisfatória do aluno e aguça o desejo de aprender com prazer. A todo momento, há o pensar, por parte dos alunos no que está na rede através dos aplicativos, portanto resolve-se trabalhar esse tema devido os discentes sentirem uma enorme satisfação quando estão conecta- dos. Existe uma necessidade de mostrar ou vê algo e através dos aplicativos podemos sim fazer desse meio uma chave para abrir conhecimentos além de trabalhar com eles combinados aos nossos livros didáticos. O objetivo central é mostrar que o educando faça uso das três partes: aplicativo, livro, dispositivo, além disso apreciem o aprender manuseando o dispositivo móvel para a aprendizagem de trabalhos e atividades em geral

Palavras-chave: aluno. aplicativos. dispositivo móvel. professor.

INTRODUÇÃO

O trabalho com dispositivos, a junção de aplicativos e material didático inova uma me- todologia na educação, trazendo às nossas salas uma nova ideia de ensino, mas também coo- peração tecnológica, para fazer nossas aulas mais ricas, criativas e lúdicas para manusear com coerência e determinação para a aprendizagem com esse método.

Com esse suporte da parte tecnológica, além de trazer descobertas, trazem também o manejar fazendo o elo entre educação e tecnologia para o aluno; construindo o saber com prazer por estar constantemente em consonância com os meios tecnológicos.

É importante proporcionar aulas construtivas e fincadas na realidade atual, construindo uma nova ideia de ensino, para fazer os educandos sentirem satisfação em participar das ativi- dades, com jogos interativos, aplicativos e conteúdo de imagens, desenvolvendo assim, o senso crítico e o despertar do aprender aprendendo.

Como posso adentrar em uma sala de aula usando o livro didático e elencar o dispositivo móvel? Já que, o dispositivo móvel é um aparelho bastante requisitado por todos, a aplicação de aulas com conteúdo, que contenham aplicativos com o intuito de interligar com o livro didático e trazer temas digitais para o uso da ferramenta celular com o processo de ensino aprendizagem.

Dentro de um planejamento sistemático e conciso para a realização do avanço da aula com o aparelho, um plano de aula com objetivos, tema, etapas e avaliações para o aproveita- mento do aluno pode ser uma forma que ocorra a aprendizagem.

O trabalho objetiva-se coordenar o tempo e saber manejar o aparelho na medida certa, produzir saberes em consonância com o livro didático, saber o pensar, fazer, digitar, realizar trabalhos com a parte digital, e trabalhar autonomia. Com os conteúdos, uma demonstração de vários aplicativos para serem usados, modo de fazer e realizar cada programa.

O adquirir do aplicativo na ferramenta celular idealiza todo o procedimento como: criação de um gráfico na disciplina de matemática, a realização de uma receita na língua portuguesa, um guia de aves do Brasil com suas devidas espécies trabalhando um mundo de conexões dentro das aulas ou recursos multimídia.

Há também a necessidade do autocontrole para que haja aprendizagem para os educandos. No desenvolver de cada aplicativo trará no desenvolvimento do aluno a atividade e como será realizada a aula com o uso do dispositivo, a caracterização dos trabalhos com o uso do aparelho, é toda estruturada para obter êxito.

Os recursos são o livro didático, dispositivo móvel, aplicativos e material escolar. Avaliando com um questionário por escrito referente às aulas dadas com o instrumento. As referências bibliográficas como autores: Carlos Seabra, Duarte, Citelli, Vygotsky, Vieira, Duarte.

Com todos esses parâmetros, revelamos a possibilidade de realizar um trabalho perspicaz e polêmico por muitas escolas, que ainda não permitem o uso do celular em uma sala, sendo um desafio a ser experimentado por ambos: aluno e professor.

DESENVOLVIMENTO

Educação e comunicação

Para o editor SEABRA (2016) palestrante do Fronteira Educação - Diálogos com Professores, os estudantes não só podem, como devem fazer o uso do dispositivo. Em uma entrevista no jornal Zero Hora, o Coordenador editorial do Núcleo de Educação da TV Cultura completa que não há saída: “se quiserem falar a língua da garizada, os professores precisam explorar o potencial das novas tecnologias”: Caso não façam isso, correm o risco de ficar parados no tempo.

Seabra (2016).

“Crie uma web-gincana, pedindo que os alunos se separem em grupo e pesquisem sobre o tema, com prazo determinado. A pesquisa poderá envolver textos, fotos, áudios e vídeos, que serão apresentados e debatidos com a turma. Como em uma gincana, as etapas do projeto terão pontuação para animar a garotada. Embora algumas escolas proibam o uso do celular, ele pode ser uma ferramenta muito útil na sala de aula. Mas como fazer os alunos usarem o equipamento de forma instrutiva? Exemplo: convide os estudantes a gravarem entrevistas em vídeo ou até um documentário com um telefone. O vídeo poderá ser sobre o bairro. Depois de pronto, poderá ser disponibilizado no youtube. O desafio do professor é trazer para o ambiente escolar essas novas ferramentas para que o aluno entenda a importância de escrever ao se comunicar com o mundo, mas como?”

A atividade além de socializar os educandos traz a procura dos conteúdos com o tempo esquematizado propiciado aos alunos o diálogo para debaterem entre si e serem participantes de uma gincana, sabendo que a disputa entre si caracteriza o querer saber mais, competir saudavelmente construindo saberes com posse do dispositivo. Quando o estudante se apropria dessa ferramenta, ele constrói a sua autonomia e empenha uma construção de conhecimentos, embora não profissionalizados, mas a longo prazo poderá idealizar a sua formação. O se mostra através do vídeo, em um aplicativo bastante requisitado como o youtube e ali sendo gravado o seu momento de trabalho e caracterização, revela a sua identidade, não só como estudante da atividade, mas como um autor de sua própria obra.

Uma aula com a presença dessa ferramenta já faz parte cotidiana de todos, é incluída como uma contribuição daquilo que se quer aprender e reflete automaticamente quando se apodera, reabrindo todo o conhecer de cada educando, no manuseio do aparelho para a busca e pesquisa.

A relação entre educação e comunicação, intermediada pelo uso de tecnologias é destacada por DUARTE (2000) afirmando que:

“Se admitirmos, finalmente (e sem dor!) que mídia é educação (gostemos ou não do modo como ela educa), então não caberia nem mesmo justificar, indefinidamente, porque nós da educação precisamos estudar a mídia e porque precisamos formar pesquisadores e professores aptos a fazê-los. Quando nos deparamos com a mídia, precisamos fazer a observância do que está sendo passado e analisarmos a procedência para fazer do uso desse material como fonte de estudo, necessariamente para fazer a devida orientação para nossos educandos, e salientando ao tempo passado nas mídias ou até mesmo nos dispositivos. Reforçando que o corpo físico também precisa ser movimentado e acionado por aquilo que se aprende e conhece”. DUARTE, (2000, P.3)

Segundo Citelli (2006), a necessidade de aprofundar e ampliar os conhecimentos sobre as relações entre tecnologias, comunicação e educação atende aos requisitos de uma sociedade que passou a construir o conhecimento em redes, sustentado fortemente pelos dispositivos técnicos e tecnológicos.

Quando fazemos a pesquisa pautada no assunto, observamos o vasto mundo digital que se forma numa pesquisa levando outra através da busca incessante, apenas com uma leitura em um livro didático e associando a leitura de um título específico encontraremos vários conceitos de formadores, mas com uma ressalva que, o acervo procurado deve estar pautado na educação herdada pelos nossos educadores.

Parâmetros legais e estaduais

A Portaria nº 107-R, de 12 de agosto de 2016, estabelece critérios para a utilização do dispositivo como ferramenta didático pedagógica nas salas de aula das instituições de ensino da rede pública estadual no Espírito Santo.

O Secretário de Estado da Educação, no uso das atribuições que lhe foram conferidas pela Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil;

- As pesquisas do IBGE (2016) que apontam o dispositivo celular pela primeira vez, como o principal aparelho de acesso à internet nos domicílios brasileiros, superando os micro-computadores. A apresenta-se que a cooperação do dispositivo nos planos de aula abre portas de como trabalhar dialogando com o processo tecnológico trazendo conhecimento na formação do educando e levantando hipóteses.

- A pesquisa nacional Tic kids Online 2014, apresentada pelo centro de Estudos sobre as tecnologias da Informação e da Comunicação que aponta o dispositivo celular como sendo o principal meio de acesso à internet no Brasil entre os usuários na faixa etária de 9 a 17 anos de idade.

- As políticas educacionais desenvolvidas pelo Ministério da Educação e outros que tem disseminado o dispositivo celular como ferramenta pedagógica.

- A necessidade da instituição de ensino compreender que grande parte dos alunos possui e usa o dispositivo celular fora do ambiente escolar

- O novo olhar sobre o dispositivo celular como ferramenta didático pedagógica no contexto da sala de aula do séc. XXI imprimindo – nos à necessidade de aprender a lidar com as

novas formas de informação e de aquisição do conhecimento;

RESOLVE:

Art. 1º Estabelecer critérios para a utilização do dispositivo celular como ferramenta didático-pedagógica nas salas de aula das instituições de ensino da rede pública estadual.

Art. 2º Fica assegurado aos educandos o uso do dispositivo durante as aulas exclusivamente para fins didático-pedagógicos (enriquecimento das aulas com pesquisas em tempo real, a utilização de aplicativos específicos para o desenvolvimento do currículo escolar, através de simulados e outras ações voltadas ao aprofundamento de estudos para a aprendizagem, orientação, debates e desenvolvimento de competência tecnológica) delineados pelo professor em prol da aprendizagem significativa e contemporânea.

Parágrafo único. Os dispositivos celulares deverão ser desligados no âmbito da unidade de ensino quando não utilizados para fins pedagógicos. (...)

Art. 5º Cabe ao professor descrever em seu plano de Ensino Anual a utilização adequada do dispositivo celular como ferramenta didático-pedagógica propulsora de aprendizagem significativa.

Art. 6º A instituição de ensino deverá contemplar em sua Proposta Político- Pedagógica (PPP) e Regimento Escolar a inserção do uso do dispositivo celular no espaço da sala de aula articulado com o desenvolvimento das competências tecnológicas exigidas no Séc. XXI.

Com os dispositivos móveis, sendo recursos dos ambientes de aprendizagens; os mediadores podem criar oportunidades de ensino para os estudantes, não pela gama de mídias disponíveis, mas especialmente pelas possibilidades de encontros virtuais de interação; para que construam a colaboração do conhecimento para ambos.

Com essa relevância de apoio aos nossos planos em sala de aulas organizadas e pesquisados para serem levados, com essa nova metodologia para enriquecer o ensino, estruturar o embasamento do que se pretende construir e formar mentes que queiram através dos estudos edificar conhecimentos através do dispositivo tecnológico como cooperação e não como autor de todo o processo pedagógico.

É relevante que os professores saibam manejar o dispositivo mesmo fora de sala, porque no tocante do aprendizado aos educandos, levemos em consideração como o docente exemplifica o uso do aparelho, pois os alunos se medem por aquele que inicia a prática.

Para Sosteric e Hesemeier (2004) objetos de aprendizagem são arquivos digitais para imagens, filmes etc., que tem a intenção de serem usados para propósitos pedagógicos e que incluem internamente ou por associação, sugestões sobre o contexto apropriado para o uso do objeto. É na instrução baseada do método pela visualização da imagem que se caracteriza a descoberta e o desfecho do que está sendo visto e aprendido e associado no ambiente de sala de aula.

Planejamento

O planejamento das aulas com dispositivos deve-se levar em consideração os tipos de objetos (animação, simulação, exercícios, vídeos etc.) recapitulados para o perfeito uso e realização concreta da aula com os meios pesquisados.

No tocante do uso da ferramenta, o professor explica o funcionamento e o conteúdo,

o porquê da sua escolha e os critérios que o levaram a realizá-la, com observância em buscar fontes seguras e com consideração ao material pedagógico de qualidade.

Wily (2000) “e” Mc Greal (2004)

“Atribuem aos objetos de aprendizagem uma série de características de acessibilidade, considerando que por estarem disponíveis na internet podem ser acessados de muitos locais. Na interoperabilidade, pois devem funcionar independentemente da plataforma de desenvolvimento.”

Percebe-se que o acesso em locais diferentes faz parte do entrosamento tecnológico para o desenvolvimento daquilo que se busca a fim de que obtenha êxito, entretanto este uso no meio escolar deve ser observado, pois abre um leque de informações.

O movimento de visões e aprendizado em construir junção da equipe escolar para o sucesso da alimentação das tecnologias nas escolas se faz presente nos estudos de Vieira (2007).

Portanto para essa tecnologia se incorporada precisa do envolvimento dos gestores, além das relações estabelecidas como equipe escolar e comunidade. Consiste que o principal desafio hoje está na seleção das informações e construção de aprendizagem do conhecimento acumulado pela humanidade. As tecnologias da comunicação criam relações culturais que desafiam antigos e modernos educadores.

Na era da informação não basta que se instrumentalize as escolas com computadores e equipamentos de última geração para mudar os paradigmas e as concepções de ensino é preciso que sejam sistematizados e refletidos as experiências concretas e os métodos experimentados para que possa refletir e ampliar nossas concepções de educação na era da informação. (SOUZA, 1999, p 44).

O uso do dispositivo é apenas um cooperador para enriquecimento das aulas para serem mais construtivas e interessantes para que o aluno tenha um motivo para desejar o aprendizado; refletindo para que um plano dessa magnitude venha obter êxito, é preciso de levantamento de dados, reuniões planejadas e sistematizadas contextualizando todo o desenvolvimento na prática de sala de aula. Levando em consideração o material escolar como primordial para a obtenção da ponte tecnológica.

JOGOS NA EDUCAÇÃO

O Jogo em si é uma parte da cultura que contribui para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos sujeitos se constituindo assim, em uma atividade mundial com planificações que ampliam o ressigno de diferentes conceitos. Portanto os diferentes jogos são denominados como tecnologias intelectuais (Alves,2007, p,63).

Os estudantes dessa geração são completamente diferentes de antes, que não tiveram contato com as novas tecnologias e não experimentaram conhecimentos novos, com interação e liberdade de escolha. A geração que lia os livros estáticos não tem a desenvoltura intelectual da geração que convive com a leitura dos jogos que exigem disposição para desafios difíceis de vencer, além de ensinar conceitos complexos.

De acordo com Johnson :

As virtudes dos jogos vão muito além da coordenação visual e motora pois o pensar enquanto se joga é a forma como se pensa. Esses jogos assumem a função de dispositivo mobilizador do cérebro para a tomada de decisões, baseadas em duas formas de trabalho

intelectual e sondagem e investigação telescópica. (Johnson,2005, p.20)

Esta sondagem sempre está manipulada continuamente nos jogos em linhas contínuas, vai além de uma superficialidade, gerando verdadeiras maratonas de investigação, tendo uma atenção concisa com o uso de fases básicas do método científico como: exploração, suposição, tentativas e conclusão ou hipótese da viagem. Na investigação telescópica gerencia a jornada da concentração ativa em resolver problemas e dos objetivos que precisam ser alcançados com uma ressalva de que as sequências mentalmente organizadas geram impulsos para realizar multitarefas e suas respectivas habilidades.

VIGOSTSKI (2001) acredita que no jogo, o contexto para desenvolver a linguagem, reflete o impulso das interações entre aprendizado e desenvolvimento da inteligência e o papel do brinquedo, exemplificando o faz de conta, que funciona como projeções do mundo adulto promovendo a internalização das funções psicológicas superiores e o amadurecimento saudável das estruturas cognitivas.

Expressa-se que no jogo é trabalhada a autonomia, a percepção e a motivação na qual o jogo é inserido salientando que quando o estudante manuseia o dispositivo com o objetivo de jogar, ele concentra as suas hipóteses trabalhando com afinco em querer acertar ou vencer o jogo, praticando mais vezes para se sentir útil em estar praticando algo e absorvendo saberes mesmo que ainda não tenha a percepção da realidade. Enfim com conteúdos que venham enriquecer o seu conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário que para o manuseio do dispositivo, haja uma educação cada dia mais tecnológica e para o êxito do projeto existe a necessidade da minuciosa cooperação da gestão escolar em apoiar. Isso requer do docente o planejamento e a desenvoltura em manusear a ferramenta e transmitir ao aluno que o dispositivo também pode ser usado para contribuir nos estudos, fazendo dele um cooperador em trazer conhecimento e informação.

Ressalta-se que cada educando pode ser o autor da sua própria criação, interagindo com o dispositivo quando posta uma foto ou produz um vídeo e criando textos através de imagens vistas. Este projeto procura produzir no discente que ele também pode fazer construções, através de saberes lidos, vistos para através de outro mediador, construir novos saberes e novos caminhos para adquirir conhecimentos precisos e significativos para a formação do educando da era digital.

Considerando que os dispositivos móveis, são aqueles de fácil acesso de mobilidade como os: tabletes, aparelhos celulares, notebooks e etc., que serão apenas cooperadores na educação, onde o livro didático e o professor são fundamentais para que os planejamentos ocorram conforme a Educação dos nossos pensadores que deixaram nos escritos da nossa bibliografia histórica.

Portanto, o aprender de uma nova visão transformadora, eleva o nosso intelecto ao descobrir mais saberes dinâmicos e desafiadores, que faz de nós pesquisadores natos, descobridores em saber o que é, para que é, e como fazer para se auto confirmar e nos tornar aprendizes, educadores para inovar caminhando no processo da geração que sempre vem se tornando cada

vez mais moderna e desafiadora.

REFERÊNCIAS

ALVES, Leonardo Meirelles. Gamificação na educação. Clube de Autores, 2018.

BUBLITZ, Juliana. Especialista ensina professores a usar a tecnologia como aliada na sala de aula: sites e ferramentas na internet podem contribuir para o aprendizado dos alunos. Reportagem do jornal Zero Notícias do Estado do Rio Grande do Sul. 2010. Disponível em <http://zh.clicrbs.com.br>

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. MOITA C. DA S da Filomena SOUZA, de Pequeno Robson. Tecnologias digitais na educação [livro eletrônico] 21 ed.CDD, Campina Grande – PB, 2011 eduepb.

CITELLI, Adílson. A linguagem entre a comunicação e a educação. Comunicação & Educação, v. 11, n. 1, p. 7-11, 2006.

DUARTE, Rosália; SANTIAGO, Ilana Eleá. Panorama mundial dos estudos em educação e comunicação. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 4, n. 7, p. 12-31, 2018.

ESPIRITO SANTO (Estado) Portaria nº 107-R, de 16 de ago. de 2016. Estabelecem critérios para a utilização do telefone celular, como ferramenta didático pedagógica nas salas de aula das instituições de ensino da rede pública estadual. Diário Oficial [dos] Poderes do Estado Executivo de Vitória ES, 12 de ago.2016. Disponível em <<https://www.dio.es.gov.br>> diário oficial.

GIGLIO, kamil SOUZA de Vieira Márcio. Mídias digitais, redes sociais e educação em rede: experiências na pesquisa e extensão universitária [livro eletrônico] ISBN 978-85-8039-128-2(e-book). Disponível em <<http://editora@blucher.com.br>, Acesso em: 5 de jun. 17 st edi- edit. Edgard Blucher Ltda. São Paulo, 2015.

GREGOLIN, Valencise Isadora. MAYRINK Ferreira Mônica, SOTO Ucy. Linguagem, educação e virtualidade. Experiências e Reflexões [livro eletrônico] ISBN 978-857983-017-4 <http://books.cielo.org>>. Acesso em 06 de jun. 17, edt UNESP Cultura Acadêmica, São Paulo 2009.

INÊS, Helena; SEABRA, Filipa. Que formação inicial e contínua para docentes do ensino regular do 2.º CEB sobre necessidades educativas especiais? In: Atas XIII Congresso SPCE: fronteiras, diálogos e transições na educação. Instituto Politécnico de Viseu. Escola Superior de Educação, 2016. p. 440-450.

JOHNSON, S. Surpreendente! A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2005.

McGreal, R. (2004) "Introduction in Online Education using Learning Objects", editado por R. McGreal. New York: RoutledgeFalmer, p. 1-16.

Sosteric, M. and Hesemeier, S. (2004) "A first step towards to a theory of learning objects" in Online Education using Learning Objects, editado por R. McGreal. New York: RoutledgeFalmer, p. 32-42.

SILVA, Wily Rosário da. Análise dos fatores da evasão escolar na educação de jovens e adultos na escola municipal Simão Lutz Kossobutzki (2010-2011). 2012.

DE SOUZA, Joseilda Sampaio; BONILLA, Maria Helena Silveira. A cultura digital na formação de professores. Revista Tempos e Espaços em Educação, p. 23-34, 2014.

VIEIRA, Nuno. Literacia científica e educação de ciência. Dois objectivos para a mesma aula. Revista lusófona de Educação, n. 10, p. 97-108, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2001.



Análise SWOT: um estudo de caso em uma escola do Espírito Santo

Thiago Rocha de Sá

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.143.4

RESUMO

Esse trabalho apresenta um estudo de caso sobre a aplicação da análise SWOT em uma escola da rede municipal de ensino, no estado do Espírito Santo. Foi utilizado como base as informações coletadas em uma pesquisa realizada por componentes da unidade escolar. Nesse contexto o uso da matriz SWOT é aplicável por ser uma ferramenta mais simples em que adolescentes em idade escolar conseguem participar, tendo em vista que o maior número de participantes foram os estudantes. A pesquisa revelou muitos pontos fracos existentes na escola, o qual prejudicam os resultados esperados pela equipe gestora. A escola apresenta deficiências na parte estrutural, e com a ajuda da matriz houve um discernimento dos pontos que precisam de ajustes. O trabalho proporcionou a oportunidade de mostrar aos representantes da escola e futuramente do município, os processos que precisam ser alterados para no mais breve possível haja um aumento dos pontos fortes e redução e/ou eliminação dos pontos de fraqueza.

Palavras-chave: análise SWOT. escola. estudantes. pontos fracos.

ABSTRACT

This paper presents a case study on the application of SWOT analysis in a school in the municipal education network, in the state of Espírito Santo. The information collected in a survey carried out by components of the school unit was used as a basis. In this context, the use of the SWOT matrix is applicable because it is a simpler tool in which school-age adolescents can participate, given that the largest number of participants were students. The research revealed many existing weaknesses in the school, which undermine the results expected by the management team. The school has deficiencies in the structural part, and with the help of the matrix there was a discernment of the points that need adjustments. The work provided the opportunity to show representatives of the school and, in the future, of the municipality, the processes that need to be changed so that, as soon as possible, there is an increase in strengths and a reduction and/or elimination of weaknesses.

Keywords: SWOT analysis. school. students. weaknesses.

INTRODUÇÃO

O presente estudo de caso vem apontar a utilização da análise SWOT em uma instituição Municipal de Ensino Fundamental, situada em Cariacica no Espírito Santo-Brasil, o qual identificaremos como “Escola A”.

As escolas de ensino fundamental da rede municipal não disputam financeiramente por alunos, pois não há cobrança de mensalidades, contudo se faz necessário uma análise das quatro variáveis de SWOT, com intuito de aperfeiçoar o desempenho dos estudantes.

Para Casarotto (2016) a matriz SWOT é um método de gestão que estuda os ambientes, interno e externo das organizações ou instituições, analisando os pontos fortes e fracos trazendo subsídios para o planejamento estratégico.

O propósito deste trabalho é demonstrar com uma escola sem fins lucrativos pode utilizar

a matriz para se desenvolver perante a comunidade escolar e entregar aos alunos uma educação de maior qualidade, tendo como foco a aprendizagem dos estudantes.

Inicialmente será apresentado uma abordagem teórica sobre a análise SWOT, com foco principal nas unidades escolares em geral, levantando comparativos entre a área empresarial e uma escola regular.

Em segundo, uma apresentação sobre a evolução histórica da escola, sua missão, e visão e estratégias para o futuro, sempre visando o olhar da comunidade local, da equipe gestora, professores e principalmente os estudantes. Em seguida uma análise sobre cada uma das quatro variáveis, pontuando cada aspecto levantando pelos grupos que participaram do estudo.

Para esse trabalho tomamos por base uma pesquisa realizada com os integrantes da escola, sendo 20 alunos, 4 professores e 2 membros do corpo gestor. Foram realizadas quatro perguntas através da plataforma Google formulário, com as quatro variáveis de SWOT. A partir das respostas enviadas pelos participantes foram analisadas com muita cautela e zelo, para assim iniciar os trabalhos desse artigo

Esse trabalho busca colaborar com a equipe gestora da instituição, exibindo os pontos fortes e indicando os pontos fracos, para possíveis intervenções futuras que possam tornar a unidade escolar mais atrativa e coloca-la em destaque no cenário estadual e nacional.

DESENVOLVIMENTO

Matriz SWOT

A análise SWOT é um sistema considerado simples e foi desenvolvido na década de 60 por Albert Humphrey, que examina quatro fatores Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats, e ao traduzirmos para o português encontramos Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças. A partir da análise dessas quatro variáveis é possível realizar intervenções positivas nos pontos de fraqueza.

SWOT foi criada para verificar a posição estratégica de uma determinada organização e pode ser usada para fazer qualquer tipo de diagnóstico de ambiente ou cenário, desde uma instituição privada de pequeno porte à uma unidade escolar com muitos alunos.

Silva (2009), esquematiza a matriz de forma didática conforme a imagem a seguir, separando em ambiente a parte externa e organização a parte interna.

Figura 1 – Esquema das quatro variáveis



Fonte: Adaptada de Silva, 2009

A matriz de SWOT ou como é conhecida em português por FOFA, permite que tenhamos uma visão geral de uma determinada empresa ou instituição escolar, pois através dela compreendemos os reais motivos tanto para o declínio de uma grande instituição quanto para o crescimento exponencial de uma empresa de pequeno porte.

Na opinião de Yanaze (2007) a constatação de forças e fraquezas, oportunidades e ameaças advêm sempre dos frutos de uma análise combinada, na qual as condições internas devem ser sobrepostas e relacionadas com as situações do ambiente de negócios da empresa.

Assim a função principal da análise FOFA é compreender os fatores internos ou externos que influenciam o desenvolvimento e crescimento das instituições, levando sempre em consideração as quatro variáveis citadas (forças, fraquezas, oportunidades e ameaças), com o foco de diminuir as fraquezas e ampliar as forças.

História da instituição

A Escola A, foi inaugurada em 1991, inicialmente possuía três salas de aula onde funcionava a pré-escola, 1º ano e 2º ano do ensino fundamental 1. Em 1992 com a demanda crescente de alunos a instituição aumentou seu espaço físico passando a atuar com seis salas de aula.

No ano de 1996, foram construídas mais duas salas de aula para acolher as 5ª séries (hoje sextos anos) e a cada ano foram aumentando mais salas, até o limite de 10 salas de aula no primeiro pavimento e uma sala no segundo pavimento.

A escola foi construída em um bairro no município de Cariacica no Espírito Santo, com cerca de 6.200 habitantes, onde 20% dos moradores são crianças em idade escolar. Uma comunidade que tem média salarial entre 1 e 2 salários mínimos.

A instituição no ano de 2022 funciona em dois turnos escolares, oferecendo à comunidade local o ensino fundamental 1 e 2. No turno matutino as aulas ocorrem das 07 horas as 11 horas, oferecendo turmas de primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto ano com cerca de 280 alunos matriculados. No turno vespertino são onze turmas de ensino fundamental 2, com duas turmas do sexto, três turmas do sétimo e três turmas do oitavo ano, com cerca de 300 estudantes regularmente matriculados.

A estrutura física da escola apresenta onze salas de aula que comportam 35 mesas, cada uma com um quadro branco e um armário de alumínio. A unidade também conta com uma biblioteca de 12 m², uma sala de vídeo com uma televisão de 43 polegadas e um ar-condicionado, a sala dos professores que possui cerca de 20 m² e a sala da diretora com 9 m², as duas com sistema de ar-condicionado. A escola não possui quadra para prática esportiva, dispondo apenas de um refeitório onde também são realizadas as aulas de educação física.

Segundo o projeto político pedagógico da escola sua missão é ser uma escola acolhedora, incentivadora para educar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade em prol do desenvolvimento dos educandos, tornando-os capazes de construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária.

Ainda conforme o PPP o objetivo geral da instituição é propiciar uma educação de qualidade, dirigida para a formação do cidadão crítico, pensante, criativo, autônomo e cooperativo, capaz de agir no seu meio e transformá-lo em benefício da sociedade da qual faz parte, enfim,

um cidadão com acesso garantido aos conhecimentos historicamente produzidos instrumentalizando o conhecimento gerado na escola, permitindo que se possa exercer uma cidadania consciente e competente.

O índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB apurado no ano de 2021, para os anos iniciais foi de 5,8 (cinco inteiros e oito décimos), em uma escala de 0 a 10, cabe o registro que a meta para o município era de 6,4 (seis inteiros e quatro décimos). Nos anos finais do ensino fundamental não houve levantamento de dados para o ano de 2021.

Pontos fortes

No ambiente interno da Escola A, fica em destaque a força da Gestão Escolar em conduzir os trabalhos administrativos da instituição, sempre buscando trazer recursos financeiros municipais, estaduais e federais para assim realizar as atividades acadêmicas durante o ano letivo.

Outro ponto forte é a equipe de professores, onde todos são licenciados e pós graduados nas áreas educacionais, sempre apresentam aos alunos propostas pedagógicas mais lúdicas e atrativas, com o foco de melhorar o ensino e aprendizagem dos estudantes.

De acordo com Rezende (2008), as forças ou pontos fortes da organização são as variáveis internas e controláveis que propiciam condições favoráveis para a organização em relação ao seu ambiente.

Pontos fracos

Um dos pontos de maior angústia desse trabalho, foi o levantamento das fraquezas apresentadas pelos alunos, professores e funcionários da instituição, onde cada grupo informou as maiores dificuldades enfrentadas para realização de uma boa prática educacional.

Para Martins (2007), são aspectos mais negativos da empresa em relação ao seu produto, serviço ou unidade de negócios. Devem ser fatores que são controlados pela própria empresa e relevantes para o planejamento estratégico.

A estrutura física foi apontada como o principal ponto de fraqueza da escola, no tocante aos alunos 100% deles reclamaram da falta de uma quadra para praticar atividades físicas. Nesse mesmo sentido os professores relataram a falta de ar-condicionado nas salas de aula, ocasionando um calor insuportável transformando as aulas em verdadeiros desafios para concentração dos estudantes.

Ainda sobre as fraquezas, os relatos apontados pelos funcionários é que a falta de um local mais equipado e confortável, prejudicam o trabalho das pessoas, principalmente os terceirizados, que sempre necessitam buscar outras alternativas para cumprir as demandas de trabalho.

A fraqueza em uma instituição de ensino é uma condição interna a qual prejudica muito o desenvolvimento, tendo em vista que no caso em tela os problemas apontados aumentam a possibilidade dos alunos não realizem um progresso completo, assim as condições de fraqueza necessitam ser eliminadas da escola, para que no futuro os bons resultados sejam alcançados com sucesso.

Vejamos os levantamentos apresentados por Ferrell e Hartline (2009), sobre os pontos

fortes e fraquezas que podem potencializar uma instituição.

Figura 2- Forças e fraquezas

FORÇAS INTERNAS POTENCIAIS	FRAQUEZAS INTERNAS POTENCIAIS
• recursos financeiros abundantes	• falta de orientação estratégica
• nome de marca bem conhecido	• recursos financeiros limitados
• nº 1 do setor	• pouco investimento em pesquisa e desenvolvimento
• economias de escala	• linha de produtos muito limitada
• tecnologia própria	• distribuição limitada
• processos patenteados	• custos mais baixos (matérias-primas ou processos)
• custos mais altos (matérias-primas ou processos)	• produtos ou tecnologia desatualizados
• imagem da companhia/produto/marca respeitada	• problemas operacionais internos
• talento gerencial elevado	• problemas políticos internos
• melhor habilidade de marketing	• imagem de mercado fraca
• produto de qualidade superior	• pouca habilidade de marketing
• alianças com outras empresas	• alianças com empresas fracas
• boa capacidade de distribuição	• habilidades gerenciais limitadas
• empregados comprometidos	• empregados mal treinados

Fonte: Adaptada Ferrell e Hartline 2009, p. 134-135

Para Rios (2011) o ambiente escolar no qual grande parte de nossas crianças passam seu tempo - é um dos lugares que permitem exercitar o convívio. A estrutura física da escola, assim como sua organização, manutenção e segurança, revela muito sobre a vida que ali se desenvolve.

Souza Lima (1998) questiona a qualidade das instalações escolares que na sua avaliação, afeta diretamente o aprendizado e o desenvolvimento das propostas curriculares

Segundo Lima (1998, p. 31) “Escola não é estacionamento de crianças. O espaço físico é material riquíssimo e está sendo desprezado. Nos projetos de construções escolares não há lugar para bibliotecas, laboratórios e quadras de esportes, o que limita as possibilidades de aprendizado”

A escola em questão não utiliza de sistema ou planilha para lançamento das notas e registro de conteúdo, existe um projeto do município para inclusão do sistema, mas ainda sem data para implantação. Essa é uma das fraquezas que mais atrapalha o planejamento dos professores, pois muitos relatam que o tempo perdido para escrever em uma pauta de papel é enorme ocasionando a falta de minutos para planejamento de aulas com mais metodologias ativas, nesse caso o modelo utilizado para as aulas quase sempre são as expositivas.

Ambiente externo – oportunidades e ameaças

Segundo Rezende (2008) as oportunidades para a instituição são as variáveis externas e não controladas, que podem criar as condições favoráveis para a organização, desde que se tenha condições ou interesse de utilizá-las.

No tocante as oportunidades, o núcleo de estudantes vislumbrou que as boas ações da escola podem ter um grande peso nas escolhas profissionais do futuro, tendo como principal foco a possível entrada dos estudantes no Instituto Federal do Espírito Santo.

Os membros da gestão escolar e os professores, levaram em consideração o cresci-

mento da comunidade em torno da escola, acreditando que existe uma enorme possibilidade de ampliação da estrutura física e criação de novas turmas.

Para Ferrell e Hartline (2009), existem diversos pontos de oportunidades e ameaças, conforme podemos verificar no quadro abaixo.

Figura 3- Oportunidades e ameaças

OPORTUNIDADES EXTERNAS POTENCIAIS	AMEAÇAS EXTERNAS POTENCIAIS
<ul style="list-style-type: none"> • rápido crescimento do mercado • empresas rivais são complacentes • mudança nas necessidades/gestos do consumidor • abertura de mercados externos • revés de empresa rival • novas descobertas de produtos • boom econômico • desregulamentação governamental • nova tecnologia • mudanças demográficas • outras empresas buscam alianças • grande alteração de marca • queda nas vendas de produto substituto • mudança nos métodos de distribuição 	<ul style="list-style-type: none"> • entrada de concorrentes estrangeiros • introdução de novos produtos substitutos • ciclo de vida do produto em declínio • mudança nas necessidades/gestos do consumidor • declínio da confiança do consumidor • empresas rivais adotam novas estratégias • maior regulamentação governamental • queda na atividade econômica • mudança na política do Banco Central • nova tecnologia • mudanças demográficas • barreiras no comércio exterior • fraco desempenho de empresa aliada • tumulto na política internacional • enfraquecimento da taxa de câmbio da moeda corrente

Fonte: Adaptada Ferrell e Hartline 2009, p. 134-135

O ponto de ameaça mais levantado pelos professores é o crescente número de escolas em tempo integral no município, processo esse que tende a fazer os alunos migrarem para essa unidade de ensino, logo prejudicando o número de turmas, o qual ocasiona a redução de carga horária dos docentes.

Uma ameaça constante na escola A, está sendo a violência entorno da instituição e o aumento da venda de produtos ilícitos no horário de entrada e saída dos alunos, contudo para esse ponto os gestores sempre interagem com a patrulha escolar para que haja sempre boas intervenções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a analisar a aplicação da análise SWOT em uma instituição da rede pública municipal no estado do Espírito Santo. A unidade de ensino foi escolhida por esta em uma comunidade escolar que tem interesse em melhorar os resultados educacionais dos estudantes.

Dentro da análise das quatro variáveis da FOFA, respondida pelos participantes da pesquisa, foi possível encontrar vários pontos de fraqueza da unidade escolar, dos quais cada participante pôde descrever o que acreditava ser mais relevante sobre cada tópico. Saltou aos olhos a quantidade pequena de pontos fortes abordados pelos entrevistados, ressaltando assim a necessidade urgente de rever procedimentos e estruturas.

Enfim, a aplicação da matriz SWOT na escola A veio contribuir para os gestores dessa

instituição, pois demonstrou os pontos fortes da unidade, os quais necessitam ser trabalhados e melhorados a cada dia. Nessa mesma linha, o trabalho registrou pontos de fraqueza (interno) e pontos de ameaça (externos), os quais carecem de redução ou eliminação, para que assim a escola possa promover uma educação de máxima qualidade, tendo como foco sempre o ensino e aprendizado dos estudantes.

REFERÊNCIAS

Casarotto, C. (2018). Aprenda o que é análise SWOT, ou análise FOFA, e saiba como fazer uma análise estratégica do seu negócio. Rock content, 2018. Disponível em: <https://rockcontent.com/blog/como-fazer-uma-analiseswot/>. Acessado em 21 de novembro de 2022.

Ferrell, O. C. & Hertline, M. D. (2009). Estratégia de Marketing. Tradução All Tasks e Marlene Cohen. 4. ed. São Paulo: Cengage Learning.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- (Ideb). (2007). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acessado em 23 de novembro de 2022.

Lima, M. W. de S. (1988). Espaços educativos: uso e construção. Brasília: MEC/CEDATE.

Martins, M. A. P. (2007). Gestão Educacional: planejamento estratégico e marketing. 1. ed. Rio de Janeiro: Brasport.

Rezende, D. A. (2008). Planejamento Estratégico para Organizações: públicas e privadas. 1. ed. Rio de Janeiro: Brasport.

Rios, T. A. (2011). O espaço físico da escola é um espaço pedagógico. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/476/o-espaco-fisico-da-escola-e-um-espaco-pedagogico>. Acessado em 23 de novembro de 2022.

Silva, L. L. (2009) Análise SWOT. <http://agenda-digital.blogspot.com/2009/07/matriz-de-analise-deswot.html>. Acessado em 19 de novembro de 2022.

Yanaze, M. H. (2007) Gestão de Marketing e Comunicação: avanços e aplicações. 1. ed. São Paulo: Saraiva.



A inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular

Lwanga de Souza Fernandes

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.143.5

RESUMO

A educação é algo intrínseco dentro de uma sociedade, e um direito universal garantido constitucionalmente, ou seja, direito de todas as pessoas ao acesso à educação. Neste sentido, a presente pesquisa procura elucidar sobre as questões da inclusão dos portadores de deficiência no âmbito do ensino regular. Indaga e refletir sobre os desafios e perspectiva de uma escola mais inclusiva, além de retratar sobre as possibilidades de referenciar no ensino regular a igualdade de todos, ao mesmo tempo, a diversidade existente entre os seres e os grupos humanos, na perspectiva inclusiva. Partindo destes pressupostos, serão registradas as atribuições da educação dos alunos portadores com deficiência através de metodologias específicas, bem como uso de recursos e tecnologias na aplicabilidade outrora empregada pelos professores e outros profissionais da área.

Palavras-chave: educação. inclusão. igualdade.

ABSTRACT

Education is intrinsic within a society, and a universal right guaranteed constitutionally, that is, the right of all people to access to education. In this sense, the present research tries to clarify about the issues of the inclusion of people with disabilities in the scope of regular education. Inquire and reflect on the challenges and perspectives of a more inclusive school, as well as portraying the possibilities of referring in the regular education the equality of all, at the same time, the diversity existing between the beings and the human groups, in the inclusive perspective. Based on these assumptions, the tribulations of the education of students with disabilities through specific methodologies, as well as the use of resources and technologies in the applicability once used by teachers and other professionals in the area will be recorded.

Keywords: educacion. inclusion. equality.

INTRODUÇÃO

Uma escola inclusiva é aquela que recebe igualitariamente todas e quaisquer crianças, independentemente de sua origem familiar seja ela racial, cultural, religiosa e sobretudo, indivíduo portadoras de alguma deficiência especial. Sendo assim, neste contexto o artigo propõe uma reflexão para todos os atores e reforçando que as crianças com deficiência têm direito à educação em escola regular como outra qualquer.

A constituição de 1988 em seu artigo 205 define a educação como um direito de todos, que garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio. E ainda mais específica, a Lei nº 9.394 Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) define educação especial, em que assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais e estabelece critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

Nesta perspectiva, o principal objetivo desse trabalho, é espelhar e reforçar as políticas de inclusão de portadores de deficiência no âmbito da escola regular. Ainda, como objetivos específicos analisar os reflexos dos processos de socialização no desenvolvimento de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais e por fim expor sobre a legislação voltada para educação com o intuito especial para melhor embasamento de pais e responsáveis que passam por esta questão.

Neste contexto o presente artigo justifica pelo o fato que toda forma de inclusão, seja ela qual for a espécie, deverá ser reivindicada com a devida valorização e respeito subjetivo, sobretudo pelas capacidades e não das diferenças das pessoas. Esta indagação deverá ser canalizada para um melhor desempenho para cada indivíduo que se encontra nesta conjuntura.

Desta forma a problematização deste artigo está relacionada à ausência da acessibilidade condicionada a inclusão destes alunos no ensino regular, que na grande maioria das escolas ainda não possuem tais características para tal. Contudo Na verdade algumas escolas até possuem o processo de inclusão, entretanto faltam acessibilidades, suporte de profissionais que as reais perspectivas dos discentes, fazendo com que esta relação direta de inclusão das crianças torne algo mais laborioso

Este artigo apresenta uma pesquisa teórica bibliográfica, com abordagem exploratória descritiva, a partir da leitura de artigos científicos na área da educação inclusiva, com análise de doutrinas, jurisprudências e legislações. Além de artigos científicos, foram abordados livros e sites, com embasamentos e fundamentos voltados as questões, de inclusão de portadores de deficiência no ensino regular, permitindo assim, maiores informações e princípios sobre a questão. A metodologia empregada procurou ainda desenvolver uma linguagem transparente, para que haja melhores condições de entendimento entre os atores interessados, para maior fundamento sobre o assunto.

No primeiro momento a pesquisa procurou focar um breve histórico sobre a educação inclusiva, seus conceitos, e o papel das escolas neste contexto. Já, abordado e conceituado a educação inclusiva nas escolas. No segundo momento abordará a jurisprudência acerca do objeto em questão, determinar-se-á aplicação em prol de um melhoramento contínuo e duradouro dentro das instituições educacionais. E por fim versa sobre as práticas pedagógicas utilizadas em favor de uma nova concepção de escola inclusiva, além da verificação de resultados no desenvolvimento da aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

Histórico

Ao longo do tempo a humanidade vem sistematicamente arrostando as dificuldades em lidar com as diferenças. Neste sentido, pode observar como eram tratados os portadores de alguma deficiência. No meio primitivo, por exemplo, os seres humanos dependiam totalmente do corpo para seus afazeres diários, nesta perspectiva relata Bianchetti (1995) nas “culturas primitivas, o atendimento das necessidades básicas dependia completamente do que se obtinha da natureza em forma de abrigos naturais, ou por meio da coleta, da caça e da pesca”. Eram povos nômades, que deslocavam conforma suas necessidades de sobrevivência, e os membros dos

grupos incapazes de tais afazeres tornava dispensável e seria renegada pelo grupo. Segundo afirma Bianchetti (1995 p. 08-09):

Como o atendimento das necessidades estava totalmente na dependência do que a natureza lhes proporcionava, como, por exemplo, a caça, pesca, as cavernas para abrigar-se etc., uma das características básicas destes povos era o nomadismo. Ora, a natureza é cíclica, está totalmente fora do controle dos homens e isso vai exigir deles deslocamentos constantes, razão pela qual é indispensável que cada um se baste por si e ainda colabore com o grupo. É evidente que alguém, portador de alguma deficiência natural ou impingida na luta pela sobrevivência, acabe se tornando um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado e sem que isso cause os chamados sentimentos de culpa. (BIANCHETTI 1995, p. 08-09).

Segundo Carmo (1991, p. 27), “no início da colonização, entre os índios não existia nenhuma preocupação e/ou tratamento com relação às deficiências. Era raríssimo encontrar, entre eles, indivíduos deficientes”.

Gaio e Meneghetti (2004, p. 21)

Verificam que, mais à frente na história brasileira, a primeira Constituição Federal, promulgada em 1824, registrou o “compromisso” com a gratuidade da instrução primária a “todos os cidadãos” e com a criação dos colégios e das universidades onde seriam ensinados os elementos das ciências, belas-artes e artes. No entanto, a expressão “todos os cidadãos” não se referia à massa de trabalhadores que, em sua maioria, era composta de escravos, nem às pessoas com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais. (GAIO e MENEGETTI 2004, p. 21).

Já no mundo contemporâneo, em um passado não tão longínquo, as pessoas portadoras eram locadas para manicômios, prisões e conventos que na maioria das vezes não tinham como função um tratamento adequado, voltado para o desenvolvimento das mesmas, mas sim afastá-las da sociedade no geral, pura e simplesmente por não apresentarem padrões corretos de ser humano, sofriam de preconceito, estereótipos e, sobretudo eram excluídos e reinava em seus isolamentos, sem acompanhamento e tratamentos adequados.

Os deficientes mentais eram internados em orfanatos, manicômios, prisões dentre outros tipos de instituições que os tratavam como doentes anormais, “[...] na antiguidade as pessoas com deficiência mental, física e sensorial eram apresentadas como aleijadas, mal constituídas, débeis, anormais ou deformadas” (BRASIL, 2001, p.25). Entretanto, no decorrer da história da humanidade, observa-se que as concepções sobre as deficiências foram evoluindo “conforme as crenças, valores culturais, concepção de homem e transformações sociais que ocorreram nos diferentes momentos históricos” (BRASIL, 2001, p.25).

Neste sentido Jiménez (1997), relata que no final do século XVIII e início do século XIX, inicia-se o período da institucionalização, surgindo assim os primeiros Institutos e Hospitais que tratavam à deficiência como uma doença. Havia uma preocupação generalizada em atenderem a deficiência sob uma visão médica. Conforme esclarece Januzzi (2004, p. 34):

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação.

“Na primeira metade do século XX, portanto até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam alunos com outras deficiências.” (MAZZOTTA, 1996).

Segundo as Diretrizes e os Pressupostos Teórico Metodológicas para a “Educação Especial (1994), no Brasil, bem como em partes de outros países, a preocupação com a deficiência é remota, embora ela não fosse generalizada”. Ao final dos anos 1970, cresceu a consciência que resultaria no movimento político das pessoas com deficiência. Evidenciou-se o contraste entre instituições tradicionais para atendimento e associações de pessoas com deficiência. (LANNA JÚNIOR, 2010).

O movimento da escola inclusiva teve projeção internacional com a Declaração de Salamanca (1994) quando se passou a defender a escola sem discriminação, com um ambiente integrado e para todas as pessoas, inclusive aos portadores de necessidades educacionais especiais. O movimento pela inclusão consolida um novo modelo educacional de construção de uma escola aberta às diferenças e promove a necessária transformação da escola com o propósito de uma educação de qualidade para todos, no ensino regular. “Se quisermos que cada pessoa seja um membro respeitado de nossas comunidades, não podemos separar algumas crianças de seus pares durante sua vida escolar.” (STAINBACK, 1999).

Educação especial inclusiva

A concessão de incluir os alunos com necessidades especiais em escolas regulares é um direito constitucional. Neste sentido, existe uma conformidade que os alunos com necessidades especiais devem ser incluídas nos planos educativos dentro da modalidade da escola regular.

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014. p.55).

As necessidades educacionais especiais foram definidas pela Política Nacional de Educação Especial como alunos “portadores de alguma deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla) portadores de condutas típicas (problemas de conduta), e portadores de altas habilidades/superdotados” (BRASIL, 1994, p. 13). Para SASSAKI (1997, p. 41) inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Nesse sentido, França (2014, p. 38) afirma que no Brasil o conceito de educação especial vem sendo construído ao longo da história, sendo a expressão “alunos com necessidades educacionais especiais”. Também Baptista e Rosa (2002) tratam sobre o tema inclusão, afirmando quão importante é a integração da pessoa portadora de necessidades educativas especiais.

Neste sentido, haverá uma troca que favorecerá o aprendizado de todos. Como cita:

O motivo principal de elas estarem na escola é que lá vão encontrar um espaço genuinamente democrático, onde partilham o conhecimento e a experiência com o diferente, tenha ele a estatura, a cor, os cabelos, o corpo e o pensamento que tiver. Por isso quem vive a inclusão sabe que está participando de algo revolucionário. (CAVALCANTE, 2005, p. 40)

A Constituição Federal de 1988 foi o primeiro documento relevante para a questão da Educação Inclusiva, apontando nos artigos 206 e 208: o inciso I “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Diz ainda a Constituição Federal do Brasil (1988 p.123):

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia: de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático - escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

E isto é reafirmado pela a Declaração de Salamanca relata que: “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (SALAMANCA, 1996, p.1). Segundo Cavalcante (2005), na maior parte das escolas brasileiras a inclusão das crianças portadoras de necessidades educativas especiais não acontece da maneira que deveria realmente acontecer. Assim é percebido claramente que estes direitos garantidos constitucionalmente, não vêm sendo aplicado de forma satisfatória, uma vez que, na maioria das escolas não provisionam condições adequadas para o fornecimento da inclusão nas instituições de ensino.

Uma escola inclusiva

O direito à educação está expressa no Art. 205 da Constituição Federal de 1988 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Sendo assim, educação constitui um poderoso instrumento de inclusão, pois o art. 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos vincula o direito à educação ao objetivo do pleno desenvolvimento da personalidade humana.

Nesse sentido, a educação como algo universal proporciona a igualdade de direitos real e inclui as pessoas na diversidade e na diferença.

Segundo Leitão (2006), incluir “é “apoiar o outro, no seu esforço de construir vínculos, aos colegas, aos professores, à escola, às matérias, ao mundo”.

Seguindo o mesmo raciocínio FERREIRA (2010, p. 93)

“[...] incluir é o mesmo que compreender, que por sua vez, quer dizer entender, alcançar com a inteligência.” Talvez os que escamoteiam o direito ‘a inclusão, compreensão aos deficientes, não estejam alcançando com a inteligência a real importância da inclusão, não só para os deficientes, mas também para os ditos “normais”.

Neste contexto, a escola torna-se primordial no cumprimento dessa legislação em favor da inclusão dos portadores de deficiência. “A pretensão dessas escolas é a superação de todos os obstáculos que as Impedem de avançar no sentido de garantir um ensino de qualidade” (MA-

DER, 1997). Neste ponto de vista, a “educação especial diz respeito ao atendimento específico de pessoas portadoras de necessidades em instituições especializadas, nesse sentido tem como objetivo inserir portadores e não portadores de necessidades em salas de aula de escolas comuns” (MANTOAN, 2006).

Gomes (1999) observa que “a escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram”. Nesse seguimento, Fávero (2004, p. 53) acrescenta “a escola é o espaço privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano”. Neste sentido, uma escola inclusiva importuna atitudes que possam leva-la a uma excelência nos resultados finais e avaliativos em relação aos incluídos. As práticas pedagógicas e a colaboração de todos devem estar sempre em harmonia. Esta mudança de paradigma para este sentido que resultarão em resultados de excelência.

Na verdade a escola é de extrema relevância para a educação inclusiva, em seu âmbito trata os fatos de realidades contemporânea como a equidade e equivalência entre as pessoas, o respeito pelas diferenças, além de exigir a deserção da intolerância, cisma e discriminação. Designada universalmente para todos, às crianças com alguma deficiência física, ao superdotado, ao que apresenta comprometimento mental, aqueles que são discriminados por qualquer outro motivo e por alunos convencionais.

Desafios da escola inclusiva

A educação inclusiva a muito já faz presente dentro do cenário escolar contemporâneo, todavia neste ambiente escolar, muitas vezes, não é difícil constatar desafios de graus diferentes, tornando mais árduo os caminhos a percorrer no sentido do desenvolvimento daqueles que outrora necessitam dos serviços dentro das instituições educacionais inclusivas. Segundo Martins (2008), “a educação inclusiva desafia a escola a modificar-se de modo a atuar de acordo com as necessidades do alunado, buscando qualidade na educação de todos”.

Neste contexto, cabe ressaltar os desafios dos professores e demais profissionais da educação que não sentem preparados para exercer suas funções de maneira qualificada, hora pela sua formação, outrora pelas instituições que não abordam o tema de maneira convicta. Outro ponto que deve ser focado é sobre a questão dos pais e/ou responsáveis por sua inadimplência no cotidiano escolar das crianças com deficiências.

Segundo Machado (2001) ainda existem diretores, professores e pais que apresentam certa “ignorância” em aceitar que o perfil dos alunos mudou que as crianças e adolescentes de hoje não são mais os mesmos que tiveram acesso à escola do passado. Outros pontos que devem ser observados e confrontados para uma escola de excelência no tocante a inclusão são:

Atitudinais - Amaral (1998 p.17) conceitua barreiras Atitudinais; “são anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais”.

Arquitetônicas/Acessibilidade - Gil (2006) afirma que as principais barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam são os preconceitos, a discriminação e os ambientes sem acessibilidade, visto que estes foram criados a partir da concepção idealizada de uma pessoa normal, do homem perfeito. De acordo com Gil (2006), antes a acessibilidade estava voltada para a eli-

minação de barreiras, como a construção de rampas, embora estas sejam sempre fundamentais.

Comunicacionais - Dentre todos os desafios encontrados que impedem de certa maneira a inclusão de alunos com deficiência na escola regular, a comunicação extremamente significativa, uma vez que as pessoas com baixa ou nenhuma visão e com surdez também tem o direito garantido pela LDB e pela Constituição Federal, de estar matriculado e gozar dos benefícios da escola como todas os alunos não deficientes, ou com outras deficiências.

Pedagógicas - segundo Ainscow (1997), para uma educação que compreenda as dificuldades de cada aluno faz-se necessária a utilização do melhor recurso, o aluno. É essencial que os professores reconheçam sua própria importância no processo de inclusão, pois a eles cabe planejar e programar intervenções pedagógicas que deem sustentação para o desenvolvimento das crianças (LIMA, 2006, p. 123).

“De acordo com Carmo (1991, p. 45), para que se possa efetivar a “escola inclusiva”, é necessário continuar trilhando um longo e árduo caminho”. Neste sentido seria ponderoso que as instituições de ensino se dedicassem mais para que o processo seja mais ameno para os educandos, sobretudo pelas características, dificuldades e resistências apresentadas pelos alunos no dia-a-dia da instituição e no decorrer do processo de aprendizagem. Assim as escolas deveriam estar mais flexíveis a estes procedimentos. Portanto, somente por meio de ferramentas poderão alcançar patamares mais satisfatórios capazes de servir respostas mais concretas para melhores expectativas dos familiares e dos discentes.

De acordo com Goffredo (1999), “a escola, como espaço inclusivo, deve considerar como seu principal desafio o sucesso de todos os seus alunos, sem exceção”. Na verdade, se os alunos estiverem tendo resultados positivos, é a prova mais concreta que esta dando certos seus esforços.

Outro ponto desafiador neste contexto estar no papel do professor, uma vez que é o mesmo que está em contato direto nas atividades propostas, acompanhando no dia a dia os alunos. Eles devem ter a capacidade de monitorar, informar o desenvolvimento dos alunos, colaborando com toda equipe para melhor aprendizado dos alunos. O professor é indispensável neste processo de aprendizagem, no entanto a formação do professor ainda não está totalmente voltada para a demanda das escolas inclusivas existe uma grande defasagem neste sentido.

Um enfrentamento é na redefinição dos fins da educação especial, cujo perfil dos atendimentos deve assegurar, principalmente, que a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais seja como a dos demais alunos. Assim, é preciso atentar para que seus profissionais sejam capacitados para atuar no sistema regular de ensino junto às escolas uma prática que eles não carregam como herança e, portanto, tem de ser objeto de formação continuada, prevendo que sua intervenção, no âmbito das escolas, esteja assentada em práticas de ensino a serem desenvolvidas com esses alunos em turmas do ensino regular. Ainda entre outras possíveis atribuições, precisam reorientar seu conhecimento e sua prática para atuar em cargos administrativos em diversos órgãos dos sistemas públicos de ensino, a fim de construir políticas de educação para todos, além de realizar atividades de assessoria e acompanhamento de planejamento e de implantação de políticas educacionais que visem a atender com qualidade esses alunos. (Prieto, 2006, p. 68)

Jurisprudência

No mundo contemporâneo a cada momento que transcorre, a sociedade vem reconhecendo e aprimorando novos dispositivos para proteção das pessoas portadoras de deficiência.

No Brasil, a legislação vigente para zelar dos interesses destes indivíduos judicialmente, está prevista na constituição federal de 1988, além da específica Lei nº 13.146, a popular Lei da Inclusão, aprovada em 06 de julho de 2015, denominada como Estatuto da Pessoa com Deficiência, depois do período vacatio legis de 180 dias, entrou em vigor no dia 02 de janeiro de 2016, inclusive com a aplicabilidade das sanções nela previstas. Partindo desta proteção e amparados legalmente, cabe ressaltar que aplicabilidade destas leis proporcionou a um súpero ordenamento jurídico sobre as questões de inclusão.

Legislação Específica / Documentos Internacionais

O Brasil, desde na Constituição de 1988, já procurava legislar algo sobre a educação inclusiva, e posteriormente importante passos foram dados nos marcos institucional e regulatório, tais como: Convenção sobre os Direitos da Criança (1988); Constituição da República Federativa do Brasil (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Lei da Acessibilidade (1994), Convenção da Guatemala (1999); Plano Nacional de Educação (2001); Lei nº 10.436 – Lei Brasileira de Sinais – Libras (2002); Lei nº 12.764 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012).

Os principais documentos legais, relacionados aos direitos das pessoas com NEE, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Declaração de Salamanca (1994) abordam algumas particularidades referentes à inclusão social e escolar desse público.

Segundo determina a LDB 9.394/96:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração

desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Sanções para não aplicação da legislação

A certificação da legislação a inserção da pessoa com deficiência nas escolas entrou em vigor em 1989. Neste cenário, é fundamental que todas as pessoas tenham ciência e conhecimento da legislação vigente, há julgar que sob a ótica criminal poder-se-á sofrer retaliações do descumprimento ou ofensa legal. Vista disso, o art. 8º estabelece que recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino, de qualquer curso ou grau, público ou privado, ou negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados da deficiência que apresenta emprego ou trabalho constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos e multa (BRASIL, 2008a).

O decreto nº 3.298/99, que regulamenta a referida lei, estabelece, para as empresas, uma porcentagem de reserva de postos de trabalho para as pessoas com deficiência, sob pena de multa, dependendo do número total de empregados (BRASIL, 2008b). Portanto, pertinente à aplicabilidade destas leis, pais e responsáveis de portadores de deficiência vem sistematicamente matriculando seus filhos no ensino regular e as escolas, apesar das dificuldades para tal, vem aplicadamente cumprindo sua obrigação.

Práticas pedagógicas na educação inclusiva

A formação de práticas pedagógicas que contemplem as necessidades da educação Especial e Inclusiva por todos que participam dela, está preconizada na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), na nova Constituição Federal de 1988 – que traz no artigo 206, inciso I a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, e garante no artigo 208 a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino –, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990 (DRAGO 2009, p. 3), na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Tais documentos passaram a ser referência nos quesitos de organização e o funcionamento da inclusão de portadores na escola regular e nos sistemas educacionais brasileiros tendo como base a equidade para a diversidade.

Conforme previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), o AEE “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” Neste contexto, a escola deve analisar o seu Plano Político Pedagógico (PPP), fazendo ajustes na organização da escola e as adequações curriculares conforme exigências, a fim de desenvolver um trabalho que contemplem todos os alunos na construção de ensino-aprendizagem, autonomamente. Assim, respeitando as diferenças da multiplicidade dos saberes e das condições sob as quais o conhecimento é transmitido, sabendo que a inclusão propicia e objetiva a aprendizagem de todos juntos.

Segundo Ferreira & Guimarães (2003), “na proposta da inclusão, a escola tem de se adequar à realidade dos alunos, das suas limitações e dos seus comprometimentos, tornando o direito à escolarização possível e fazendo com que todos possam desenvolver as atividades individuais e coletivas, flexibilizando a convivência e respeitando as diferenças”. Segundo ainda Ferreira e Guimarães (2003), afirmam que “para considerar uma proposta inclusiva, é preciso pensar como os professores devem ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa”.

Entretanto, cabe ressaltar sobre a formação de professores direcionados para este novo paradigma de escola conforme as necessidades adquiridas. Uma vez, que a grande maioria dos docentes não adquiriu uma formação adequada voltada para uma educação inclusiva, e com isto existe uma grande defasagem de professores que atuam diretamente com os alunos com algum tipo de deficiência.

É notório que os profissionais da educação precisam buscar estratégias adequadas para trabalhar de forma diferenciada e eficaz e tornar as suas práticas pedagógicas mais contextualizadas para garantir maior excelência do processo de desenvolvimento dos educandos. Carvalho (2008, p. 113) afirma que “a boa qualidade da escola traduz-se pelo êxito alcançado na aprendizagem e na participação de todos os alunos, sem exclusões”. E é através de uma especialização adequada em nível curricular, métodos, técnicas, recursos educativos e organizacional em que os professores deverão aperfeiçoar para atender melhor as necessidades propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão dos portadores de deficiência no ensino regular não pode ser tratada como algo distante da realidade das escolas, entretanto cabe ressaltar a complexidade das questões que envolvem o tema, como por exemplo, a questão financeira, formação de professores e acessibilidade. Neste contexto, a inclusão deve implicar em novas práticas, na busca contínua em contribuir para o fortalecimento da convivência igualitária e sem alteridade entre cada um. Sendo assim, a escola configura-se como um espaço privilegiado para a inclusão destas identidades e solucionar problemas relacionados com as necessidades educativas especiais nas escolas regulares.

Neste contexto, observa-se que os atores deste processo possam acreditar que a inclusão é algo importante para os deficientes e que a sociedade como um todo deveriam mudar o paradigma, os políticos promoverem mudanças nas políticas públicas e nos sistemas educacionais, reestruturando as escolas e práticas pedagógicas voltadas para uma educação inclusiva e

que a sociedade em si lutem por este direito adquirido legalmente

Quando se refere a termo inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares seria ponderoso ressaltar a complexidade em que se encontra o processo, dos mais variados gargalos presentes citamos a questão financeira, formação de professores e acessibilidade como os mais pertinentes no contexto. Outro ponto que é observado, que ainda perdura nesta situação é o preconceito contra os portadores de necessidades especiais, não só por colegas de classe, mas sim por parte de alguns professores e até mesmo a escola num cenário geral. No entanto, este sentimento aos poucos vem sendo combatido por meio de conhecimentos e informações.

Apesar dos direitos da inclusão de portadores com necessidades especiais no ensino regular ser garantido constitucionalmente, é observado que este processo está longe de ser concretizado e tornar algo corriqueiro nas instituições. Entretanto, não se pode generalizar, mesmo com estes obstáculos existentes percebe-se um acesso gradativo destes as escolas regulares.

Entretanto, cabe ressaltar o importante papel de toda sociedade, que de maneira mais simples possível compreendem a importância em agregar este tema em seu cotidiano, e que as escolas não mensurem esforços na dedicação e elaboração dos planejamentos para aplicação da inclusão.

Neste sentido, a inclusão deve implicar em novas práticas pedagógicas, na busca contínua em contribuir para o fortalecimento da convivência igualitária e sem alteridade entre cada um. Isso implica ampliar o conceito de educação especial e trabalhar para diversidade, reformular os princípios, metas e currículos das escolas dentro da ótica inclusiva, instrumentalizar todos os educandos, sejam eles considerados para inserção e atuação na sociedade, exercendo assim a cidadania.

Sendo assim, a escola configura-se como um espaço privilegiado para a inclusão destas identidades e solucionar problemas relacionados com as necessidades educativas especiais nas escolas regulares. Quando levamos em conta a diversidade como princípio educativo no planejamento da escola, devemos ter a consciência do trabalho em grupo e individual, de modo a contemplar as necessidades de cada aluno e níveis e formas diferentes de planejar. Neste sentido, pode dizer que a adaptação curricular é significativa no processo de inclusão do aluno com deficiência, por atender as possibilidades e necessidades de cada um, de forma a tornar sua aprendizagem mais interessante e eficiente.

Contudo, espera-se não haver uma visão de que a inclusão de portadores no ensino regular possa tornar algo de extrema complexidade, e que as estratégias, ferramentas, aprendizagem e cooperação são fundamentais para eficiência deste processo de inclusivo.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon; WANG, Margaret. Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

AMARAL, Ligia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes. In: AQUINO, J. Diferenças e preconceitos na escola. SP: Sumus, 1998.

ARAÚJO, Matilde Rosa; SAMPAIO, José Salvado; MARTINS, José Baptista; BAPTISTA, Orlando Pinto [imp. 1973] - Ler: leituras para o ciclo preparatório do ensino secundário: 2.º ano. Lisboa: Verbo Escolar.

AUTISTA, Espectro. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, DF, 2012.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. Revista Brasileira de Educação Especial. v.2, n.3, 1995, p.7-19.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Brasil. (1996). Ministério da Educação e do Desporto. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial. Integração, ano 11, n. 17, 1998. Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial-MEC/SEESP, 2001. Brasil. Conselho Nacional de Educação. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001b. Brasil. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Educação Inclusiva: a escola. Brasília: MEC/SEESP, 2004. v. 3.

BRASIL. Decreto-lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Legislação Federal do

BRASIL. Diário Oficial da União. 26 de junho de 2014. p.1. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989. -Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>> Acesso em 14/07/2020.

_____. Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999. - Regulamenta a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>> Acesso em 14/07/2020.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para direitos humanos. SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos. Ano 2, n. 2, 2005 p. 37-63, Ed. em português. São Paulo: Rede Universitária de Direitos Humanos. CAGLIARI, Luis Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 2003.

CARMO, A. A. Deficiência física: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina: Brasília, DF: MEC, Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Currículo E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: trilhando os caminhos percorridos, entendendo as trilhas a percorrer. Encontros e Caminhos, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DA CRIANÇA, Estatuto. do Adolescente e dá outras providências. Artigos 1º ao 6º, v. 15, 1990.

DRAGO, Rogério; RODRIGUES, P. dá S. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. Revista FACEVV, Vila Velha, n. 3, pág. 49-56, 2009.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Direito à educação das pessoas com deficiência. Revista CEJ, v. 8, n. 26, p. 27-35, 2004.

FEDERAL, Senado. Língua Brasileira de Sinais “uma conquista histórica”. Senado Federal Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Brasília, OS, n. 03747, 2006.

FERREIRA, Maria Elisa Coputo & GUIMARÃES, Marley. Educação inclusiva. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

FRANÇA, Rozelma *et al.* A disseminação do pensamento computacional na educação básica: lições aprendidas com experiências de licenciandos em computação. In: Anais do XXII Workshop sobre Educação em Computação. SBC, 2014. p. 219-228.

GAIO, R.; Meneghetti, R. G. K. Caminhos pedagógicos da Educação Especial. Petrópolis: Vozes, 2004.

GIL, Marta. Acessibilidade, inclusão social e desenho universal: tudo a ver. 2006.

GOFFREDO, V. L. F. S. Educação Especial: tendências atuais. Brasília: Associação de Comunicação Educativa; Roquete Pinto, 1999. GOMES, Nilma Lino.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1999.

Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola, 1999. Acessível em <http://www.mulheresnegras.org> acesso em 19/07/2020.

HUMANOS. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados. 2004.

Jiménez, Rafael Bautista. “Educação especial e reforma educativa.” Necessidades educativas especiais 1 (1997): 21-35.

LANNA JUNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. - Brasília: Secretaria de Direitos.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Constituição 1988.

LEITÃO, F. (2006). Aprendizagem Cooperativa e Inclusão. Mira Sintra: edição do autor.

LIMA, Priscila Augusta, 1957. Educação inclusiva e igualdade social. São Paulo: Avercampo, 2006.

MACHADO, Maria Berenice Weiss; NUNES, Ana Luiza Ruschel. Alfabetização de jovens e adultos: uma reflexão. Educação (UFSM), p. 47-60, 2001.

MADER, Gabrielle. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. São Paulo, Memnon, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos, Rosângela Gavioli Prieto: Valeria Amorim Arantes (Org.). 5. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

Martins Lúcia de Araújo Ramos. *et al* (Orgs.). Políticas e práticas educacionais inclusivas. Natal, RN: EDUFRRN, 2008.

Mazzotta, Marcos José da Silveira, and Maria Eloísa Famá D'Antino. "Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer." *Saúde e Sociedade* 20 (2011): 377-389.

Ministério da Educação e cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96). Brasília: 1996.

Os direitos das pessoas portadoras de deficiência. Brasília: Coordenadoria Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência (COR-DE), 1994.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999. LDB

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

Referenciais para a formação de professores. Brasília: MEC, 1999. <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial598129159/legislacao>

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK S.; STAINBACK W. Inclusão: Um guia para Educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TODOS, DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA; AS, PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER; DE, NECESSIDADES BÁSICAS. Declaração mundial sobre educação para todos. Jontiem: UNICEF, 1990



Uma análise superficial quanto a etnomatemática como uma tendência educacional: percursos históricos e suas concepções

Dânlei de Oliveira Preato

Mestrando. Universidade Federal de Rondônia. (PPGEM/UNIR). Ji-Paraná, Rondônia

Marli Henrique de Lima Pio Suruí

Mestranda. Universidade Federal de Rondônia. (PPGEM/UNIR). Ji-Paraná, Rondônia

Mopidaor Suruí

Mestrando. Universidade Federal de Rondônia. (PPGEM/UNIR). Ji-Paraná, Rondônia

DOI: [10.47573/ayd.5379.2.143.6](https://doi.org/10.47573/ayd.5379.2.143.6)

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus Ji-Paraná, por meio da disciplina intitulada “Tendência da Educação Matemática”. Tem como finalidade apresentar reflexões e discussões por meio do levantamento de dados bibliográficos que nos embasaram para apresentação de Seminário no escopo da disciplina de Tendências em Educação Matemática. Discorrendo apresentando a relação da Etnomatemática como uma Tendência da Educação Matemática, elucidando os aspectos epistemológicos e históricos, juntamente com os saberes de autores como D’Ambrosio (1984, 1998, 2009) e Knijnik (1996) que nos embasaram em nossas reflexões e discussões. O trabalho fundamentou-se num estudo exploratório de cunho qualitativo procedendo em um ensaio bibliográfico. Infere-se uma visão de conhecimentos acerca das perspectivas Etnomatemáticas que nos levam a refletir a Educação no campo da interculturalidade, como base nas práticas educacionais.

Palavras-chave: etnomatemática. educação matemática. interculturalidade. tendência educacional.

ABSTRACT

The present work was developed in the context of the Graduate Program in Mathematics Education (PPGEM), of the Federal University of Rondônia (UNIR) – Campus Ji-Paraná, through the subject entitled “Tendency in Mathematics Education”. Its purpose is to present reflections and discussions through the collection of bibliographic data that supported us for the presentation of a Seminar in the scope of the subject of Trends in Mathematics Education. Discussing, presenting the relationship of Ethnomathematics as a Mathematics Education Trend, elucidating the epistemological and historical aspects, together with the knowledge of authors such as D’Ambrosio (1984, 1998, 2009) and Knijnik (1996) who based our reflections and discussions. The work was based on an exploratory study of a qualitative nature proceeding in a bibliographic essay. A view of knowledge about the Ethnomathematics perspectives is inferred that lead us to reflect on Education in the field of interculturality, as a basis for educational practices.

Keywords: ethnomathematics. mathematics education. interculturality. educational trend.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus Ji-Paraná, dentro da disciplina “Tendência da Educação Matemática” ministrada pelo professor Dr^o Emerson da Silva Ribeiro. Nos primeiros estudos/encontros realizados nesta disciplina nos foi oportunizado realizar as primeiras discussões referente às questões do campo profissional e científico, das práxis de ensino às práticas de investigação, bem como acerca da abordagem da Psicologia na Educação Matemática.

Como proposta para podermos nos aprofundar sobre as Tendências da Educação Matemática, nos foi proposto a apresentação do Seminário com a temática – Programa de Etnoma-

temática, elencando os aspectos epistemológicos históricos, os principais teóricos, a definição e o objeto de estudos, os aspectos metodológicos de pesquisa, conseqüentemente o estudo na área e tratou dos aspectos didáticos metodológicos. Portanto a presente pesquisa se refere à uma apresentação reflexiva e discursiva de ensaio bibliográfico, onde se relaciona o objeto de estudo da dissertação em andamento do PPGEM/UNIR e a tendência apresentada/discutida no Seminário da disciplina de Tendências da Educação Matemática.

Nessa perspectiva, considera-se que a pesquisa se torna oportuno para a formação crítica e da investigação científica, cujos objetivos, percepções no contexto social resultam diretamente no campo científico. Neste sentido, tecer conhecimentos acerca das concepções e perspectivas Etnomatemáticas que nos levam a refletir a Educação no campo da interculturalidade, tendo como base as práxis educacionais, este que se tem investigado e produzido nos estudos culturais de comunidades através de suas vivências, se constituindo em um saber modulado e aperfeiçoado com o tempo por determinado grupo cultural.

Neste sentido, a Etnomatemática é instituída como um Programa de Pesquisa em constante movimento, este instituído na década de 70 por meio do pesquisador Ulbiratan D'Ambrosio, no qual defende que a matemática não é algo único e universal, muito menos um saber estático, pelo contrário, a matemática está presente em todo globo, tendo sua peculiaridade e especificidade única de cada grupo cultural que dela se utiliza para resolver situações/problemas do dia a dia, sendo assim, um saber vivo em constante movimento que é aprimorado de acordo com as necessidades de sobrevivência daquele grupo.

De tal modo, a presente pesquisa está organizada seguindo a seguinte estrutura, no tópico II, trazemos os aspectos epistemológicos e históricos acerca da Etnomatemática, em seguida tecemos o tópico III onde elencamos os fundamentos teóricos por trás da Etnomatemática, em seguida apresentamos o tópico IV onde explanamos a definição e o objeto de estudo do Programa aqui pesquisado, no tópico V trazemos os campos metodológicos que embasam as pesquisas acerca do tema de Etnomatemática, ancorados em uma análise no “catalogo de teses e dissertações da CAPES” (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), seguindo em nossa organização, finalizamos tecendo nossas considerações finais no tópico VI. Assim pedimos licença ao ilustre leitor (a), para emergir conosco nessas águas constituídas de moléculas de conhecimento.

ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E HISTÓRICOS

Ao nos referirmos sobre o ponto histórico, temos que a palavra Etnomatemática iniciou a ser difundida na década de 1970, com base em críticas sociais acerca do ensino tradicional da Matemática, como a análise das práticas matemáticas em seus diferentes contextos culturais, onde diversos educadores se movimentaram em encontrar soluções contra o currículo “tradicional”, que impõe a Matemática como verdade absoluta. Assim, surgiu o Programa Etnomatemática, idealizado pelo brasileiro Ubiratan D'Ambrosio, onde motivou intensos estudos e reflexões, mostrando-se assunto presente em diversos Congressos e Conferências, temos como exemplo a Conferência Internacional de Educação Matemática (CIAEM) realizada na Venezuela (1975).

Desde então, foi a partir do quinto Congresso Internacional de Educação Matemática, realizado em 1984, em Adelaide na Austrália, que se evidenciou o questionamento sobre as metas

da Educação Matemática, onde se manifestou para justificar o termo Etnomatemática, D'Ambrosio o definiu: “etno [ambiente natural e cultural] + matema [conhecer, explicar, entender, lidar com o ambiente] + tica [artes, técnicas, modos e maneiras de]”. (D'AMBROSIO, 1998).

Se iniciava uma reflexão crítica acerca da matemática eurocêntrica, dita como absoluta por muitos, entretanto com a constituição de fato do Programa Etnomatemática, inicia uma ramificação tecendo em considerar os saberes de grupos culturais e tradicionais como conhecimento, a matemática utilizada por esses grupos para resolver situações/problemas do seu dia a dia, se constituindo assim em várias matemáticas, com cada uma tendo sua peculiaridade única.

Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de certa faixa etária, sociedades indígenas e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos. (D'AMBROSIO, 2005, p. 9).

Quanto ao cunho educacional a Etnomatemática é uma prática originada no Brasil, que possibilita a produção intercultural de conhecimento na qual o aprendizado ocorre de acordo com a realidade de cada um, havendo assim que o programa da Etnomatemática veio como resposta e atitude crítica buscando promover a igualdade e a emancipação de grupos discriminados. Durante este intermédio a Etnomatemática teve como proposta de mudança no currículo, avaliação escolar e ação pedagógica, para haver uma organização do currículo a Etnomatemática também propõe mudanças no processo avaliativo, que abrange no ensino aprendizagem e na mediação do professor.

Quando o ensino da matemática é trabalhado com a ideia da Etnomatemática com características (crítico/significativo), os alunos conseguem modelar sua própria história (modo de resolver cálculos aritméticos associando as suas vivências), e então eles fazem uma leitura crítica da mesma (etnologia) (MINOZZO, 2011, p. 41).

Todavia, devemos nos ater que tal programa não vem para discriminar a matemática eurocêntrica, pois os pilares da Etnomatemática é que cada grupo tradicional tem sua matemática e está deve ser considerada, assim a matemática eurocêntrica se constitui de um grupo tradicional, que a anos manipulam as formulas “mirabolantes” de cálculos avançados, assim de acordo com a visão de D'Ambrosio, a Etnomatemática não veio para se opor, e sim para demonstrar que a matemática não é algo universal e nem estático.

Estes grupos culturais, tais como crianças ou ainda agricultores, engenheiros e classe de profissionais em geral, desenvolvem modos próprios de comportamento, com símbolos e códigos próprios, assim como modos próprios de matematizar, em outras palavras, sua própria matemática. [...] cada cultura tem sua própria Matemática, que se desenvolve e morre com a própria cultura (D'AMBROSIO, 1985, p. 42-43).

Nota-se que o movimento do programa da Etnomatemática vem para legitimar os saberes dos grupos culturais tradicionais, demonstrando que a matemática é plural e não singular.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O presente tópico se ancora nas concepções da Etnomatemática de Ubiratan D'Ambrosio e Gelsa Knijnik, pois são considerados os percursores de tal programa, D'Ambrosio com uma visão mais neutra sobre o tema e a Knijnik que tem suas pesquisas acerca dos movimentos agrários do Brasil.

Ao tentar compreender a multiplicidade de tentativas de compreendê-la, recortamos e tecemos constituindo a Etnomatemática como um conjunto de saberes e fazeres matemáticos próprios que partem de um povo ou uma cultura específica, ou também pode ser entendida como um programa que busca configurar e contribuir nas diferentes áreas do conhecimento acadêmico, assim como nas abordagens filosóficas, históricas, epistemológicas e da antropologia.

Segundo D'Ambrosio (2001), não se deve tentar construir epistemologia para a Etnomatemática, pois estaria-se propondo uma explicação final para a mesma, o que na sua visão feriria o Programa Etnomatemática.

A principal razão resulta de uma preocupação que tenho com as tentativas de se propor uma epistemologia, e, como tal, uma explicação final da Etnomatemática. Ao insistir na denominação Programa Etnomatemática, procuro evidências que não se trata de propor uma outra epistemologia, mas sim se entender a aventura da espécie humana na busca de conhecimento e na adoção de comportamentos. (D'AMBROSIO, 2001, p. 14).

Reputamos o conhecimento sendo uma construção sociocultural em que cada grupo étnico e cultural tem um modo próprio de ver, entender e representar o mundo. Com isso, “trazer a realidade” do aluno possibilita dar significado aos conteúdos matemáticos, suscitando o interesse pela aprendizagem” (KNIJNIK, 2012, p. 68). Compreende-se então, que o conhecimento é construído pela necessidade de dar respostas a situações diversas do dia a dia. Constitui-se ainda, de acordo com a realidade em que o indivíduo vive, sendo marcado, desse modo, a sua crença, sua história, a sua visão de mundo e o seu costume.

Segundo Knijnik (1996), a Etnomatemática desloca seu foco de atenção de questões eminentemente psicológicas e epistemológicas que têm sido tradicionalmente objeto de estudo na Educação Matemática.

Todavia essas origens, de novas perspectivas para o conhecimento científico para a história da matemática, que possui suas características ligada a ciência, é ressaltado pelo historiador Konstantín Ribnikov, que posteriormente foi reproduzida pelo matemático e educador brasileiro Ubiratan D'Ambrosio, traz nos dias atuais as origens, partindo de pressupostos e levando a compreensão da neutralidade ideológica no percurso histórico, tanto na ciência como na história da Matemática:

A luta entre as forças progressistas e reacionárias na ciência Matemática, que é uma das formas da luta de classes, se revela de forma mais intensa nas questões históricas e filosóficas das Matemáticas [...]. Ela [a História da ciência] deve estar bem organizada como parte da educação ideológica do estudante e dos trabalhadores científicos (RIBNIKOV, 1987, p. 19, *apud* D'AMBROSIO, 2009, p. 22).

Sendo, podemos então determinar que por meio desta reflexão, surge então o contexto e de como surgiu a Etnomatemática, uma vez que ao defini-la como um programa transcultural, voltado na transdisciplinar, tomando pressupostos e ideias do então educador matemático e também brasileiro que tanto contribui para este percurso Ubiratan D'Ambrosio.

DEFINIÇÃO E OBJETO DE ESTUDOS

A Etnomatemática trata-se como o corpo de artes, técnicas, modos de conhecer, explicar, entender, lidar com os distintos ambientes naturais e sociais, estabelecido por uma cultura. Dentre as várias artes e técnicas desenvolvidas pelas distintas culturas, incluem-se maneiras de

comparar, classificar, ordenar, medir, contar, inferir, e muitas outras que ainda não reconhecemos (D'AMBROSIO, 1990).

Assim, a Etnomatemática opõe-se às visões tradicionais da Ciência, com suas características de homogeneidade e universalidade, enfatizando não só que a Matemática é uma construção social, mas, mais que isto, que tal construção se dá em um terreno minado pela disputa política em torno do que vai ser considerado como Matemática, o que vai ser considerado como o modo legítimo de raciocinar e, portanto, quais grupos são os que têm legitimidade para produzir Ciência (Knijnik, 1996).

No entanto, ensinar sob uma perspectiva etnomatemática é um modo de promover reformas no ensino, engajando os estudantes na descoberta da matemática de seus cotidianos, de seus pais e amigos de muitas culturas. A perspectiva etnomatemática traz interesse, excitação e relatividade para os estudantes, que serão mais motivados como estudantes de matemática em geral. HOLLY L. WENGER (1998).

De tal modo, podemos dizer que a Etnomatemática tem como objeto de estudo, grupos culturais tradicionais, que busca elucidar e legitimar os saberes constituídos pelas vivências dos indivíduos que nele residem, investigando a matemática usada pelo grupo para resolver situações/problemas do dia a dia, e assim reconhecer as pluralidades da matemática que permeia por diversos meios.

ABORDAGENS METODOLÓGICAS NO CAMPO DA PESQUISA DA ETNOMATEMÁTICA

O presente estudo utilizou de uma abordagem qualitativa procedendo de um ensaio bibliográfico, tal abordagem nos permite uma compreensão sobre o levantamento do estudo, tecendo uma relação com objeto a ser estudado e que a partir dos dados e análises, possam ser alcançados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A pesquisa bibliográfica é um tipo específico de produção científica, sendo constituída com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos, entre outros materiais catalográficos.

Quanto aos encaminhamentos metodológicos das pesquisas acerca do tema Etnomatemática, foram analisadas teses e dissertações do Catalogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram analisados 40 trabalhos acerca da Etnomatemática dando ênfase ao campo indígena, assim, pode-se perceber que se destacaram entre os trabalhos analisados expuseram um estudo Etnográfico, Autobiográfico e Etnopesquisa. Assim organizamos o quadro 1, vista as características que encontramos em cada tipo de estudo. Todavia vale ressaltar que é quase impossível encaminhar um caminho seguro e pronto para as pesquisas em Etnomatemática, pois tal campo se trata de uma investigação de determinado grupo cultural tradicional, tendo características únicas, sendo impossível de mensurar um caminho pré-determinado quanto a metodologia de pesquisa de tal campo.

Quadro 1 - Abordagens metodológicas – Etnomatemática.

Etnografia	Autobiografia	Etnopesquisa
<ul style="list-style-type: none"> • Observação participante; • Observação direta; • Acompanhamento; • Entrevista; • Registro de imagens/gravação de voz; • Relatos; • Rodas de conversa; • Análise de documentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Histórias; • Perguntas espontâneas; • Esclarecimentos; • Vivências e relatos na comunidade; • Relato de experiência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento de culturas; • Valorização da cultura; • Resgate cultural; • Resistência.

Fonte: Elaborado pelos próprios autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática trouxe um destaque no campo da Etnomatemática, no ensino aprendizagem e a mesmo tempo na produção científica, fortalecendo a interculturalidade existente, abrangendo principalmente na área da educação Matemática. Segundo D’Ambrosio (2011, p. 16), “não há, porém, uma só matemática; há muitas matemáticas”. Isso não se limita apenas à educação escolar indígena, mas, também, a outras comunidades como quilombolas, agricultores, entre outras.

O fato é que outras matemáticas, com seus valores culturais, estão presentes no dia a dia no grupo de pessoas que compatibilizam as mesmas ações e desenvolvem saberes próprios para sua sobrevivência. Além disso, este estudo nos propôs percorremos por caminhos históricos sobre a Etnomatemática, considerando os mediadores das instituições formadoras, o pesquisador. Apesar que, em situações complexas vivenciadas na sociedade, tem carregado avanços históricos, que favorecem pesquisa científica.

Propõe-se um estudo valorizado da matemática de diferentes grupos, onde para se constituir está Etnomatemática, os professores precisam se ater, se tal atividade favoreça tal grupo cultural que este estudante está inserido, acarretando reflexões acerca da atividade na perspectiva da Etnomatemática, fazendo está integração da matemática modulada neste grupo/comunidade com os currículos da escola.

Infere-se com os contextos aqui redesenhados ao emergir a Etnomatemática como uma tendência para ensino/aprendizagem em matemática, se parte do pressuposto em que se “existem vários e distintos conhecimentos/saberes, e todos são importantes”. Entretanto, nesta perspectiva a Etnomatemática não tem como finalidade se colocar como um saber “melhor” do que a matemática eurocêntrica/acadêmica, pelo contrário, parte da ideia de colocar tais conhecimentos/saberes em correlação, de modo, como um pode contribuir ou favorecer o outro.

REFERÊNCIAS

- [1] ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Líber Livro, 2005
- [2] BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- [3] D’AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. 4. ed. Belo

Horizonte: Autêntica, 2011. 112p.

[4] D'AMBROSIO, Ubiratan. Tendências e perspectivas historiográficas e novos desafios História da Matemática e na Educação Matemática. Educação Matemática Pesquisa, v.14, n.3, p. 336-347. São Paulo, 2012.

[5] D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª Edição. 2002.

[6] D'AMBROSIO, U. Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics, in POWEL, A. B. & FRANKENSTEIN, M. (Eds), Ethnomathematics. Challenging Eurocentrism in Mathematics Education. Albany: State University of New York Press, p.13-24, 1997/1985.

[7] D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed. 2005/2001.

[8] GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 ed., São Paulo: Atlas, 2008.

[9] KNIJNIK, Gelsa. Exclusão e Resistência: Educação Matemática e Legitimidade Cultural. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

[10] MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

[11] MINDLIN, B. Nós Paiter: Os Suruí de Rondônia. Petrópolis: Vozes, 1985.

[12] MINDLIN, B. Relatório Global. Polonoroeste. Componente Indígena. Fipe – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas. Relatório nº 3.2.12, junho, 1987.

[13] MINOZZO, João Batista Scalcon. A etnomatemática como proposta para o ensino de matemática na educação de jovens e adultos NA E.E.E.M. Tancredo de Almeida Neves. 53p. 2011. Monografia (Especialização em Tecnologia no ensino de Matemática) – Universidade Federal do Pampa, Campus Alegrete, Alegrete, 2011.

[14] SYRYCZYK, E, F. PESQUISA ETNOMATEMÁTICA: MÉTODOS E TÉCNICAS PARA UMA CONSTRUÇÃO SOCIOETNOCULTURALISTA. Revista REAMEC, Cuiabá - MT, n.01, setembro 2013. fls 73-87.

[15] WENGER, H. L. Examples and results of teaching middle school mathematics from an Ethnomathematical Perspective, in First International Congress of Ethnomathematics, Granada, Anais, s/p, 1998.



Educação financeira na última década: revisão sistemática de literatura

Willian Miguel Pereira Ramos

Departamento de Física, Universidade do Estado do Amazonas, 69470-000, Tefé-Amazonas, Brasil

Alex O. Pinto

Departamento de Matemática, Universidade Federal do Amazonas, 69067-005, Manaus-Amazonas, Brasil

Gabriel de Lima e Silva

Departamento de Matemática, Universidade Federal do Amazonas, 69067-005, Manaus-Amazonas, Brasil

Sabrina de Souza Rodrigues

Departamento de Matemática, Universidade Federal do Amazonas, 69067-005, Manaus-Amazonas, Brasil

Robert Luis Lara Ribeiro

Departamento de Matemática, Universidade Federal do Amazonas, 69067-005, Manaus-Amazonas, Brasil

Raimundo Correia de Oliveira

Departamento de Engenharia, Universidade do Estado do Amazonas, 69410-000, Tefé-Amazonas, Brasil

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.143.7

RESUMO

A Educação Financeira (EF) como conteúdo pertencente a matemática é fundamental para a formação de cidadãos cada vez mais capacitados para a vida em sociedade e desenvolvimento de habilidades para o dia a dia. Portanto, uma revisão sistemática é de fundamental importância para contemplar o panorama das principais pesquisas em EF. Assim, é proposto o problema de pesquisa: Qual o estado da pesquisa sobre EF? Com o objetivo de delinear o estado da arte e indicar rumos para investigações futuras nesta temática. Para esta revisão foi feito uso dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e os recursos do software State of the Art through Systematic Review – StArt, onde foram classificados artigos nas seguintes categorias: Artigos sobre Educação Financeira (EF), Artigos sobre Educação Financeira Mediada por Software (EFMS), Artigos sobre Educação Financeira Formação de Professores (EFP) e Educação Financeira Revisão de Literatura (EFRL). Foi constatado que muito mais da metade dos artigos tratavam de EFMS ou EFP.

Palavras-chave: educação financeira. matemática financeira. software.

ABSTRACT

Financial Education (FE) as a content pertaining to mathematics is fundamental for the formation of citizens who are increasingly capable of living in society and developing skills for everyday life. Therefore, a systematic review is of fundamental importance to contemplate the panorama of the main researches in PE. Thus, the research problem is proposed: What is the state of research on FE? With the objective of delineating the state of the art and indicating directions for future investigations in this theme. For this review, journals from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – CAPES and the resources of the State of the Art through Systematic Review – StArt software were used, where articles were classified into the following categories: Articles on Financial Education (EF), Articles on Software-Mediated Financial Education (EFMS), Articles on Financial Education Teacher Training (EFP) and Financial Education Literature Review (EFRL). It was found that well over half of the articles dealt with EFMS or EFP.

Keywords: financial education. financial mathematics. software.

INTRODUÇÃO

A educação financeira (EF) se constitui tema de enorme relevância na pesquisa em educação em matemática. O tema EF no Brasil, apesar de novo no contexto escolar, teve como início o ano de 2010 com a implantação e criação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) com o decreto lei 7397/2010, publicado no diário oficial da união de 22 de dezembro de 2010, tornando um objeto de estudo promissor e paradigma consolidado [1].

A partir do ano de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua redação apresenta a EF como contexto de ensino,

Outro aspecto a ser considerado nessa unidade temática é o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos. Assim, podem ser discutidos assuntos como taxas de juros, inflação, aplicações financeiras (rentabilidade e

liquidez de um investimento) e impostos. Essa unidade temática favorece um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro (BNCC, 2018, p. 271) [2].

Dessa forma, é justificado o campo de pesquisa em educação financeira, portanto a presente pesquisa propõe o seguinte problema científico: Qual o estado da pesquisa sobre educação financeira? Em que se pretende traçar rotas de perspectivas futuras investigações deste tema de pesquisa.

Contudo, o objetivo desta pesquisa é delinear o estado da arte e indicar rumos para investigações futuras desta temática, logo optou-se por realizar uma revisão sistemática de literatura com a finalidade de sintetizar as evidências elencadas por diversas pesquisas publicadas em periódicos internacionais e nacionais de referência na área de ensino de matemática e educação em matemática.

MATERIAL E MÉTODOS

Apresenta-se uma revisão sistemática (RS) da literatura a partir da ferramenta StArt (State of the Art through Systematic Review). O objetivo desta pesquisa é delinear o estado da pesquisa sobre Educação Financeira na última década. Uma RS de literatura se faz necessária e pertinente para balizar a pesquisa e produção de conhecimentos relevantes para o desenvolvimento científico em educação matemática e ensino de matemática. Portanto uma pesquisa dessa natureza requer rígida metodologia, repositório reconhecido pela comunidade e protocolo de seleção que possibilite filtragem dos melhores trabalhos.

A revisão sistemática, diferentemente da revisão integrativa, é um método utilizado para responder a uma pergunta específica sobre um problema específico da área de pesquisa. É uma síntese rigorosa de todas as pesquisas relacionadas a uma questão/pergunta específica. Geralmente, os estudos incluídos nessas revisões têm o delineamento de pesquisa são considerados trabalhos originais, por possuírem rigor metodológico (ERCOLE, Flávia Falci *et al.*, p.12, 2014) [3].

Assim, esta RS fez uso da plataforma de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES com pesquisa no banco de dados do banco de dados da Scopus que armazena cerca de 19,5 mil títulos de mais de 5.000 editoras internacionais, incluindo a cobertura de 16.500 revistas nos campos científico, técnico, e de ciências médicas e sociais (incluindo as artes e humanidades) [4].

Ferramenta Start

A ferramenta computacional State of the Art through Systematic Review – Start é um software de código livre que possibilita um processo de análise bibliográfica mais ágil, seletiva e impessoal durante o desenvolvimento da RS. Este software foi desenvolvido pelo Laboratório de Pesquisa em Engenharia de Software (LAPES) pertencente ao Departamento de Computação da Universidade Federal de São Carlos (DC/UFSCar). O Start proporciona maior agilidade e confiabilidade em todas as etapas de uma RS [5]. O Start apresenta no seu escopo um menu com os seguintes itens: Planning, Execution, Sumarization como apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Menu de configuração do StArt. Fonte: Software StArt.

A partir de um protocolo criado no Planning, bem como a pesquisa de artigos no periódico da CAPES de acordo com as palavras-chave pertinentes a revisão, baixa-se a bibliografia em formato compatível com o Start (BIBTEX ou RIS) e este se encarrega de fazer a busca a partir da bibliografia dos artigos de acordo com protocolo criado para a revisão sistemática de literatura. Por conseguinte, o pesquisador pode executar a seleção e classificação de cada artigo a partir de suas título, palavras-chave, bibliografia, nome da revista e resumo. Posteriormente o autor da revisão seleciona os artigos em alto, médio e baixo prioridade de leitura de acordo com seu protocolo para realizar uma leitura e análise na integra do texto. Já na sumarização tem-se as opções de análise gráfica dos artigos rejeitados, duplicados e aceitos.

Critérios de pesquisa

Para esta RS foram utilizados artigos dos periódicos da CAPES com classificação Qualis da própria CAPES, no triênio de 2013 até 2016, como A1 e A2 para a área de pesquisa. Nesse cenário de pesquisa foi realizado consulta ao banco de dados para responder o seguinte problema científico: Qual o estado da pesquisa sobre Educação Financeira? O período do filtro temporal de buscas na plataforma foi para artigos publicados entre os anos de 2012 até 2022, nesse filtro foi usado as palavras – chave: Educação Financeira; Matemática Financeira e Software. Não houve filtro para o idioma do artigo pesquisado.

Assim, foram obtidos um total de 107 (cento e sete) artigos os quais foram sumarizados a partir dos seguintes dados: título, palavras-chave, autor e resumo com respeito ao protocolo desta pesquisa de RS. Após a primeira análise foram selecionados 19 (dezenove) artigos, já que estes tratavam especificamente dos seguintes tópicos: “Artigos sobre Educação Financeira (EF)”, “Artigos sobre Educação Financeira Mediada por Software (EFMS)”, “Artigos sobre Educação Financeira Formação de Professores (EFPF)” e “Educação Financeira Revisão de Literatura (EFRL)” e aspectos de ensino aprendizagem, conforme Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 - Quantidade de artigos levantados por periódico na área de ensino de matemática/ educação.

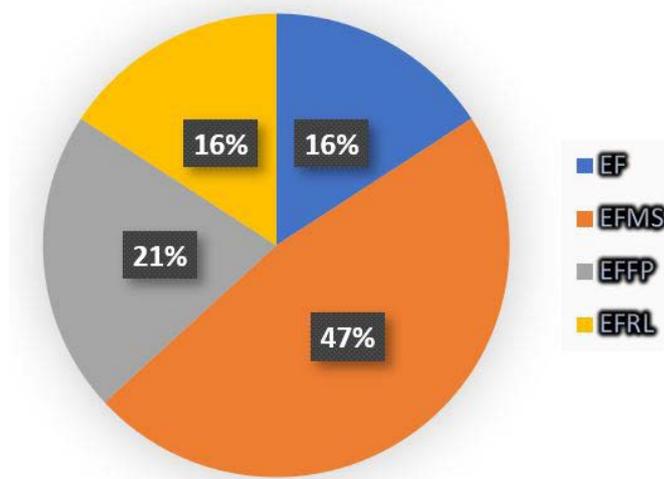
Artigos Analisados			
Ordem	Temas	Artigos Selecionados	Nível de Ensino
1	EF	4	ES
2	EFMS	9	ES/EM
3	EFFP	4	ES
4	EFRL	2	ES/EM/EF*

EF – Educação Financeira; EFS - Educação Financeira mediada por software; EFFP - Educação Financeira formação de professores; EFRL - Educação Financeira revisão de literatura; ES – Ensino Superior; EM – Ensino Médio; EF* – Ensino Fundamental

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os artigos selecionados foram analisados e agrupados nas seguintes categorias: “Artigos sobre Educação Financeira (EF)”, “Artigos sobre Educação Financeira Mediada por Software (EFMS)”, “Artigos sobre Educação Financeira Formação de Professores (EFFP)” e “Educação Financeira Revisão de Literatura (EFRL)”. A Figura 2 apresenta os dados sinterizados:

Figura 1 - Tipos de pesquisas sugeridas nos artigos levantados na área de ensino de Educação Financeira.



Observa-se que quase a metade dos artigos selecionados tratam de propostas de intervenção didática no ensino de Educação Financeira Mediada por Software. Verifica-se que boa parte dos pesquisadores desta temática concentram seus esforços em propostas didáticas que auxiliam ao ensino de EF nos Ensino Fundamental (EF*), Ensino Médio (EM) e Ensino Superior (ES) ultrapassando a necessidade de justificar a reformulação do currículo para inclusão da EF. Isto ratifica os direcionamentos de Ferreira et al (2021) [6] e de Oliveira *et al.* (2022) [7] justificado, como esclarece Domingos (2018) [8], documentos com BNCC e PCN já mencionam e orientam o ensino de conteúdos de EF, desde 2017. Assim, as pesquisas concentram-se em apoiar os professores com uso de ferramentas computacionais a estimular os estudantes com respeito ao processo ensino aprendido de Educação Financeira.

Na Figura 2 é apresentado a nuvem de palavras – chave dos 19 (dezenove) artigos selecionados nessa revisão.

Queiroz *et al.* (2019) [20] discutiu o aspecto prático do ensino de Matemática Financeira para a formação dos alunos do Ensino Médio, a fim de incentivá-los a pensar em seu futuro financeiro. Para isso, o autor, construiu uma ferramenta Web em linguagens HTML e CSS que permite ao usuário simular os ganhos que terá com um determinado investimento.

Ramos *et al.* (2020) [21] aplicou uma sequência didática com o uso de um aplicativo Minha Economias em que buscou a motivação para aprendizagem da educação financeira em uma turma de ensino médio no Estado do Ceará, encorajando a reflexão e prática docentes para incluir situações favorecedoras da educação financeira mediada por recursos tecnológicos que estimulem a tomada consciente de decisões.

Oliveira (2022) [22] realizou uma sequência didática tendo o GeoGebra como ferramenta auxiliar na apropriação e diferenciação entre os sistemas de capitalização de juros simples e compostos, sendo assim uma importante ferramenta para o docente, uma vez que oportuniza a renovação de sua prática metodológica.

Santos (2003) [23] vem a estudar a aplicação dos jogos simulados de gestão, conhecidos como “Jogos de Empresas” em Contabilidade em uma universidade federal localizada no sul do estado do Rio de Janeiro. “Jogos de Empresas” são abstrações matemáticas simplificadas de uma situação relacionada com o mundo dos negócios.

Pin (2015) [24] apresenta uma pesquisa desenvolvida no Grupo PET Conexões de Saberes – Matemática do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que visa o estudo de matemática financeira básica aplicada em ações do cotidiano. O desenvolvimento foi realizado através de levantamento bibliográfico, estudo teórico, discussões, apresentação de seminários, preparação e desenvolvimento de uma oficina e elaboração do relatório final.

Rade (2010) [25] investigou como ocorre a aprendizagem utilizando jogos como um recurso didático nas aulas de Matemática Financeira no ensino médio. Esses jogos foram Corrida Matemática, Jogo do Ônibus e Matemática, desenvolvido pelo autor. O público foram alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública de Gravataí, no Rio Grande do Sul, concluindo que os jogos podem contribuir como um poderoso recurso nas aulas de Matemática.

Artigos sobre educação financeira formação de professores

Campos (2018) [14] analisou o livro Matemática financeira: uma proposta visual de formação continuada, onde Raphael Pereira dos Santos relata uma investigação envolvendo um curso de formação continuada de professores cujo foco esteve voltado ao trabalho com a Matemática Financeira no Ensino Médio. O autor constatou que o tema ainda é abordado de forma incipiente na Educação Básica, apesar da sua relevância diante de tomadas de decisões cotidianas.

Santos (2011) [15] mostra resultados parciais obtidos em um curso de formação continuada sobre Matemática Financeira para professores de Matemática do Ensino Médio. Esse autor fundamenta a pesquisa na perspectiva da Educação Matemática Crítica, identificando favorecer uma educação matemática que estimula a investigação e o espírito crítico do aluno/cidadão.

Santos (2012) [16] apresenta os resultados de um curso de formação continuada sobre Matemática Financeira para professores de Matemática do ensino médio realizado no município

de Mangaratiba, localizado no estado do Rio de Janeiro - Brasil, e parte da hipótese de que um curso dessa natureza contribui para o desenvolvimento e a qualificação dos professores.

Silva (2021) [17] almejou como objetivo, refletir sobre a EF como temática curricular na Educação Básica e analisar como os professores trabalham com o desenvolvimento da EF. Esse trabalho verificou o preparo dos professores sobre esses novos conceitos, com subsídios teóricos, didáticos e metodológicos, a fim de contribuir na formação dos cidadãos, integralmente preparados para a vida.

Artigos sobre educação financeira revisão de literatura

Rezende *et al.* (2022) [9] apresenta em perspectiva a EF como ferramenta propulsora do desenvolvimento de habilidade de alunos do ensino médio. Esses autores propõem a formação a de cidadãos no ensino básico de alunos mais ativos, críticos, analíticos capazes de modificar e se adaptar ao ambiente no qual estão inseridos. Para tanto realizaram uma pesquisa qualitativa bibliográfica na BNCC e ENEF buscando identificar os pontos convergentes e divergentes desses documentos na formação de cidadãos efetivamente críticos.

Silva *et al.* (2020) [10] realizou uma análise documental de livros de 4º e 5º anos do ensino fundamental proposto pela ENEF com o objetivo de identificar as possibilidades de trabalho de EF. Nessa análise usaram recortes de aprendizagem presentes na Educação Matemática Crítica (EMC) onde concluíram que os livros não defendem o que é certo ou errado em EF.

Ferreira (2021) [11] retrata um recorte de uma pesquisa mais ampla do Programa de Mestrado Nacional Profissional de Matemática em Rede Ampla (Profmat) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como uma sequência didática que aborda investimentos financeiros pode contribuir para a Educação Financeira de estudantes a partir de um levantamento bibliográfico de dissertações produzidas no âmbito do Profmat que tratem de temas semelhantes com objetivo de mapear o estado do conhecimento por meio de uma pesquisa qualitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, este trabalho atingiu o objetivo pretendido desta pesquisa, visto que ficou demonstrado que existe uma necessidade de abordar EF seja no ensino fundamental, médio ou superior. Sendo que de fato nestes últimos 10 (dez) anos a pesquisa nesta temática da área de ensino de matemática está veemente rompendo paradigmas.

Percebe-se que desde 2017 com a implantação da educação financeira como panorama de ensino pela BNCC a vem evoluindo cada vez mais no ensino de matemática. As pesquisas sejam em EF, EFMS, EFPF ou EFRL encontram respaldo nas principais diretrizes da educação brasileira. Sendo o uso das tecnologias, no caso software, jogos e aplicativos a principal ferramenta metodológica para as mais diversas metodologias de ensino de EF no ensino fundamental, médio ou superior. Contudo a EFPF e EF são áreas bem consolidadas com algumas pesquisas na área de ensino de matemática também.

Portanto, infere-se que o desenvolvimento de games pode vir a ser objeto de trabalhos futuros de metodologias de ensino de EF para os ensinos básicos e superiores. Entretanto a

falta de cursos de programação pode ser um grande empecilho na produção desses softwares, games e aplicativos em plataformas mobile e/ou software para computador para auxiliar o desenvolvimento de metodologias de ensino de EF.

REFERÊNCIAS

Cordeiro, N. J. N., Costa, M. G. V., & da Silva, M. N. (2018). Educação Financeira no Brasil: uma perspectiva panorâmica. *Ensino da Matemática em Debate*, 5(1), 69-84., doi:10.1001/archneur.62.1.112

Gontijo, C. M. M. (2015). Base nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. *Revista Brasileira de Alfabetização*, (2).

ERCOLE, Flávia Falci; MELO, Laís Samara de; ALCOFORADO, Carla Lúcia Goulart Constant. Revisão integrativa versus revisão sistemática. *Revista Mineira de Enfermagem*, 2014, 18.1: 9-12.

CONTEÚDO ABERTO. In: WIKIPÉDIA. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Scopus_\(base_de_dados_bibliogr%C3%A1fica\)#Refer%C3%Aancias](https://pt.wikipedia.org/wiki/Scopus_(base_de_dados_bibliogr%C3%A1fica)#Refer%C3%Aancias). Acesso em: 16/11/2022.

Zamboni, A., Thommazo, A. D., Hernandes, E., & Fabbri, S. C. P. F. (2010, September). StArt uma ferramenta computacional de apoio à revisão sistemática. In *Proc.: Congresso Brasileiro de Software (CBSOFT'10)*, Salvador, Brazil (pp. 91-96).

Ferreira, F. C., & Piasson, D. (2021). Educação financeira com o Scratch: contribuições e dificuldades. *Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, 7, e136121-e136121.

De Oliveira, C. J. A., & Lavor, O. P. (2022). Sequência didática para o ensino e aprendizagem de juros compostos com o software Geogebra. *Boletim Cearense de Educação e História da Matemática*, 9(25), 96-110.

Domingos, R. (2018). O que é educação financeira.

De Rezende, A. A., Silva-Salse, A., & Henríquez, E. C. (2022). A Matemática Financeira no Ensino Médio Brasileiro: perspectivas para formação de indivíduos críticos. *Revista Baiana de Educação Matemática*, 3(1), 1-24.

Silva, F. G., dos Santos Pessoa, C. A., & Santos, L. T. B. (2020). Educação Financeira: um estudo dos livros dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental no âmbito da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF). *Perspectivas da Educação Matemática*, 13(33), 1-28.

Ferreira, M. A. (2021). Educação financeira: uma proposta de oficina com base em investimentos.

Da Silva, M. A., Leal, E. A., & Araújo, T. S. (2018). Habilidades matemáticas e o conhecimento financeiro no ensino médio. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 12, e147269-e147269.

Carvalho, A., Tavares, C., & Sequeira, S. (2012). Práticas criativas transversais para o ensino básico. *Indagatio Didactica*, 4(1), 247-270.

Campos, M. B. (2018). Matemática financeira: uma proposta visual de formação continua-da. *Revista Mosaico*, 9(2), 35-37.

Dos Santos, R. P., Veiga, J. V., & de Sá, I. P. (2011). Conceitos Básicos da Matemática Financeira e sua

Relação com os Conteúdos Tradicionais da Matemática. Revista Eletrônica TECCEN, 4(2), 25-47.

Dos Santos, R. P., Veiga, J., & de Sá, I. P. (2012). Uma proposta de formação continuada sobre matemática financeira para professores de matemática do ensino médio. Revista Eletrônica TECCEN, 5(2), 05-30.

Da Silva Oliveira, S., & Stein, N. R. A Educação Financeira na Educação Básica: um novo desafio na formação de professores.

Dos Santos Silva, F., de Almeida, A. C. F., & Godoi, K. A. (2019). O desenvolvimento do pensamento computacional com a integração do software scratch no ensino superior. Revista Observatório, 5(1), 276-298.

Teixeira, C. F. P., & Neto, J. C. (2019). Matemática financeira e a transcrição para a linguagem midiática: análise e contribuição do uso do software calc para o ensino médio/financial mathematics and the transcription for the midiatic language: analysis and contribution of the calc software use for the high school. Revista Dynamis, 25(1), 46-60.

De Queiroz, D. A., do Vale, G. M., & Ribeiro, J. G. (2019). Financial Tool: uma Ferramenta Web para o Ensino de Matemática Financeira. Revista Brasileira de Informática na Educação, 27(03), 102-131.

RAMOS, M. do S. F.; MOURA, P. de S.; LAVOR, O. P. Educação financeira: Sequência didática com o aplicativo “Minhas Economias”. Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática , [S. I.], v. 4, n. 1, 2020.

De Oliveira, C. J. A., & Lavor, O. P. (2022). Sequência didática para o ensino e aprendizagem de juros compostos com o software Geogebra. Boletim Cearense de Educação e História da Matemática, 9(25), 96-110.

Santos, R. D. (2003). “ Jogos de empresas” aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade. Revista Contabilidade & Finanças, 14, 78-95.

Pin, O. J., de Melo, A. P. B., da Silva, R. G. S., & Uribe, E. B. O. (2015). O USO DE JOGOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE MATEMÁTICA FINANCEIRA. In Colloquium Exactarum. ISSN: 2178-8332 (Vol. 7, No. 4, pp. 65-70).

RADE, Arlei Vaz. Contribuições de jogos como um recurso didático nas aulas de matemática financeira. 2010. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos a empresa Tec toy Transire.



Resenha da Pedagogia dos Caracóis de Rubem Alves

Antonia Souza do Nascimento Dantas

Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino. Mestra em Ciências da Educação pela Universidade del Norte. Especialista em Leitura e Produção de Textos pela Universidade Federal do Amazonas. Especialista em Docência em Língua Portuguesa nos Anos Finais pela Faculdade Táhirih. Graduada em Letras - Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas.

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.143.8

A Pedagogia dos Caracóis do educador Rubem Alves está dividida em três partes: 1ª parte: Para os pais, 2ª. Parte: Para os educadores e 3ª parte: Para a Vida. A 1ª. Parte é composta por cinco crônicas, a 2ª. Parte é composta por uma fábula e doze crônicas e a 3ª. Parte é composta por três crônicas, sendo um total de vinte crônicas e uma fábula. Neste ensaio, serão destacadas as principais crônicas de cada parte, com suas ideias fundamentais.

A **1ª. parte**, intitulada: **Para os pais**, inicia-se com a pequena crônica, **a cebola**. Nessa crônica, o autor instiga o leitor a olhar para a cebola cortada com o olhar curioso de uma criança, a fim de perceber todos aqueles anéis perfeitos agarradinhos uns aos outros, sem folgas intermediárias. Depois, compara cada anel aos mundos que uma criança precisa conhecer para viver. Mas, a criança só pode conhecer o anel (o mundo) que está envolvendo-a naquele momento. Nas palavras de Rubem Alves, para conhecer é preciso **comer**; para **comer** é preciso **morder** e para **morder** é preciso que esteja perto. Vemos aí uma metáfora que o conhecimento se dá através da aproximação do indivíduo com o objeto que se deseja conhecer. Aprendemos a construir uma casa, construindo a casa, colocando “a mão na massa”.

Ainda nesta **1ª. parte**, temos o título: **os livros e a infidelidade**. Nesse pequeno texto, é narrada a história de uma bela mulher, esposa de um marido muito ciumento. A mulher era recatada, religiosa, jamais pensaria em trair seu esposo. Entretanto, o ciumento não precisa de razões, pois todos os gestos para ele, eram indícios de uma possível infidelidade. Para poupá-lo de sofrimentos, a esposa tornou-se caseira, recolhida como um caramujo dentro de uma concha. Mas, a mulher tinha um prazer enorme na literatura. E, quando estava lendo, dava risos. E o marido olhava-a, sem saber onde ela estava. Segundo o autor, o ciumento não pode suportar isto: **que a pessoa amada tenha um prazer sem sua presença**. Pela leitura, passeamos por outros mundos, depois voltamos ao nosso e o vemos de outra forma.

O último texto desta **1ª. Parte** chama-se: **QI-WI**. Esse texto fala sobre inteligência. Mas, o que é uma pessoa inteligente? A pessoa inteligente não é aquela que sabe dar respostas, pois para isso basta ter uma boa memória. Para Rubem, a pessoa inteligente é aquela que sabe ouvir as perguntas das coisas e procura encontrar uma resposta plausível para essas perguntas. Cita como exemplo as seguintes perguntas feitas por crianças: Por que é que a mesma água fervente que endurece o ovo, amolece a cenoura? Por que é que a Terra gira? Por que é que a chuva cai em pingos e não toda de uma vez? De acordo com Alves, o conhecimento e a ciência se iniciam quando as coisas nos provocam a fazer perguntas.

O autor reitera que não é o ponto de partida ou o ponto de chegada, que é interessante, mas o percurso que se faz para alcançar uma meta ou um objetivo. Nas palavras de Rubem Alves: “Pensar é voar sobre um abismo onde ninguém voou”.

A **2ª. parte** traz, no início, a fábula: **A Libélula e a Tartaruga**. Nessa fábula, a criança é comparada com a libélula: frágil, leve, capaz de fazer voos rápidos e inesperados. Já a tartaruga, vagarosa, pesada, sólida, confiável, representa um adulto maduro. A maturidade é aquele estado da mente acomodada, que aceita as coisas como elas são, que abandonou os sonhos mais loucos e sua realização.

No final desse conto, Rubem Alves, faz um desafio ao diretor ou diretora de escola: brincar de libélula por um mês. A brincadeira começaria assim: o diretor deveria começar por se livrar de tudo que lhe dá peso: tirar as fotografias de secretários, governadores e presidentes, de

sua sala e, em seu lugar, colocar fotografias de crianças, bichos e flores. Depois, deveria passar mais tempo fora de sala. Deveria, ainda, proibir que as crianças e adolescentes fossem enviados à diretoria por indisciplina. Em seguida, mandaria fazer balanços para adultos no pátio da escola e o diretor seria o primeiro a inaugurar o balanço. E, por fim, o diretor deveria se transformar em contador de histórias.

Ainda nesta **2ª. parte**, temos o texto: **Em busca da infância perdida**. O texto narra a história do educador polonês: Janusz Korczak. Ele amava as crianças e criou um orfanato em Varsóvia, para recolher crianças abandonadas, de rua, órfãs e filhas de prostitutas. Quando a Polônia foi invadida pelos nazistas, iniciou-se a perseguição para eliminação dos judeus. Então, Janusz e suas crianças foram mandados para morrer nas câmaras de gás. Conta-se que o polonês preparou suas crianças para a morte, como se estivessem entrando numa floresta misteriosa, a fim de que as crianças não tivessem medo.

Janusz Korczak escreveu dois livros comoventes: Como amar uma criança e quando eu voltar a ser criança.

Segundo o autor Rubem Alves, o primeiro título, indica uma arte que não se encontra nos currículos das escolas de formação de professores: **a pedagogia do amor**. É necessário saber olhar para uma criança, pois é nos olhos da criança que o amor primeiro se revela. Os olhos têm um poder mágico. Com um olhar se pode tranquilizar ou amedrontar, mesmo sem dizer uma só palavra.

O supracitado autor enfatiza que a primeira tarefa da educação é: **reensinar a ver**, pois quando criança, aprendemos a ver e, depois, quando adultos, perdemos esse olhar. Os gregos diziam que quando um olhar fica assombrado com o mundo é que se começa a pensar. O olhar das crianças é assombrado, pois elas estão vendo o mundo pela primeira vez.

Ainda na **2ª. Parte**, encontramos o título: **Aprendendo com as Caravelas**. O texto narra a visita de Rubem Alves à Escola da Ponte, em Portugal. Rubem ficou tão maravilhado com esta escola que escreveu o livro: A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Era uma escola que atendia crianças. As crianças estavam todas misturadas numa única sala: pequenas, grandes, crianças com síndrome de Down. Lá, as crianças não aprendiam letras ou sílabas. Elas aprendiam a totalidade, palavras inteiras. Porque sons isolados não fazem sentido. Então, aprendem primeiro a palavra, depois sons e sílabas.

Na **2ª. Parte** ainda, temos o texto: **A Pedagogia dos Caracóis**. O autor nos faz uma pergunta: será que caracol tem pedagogia a ensinar? Os caracóis não têm pressa, eles andam devagar. Falta-lhes dinamismo. Entretanto, a lentidão é uma virtude a ser aprendida num mundo em que a vida é obrigada a correr ao ritmo das máquinas. Devemos gastar tempo conversando com os alunos. Saber sobre sua vida, seus sonhos.

Na **3ª. Parte**, temos o título: **Inteligência e Lâmpadas**. Nesse texto, a inteligência é comparada como um gênio da lâmpada: têm o poder dos deuses, mas não tem vontade própria. A inteligência é um poder sem discriminação moral, desconhece o bem e o mal. Pode produzir tanto armas letais, como vacinas.

A **3ª. Parte** ainda traz o último título: **Albert Schweitzer**. Nele, narra a história do pastor protestante, nascido numa aldeia da Alsácia em 1875. Aos cinco anos de idade começou a tocar

piano. Aos nove anos já era o organista oficial da igreja. Ele não entendia porque sua mãe orava apenas pelos seres humanos. E, quando sua mãe terminava as orações, Albert continuava orando silenciosamente: “Oh, Pai Celeste, protege e abençoa todas as coisas que vivem; guarda-as do mal e faz com que elas repousem em paz”. Albert fez um concerto com Deus: Até aos 30 anos de idade fazia tudo o que lhe dava prazer: fazia concertos, falava sobre literatura, teologia e filosofia. Aos 30 anos, iniciaria um novo ciclo na sua vida e foi o que fez. Ao completar 30 anos, entrou para a escola de medicina, mudou-se para a África para tratar os pobres e abandonados. Havia duas frases que o perseguia. A primeira era um versículo de Jesus: “A quem muito se lhe deu, muito se lhe pedirá”. A segunda era uma questão filosófica: Qual o princípio ético fundamental? Tudo o que é vivo tem o direito de viver.

A obra: A Pedagogia dos Caracóis do educador Rubem Alves traz uma importante reflexão para os professores, na atualidade. Nela, o referido escritor mostra que o professor precisa se transformar em educador. ALVES, Rubem. A Pedagogia dos Caracóis. Campinas, São Paulo: Verus, 2011.

E, como educador, é necessário sentir amor e compaixão pelas crianças e pelos menos favorecidos. Destaca, ainda, que o conhecimento vem através do olhar, da experiência, **do aprender a fazer, fazendo**. Nessa obra, podemos ver que o aprendizado se dá mais pela experiência do que apenas pelo ouvir.

Na sua pedagogia, busca-se uma educação de qualidade, eliminando ideias de quantidades de conteúdo, enfatizando a qualidade e os bons resultados no processo de ensino-aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, passa-se a valorizar a aprendizagem e o educando de forma totalitária, trabalhando o todo e não somente as partes, valorizando o processo e não somente os fins. O educador deixa de oferecer o conteúdo pronto e ensina o aluno a pensar, tendo este, um pensamento crítico e participativo em todo o processo educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. A Pedagogia dos Caracóis. Campinas, São Paulo. Verus, 2011.

KORCZAK, Janusz. Como Amar uma Criança. Editora Estimador, 2021. See More

ALVES, Rubem. Alegria de ensinar (a). Papirus Editora, 2012.



**Análise do componente lúdico na
prática pedagógica dos educadores
nos anos finais do ensino fundamental
na Escola Estadual Maria Ivone de
Araújo Leite, na cidade de Itacoatiara/
Amazonas – Brasil, 2021**

Maria Eucineide Silva de Lima

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.143.9

RESUMO

O presente trabalho dissertativo tem o intuito em apresentar a “Análise do componente lúdico na prática pedagógica dos educadores nos anos finais do ensino fundamental na cidade de Itacoatiara/ Amazonas – Brasil, 2021”. Tendo como objetivo geral proposto analisar as contribuições do componente lúdico para o fazer docente em escolas públicas dos anos finais do ensino fundamental na cidade de Itacoatiara/Amazonas – Brasil, 2021. Na metodologia optou-se pela pesquisa bibliográfica e etnográfica com enfoque misto (quantitativo e qualitativo). A coleta de dados foi realizada através de estudo bibliográfico e questionário. As técnicas selecionadas foram: revisão bibliográfica e questionário com perguntas abertas e fechadas. A população de 40 envolvidos. Utilizou-se uma amostragem de 20 professores da Escola Estadual Maria Ivone de Araújo Leite, ou seja, uma amostragem não probabilística. A partir da revisão da literatura identificou-se que o lúdico contribui no fazer docente, melhora o psicomotossocial do discente, facilita a relação professor aluno, torna o docente facilitador e mediador no processo ensino-aprendizagem e proporciona o protagonismo estudantil. Sinalizou-se o lúdico como alternativa didático pedagógica com intuito de minimizar dificuldades de aprendizagem, como também aprimoramento na formação inicial e continuada de docentes propicia práticas exitosas.

Palavras-chave: componente lúdico. formação inicial dos professores. prática pedagógica no ensino fundamental II.

RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo presentar el “Análisis del componente lúdico en la práctica pedagógica de los educadores de los últimos años de la educación primaria en la ciudad de Itacoatiara / Amazonas - Brasil, 2021”. Teniendo como objetivo general proponer el análisis de las contribuciones del componente lúdico para la enseñanza en las escuelas públicas de los últimos años de la educación primaria en la ciudad de Itacoatiara/Amazonas - Brasil, 2021. En la metodología se optó por la investigación bibliográfica y etnográfica con enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo). La recogida de datos se realizó mediante un estudio bibliográfico y un cuestionario. Las técnicas seleccionadas fueron: revisión de la literatura y cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. La población de 40 involucrados. Se utilizó una muestra de 20 profesores de la Escuela Estadual Maria Ivone de Araújo Leite, es decir, una muestra no probabilística. A partir de la revisión de la literatura se identificó que el lúdico contribuye a la formación del profesorado, mejora el aspecto psicomotor del discurso, facilita la relación profesor-alumno, convierte al profesor en facilitador y mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje y proporciona el protagonismo al alumno. Se sintetizó el lúdico como alternativa pedagógica con la intención de minimizar las dificultades de aprendizaje, como también el aprendizaje en la formación inicial y continuada de docentes propicia prácticas exitosas.

Palabras-clave: ludismo. formación inicial del profesorado. práctica pedagógica en la escuela primaria II.

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como tema: Análise do componente lúdico na prática pedagógica dos educadores nos anos finais do ensino fundamental na cidade de Itacoatiara/ Amazonas – Brasil. Este tema tem o intuito de verificar o **porquê** dos docentes não utilizarem o lúdico em suas aulas no fundamental dos anos finais.

O projeto foi desenvolvido na Escola Estadual Maria Ivone de Araújo Leite, no período de 2021.

Nesse contexto, percebe-se que as práticas na sala de aula, têm carência de renovações metodológicas com recursos lúdicos, muitas das vezes essa carência está presente na formação inicial do acadêmico, assim como, potencializar a aprendizagem com metodologias dinâmicas que podem facilitar as práticas docentes e a aprendizagem dos discentes.

A falta de currículos atualizados com metodologias com recursos lúdicos para os futuros educadores em prol de aprendizagem mais eficiente aos discentes, levantou inúmeros questionamentos, tendo como pergunta central: De que maneira o componente lúdico contribui para o processo ensino aprendizagem do fazer docente nas escolas de ensino fundamental da rede de ensino público da cidade de Itacoatiara/ Amazonas - Brasil? E as específicas, como:

1. Como o componente lúdico compõe a formação inicial do professor que atua nas escolas de ensino fundamental da rede pública na cidade de Itacoatiara/ Amazonas - Brasil?
2. De que maneira o componente lúdico está presente na graduação do professor que atua na escola de ensino fundamental em Itacoatiara/ Amazonas - Brasil?
3. Quais desafios o docente enfrenta para colocar em prática o uso do componente lúdico nas suas aulas?

A partir da pergunta foi gerado o objetivo geral: Analisar as contribuições do componente lúdico para o fazer docente em escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Itacoatiara/ Amazonas – Brasil, tendo como objetivos específicos:

1. Identificar de que forma o componente lúdico está presente na formação inicial do professor que atua nas escolas de ensino fundamental da rede pública na cidade de Itacoatiara/ Amazonas - Brasil.
2. Verificar de que forma o componente lúdico está presente na graduação do professor.
3. Compreender os desafios que o docente enfrenta para colocar em prática o uso do componente lúdico nas suas aulas.

Outro item trabalhado, foram as hipóteses, que estão atreladas ao processo do projeto, que são:

Os componentes lúdicos estão presentes na formação inicial do docente através das disciplinas obrigatórias na grade curricular do curso, em disciplinas optativas e em cursos de pós-graduação.

Ele tem contato através graduação por meio de oficinas lúdicas e metodológicas com

aulas dinâmicas e significativas.

Os desafios enfrentados pelo docente é a falta de material pedagógico, a escassez de profissionais para ministrar oficinas lúdicas.

Nesta perspectiva, o projeto terá uma relevância a sociedade em vários aspectos, como: científico, acadêmico e didático pedagógico.

No aspecto científico, pois, o projeto irá dialogar com outros artigos, pesquisas, teses, capítulos de livros dissertações sobre o tema do lúdico na educação, ou seja, ele terá a possibilidade de conhecer opiniões de outros estudiosos que pesquisam sobre o mesmo tema, com as mesmas dúvidas e questionamentos, mas todos com o objetivo de uma aula diversificada e significativa, tanto para o docente quanto para o discente.

No aspecto acadêmico, contribuirá com discussões do currículo na formação acadêmica de futuros profissionais em educação, que muitas vezes não têm em seu currículo acadêmico as didáticas lúdicas, pois as universidades não ensinam os acadêmicos dinâmicas lúdicas na prática na sala de aula, que influenciam diretamente na formação de futuros educadores.

Outro ponto relevante da pesquisa é o marco teórico, que está organizado em eixos temáticos. Abordou o tema da Importância da Formação Inicial do Educador, com base na LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação e na BNCC – Base Nacional Comum Curricular e outros que complementam o marco teórico.

O aspecto metodológico utilizado no projeto, segue as seguintes etapas: o enfoque utilizado foi o misto (quantitativo e qualitativo) pois dá mais embasamento criterioso a coleta de dados. Os tipos de pesquisas utilizadas foram a bibliográfica, com acesso aos acervos virtuais (SciELO, Latindex, BDBTD, Acervos da UFAM e da UEA, e da Unida) e em sua biblioteca pessoal.

Outro tipo de pesquisa utilizada é a etnográfica, onde utilizou-se a aplicação de questionário misto (aberto e fechado) de sondagem via Google Form para garantir os cuidados sanitários necessários devido à pandemia da Covid-19.

Os instrumentos e estratégias de coleta de dados utilizados foi o questionário (misto) com perguntas abertas e fechadas, para que o pesquisador tenha uma visão mais subjetiva da problemática analisada. O questionário foi elaborado de acordo com as perguntas centrais propostas, como: O lúdico na formação inicial do professor. Esse instrumento foi aplicado via internet devido a pandemia.

Portanto, além do capítulo introdutório, este trabalho apresenta uma introdução, um capítulo de fundamentação teórica, outro referente aos aspectos metodológicos, que apresenta, análise de dados que tecem considerações dos dados obtidos e analisados, a conclusão e finalmente as referências.

TÍTULOS PRINCIPAIS DO MARCO TEÓRICO

Importância do componente lúdico na formação inicial do educador

Em diversas áreas da educação vêm se discutindo cada vez mais sobre o desempenho escolar de professores na formação inicial para atuação na educação básica, estes estudos cresceram muito nos últimos anos no Brasil.

Muitos estudos universitários verificam o alto crescimento em teses e dissertações, projetos de mestrados e doutorados na formação inicial de educadores na educação básica. Desde o ano de 2007 esse tema vem sendo abordado no meio acadêmico, bem como o artigo formação inicial de professores para a educação básica em: Pesquisas e políticas educacionais. Firmado por Altarugio e Locatelli que: “[...] analisa algumas concepções de futuros professores [...] sobre o uso de atividades lúdicas na sala de aula antes [...] ‘Dimensões lúdicas’, bem como o seu suporte para formação de professores, as competências lúdicas”. (2017, p.2). São temas de importância na formação docente.

Essas e outras preocupações mostram o que falta na formação do docente para educação básica. Nas universidades essas questões estão cada vez mais sendo discutidas em políticas públicas. Percebe-se ainda que, não houve reformulação as grades curriculares, trazendo ao sistema um retrocesso, pois observa-se, que as políticas públicas têm que priorizar as gestões nos centros universitários, para que a formação inicial dos acadêmicos seja coerente para sua atuação no meio escolar, visando uma educação de qualidade, melhorando o índice de aprendizagem dos alunos.

Mas, isso não acontece na prática, o que se observa é que muitos professores atuam em disciplinas diferente de sua graduação, muitas escolas do fundamental II não têm professores licenciados, como: português, matemática, inglês e outras disciplinas. Assim na hora da lotação a gestão diretiva da escola, faz a lotação de acordo com os professores efetivos disponíveis na escola, os quais não têm graduação específica.

Por isso, é relevante ter políticas públicas na formação inicial de professores em várias áreas de conhecimento, que são essenciais a aprendizagem do estudante. Nos remetem ainda, as várias avaliações externas que as escolas passam por todos os anos. Porém, as escolas encontram-se com falta de profissionais habilitados e muitas das vezes as cargas horárias das escolas não fecham ou ficam incompletas para iniciar o ano letivo, arrastando parte do ano ou todo o ano sem esse profissional, causando perdas pedagógicas de aprendizagem irreparáveis aos alunos.

O importante é pensar que a formação inicial e continuada, está ligada a teoria e a prática dentro das instituições escolares, pois esse espaço conta com a experiência docente para que ocorra a aprendizagem. Mas infelizmente, nota-se o descaso das políticas públicas e órgãos ligados a educação que não priorizam o currículo nas instituições universitárias na formação inicial do educador.

Segundo Gatt (2014), as universidades devem ser responsáveis e organizadas com fundamentos sólidos, visando uma prática curricular flexível que possa ser adequada a ambientes homogêneos que estejam atualizados na formação inicial do educador. Os currículos das insti-

tuições acadêmicas priorizem mais as ações que o docente irá atuar, como: didáticas e metodologias, visando a aprendizagem dos discentes.

Vale mencionar, que a teórica e a prática educacional devem sempre estar atreladas ao currículo nas universidades, percebe-se que elas estão fundamentadas em teorias, mas estão esquecendo que o acadêmico necessita das práticas educacionais (estágios presenciais), como (CYRINO, 2012) reforça ainda, que são essas questões que as universidades devem priorizar na formação acadêmica dos universitários, pois a teoria e a prática educacional devem estar atreladas ao currículo nas universidades, que os docentes do ensino superior priorizem uma metodologia voltada a formação de futuros profissionais de educação do século XXI, que terá uma clientela tecnológica e flexível, sendo diversificada com ambientes sociais e realidades econômicas diferentes, por este motivo as universidades devem priorizar as mudanças nos currículos, colocando mais lúdicos e metodologias nas grades curriculares, que os estágios estejam presentes nas práticas educacionais universitárias.

Outro item importante, que as universidades deveriam dar maior relevância, são os estágios curriculares. Nesse período o aluno poderá verificar o contexto escolar, a prática do educador e o contato com os alunos. Assim fazendo uma pesquisa in loco que será de suma importância na prática do futuro educador. Pois os estágios são partes relevantes na prática do educador.

São essas ações teóricas que devem estar nas grades curriculares das universidades, onde os acadêmicos necessitam de uma maior bagagem de conhecimentos tanto teórico quanto prático, pois segundo Almeida e Lima, “A importância da formação no currículo específico (o que ensinar), e a sua íntima articulação com o conteúdo pedagógico (como ensinar) considerando que a licenciatura não pode abrir mão de discutir por que ensinar e para quem ensinar” (2012, p. 457)

Esse tema na formação inicial de professores é de grande relevância dentro do sistema educativo, todos os seres humanos necessitam de conhecimentos teóricos para desenvolver uma prática com eficácia, mas é notório as dificuldades que as universidades públicas têm financeiramente para realizar uma ação de reorganização em suas instituições, como reforça Cyrino:

Fiscalização nos cursos e instituições de nível superior é mínima no que diz respeito ao cumprimento de tais leis, diretrizes etc., bem como inclui-se nesse processo o excesso de cursos de formação docente desconexos da realidade escolar. Estas questões e outras, considerando a realidade de seu país [...] (2012, p.18)

Esses itens são relevantes a realidade Brasil, as universidades preparam profissionais licenciados em disciplinas isoladas, as quais o MEC vem discutindo a interdisciplinaridade no contexto escolar, mas muitos educadores ficam isolados em suas metodologias tradicionais por áreas de conhecimento, os quais não foram trabalhados em sua formação inicial nas universidades. Por isso que a ação do campo é de fundamental importância, pois tem leis n.11.788/2008 que amparam o estágio nas universidades, como afirma Gatt: “art. 3º inc.II – devem ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente” (2014, p.41).

Essas e muitas outras leis, asseguram a importância dos estágios supervisionados na formação inicial de futuros educadores, lembrando que todo ser humano está em constante mudanças, principalmente nossos jovens que estão a todo instante em aprendizado, por isso que

o ludicismo tem um papel importante nesse contexto. Cyrino, aborda a relevância dos estágios supervisionados “[...] estágio supervisionado é parte integrante e imprescindível na preparação de um professor por ter entre as suas metas re-significar o trabalho docente e auxiliar na passagem do hábitos de aluno/estudante para o de professor” (2012, p.8).

Os estágios supervisionados atrelados a grade curricular pronta e acabada das universidades, necessitam ser revistas para adequar as prioridades que os universitários necessitam para concluir as graduações iniciais, os mesmos irão direto para o ambiente escolar, dependendo da graduação de escolha, o graduando terá que cursar uma grade curricular, com uma carga horária organizada de acordo com área específica de qualificação para professores. Como nos refere a LDB – Leis e diretrizes e bases da educação, sobre a formação inicial amparada pela união no art. 62: da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2016, p.19).

Mesmo sabendo que, o docente deve ter uma formação superior para poder ministrar aulas, ainda mostra, uma formação deficitária tanto na sua formação inicial acadêmica quanto em sua atuação nas atividades ou conceitos propostos. Corroborado pela (BNCC, 2018), sendo consensual que entre as principais causas da baixa qualidade da educação do país está o deficiente sistema de formação profissional para o setor. Contudo, com o advento da BNCC, observa-se que houve um olhar mais preocupado com a formação desse profissional, oportunizando uma valorização do professor, da sua formação inicial e continuada. As normas e o currículo devem-se adequar a BNCC conforme artigo 11 da lei nº 13.415/2017.

Pimenta *et al.* (2017), também reforça essa evidência da fragilidade das universidades e a reestruturação das propostas curriculares na formação inicial de professores e do ensino da educação infantil, fundamental I e II, ensino médio e EJA – Educação de jovens e adultos na rede pública de ensino.

As universidades priorizam formar educadores para ministrar aulas nas disciplinas específicas, como: língua portuguesa, matemática, história, ciências, inglês, arte, geografia e ensino religioso, mas em sua formação acadêmica só teve teoria voltada a disciplina específica, deixando a prática educacional e as didáticas, pouco mencionadas na grade curricular, assim o educador não sabe planejar com o ludicismo, para alcançar as deficiências detectadas em sua sala de aula.

Contudo, as universidades precisam estar abertas a inovação, que arme seus futuros docentes não somente de conhecimento específico por área, mas também de habilidades metodológicas para abordagens dos conceitos didáticos de forma mais dinâmica, com olhar na realidade de sua clientela escolar. Assim como, é de fundamental importância para futuros docentes em sua prática pedagógica em sala de aula, articular entre os conceitos do currículo de forma dinâmica sem dificuldades, para uma educação que liberte os indivíduos por meio de uma consciência crítica e reflexiva.

Portanto, a importância do componente lúdico na formação inicial do educador é de grande relevância desde a formação inicial, como nós embasou a LDB- Leis e diretrizes e base da educação, que prioriza a relevância da universidade na formação de futuros educadores.

Artigos Gatt também reforçam a importância das políticas públicas nas instituições acadêmicas, priorizando os currículos com inovações que estimulem os acadêmicos a cursarem disciplinas específicas em suas grades curriculares, com metodologias e didáticas que priorizem o ludicismo no ensino fundamental II.

O PPP também é de grande importância na organização de estratégias e dinamismo dentro do ambiente escolar, assim como a importância da BNCC na implantação de uma nova proposta com competências e habilidades que ajudará na aprendizagem e potencialidade dos estudantes.

A seguir, no próximo eixo será discorrido a importância da formação continuada aos educadores com recursos lúdicos em sua prática no contexto educacional e suas contribuições no processo de ensino aprendizagem.

METODOLOGIA

Enfoque e tipo de pesquisa

O enfoque da pesquisa trabalhado foi o misto (quantitativo e qualitativo) os quais teve grande relevância em todo processo de coleta de dados. Pois ajudou com mais criticidade a tabulação de informações, como nos afirma Hernández, Collado e Sampieri (2013, p. 550):

O método misto representa um conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisas e implicam a coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos, assim como sua integração e discussão conjunta, para realizar inferências como produto de toda informação coletada (metainferência) e conseguir um maior entendimento do fenômeno em estudo.

O projeto teve uma visão ampla de toda a problemática, nesse enfoque utilizou-se o qualitativo e quantitativo, para poder sondar os informantes, pois segundo Hernández, Collado e Sampieri o método qualitativo ajudou a: “Utilizar a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação” (p. 23, 2013).

Por essa razão que a coleta de dados se completa com o quantitativo, com aplicação de formulário fechado (com 11 questões) que verifica os dados estatístico da coleta.

Os tipos de pesquisas utilizadas foram: a bibliográfica e a etnográfica, para dar mais credibilidade na pesquisa.

A pesquisa bibliográfica foi de fundamental importância na organização de dados, para embasar as hipóteses do pesquisador recursos ‘publicados’ anteriormente, podendo ser encontrados em redes virtuais ou impressos, onde o pesquisador teve conhecimentos teóricos sobre o tema desenvolvido. Como Medeiros diz que a,

A identificação: recolhimento bibliográfico que existe a respeito do assunto em questão, catalogo de editoras, livrarias, de órgãos públicos, de entidade de classes. A localização: é a fase anterior ao levantamento bibliográfico e significa a localização das obras específicas. [...]. A compilação: caracteriza a obtenção e a reunião do material desejado e o Fichamento: é a transcrição dos dados em fichas, para posterior consulta e referencia, deve-se anotar os elementos essenciais ao trabalho. [...] claramente redigida e fiéis ao original (p.36, 2014).

A pesquisa bibliográfica foi realizada com levantamento de acervos virtuais, como: goo-

gle acadêmico, SciELO, acervos das universidades UEA E UFAM, outros sites e na biblioteca pessoal, os quais contribuíram para embasar o posicionamento de teóricos a respeito do tema abordado na pesquisa, conforme Preste,

É capaz de atender aos objetivos tanto do aluno, em sua formação acadêmica, quanto de outros pesquisadores na construção de trabalhos [...] explicar a compreensão de fenômenos relativos as diversas áreas do conhecimento (2008, p. 26).

Essa técnica de pesquisa, abrange todos os itens teóricos para embasar o trabalho de pesquisa, a qual foi desenvolvida em um ambiente escolar, com vários professores com disciplinas específicas. Ela abrangeu em todas as áreas do conhecimento, pois todo educador fica pesquisando em bibliografias para adequar seus métodos de trabalho, conseguindo sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Sendo assim, importante essa coleta de informações teóricas em todo projeto.

Outro tipo de técnica utilizada foi a etnográfica, para poder coletar informações juntos aos nossos informantes da pesquisa. O qual contribuirá em todo processo de coleta de dados, ela esteve ligada diretamente ao enfoque utilizado pelo pesquisador, o qual, o ambiente observado foi um espaço escolar, cheio de riquezas e detalhes fundamentais para a pesquisa.

Devido o enfoque misto (qualitativo e quantitativo) utilizado na pesquisa, o pesquisador utilizou o questionário de sondagem com perguntas abertas e fechadas via Google forms, para garantir os cuidados necessários por causa da pandemia.

Devido a pandemia o recurso eletrônico foi essencial para coletar os dados, pois o preenchimento foi realizado na própria residência, sem prejudicar o tempo e nem o contato com outras pessoas devido a pandemia, essa facilidade otimizou a coleta de informações e a praticidade do informante.

Instrumento e coleta de dados

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foi a pesquisa bibliográfica e o questionário com perguntas abertas e fechadas. Está pesquisa foi realizada no ambiente escolar com os professores.

Ele teve 12 perguntas abertas e fechadas, para melhor compreensão dos dados coletados na pesquisa etnográfica, o pesquisador se relaciona com o todo no contexto escolar. A 1ª a 4ª pergunta se refere a formação inicial do professor, como: a 1ª, Na graduação ele teve contato com o componente lúdico?.

População e amostra

A população da pesquisa foram 40 educadores do turno matutino e vespertino da escola Estadual Maria Ivone de Araújo Leite.

Sendo que, nesta pesquisa uma população selecionada na escola, na qual optou-se por 20 docentes para compor a amostragem, professores do sexo masculino e feminino, com idades variadas de 28 a 55 anos, que atuam no ensino fundamental II, que lecionam disciplinas específicas, como Língua portuguesa, ciências, matemática, história, geografia, arte, inglês, educação física e ensino religioso.

Quadro 1 - população e amostra

Envolvidos	Professores	Total
População	40	40
Amostra	20	20

Fonte: própria acadêmica 2021

ANÁLISE DE RESULTADOS

No capítulo anterior, metodologia, foi desenvolvido a coleta de dados, realizada através de questionário misto (aberto e fechado), contendo 12 perguntas, divididas em eixos conforme os objetivos abordados na pesquisa, foi realizada no espaço escolar da Escola Estadual Maria Ivone de Araújo Leite, com 20 docentes.

Na primeira pergunta objetiva, Na sua graduação você teve contato com o componente lúdico? Referente ao primeiro objetivo específico que foi Identificar de que forma o componente lúdico está presente na formação inicial do professor que atua nas escolas de ensino fundamental da rede pública na cidade de Itacoatiara/ Amazonas – Brasil. Foram elencadas 4 perguntas, sobre o lúdico na formação inicial do professor. Sendo que as perguntas foram 3 objetivas e 1 subjetiva.

Coletou-se de 19 participantes a resposta sim, os quais tiveram contato com o lúdico em sua graduação inicial e somente 1 não teve contato com o lúdico em sua formação.

Quadro 2 - Graduação inicial

Opção de pergunta	Quantitativo	Participantes
Não	01	Nº09
Sim	19	Nº01, Nº02, Nº03, Nº04, Nº5, Nº06, Nº07, Nº08, Nº10, Nº11, Nº12, Nº13, Nº14, Nº15, Nº16, Nº17, Nº18, Nº19, Nº20

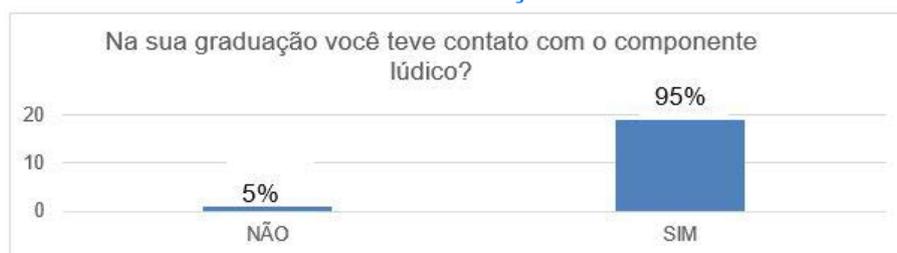
Fonte: a própria autora (2021)

Percebeu-se, dos 20 docentes pesquisados, 19 afirmaram, que conheceram o tema nas universidades e somente 01 disse, não teve contato com o lúdico em sua formação inicial.

Diante da análise feita constatou-se que 20 professores de áreas afins, língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, arte, língua inglesa, educação física e ensino religioso, “Responderam que sim”, confirmando que a maioria dos professores tiveram acesso ou conhecimento lúdico na sua vida acadêmica e somente 1 não teve acesso, levando a reflexão, sobre quais os motivos que levaram esse docente a não ter conhecimento na área didática das didáticas.

Contundo, observou-se que os professores das áreas de exatas, mostram através de seus relatos vivenciados em sala de aula, têm procurado metodologias que alcancem os alunos que os impactem para uma aprendizagem mais autônoma e participante.

Gráfico 1 - Graduação inicial



Fonte: a própria autora (2021)

Através da análise percentual gráfica, referente a pergunta, Na sua graduação você teve contato com o componente lúdico? Observou-se que na maioria dos professores analisados, 95% dos docentes em sua formação inicial tiveram algum contato com o recurso lúdico em sua formação acadêmica e somente 5% não conhecia o recurso lúdico, devido sua graduação ser nas áreas exatas.

Enfim, evidenciou-se na pesquisa, na pergunta 1, que a maioria dos docentes na sua graduação ou formação inicial tiveram acesso ao componente lúdico, dentro de áreas afins em sua formação, respondendo satisfatoriamente ao objetivo 1, em que foram identificados de que forma o componente lúdico está presente em sua habilitação acadêmica, como nas pesquisas em teóricos, nos seminários, nos portfólios, nos estágios supervisionados e outros pré-requisitos exigidos em suas grades curriculares.

No quadro 2, analisou-se que 14 docentes disseram que o contato com o lúdico foi através de uma palestra; 18 afirmaram que fizeram cursos de capacitação, 19 de disciplina obrigatória; 17 em disciplina optativa; 18 em projeto de pesquisa que as universidades colocam para os acadêmicos na conclusão da graduação; 18 em leitura de artigos; 19 em estágio supervisionado e 1 disse que não teve acesso a opção de interação com o lúdico.

Observou-se que 19 docentes tiveram contato com o recurso lúdico em sua formação inicial.

Gráfico 2 - Contato com o lúdico



Fonte: a própria autora (2021)

Observa-se no gráfico acima, na representação gráfica do percentual é perceptível que a maioria dos docentes tiveram contato com os recursos lúdicos, percebeu-se que 70% dos professores analisados tiveram contato com o lúdico através palestras, 90% no curso de capacitação, projeto de pesquisa e na leitura de artigo; 95% na disciplina obrigatória e no estágio supervisionado; 85% na disciplina optativa e 5% não teve acesso na sua formação.

Portanto, evidenciou-se na pesquisa, na pergunta 2, De que maneira o componente lúdico esteve presente em sua formação?, a maioria dos docentes na sua graduação tiveram acesso direto com o componente lúdico em sua formação, respondendo satisfatoriamente ao objetivo 01, em que foram identificados de que forma o componente lúdico está presente em sua habilitação acadêmica, como nas palestras, livros, site na internet, cursos de capacitação, nos estágios supervisionados e outros recursos disponíveis tanto nas grades curriculares das universidades e nas escolas.

Na pergunta objetiva nº 03, Como você classifica esse contato? Foram elaborados quatro opções de resposta, como: Bom, excelente, insatisfatório e razoável, foi repassado aos 20 professores analisados. De acordo com o quadro nº 03, observou-se que o professor nº9, nº10, nº13, nº14 e nº15 afirmaram que o contato com o lúdico foi bom, já os docentes nº 01, nº 02, nº4, nº 5, nº 6, nº7, nº 8 nº11, nº12, nº17, nº18, nº19 e nº20 afirmaram que foi excelente o contato, somente 01 docente o nº 03 disse que foi razoável esse contato e o nº 16 disse que foi insatisfatório esse contato com o lúdico.

Quadro 04 - Grau de satisfação com o lúdico

Como você classifica esse contato?	Nº	Participante
Bom	05	09,10,13,14,15
Excelente	13	01, 02,04, 05,06,07,08,11,12,17,18,19,20
Insatisfatório	01	16
Razoável	01	03

Fonte: própria acadêmica 2021

Diante da análise feita, o contato com o recurso lúdico, 05 pesquisados assinalaram que foi bom; 13 docentes disseram que esse contato foi excelente; 01 disse que foi insatisfatório e somente 01 desse que esse contato foi razoável.

Gráfico 3 - Grau de satisfação com o lúdico



Fonte: própria acadêmica 2021

Nos dados do gráfico acima percebem-se que a maioria dos docentes conhecem o recurso lúdico, a opção excelente com 65% dos índices. A segunda maior percentagem pertence ao contato relacionado bom que obtém 25% dos dados. A terceira e a quarta opção está relacionada as opções insatisfatórias e a razoável que teve 5%. Mas, percebe-se que nesse o insatisfatório também ficou com 5%, percebe-se que os mesmos não gostaram do recurso lúdico, sendo que, pode influenciar na prática didática do educador.

A pergunta subjetiva nº 04 foi relacionada para o professor justificar sua resposta, referente a pergunta anterior, sobre o contato com o lúdico. Os 20 docentes afirmaram como foi esse contato.

Quadro 5 - Justifique sua resposta da pergunta anterior

Professor	Resposta
01	'Trabalhar a língua inglesa de forma lúdico e inovar e desenvolver o aprendizado do aluno'
02	'O lúdico é muito importante no ensino-aprendizagem e o professor precisa ter esse conhecimento do lúdico em formação de maneira mais eficiente'.
03	'Não tenho lembranças'
04	'Bom'
05	'Bem interessante'
06	'O lúdico ajuda na aprendizagem'
07	'Pois proporciona melhor aprendizado'.
08	'Muitíssimo bom pois é através do lúdico como instrumento facilitador que se aprende de maneira prazerosa.'
09	'Aceitável para atividade esperada'
10	'Foi importante para a atualização como professora'.
11	'O lúdico é um recurso metodológico de suma para auxiliar a aprendizagem da criança'.
12	'A interação do grupo foi ótima, o ensino aprendizagem foi ótima'.
13	'Bom porque precisamos de uma especialização'.
14	'Boas práticas, dinâmicas'
15	'Uma boa opção para oportunizar as aulas'.
16	'Houve uma interação por parte dos participantes...'
17	'Aprender de forma prazerosa'.
18	'O contato foi bom'
19	'Devido ser uma disciplina de instrumentação para o ensino, tivemos contato com vários materiais e metodologias relacionadas ao lúdico a ser utilizada no ensino de Ciências, Química e Biologia'.
20	'Apreendi outras formas de trabalhar conteúdos escolares e isso foi bom para minha formação'.

Fonte: a própria autora (2021)

De acordo com o quadro nº 04,

Ao analisar os dados subjetivos verificou-se que a maioria dos docentes já utilizam os recursos lúdicos em sua prática docente, no entanto, somente um professor não lembrou de quando utilizou o recurso lúdico e outro com a especialização.

Portanto, observou-se na análise dos professores estudados que, em sua formação acadêmica tiveram oportunidades de estar atualizados, para melhorar sua prática profissional, com participação em palestras, cursos de capacitação, disciplina obrigatória e optativa, projeto de pesquisa, leitura de artigo, estágio supervisionado e o que não teve acesso, devido sua capacitação voltada ao cálculo e aprendizagem de técnicas de resolução, poderia se apropriar desses conhecimentos em outros meios de aprendizagem. Observou-se ainda, que apenas 5% dos professores tem o hábito da leitura, o que levou a reflexão, que o professor precisa sempre buscar novos conhecimentos e muitos deles são por meio da leitura. Contudo, o objetivo 01 foi respondido satisfatoriamente, pois identificou-se de que forma o componente esteve presente sempre na formação inicial do educador nas escolas de ensino fundamental da cidade de Itacoatiara – Am/Brasil em 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se propôs analisar o componente lúdico na prática pedagógica dos educadores nos anos finais do ensino fundamental na cidade de Itacoatiara/Amazonas – Brasil no ano de 2021.

Sendo assim, responde-se a pergunta central da investigação: De que maneira o componente lúdico contribui para o processo ensino-aprendizagem o fazer docente nas escolas de ensino fundamental da rede de ensino público da cidade de Itacoatiara/ Amazonas - Brasil?, o qual pode-se concluir este estudo referendado pelo fenômeno do componente lúdico pedagógico do educador, este tem sido um dos grandes motivos deste questionamento, tanto pelos teóricos e professores. Contudo, a investigação foi centrada nessa problemática, onde chegou-se a algumas maneiras do lúdico contribuir no fazer docente:

As formas do componente lúdico presente na habilitação acadêmica são por meio de arcabouço teórico durante sua formação inicial, curricular e demandas escolares que não são inseridas na grade curricular nas universidades.

Assim as hipóteses indicadas na pesquisa foram; Os componentes lúdicos estão presentes na formação inicial do docente através das disciplinas obrigatórias na grade curricular do curso, em disciplinas optativas e em cursos de pós graduação; Ele tem contato em sua graduação por meio de oficinas lúdicas e metodológicas com aulas dinâmicas e significativas.

Nessa perspectiva, as hipóteses e os resultados foram confirmados satisfatoriamente, pois em cada etapa verificou-se que o lúdico esteve presente na graduação inicial dos educadores. Na graduação teve contato com o lúdico em sua prática e a falta de materiais pedagógicos e oficinas lúdica influenciaram nas dificuldades que os docentes têm em planejar aulas dinâmicas e significativas.

Em relação ao primeiro objetivo: Identificou-se de que forma o componente esteve presente sempre na formação inicial do educador nas escolas de ensino fundamental da cidade de Itacoatiara – Am/Brasil em 2021; de acordo com os principais resultados foi evidenciado que em que foram identificados de que forma o componente lúdico está presente em sua habilitação acadêmica, como nas pesquisas em teóricos, seminários, portfólios, estágios supervisionados, palestras, livros, site de internet, pré-requisito da grade curricular, assim como, recursos disponíveis tanto nas universidades quanto nas escolas que oportunizaram melhorar sua prática profissional.

Conforme o segundo objetivo: Verificar de que forma o componente lúdico está presente na graduação do acadêmico; De acordo com o objetivo estudado, evidenciou-se que a maioria dos acadêmicos, procuraram mais qualificação profissional em suas áreas específicas de atuação, para agregar a sua práxis, metodologias e meios didáticos inovadores. Pois, o contato com novas técnicas de ensino em sua formação continuada como participação em palestras, simpósios, especializações, congressos, capacitações, leitura de revista, leitura de artigo, cursos de aperfeiçoamento, possibilitou aos mesmos, novas didáticas metodológicas para sua prática no contexto escolar. Contudo, constatou-se ainda, que através da formação continuada os mesmos tiveram conhecimento sobre o componente lúdico, assim como em sua maioria fizeram vários cursos de qualificação profissional, sendo que os docentes reconhecem a necessidade de sem-

pre estar procurando atualizações dentro de aprendizagens metodológicas que resinifiquem sua prática para um ensino emancipador.

E em relação ao terceiro objetivo; Compreender os desafios que o docente enfrenta para colocar em prática o uso do componente lúdico nas suas aulas; nos resultados analisados do projeto constatou-se que a maioria dos docentes utilizam os recursos lúdicos em sua prática na sala de aula. Porém alguns professores não utilizam esse método lúdico, mas têm conhecimento formais e científico da importância desses instrumentos no processo de ensino, sabem de suas projeções enquanto estratégia didáticas, com aulas diversificadas e ativas, dinâmicas, como jogos, oficinas, mapas, brincadeiras dirigidas, materiais didáticos, teatro e mídias, que incluem os alunos no processo de ensino, melhora o psicomotossocial do aluno, interação entre aluno e professor e os motivam ao protagonismo estudantil, em que o aluno torna-se agente ativo no processo educativo.

Assim como, a maioria dos docentes analisados tem consciência das dificuldades que enfrentam diariamente no contexto escolar, desde seu planejamento, falta de recursos didáticos para confeccionar jogos e brincadeiras que quase sempre sai do bolso do docente, comprimento da rotina escolar, até demandas extraescolares que influenciam diretamente na prática do educador na sala de aula positiva ou negativamente, tempo reduzido em seus afazeres escolares para um planejamento mais eficiente, falta de sala adequada para oficinas lúdicas, superlotação, conteudismo, atualização de diário virtual, cobrança por resultados em avaliações externas e falta de formação continuada com recurso lúdico por área específica demandados pela coordenação de ensino do município.

Enfim, a resposta a respeito dessa problemática estar embasada no argumento de que o lúdico contribui no fazer docente, incluem os alunos no processo de ensino aprendizagem, melhora o psicomotossocial do discente, facilita a relação professor aluno, em que o docente torna-se facilitador e mediador no processo ensino aprendizagem e dessa forma proporciona o protagonismo estudantil, conseqüentemente o rendimento escolar.

REFERÊNCIAS

ALTARUGIO, Maisa Helena,; LOCATELLI, Solange Wagner. Concepções e percepções de licenciados sobre atividades lúdicas em sala de aula. *Revista Eletrônica Ludus Scientiae*, Foz do Iguaçu. V.01, n.01, p. 01-15, jan./jul.2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/relus/article/view/726>. Acesso em 17 de setembro de 2021.

ALMEIDA, Marlisa Bernardi. LIMA, Maria das Graças. Formação inicial de professores e o curso de pedagogia: Reflexões sobre a formação matemática. *Ciências e educação*. V. 18, n.2. p.451 – 468. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/z5hWcCJWx8XHjztfVzg7ZWK/?lang=pt> acesso em: 18 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. BNCC na prática/Equipe educacional da Editora – 1. ed – São Paulo: FTD. 2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996: Artigo 62. 2016. <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/28000990/paragrafo-1-artigo-62a-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>

CYRINO, Marina. Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado. Rio Claro. Agosto – 2012. 233f. disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=WFRfS-MAAAAJ&citation_for_view=WFRfS-MAAAAJ:Y0pCki6q_DkC. acesso em 10 de agosto de 2021.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. REVISTA USP • São Paulo • n. 100 • p. 33-46 • DEZEMBRO/JANEIRO/FEVEREIRO 2013-2014. disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ea/article/wiew/2823/2700>. acesso em 20 de outubro de 2021.

GOIS, Otilia de Oliveira. MACHADO, Adriana Batista. Gestão escolar: o currículo na Educação de jovens e adultos – EJA. Curitiba: CRV, 2019. 250p.

HERNÁNDEZ, Sampieri, Roberto; COLLADO, Carlos Fernández; SAMPIERI, Roberto, Hernández; Metodologia de Pesquisa; tradução: Daisy Vaz de Moraes; revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia. 5. Ed.-Porto Alegre: Penso, 2013. 624p.

MEDEIROS, João Bosco. Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas/-12 ed. – São Paulo: Atlas, 2014.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita: A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola á academia/ - 3. ed., 1. Reimp. – São Paulo: Rêspel, 2008. 260p.; 30cm.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristiana Cinto Araújo; PINTO, Umberto de Andrade; Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidade na formação inicial do professor polivalente. [Artigo eletrônico] São Paulo, v.43, n.1. p.15-30. Jan./mar.2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xXzHWK8BkwCvTQSy9tc6MKb/abstract/?lang=pt>. acesso em: 07 de setembro de 2021.



Formação continuada de docentes: a contribuição que os recursos lúdicos tem na ação pedagógica no ensino fundamental nos anos finais na Escola Estadual Maria Ivone de Araújo Leite, na cidade de Itacoatiara/ Amazonas – Brasil, 2021

Maria Eucineide Silva de Lima
Nora Ney Lima dos Santos
Lilia Rodrigues Nascimento

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.143.10

RESUMO

O trabalho dissertativo tem o intuito em apresentar a “Formação continuada de docentes: a contribuição que os recursos lúdicos tem na ação pedagógica no ensino fundamental nos anos finais na escola estadual Maria Ivone de Araújo Leite, na cidade de Itacoatiara/ Amazonas – Brasil, 2021”. Tendo como objetivo geral proposto. Observar a importância da formação continuada com recurso lúdico para a prática docente em escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Itacoatiara/Amazonas – Brasil. Na metodologia optou-se pela pesquisa bibliográfica e etnográfica com enfoque misto (quantitativo e qualitativo). A coleta de dados foi realizada através de estudo bibliográfico e questionário. As técnicas selecionadas foram: revisão bibliográfica e questionário com perguntas abertas e fechadas. A população de 40 envolvidos. Utilizou-se uma amostragem de 20 professores da Escola Estadual Maria Ivone de Araújo Leite, ou seja, uma amostragem não probabilística. Com embasamento teórico, reconhece o recurso lúdico na formação continuada da prática dos educadores, dinamizando as metodologias no processo ensino aprendizagem, contribui na relação entre educando e educador, tornando as aulas prática e dinâmicas no processo de ensino.

Palavras-chave: lúdico. formação continuada. prática pedagógica.

RESUMEN

La disertación tiene como objetivo presentar “Observando el recurso lúdico en la acción pedagógica de docentes en formación continua en la enseñanza fundamental de los últimos años de la Escuela Estadual Maria Ivone de Araújo Leite, en la ciudad de Itacoatiara / Amazonas - Brasil, 2021”. Con el objetivo general propuesto. Observar la importancia de la educación continua con recursos lúdicos para la práctica docente en las escuelas primarias públicas de la ciudad de Itacoatiara/Amazonas – Brasil. En la metodología se optó por la investigación bibliográfica y etnográfica con enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo). La recogida de datos se llevó a cabo mediante un estudio bibliográfico y un cuestionario. Las técnicas seleccionadas fueron: revisión de literatura y cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Una población de 40 involucrados. Se utilizó un muestreo de 20 docentes de la Escuela Estadual Maria Ivone de Araújo Leite, o sea, un muestreo no probabilístico. Con fundamento teórico, reconoce el recurso lúdico en la formación continua de la práctica de los educadores, dinamizando metodologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a la relación entre alumno y educador, tornando las clases prácticas y dinámicas en el proceso de enseñanza.

Palabras clave: lúdica. educación continua. práctica pedagógica.

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como tema: Formação continuada de docentes: a contribuição que os recursos lúdicos tem na ação pedagógica no ensino fundamental nos anos finais na escola estadual Maria Ivone de Araújo Leite, na cidade de Itacoatiara/ Amazonas – Brasil, 2021. Ele tenta estudar a resistência dos docentes não gostarem do recurso lúdico em suas práticas no fundamental dos anos finais.

O projeto foi desenvolvido na escola estadual Maria Ivone de Araújo Leite, no ano de

2021.

Compreender que as muitas didáticas do dia a dia, necessitam de inovações metodológicas. É nos cursos qualificação que os docentes podem adquirir conhecimentos formais e a importância que os recursos lúdicos, podem fazer com que as aulas fiquem dinâmicas, assim facilitando as práticas docentes.

A carência de capacitações metodológicas com recursos lúdicos para os educadores, devido as grandes mudanças no meio social, a educação não pode ficar fora desse processo educativo, levantando várias hipóteses sobre a melhor forma de ensinar, tendo como pergunta central: De que maneira as formações continuadas contribuem no processo ensino aprendizagem da prática docente nas escolas de ensino fundamental da rede de ensino público da cidade de Itacoatiara/ Amazonas - Brasil? E as específicas, como:

1. De que maneira o componente lúdico está presente na formação continuada do professor que atua na escola de ensino fundamental em Itacoatiara/ Amazonas - Brasil?

A partir da pergunta foi gerado o objetivo geral: Observar a importância da formação continuada com recurso lúdico para a prática docente em escolas públicas de ensino fundamental da cidade de Itacoatiara/ Amazonas – Brasil, tendo como objetivos específicos:

1. Reconhecer os recursos lúdicos na formação continuada como um auxílio na prática do educador nas escolas de ensino fundamental da rede pública na cidade de Itacoatiara/ Amazonas - Brasil.
2. Verificar de que forma o componente lúdico está presente na formação continuada do professor.

Assim as hipóteses, estão de acordo com o projeto, que são:

1. Os recursos lúdicos estão presentes na formação continuada do docente através das disciplinas obrigatórias na grade curricular do curso, em cursos de pós-graduação.
2. Ele tem contato através de formações continuadas por meio de oficinas lúdicas e metodológicas com aulas dinâmicas e significativas.

O artigo terá uma importância diretamente no contexto educacional e acadêmico.

No meio acadêmico, auxiliará futuros docentes perceberem que as grades curriculares das universidades não atendem a demanda da realidade do ambiente escolar, o qual o educador tem sempre estar apto as novidades metodologias lúdicas na prática em suas aulas.

E por fim, o contexto educacional, no qual as dificuldades são superadas pelos educadores para incluir em suas aulas o recurso lúdico sempre que necessário para almejar um aprendizado de qualidade.

Na dissertação foram trabalhados com os docentes, que devido a pandemia, foram enviado o questionário misto (fechado e aberto) acessados via e-mail, Whatsapp e Google Forms.

Outro tópico importante da pesquisa é o marco teórico, que desenvolve a temática da formação Continuada relacionada ao componente lúdico com base nos teóricos Camila Cecilio (2020), com o Brasil (2019) e Ximenes (2019) e outros que complementam o marco teórico.

O item metodológico utilizado no projeto, segue as seguintes etapas: o enfoque utilizado o misto (quantitativo e qualitativo) pois ambos contribuem diretamente na coleta de dados, um verificando a análise estatísticas dos dados o outro a reflexão do participantes . Os tipos de pesquisas utilizadas foram a bibliográfica, com acesso aos acervos virtuais (SciELO, Latindex) e na biblioteca pessoal.

Outro tipo de pesquisa utilizada é a etnográfica, onde utilizou-se a aplicação de questionário misto (aberto e fechado) de sondagem via Google Form.

Os instrumentos e estratégias de coleta de dados utilizados foi o questionário (misto) com perguntas abertas e fechadas, para que o pesquisador tenha uma visão mais subjetiva da problemática analisada.

Portanto, além do capítulo introdutório, este trabalho apresenta uma introdução, um capítulo de fundamentação teórica, aspectos metodológicos, que apresenta, análise de dados que tecem considerações dos dados obtidos e analisados e a conclusão. Finalmente as referências e os anexos/apêndices.

TÍTULOS PRINCIPAIS DO MARCO TEÓRICO

Formação continuada do educador com foco no lúdico nas práticas educacionais

A aprendizagem relacionada as atividades lúdicas que são envolvidas com materiais concretos, desde muitos anos fazem parte da vida do ser humano, pois a todo instante ele interage com recursos lúdicos. Segundo Bechara (2011) de língua portuguesa, entende-se que o lúdico diz respeito a qualquer jogo, brincadeiras de conhecimento que possam ser captados pelos sentidos, podem manusear sua concentricidade, priorizando o divertimento de forma lúdica em prol a aprendizagem no ensino fundamental II.

Por isso, a importância de formação continuada para os educadores, que atendem discentes novos todos os anos, com formação social e cultural diferenciado, pois a todo instante os alunos aprendem algo novo, principalmente tecnológico. Nesse período de pandemia, os alunos ficaram acostumados com jogos eletrônicos, muita das vezes sem nenhum fim educativo. São essas inquietações que o Parágrafo 1 Artigo 62 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, da LDB que tem como parágrafo único, verificar a importância da formação continuada para os professores da educação,

garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Brasil, p.2, 2019)

Os recursos tecnológicos adquiridos no decorrer da formação são de fundamental importância para ministrar aulas dinâmicas e participativas, os quais todos fazem parte do processo de ensino. Afirma Nascimento e Nascimento,

[...] formação dos professores para conhecerem os desafios e as possibilidades das tecnologias computacionais. Ser um docente em um mundo globalizado, não significa dizer que o professor deva ser aquele que utiliza as tecnologias mais modernas em sua prática,

mas sim aquele professor que analisa, reflete e busca conhecer e utilizar recursos para o êxito do processo formativo (p.168, 2019).

Muito se tem falado de formação continuada em todo sistema educativo, nesse contexto globalizado, principalmente no setor tecnológico, que muitos educadores têm dificuldades para acessar e utilizar essa ferramenta em suas aulas, onde percebe-se que toda formação necessita de criatividade, atualização de dados, novidades metodológicas e até mesmo financeira para os planos de cargos e carreiras.

O educador além de ser o agente educativo é um ser humano que tem limites e desejos para cursar programas de formação continuada, principalmente quando se fala de ludicismo, que muitos acreditam que é só brincadeira, mas segundo a BNCC,

aprendizagem e desenvolvimento são processos contínuos que se referem a mudanças que se dão ao longo da vida, integrando aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos. Ao tratar do direito de aprender e de se desenvolver, busca-se colocar em perspectiva as oportunidades de desenvolvimento do/a estudante e os meios para garantir-lhe a formação comum, imprescindível ao exercício da cidadania. (Brasil, p.33, 2016)

Nesse processo de ensino aprendizagem, o ser humano está em constante mudança, pois esses encontros pedagógicos, são relevantes em todo ano letivo, seja de forma remota ou presencial, mas todos devem ter metodologias dinâmicas, novidades em prática didática, entre as licenciaturas e as grades curriculares de acordo com a BNCC, que é flexível a realidade do docente em seu ambiente educacional. Como afirma Ximenes *et al.* (2019, p. 54).

Na formação continuada que os docentes serão capazes de mobilizar os saberes da teoria da educação, que compreenderão e desenvolverão as competências e habilidades necessárias para a investigação da sua própria prática. É necessário que se entenda que a prática de ensino precisa ser pautada por um aperfeiçoamento constante e reflexivo, [...] é o responsável direto de mediar os conhecimentos necessários para formação ética, crítica e reflexiva dos discentes. [...] a formação profissional deve ser permanente.

Todo curso de complementação o educador troca experiência, adquirir novos olhares metodológicos e teóricos que irão lhe auxiliar na prática pedagógica e sua postura profissional como educador, melhorando a práxis no contexto escolar.

Stano afirma, sobre esses encontros: “[...] compartilhar experiências estreitando a relação teoria-prática do ensino afim de identificar os saberes do ensinar, as formas de trabalhar em sala de aula, a intencionalidade da ação e os resultados da ação planejada” (2015, p. 277), pois a teoria e a prática devem estar atreladas a formação continuada do docente, sendo que, pedagogicamente estará em constante mudança no contexto escolar. Para Ximenes *et al.* (2019, p.41)

a formação continuada para educadores contribui para diminuir os impactos quanto aos desafios das novas tecnologias na prática docente deve observar que a sociedade contemporânea vivencia um aumento extraordinário das novas tecnologias [...] encaminha as inúmeras transformações sociais, culturais e políticas.

A troca de conhecimentos é relevante, mas as novidades teóricas também fazem parte do aprendizado do profissional em educação, têm uma grande relevância no processo de ensino aprendizagem, nesse contexto, que a didática será um instrumento de relevância no projeto, através das pesquisas teóricas que o educador poderá encontrar metodologias lúdicas para alcançar os objetivos propostos em seus planos pedagógicos e principalmente.

Todo curso contribui para formação profissional de um educador, pois afirma Sá, Nogueira e Jesus (2016, p. 319), “[...] encontros de formação que traziam a teoria dos conteúdos per-

meada por atividades de interação com os pares, leituras de obras de literatura infantil, socialização de registros, pessoais e etc; e, desse modo, tornaram a participação no curso significativa e prazerosa. Por isso, que os cursos de formações têm que ser voltados as necessidades dos professores, com inovações e tecnologias diferenciadas e atrativas para sanar as dificuldades que os professores detectam em sala de aula.

Os cursos de qualificação, segundo Barreto e Martinez (2007) têm que ter duas competências: a 'científica' que necessita dos teóricos para verificar didáticas metodológicas para sanar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem dos discentes e a 'pedagógica' que verifica a ação, a metodologia desenvolvida em sala de aula.

Sendo que, os cursos de pós-graduação estão presentes a todo instante na vida dos educadores, para sanar alguns alicerces, uns voltados aos planos de cargos e carreiras e outros as dificuldades teóricas e práticas. Mas Barreto e Martinez (2007, p. 465) afirma que: “[...] destaca os novos desafios do ensino, especialmente em nível de pós-graduação, perpassam pelo desenvolvimento de um trabalho pedagógico criativo, gerando ações inovadoras tanto no processo de ensino – aprendizagem quanto na orientação acadêmica”. Em todos cursos os educadores aprendem algo novo e colocam em prática em sua sala de aula, por serem seres pensantes e criativos que sempre estão apto a aprender e adequar metodologias que facilitem o processo de ensino-aprendizagem.

A construção de saberes é notório e complexo, pois todos os seres têm limites e dificuldades diferenciadas, por isso, que a formação continuada é de suma importância na prática pedagógica do educador, sendo que, é através de ações e relações com materiais e teorias que o educador pode contribuir na aprendizagem dos discentes de forma lúdica e dinâmica. Portanto, os cursos de qualificação são essenciais a formação do educador, segundo Barreto e Martinez (2007, p. 470).

[...] uma nova prática pedagógica criativa embasa-se na (a) sensibilidade dos professores quanto ao desenvolvimento de aulas que favoreçam, cada vez mais, a aprendizagem dos discentes (b) motivação para articulação e integração entre teoria e prática; e (c) pré - disposição, abertura e flexibilidade para novas aprendizagens e métodos de cada um deles.

Toda ação lúdica é de divertimento, assim o educador poderá estabelecer vínculos de interação e observar todo processo, como nos afirma a Cecilio, (2020): Estas são questões centrais para definir que uso pode ser feito dos jogos lúdicos e pedagógicos na Educação: desenvolver habilidades cognitivas e de raciocínio ou trabalhar com uma finalidade pedagógica.

É visando esse panorama que o docente terá mais trabalho dentro do ambiente escolar, mas em compensação aprendizagem mais significativa, onde ambos farão parte do processo de ensino o qual estão inseridos. Vale mencionar que essa interação está atrelada ao processo educativo. Marques e Santin (2021, p. 80) afirma que:

O lúdico sugere mudanças no processo de ensino aprendizagem, discordando da ideologia de que os jogos e brincadeiras são apenas um passatempo, sem importância pedagógica. Muito pelo contrário, é importante estimular exatamente esse tipo de ensino, bem como a incorporação do conhecimento sobre o lúdico e sua relevância na formação inicial de professores, pois o conhecimento vai influenciar na qualidade das suas práticas.

Muito se vem falando sobre a importância dos jogos e brincadeiras no ambiente escolar, mas poucos professores vêm adotando essa metodologia em seus planos e práticas pedagógicas no ambiente em sala de aula. Esse recurso ainda é taxado com uma simples ação de diver-

são e descontração para os alunos, por isso, a importância dos educadores terem uma formação inicial e cursos de complementação voltados a prática do ludicismo, como um auxílio didático riquíssimo em suas aulas, principalmente no ensino fundamental nos anos finais. Como Modesto e Rubio (2014, p.12) que destacam:

[...] os profissionais deveriam ser capacitados para a prática lúdica, tendo as instituições educacionais que investir nos seus educadores proporcionando uma formação que os levasse a incorporar o lúdico em suas propostas pedagógicas, ressaltando que seu uso não é uma perda de tempo, mas um parceiro.

É notório as dificuldades e negacionismo de muitos educadores sobre a relevância do lúdico em sala de aula, como facilitador no processo de ensino. Os jogos e brincadeiras são meras diversões e bagunça em sala de aula, por isso a importância dos cursos de capacitação para que o educador tenha um novo olhar nesse recurso motivador que ajudará no psicológico, motor, social e principalmente no processo de ensino aprendizagem.

Por fim, este tópico tem relevância na formação continuada de educadores, priorizando a prática no lúdico nas aulas dos anos finais do fundamental, que visa a importância da formação profissional, a qual deve ser continua na prática do educador, sendo que, este deve estar a todo instante interagindo e adquirindo conhecimentos formais. Os quais poderão utilizar o recurso lúdico, um instrumento didático que bem planejado metodologicamente, levará ao alcance dos objetivos propostos em seus planos. Vale mencionar que, o ludicismo educacional tem que estar atrelados a ação, ambiente social e a reflexão, do educador. Somente assim, as aulas deverão ter uma proposta metodológica com intencionalidade que facilitará a compreensão dos alunos, sendo as aulas dinâmicas e significativas.

METODOLOGIA

Enfoque e tipo de pesquisa

O enfoque da pesquisa trabalhado foi o misto (quantitativo e qualitativo) os quais teve grande relevância em todo processo de coleta de dados.

Sendo que, as perguntas foram elaboradas de acordo com a problemática detectada no ambiente escolar, o método qualitativo vem contribuir na análise empírica observada, pois não se pode separar o científico do empírico, ambos se completam.

Por essa razão que a coleta de dados se completa com o quantitativo, com aplicação de formulário fechado (com 04 questões) que verifica os dados estatístico da coleta.

Os tipos de pesquisas utilizadas foram: a bibliográfica e a etnográfica, para dar mais credibilidade na pesquisa.

A pesquisa bibliográfica foi de fundamental importância na organização de dados, para embasar as hipóteses do pesquisador recursos 'publicados' anteriormente, podendo ser encontrados em redes virtuais ou impressos, onde o pesquisador teve conhecimentos teóricos sobre o tema desenvolvido.

Outro tipo de técnica utilizada foi a etnográfica, para poder coletar informações juntos aos nossos informantes de pesquisa.

E como técnica foi aplicado um questionário com perguntas fechadas e abertas e o componente lúdico na formação continuada do educador.

O questionário misto foi aplicado aos docentes para coleta de dados via google forms que agilizou as informações preenchidas pelos professores, facilitou a organização das tabelas e gráficos.

Instrumento e coleta de dados

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foi a pesquisa bibliográfica e o questionário com perguntas abertas e fechadas.

A pesquisa bibliográfica em acervos virtuais, como Scielo, biblioteca digital brasileira de dissertações de teses. E como pesquisa etnográfica foi aplicado um questionário de sondagem via Google forms.

Outra técnica utilizada foi o questionário misto (perguntas abertas e fechadas) que teve, de grande relevância e facilidade na coleta de dados quantitativos e qualitativos, que contribuiu positivamente em todo processo da pesquisa.

Ela teve 04 perguntas abertas e fechadas, para melhor compreensão dos dados coletados na pesquisa etnográfica, o pesquisador se relaciona com o todo no contexto escolar.

O formulário foi relacionado a formação continuada do educador, 5ª pergunta, Na tua formação continuada depois da tua graduação você teve contato com a temática lúdico? Tendo como objetivo identificar se o educado depois de atuar na docência teve contato com o lúdico em sua prática profissional. A 6ª pergunta foi, De que maneira você teve esse contato?, com objetivo de verificar quais meios o professor utilizou para adquirir novos recursos de aprendizagem lúdicas em sua prática profissional. A 7ª pergunta também está relacionada aos meios utilizados, Como você classifica esse contato. O objetivo almejado foi identificar se o profissional em educação gostou do contato com o ludicismo em sua formação continuada. Por isso, que a 8ª pergunta foi, Justifique sua resposta da questão anterior. Essa é uma pergunta aberta, onde teve como objetivo relacionar o entendimento do educador sobre o recurso lúdico na formação continuada para sua prática.

População e amostra

A população da pesquisa foram 40 educadores do turno matutino e vespertino da escola Estadual Maria Ivone de Araújo Leite.

Sendo que, nesta pesquisa uma população selecionada na escola, na qual optou-se por 20 docentes para compor a amostragem, professores do sexo masculino e feminino, com idades variadas de 28 a 55 anos, que atuam no ensino fundamental II, que lecionam disciplinas específicas, como Língua portuguesa, ciências, matemática, história, geografia, arte, inglês, educação física e ensino religioso.

Quadro 1 - população e amostra

Envolvidos	Professores	Total
População	40	40
Amostra	20	20

Fonte: própria acadêmica 2021

Observa-se que na tabela 01 a população da pesquisa foi de 40 docentes, sendo que, para análise foram selecionados apenas 20 professores. Que foram observados 04 (quatro) critérios, como: primeiro tinha que ter graduação na área que atua; segundo ser vinculado a secretaria de educação SEDUC Amazonas; o terceiro atuar na escola Maria Ivone de Araújo Leite e o quarto utilizar o recurso lúdico em suas aulas.

Na pesquisa a amostragem utilizada foi a não probabilística, porque devido ser uma amostragem pequena, retirada da população.

ANÁLISE DE RESULTADOS

No capítulo anterior, metodologia, foi desenvolvido a coleta de dados, realizada através de questionário misto (aberto e fechado), contendo 04 perguntas, com 20 docentes.

De acordo com o objetivo específico, verificar de que forma o componente lúdico está presente na formação continuada do professor. Foram elencadas 04 perguntas, 03 objetivas e 01 subjetiva.

Na pergunta 01, na sua formação continuada depois da graduação teve contato com o lúdico?.

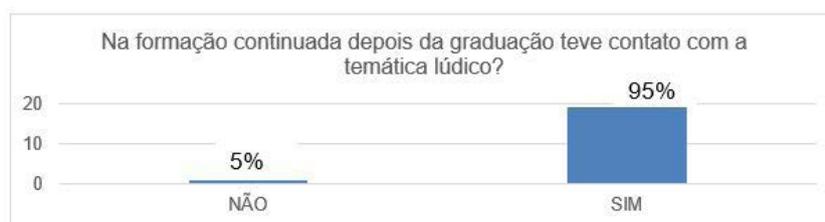
Quadro 2 - Formação continuada

Opções de perguntas.	Nº	Participantes
Não	01	09
Sim	19	01,02,03,04,05,06,07,08,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20

Fonte: a própria autora (2021)

Dos 20 professores analisados, 19 responderam sim, os docentes nº01, nº02, nº03, nº04, nº05, nº06, nº 07, nº08, nº10, nº11, nº12, nº13, nº14, nº15, nº16, nº17, nº18, nº19 e nº20. Porém, 01 professor nº 09 não teve acesso a formação continuada com recurso lúdico depois da graduação.

Na análise feita constatou-se que 19 professores das diversas áreas do conhecimento responderam que sim, confirmando que a maioria dos professores completaram sua graduação com conhecimento dos recursos lúdicos na sua vida docente e somente 01 não fez cursos de complementação com recursos lúdicos, o que levou a refletir sobre quais os motivos que levaram esse docente a não ter realizado nenhum curso de formação em sua prática docente.

Gráfico 1 - Formação continuada

Fonte: própria acadêmica 2021

Observou-se ainda uma representação expressiva por esse percentual, 95% de professores respondentes de sim e 5% respondeu que não teve contato como o lúdico depois da graduação e nem fez ou participou de qualquer curso de formação continuada para agregar conhecimentos metodológicos sobre o lúdico na sua área específica.

Então, observou-se na análise feita que a maioria dos docentes após concluírem suas graduações, continuaram investindo em formações continuadas, com participação em palestras, simpósios, especializações, congressos e capacitações, pois devido a pandemia houve uma disponibilização maior de cursos virtuais oferecidos não somente pela SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, como também, por várias outras instituições que anteriormente era oferecido somente presencial.

Na pergunta objetiva 02, De que maneira o pesquisador teve contato com o recurso lúdico depois de sua graduação?, esta pergunta teve algumas opções para os docentes assinalarem como: curso de especialização, em formação, leitura de artigo, palestra, leitura de revista, curso de aperfeiçoamento e curso de capacitação.

Quadro 3 - Formação continuada 01

Opções de escolha	Nº	Professores
Curso de especialização	07	01,02,06,07,13,15,16,
Em formação	03	03,08,11
Leitura de artigo	02	04, 09
Em palestra	05	05, 12, 14,18,20
Leitura de revista	01	10
Curso de aperfeiçoamento.	01	19
Curso de capacitação	01	17

Fonte: a própria autora (2021)

Observou-se que os docentes pesquisados nº 01, nº 02, nº 06, nº 07, nº 13, nº 15 e o nº 16 responderam a opção do curso de especialização; os professores nº 03, nº 08 e o nº 11 optaram em formação continuada; os nº 04 e o nº 09 só fez leitura de artigo, os nº 05, nº 12, nº 14, nº 18 e o nº 20 assistiram palestras por profissionais da área; o nº 10 em leitura de revista; o nº 19 curso de aperfeiçoamento e o nº 17 em curso de qualificação.

Na análise feita, constatou-se que 07 ou 35% docentes fizeram cursos de especialização, depois de sua graduação, 03 ou 15% optaram em fazer outra formação na sua área de educação, mas 02 ou 10% tiveram somente contato com leituras de artigos; 05 ou 25% em palestra; 01 ou 5% em leitura de revista; 01 ou 5% curso de aperfeiçoamento e 01 ou 5% curso de capacitação.

Gráfico 2 - Formação continuada com o lúdico depois da graduação



Fonte: própria autora, 2021

Percebe-se visivelmente, o quanto a maioria dos educadores a procura de novas metodologias em se qualificar e aperfeiçoar os métodos de ensino, sempre observando o bem-estar do aluno, tenta estar em constante formação profissional, por essa razão que nesse período de pandemia vários educadores fizeram cursos remotos para atualizarem-se com os recursos eletrônicos para ministrarem suas aulas remotas.

Portanto, analisou-se que todos os educadores tentaram de maneiras diversas, como, leitura de revista, leitura de artigo, palestra, formação, curso de especialização, curso de capacitação e curso de aperfeiçoamento, analisou-se que a maioria dos docentes responderam positivo o objetivo 02, pois tentam se manterem atualizados, sempre à procura de novas didáticas metodológicas para suas práxis no contexto escolar.

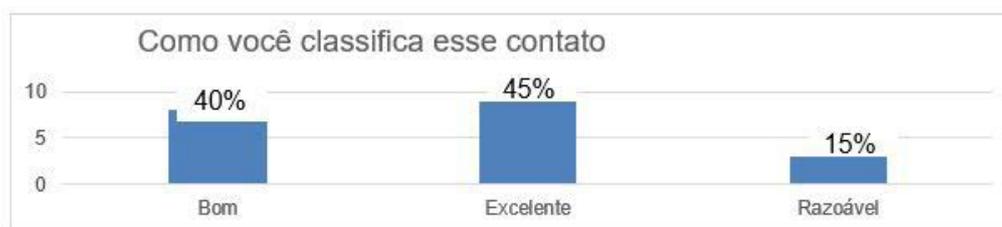
No quesito número 03, tivemos a pergunta objetiva, De que maneira você teve esse contato?, a questão teve várias opções de escolha, como: bom, excelente e razoável.

Quadro 4 - Como foi a formação continuada

Opções de escolha	Nº	Prof.
Excelente	09	06, 07,08,11,12,15,17,18,19,
Bom	08	01, 02, 04, 05, 09, 10, 14, 16,
Razoável	03	03, 13, 20

Fonte: a própria autora (2021)

Ao observar a tabela nº 07, notou-se que os docentes nº 06, nº 07, nº 08, nº11, nº12, nº15,nº17, nº18 e o nº19, optaram pela afirmação que foi excelente o contato que teve com o lúdico depois de sua graduação; os professores nº 01, nº 02, nº04, nº05, nº09, nº10, nº14 e nº16 afirmam que foi bom o contato com novas metodologias, mas os docentes nº 03, nº13 e nº20 responderam que foi razoável esse contato, muita das vezes a forma que foi exposta não foi do agrado do docente e nem os recursos dinamizados e inovadores para que chamem a atenção de novos usuários.

Gráfico 3 - Como foi a formação continuada

Fonte: a própria autora (2021)

Percebe-se no gráfico acima, que a maioria dos docentes após sua formação inicial, procurou meios que pudesse acrescentar em sua prática docente, pois é notório que 09 ou 45% professores disseram que foi excelente o contato com novas técnicas de ensino e 08 ou 40% que foi bom os meios utilizados em sua formação continuada, porém 03 ou 15% docentes disseram que foi razoável esse contato, pois segundo os mesmos os cursos de capacitação não atenderam suas expectativas.

Podendo ser esse motivo que os 03 docentes acharam razoável o contato com o lúdico.

A motivação e a falta de entendimento, podem fazer com que um profissional não goste de determinada metodologia, devido à falta de compreensão da mesma. Porém, a maioria dos docentes gostaram das técnicas de ensino que foram apresentadas nos cursos, evidenciando que os professores analisados são comprometidos com sua formação, procurando sempre atualizar-se.

Portanto, evidenciou-se que a maioria dos docentes após sua formação inicial, procurou meios que pudesse acrescentar em sua prática docente, pois é notório que o contato com novas técnicas de ensino em sua formação continuada os docentes utilizaram cursos de capacitação.

Na pergunta subjetiva nº 04, justifique sua resposta da questão anterior.

Quadro 5 - Justifique sua resposta da questão anterior

Professor	Resposta
01	'O lúdico é a maneira mais simples de o educando adquirir conhecimento'
02	'Faltou um aprofundamento melhor nessa área.'
03	'Não tenho lembranças'
04	'Bom'
05	'Bem interessante'
06	'A brincadeira lúdica torna o ensino mais agradável'
07	'Torna o aprendizado divertido.'
08	'Que através desse instrumento facilitador que é o lúdico ficou muito mais fácil aprender'
09	'Aceitável'
10	'O lúdico precisa está presente em todas as disciplinas.'
11	'O lúdico deveria estar presente sempre em nossas metodologias de ensino.'
12	'As dinâmicas com os instrumentos transformaram as aulas mais dinâmica.'
13	'Muito pouco tempo de contato'
14	'Boas Dinâmicas.'
15	'É uma ferramenta excelente para as atividades para que os alunos saiam.'
16	'A assimilação do conteúdo teve uma eficácia satisfatória...'
17	'Reciclagem necessária.'

18	'Bom'
19	'Por ser capacitação online'.
20	'Não foi algo de acordo com a realidade de uma escola, onde você tem que cumprir as burocracias referente ao cargo de professor e as vezes falta tempo para fazer algo lúdico'.

Fonte: a própria autora (2021)

No quadro 05, foi respondido as opiniões dos educadores sobre a temática estudada; professor nº 01 respondeu que 'O lúdico é a maneira mais simples de o educando adquirir conhecimento'; professor nº 02 que 'Faltou um aprofundamento melhor nessa área'; professor nº 03 'Não tenho lembranças' desse tempo inicial; professor nº04 afirma que foi 'bom' esse período; professor nº 05 acha bem 'interessante' ao sair de uma graduação ficar cheio de expectativa; professor nº 06 'A brincadeira lúdica torna o ensino mais agradável'; professor nº 07 acredita que 'Torna o aprendizado divertido'; assim como o professor nº 08 ' Que através desse instrumento facilitador que é o lúdico ficou muito mais fácil aprender'; professor nº 09 'aceitável' esse dinamismo; professor nº 10 acredita que 'O lúdico precisa está presente em todas as disciplinas' para poder ocorrer a aprendizagem; professor nº11 respondeu que 'O lúdico deveria estar presente sempre em nossas metodologias de ensino', assim que o professor nº12 também 'As dinâmicas com os instrumentos transformaram as aulas mais dinâmica'; professor nº13 não teve 'Muito pouco tempo de contato'; professor nº14 diz que são 'Boas Dinâmicas'; professor nº 15 'É uma ferramenta excelente as atividades para que os alunos saiam'; professor nº 16 afirma que 'A assimilação do conteúdo teve uma eficácia satisfatória...'; Professor nº 17 as formações são 'Reciclagem necessária'; professor nº 18 acredita que é 'bom' sempre se atualizar; professor nº 19 'Por ser capacitação online' e o nº 20 'Não foi algo de acordo com a realidade de uma escola, onde você tem que cumprir as burocracias referente ao cargo de professor e as vezes falta tempo para fazer algo lúdico'.

Dessa maneira, percebe-se que a maioria dos docentes tem cursos de capacitação, especializações, conhecem e tem habilidades com materiais lúdicos em sua prática profissional. Contudo, ainda percebe-se que para utilizar tal recurso é necessário tempo e disponibilidade que muitas das vezes, há uma falta de tempo para um planejamento mais eficiente dentro da prática docente.

Portanto, observou-se na análise dos docentes estudados que, em sua formação continuada tiveram o componente lúdico em sua prática profissional com leituras em revistas, artigos, palestras, formação, cursos de especialização, cursos de capacitação e cursos de aperfeiçoamentos. Percebe-se que os educadores tentam de diversas maneiras manterem-se qualificados, em constante processo de aprendizagem metodológica em sua prática profissional. Contudo, o objetivo 02 foi respondido satisfatoriamente, sendo que a maioria dos docentes responderam que foi excelente o contato que teve com o ludicismo, pois verifica de que forma o componente lúdico está presente na formação continuada do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa recomenda a Formação continuada de docentes: a contribuição que os recursos lúdicos tem na ação pedagógica no ensino fundamental nos anos finais na escola es-

tadual Maria Ivone de Araújo Leite, na cidade de Itacoatiara/ Amazonas – Brasil, as formas do componente lúdico na formação continuada procurando mais qualificações em suas áreas, em meios didáticos inovadores que resinifiquem sua prática docente, reconhecem a necessidade de atualizações metodológicas em sua prática pedagógica.

Assim, as hipóteses foram respondidas no decorrer da dissertação. Ele tem contato através de formações continuadas por meio de oficinas lúdicas e metodológicas com aulas dinâmicas e significativas; os desafios enfrentados pelo docente é a falta de material pedagógico, a escassez de profissionais para ministrar as oficinas lúdicas.

Nessa perspectiva, as hipóteses e os resultados foram confirmados satisfatoriamente, pois em cada etapa verificou-se que o lúdico esteve presente na graduação inicial dos educadores. Nas formações continuadas teve contato com o lúdico em sua prática e a falta de materiais pedagógicos e oficinas lúdica influenciaram nas dificuldades que os docentes têm em planejar aulas dinâmicas e significativas.

Conforme o objetivo: Verificar de que forma o componente lúdico está presente na formação continuada do professor; De acordo com o objetivo estudado, evidenciou-se que a maioria dos docentes após sua formação inicial, procuraram mais qualificação profissional em suas áreas específicas de atuação, para agregar a sua práxis, metodologias e meios didáticos inovadores. Pois, o contato com novas técnicas de ensino em sua formação continuada como participação em palestras, simpósios, especializações, congressos, capacitações, leitura de revista, leitura de artigo, cursos de aperfeiçoamento, possibilitou aos mesmos, novas didáticas metodológicas para sua prática no contexto escolar. Contudo, constatou-se ainda, que através da formação continuada os mesmos tiveram conhecimento sobre o componente lúdico, assim como em sua maioria fizeram vários cursos de qualificação profissional, sendo que os docentes reconhecem a necessidade de sempre estar procurando atualizações dentro de aprendizagens metodológicas que resinifiquem sua prática para um ensino emancipador.

Portanto, a maioria dos docentes pesquisados são cientes que a formação continuada é de suma importância na prática profissional, tanto para planos e cargos e carreira quanto uma aprendizagem de qualidade com alunas dinâmicas e prazerosa.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Maribel Oliveira. MARTINEZ, Albertina Mitjans: Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação stricto sensu. Campinas, outubro-dezembro,2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/WfZWWhZ79pGwdjYCLZFFWhYQ/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. BNCC na prática/Equipe educacional da Editora – 1. ed – São Paulo: FTD. 2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>, São Paulo: Saraiva. 2019. Acesso em: 18 de setembro de 2021.

BRECHARA, Evanildo. (organizador). Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa – São Paulo: Companhia Editora Nacional. 2011

CECILIO, Camila. Jogos Lúdicos e jogos pedagógicos: o que são e como usá-los até no ensino remoto. Disponível em: <https://novaescola.org.br/autor/1045/camila-cecilio>. Acesso em 24 de agosto de 2021.

MARQUES, Luciliane Saionara; SATIN, Mônica. Práticas Lúdicas e o Advento da Tecnologia: As possibilidades e os desafios do Trabalho Docente na Educação infantil/junho. 2021.(artigo) disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/677>. acesso em: 20 de setembro de 2021.

MODESTO, Mônica Cristina. RUBIO, Juliana, de Alcântara Silveira. A importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. Revista Eletrônica Saberes da Educação- Volume5- nº 1 – 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20423>. Acesso em: 18 de setembro de 2021.

NASCIMENTO, Mariza de Lima. NASCIMENTO, Érica de Lima. O docente e os desafios do mundo globalizado. Curitiba: CRV, 2019. 250p.

SÁ, Antônio Villar Marques, NOGUEIRA, Cleia Alves. JESUS, Bárbara Ghesti.: II Encontro de Aprendizagem Lúdica: Anais, 18 e 19 de novembro de 2016 [recurso eletrônico]. Brasília –DF: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2016. Disponível em; <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23065>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

STANO, Rita de Cássia M. T. O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 275-290, jul./set.2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Qt7MYXVwqWvHBBTF3RkzvJv/abstract/?lang=pt> . acesso em: 25 de setembro de 2021.

XIMENES, Claudia Clemar. SOARES, Danúbia Zanotelli. GABRIEL, Rita de Cássia Silva. AMORIM, Isidoria Silva dos Santos. Espaço do brincar e aprender: importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Curitiba: CRV, 2019. 156p.



Formação docente: os desafios encontrados para inovar a práxis pedagógica com lúdico no ensino fundamental, na cidade de Itacoatiara /Amazonas, Brasil

Maria Eucineide Silva de Lima
Cynthia Cabral Rolim
Anete Fernandes da Fonseca

DOI: 10.47573/aya.5379.2.143.11

RESUMO

O presente trabalho dissertativo tem o intuito em apresentar a “Formação docente: Os desafios encontrados para inovar a práxis pedagógica com lúdico no ensino fundamental, na cidade de Itacoatiara /Amazonas, Brasil.”. Resumindo o objetivo geral em Compreender os desafios que o educador tem em utilizar o lúdico na prática pedagógica no ensino fundamental, na cidade de Itacoatiara /Amazonas, Brasil. A pesquisa se delimitou em itens, a primeira fundamentação teórica, a segunda a metodologia, que teve como pesquisa a bibliográfica e a etnográfica, o enfoque do trabalho foi o misto (quantitativo-qualitativo). Para coletar os dados utilizamos a técnica bibliográfica e questionário. Essas técnicas fizemos a revisão bibliográfica para embasar o trabalho com os teóricos e questionário misto com perguntas objetivas e subjetiva. Tivemos uma população de 40 docentes com uma amostra de 20 educadores do ensino fundamental, podendo utilizar uma amostragem não probabilística. Portanto, ao concluir o trabalho e compreensão dos teóricos identificamos que o lúdico é uma ferramenta valiosa no processo ensino aprendizagem o qual ajuda nas metodologias do docente em sala de aula, facilitando a aprendizagem e uma melhor interação entre alunos e professor, desenvolvendo as habilidades e competências do discente.

Palavras-chave: lúdico. prática pedagógica. educador.

RESUMEN

Esta disertación pretende presentar la “Formación del profesorado: Os desafios encontrados para inovar a práxis pedagógica com lúdico no ensino fundamental, na cidade de Itacoatiara / Amazonas, Brasil”. Resumir el objetivo general en Comprender los desafíos que el educador tiene en el uso de la lúdica en la práctica pedagógica en la educación primaria en la ciudad de Itacoatiara /Amazonas, Brasil. La investigación se delimitó en ítems, el primero la fundamentación teórica, el segundo la metodología, que tuvo como investigación la bibliográfica y etnográfica, el enfoque del trabajo fue mixto (cuanti-cualitativo). Para recoger los datos utilizamos la técnica bibliográfica y el cuestionario. Estas técnicas realizaron la revisión bibliográfica para fundamentar el trabajo con los teóricos y el cuestionario mixto con preguntas objetivas y subjetivas. Teníamos una población de 40 profesores con una muestra de 20 educadores de primaria, pudiendo utilizar una muestra no probabilística. Por lo tanto, al concluir el trabajo y comprender a los teóricos identificamos que la lúdica es una herramienta valiosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ayuda en las metodologías de los profesores en el aula, facilitando el aprendizaje y una mejor interacción entre alumnos y profesor, desarrollando las habilidades y competencias de los alumnos.

Palabras clave: lúdica. práctica pedagógica. educador.

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como tema: Os desafios que o educador tem em utilizar o lúdico na prática pedagógica no ensino fundamental, na cidade de Itacoatiara /Amazonas, Brasil.

A escassez de várias ações pedagógicas, palestras, cursos de capacitações, oficinas lúdicas para o ensino fundamental, indagou vários argumentos, organizando uma pergunta central: Quais as dificuldades que o docente tem em aplicar o recurso lúdico no processo ensino

aprendizagem do fazer docente nas escolas de ensino fundamental da rede de ensino público da cidade de Itacoatiara/ Amazonas - Brasil? E as específicas, como:

1. Quais são as dificuldades que o professor tem em utilizar o recurso lúdico nas escolas de ensino fundamental da rede pública na cidade de Itacoatiara/ Amazonas - Brasil?
2. De que maneira o docente enfrenta as dificuldades em utilizar o lúdico no contexto escolar de ensino fundamental em Itacoatiara/ Amazonas - Brasil?
3. Quais desafios o docente enfrenta para colocar em prática o uso do componente lúdico nas suas aulas?

A partir da pergunta foi gerado o objetivo geral: Compreender os desafios que o educador tem em utilizar o lúdico na prática pedagógica no ensino fundamental, na cidade de Itacoatiara /Amazonas, Brasil, tendo como objetivos específicos:

1. Identificar os desafios que o educador tem em utilizar o recurso lúdico no ensino fundamental.
2. Compreender as dificuldades que o docente enfrenta em utilizar o lúdico no contexto escolar de ensino fundamental em Itacoatiara/ Amazonas - Brasil?.
3. Compreender os desafios que o docente enfrenta para colocar em prática o uso do componente lúdico nas suas aulas.

Outro item trabalhado, foram as hipóteses, que estão atreladas ao processo do projeto, que são:

1. Tem formações continuadas por meio de oficinas lúdicas e outras técnicas disponíveis para o educador.
2. O docente procura está sempre se atualizado através de leituras, vídeos e outros recursos disponível virtualmente.
3. Os desafios enfrentados pelo docente é a falta de material pedagógico, a escassez de profissionais para ministrar oficinas lúdicas.

O projeto tem grande relevância na parte didática, onde o educador poderá ver e rever seus métodos e técnicas assim superando os desafios visto em sala de aula.

Outro eixo importante na dissertação é o marco teórico, com o tema relacionado as dificuldades de coloca em prática o uso do componente lúdico nas aulas com base em artigos de Gois e Machado (2019), Silva e Pissolatto (2019) e Silva, Preste e Pissolatto (2016) e o Rodrigues, Ouchi e Covos (2018) e outros que complementam o marco teórico.

No eixo metodológico iniciou-se com o enfoque misto (quantitativo e qualitativo) onde os dados serão coletados com veracidade. Nesse eixo os tipos de pesquisas utilizadas foram a bibliográfica, com acesso aos acervos virtuais (SciELO, Latindex) e em acervo pessoal.

A pesquisa etnográfica contribuiu com aplicação de questionário misto (aberto e fechado) que foi disponível via Google Forms, pois ainda estevarmos no período pandêmico.

Os instrumentos e estratégias de coleta de dados aplicados no projeto foi o questionário

(misto) com perguntas objetivas e subjetivas.

Contudo, a presente artigo tem introdução, fundamentação teórica, metodologia, análise de dados e a conclusão.

TÍTULOS PRINCIPAIS DO MARCO TEÓRICO

As dificuldades que o docente enfrenta em colocar em prática o uso do componente lúdico na sua sala de aula

Muito se tem falado da necessidade de melhorar a aprendizagem dos discentes e a prática do educador no contexto escolar, percebe-se ainda, que para ocorrer uma aprendizagem significativa, depende de vários fatores que influenciam na prática do educador. Sendo importante destacar, alguns itens pertinentes a este assunto: como as universidades e as políticas públicas se organizam na formação inicial do educador, como a escola se organiza e adequa-se as metodologias planejadas pelo docente. Não esquecendo do currículo e sua importante flexibilidade e dinamismo, no intuito de sanar necessidades apresentadas não somente pelo discente, mas também pelo educador.

Mesmo imerso em tantas dificuldades apresentadas, em que o docente precisa integrar-se a esse meio que exige um alunado com formação científica e ao mesmo tempo preparado para o mundo do mercado de trabalho, torna-se inviável que o docente não esteja antenado as novidades pedagógicas educacionais, assim como, as universidades e políticas públicas são fundamentais nesta parcela quanto a formação inicial de educadores dos anos finais.

O mundo moderno, as informações em constante mudança, dificultam diretamente o processo de ensino, nessas mudanças sociais, culturais e éticas o conhecimento formal e informal fica em constante mudanças, com novidades de modo geral, livros, tecnologias, dicionários e outros recursos que fazem parte da vida do docente e também dos discentes.

Ainda sobre a educação e falta de motivação não somente dos alunos como também dos docentes, mudanças e adaptações do espaço, situações extras curriculares ao ministrar suas aulas são necessárias, sendo que Ribeiro (2011, p. 1) ressalta.

Muitos professores colocam a alegada “falta de motivação” dos alunos como primeiro obstáculo à compreensão e aprendizagem dos conteúdos escolares. Curiosamente, grande parte das dificuldades do professor tem também origem na sua motivação para o desenvolvimento de um sólido conhecimento profissional, susceptível de o ajudar na difícil tarefa de diagnosticar os interesses e necessidades dos alunos e de ter em conta as diferenças individuais e outros problemas e condicionantes de aprendizagem.

Todas as ações pedagógicas e didáticas devem ser direcionadas da equipe técnica, mas o ambiente escolar dever ser organizado de maneira dinâmica e motivacional, sendo que os alunos e docentes necessitam de motivações no processo de ensino aprendizagem, por isso, que o contexto escolar tem que estar preparado para ajudar todos que estão com dificuldades.

Outra dificuldade, nas instituições escolares é o currículo, o mesmo é elaborado para o Brasil todo, e transmitido as demais regiões, encaminhado aos municípios, que por sua vez tentam adequar os conteúdos as suas regionalidades, a qual tem relevância no processo de ensino aprendizagem, afirmado por Gois e Machado (2019). O currículo tem que ter uma visão de

mundo atualizado com relação de interação com o ser humano, a troca de informações para não ser pautado em um currículo tradicional, pois os diálogos podem favorecer uma grade curricular atualizada, assim os educadores podem rever sua práxi em sala de aula.

Por este motivo, que o currículo tem que está atrelado ao meio social, cultural e ético do espaço escolar, pois é através da educação formal e informal que pode capacitar pessoas críticas e ativas no meio que vive, sendo importante a reorganização do currículo escolar nos anos finais do fundamental, como afirma Silva e Pissoolatto (2019, p. 126):

[...] o currículo (re)organiza os saberes estruturantes curriculares fundamentais, ensinará que tipo de cidadão se quer no futuro. Ao moldarmos os alunos de hoje, automaticamente estará acontecendo a formação de cidadãos multiplicadores desse conhecimento no amanhã.

Nesse sentido, o currículo tem que ser reformulado de acordo com a demanda que educadores atendem diariamente. São essas e outras dificuldades que os professores se deparam em suas salas de aulas, jovens que não querem estudar, não querem aprender e muitas das vezes não deixam aqueles que vieram estudar. Sobre esse contexto, as universidades não ensinam aos professores o que fazer nessa situação de desestímulo estudantil e profissional, pois acaba afetando diretamente o educador.

As instituições escolares têm grande relevância no processo de aprendizagem e relação entre professor e aluno. Santos e Oliveira (2019) esse ambiente tem que proporcionar um ambiente harmonioso e propício a educação entre todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

O sistema educativo tenta dar suporte as instituições escolares dando um currículo pronto, mas é importante observar que cada escola tem realidade sócio, cultural e étnica diferente, quanto a isso Lopes e Toledo (2019, p.144) ressaltam.

A escola é muito mais que um espaço social [...], que passa pelos currículos explícito e formal, e o oculto e informal, devendo respeitar a socialização e o meio em que vive o aluno, devendo-se respeitar as tradições e convivência do dia a dia do alunado, o currículo representa ainda, a formalização de ideias e vivências da comunidade escolar e associado a natureza e as atitudes e dos valores efetivos. O currículo deve ser proposto com base nos trabalhos pedagógicos nas escolas.

Contudo, o docente tenta se planejar, para sanar as dificuldades observadas em sua sala de aula, com o contexto heterogêneo dos alunos tendo uma diversidade de informações, culturais, sociais e econômicas. Por isso, a proposta curricular tem que ser revista sempre que necessário para que haja uma relação entre educador e educando, o qual depende diretamente das ações metodológicas aplicadas na sala de aula.

Tais metodologias obsoletas devem ser revisadas, sendo que, o ato de ensinar tem que priorizar alguns itens relevantes, pois o educador poderá deixar de ser o mediador de conhecimentos, retrocedendo a ser mero transmissor de informações prontas e acabadas.

Como Cerqueira *et al.* (2019, p. 73)

[...] as dificuldades no ato de educar a maioria dos professores encontra-se desmotivados e apresenta baixo rendimento; assim, continua reproduzindo fórmulas antigas como receituários, ficando então, entre seguir livros didáticos (com caderno de atividades, plano de curso e avaliações) ou seguir programas oficiais que listam conteúdos para todo o território nacional, desprezando a realidades regionalizadas, nas quais os alunos estão inserido,

como, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como uma das incumbências do Ministério da Educação (MEC) de promover a “modernização” das escolas brasileiras.

São essas práticas que podem ser reestruturadas com metodologias voltadas a aprendizagem satisfatória, onde o aplicar seja organizado ao aprendizado do aluno. Pois são inúmeras as dificuldades e desafios para os docentes colocarem em prática o uso do lúdico na sala de aula, com exigências inflexíveis do comprimento do currículo. Como nos afirma a Rodrigues, Ouchi e Covos (2018, p. 63):

Mas o que podemos avaliar que muitos dos professores, não estão preparados para ensinar com este método novo de ensino aprendizagem, ou simplesmente a sociedade é que estipulou um método de ensino considerado como padrão ouro.

Vale refletir que todo plano é flexível, cabe ao educador utilizar metodologias pedagógicas para adequar sua proposta curricular, com dinamismo e flexibilidade, onde o aluno e professor possam juntos construir um ambiente de aprendizagem significativa. Em que o educador mesmo sendo qualificado, ele necessita das práticas para poder intervir, caso seja necessário em sua sala de aula.

O gestor e a supervisão da escola podem auxiliar o docente nas dificuldades encontradas, pois eles são capacitados a intervir quando necessário juntamente com o educador, como salienta Filippin (2013, p. 14):

Está atualizado é uma das competências do coordenador pedagógico, [...] e cursos de formação específica para este gestor. É através dos seus saberes sobre diversas áreas do conhecimento, que o mesmo poderá auxiliar e orientar o professor, trazendo novas propostas, metodológicas e leituras significativas. [...] Coordenador pedagógico precisa ser parceiro mais experiente do professor.

A relação pedagógica e administrativa deve ocorrer em todas as ações dentro do ambiente escolar, pois essa relação de parceria educativa visa vários seguimentos, como: o aprendizado dos alunos, a elaboração de propostas curriculares, a atualização do projeto político pedagógico e outros itens que ajudam diretamente o bom processo pedagógico de ensino dentro da instituição escolar. Mas vale mencionar, que o principal dessa relação é a construção de um espaço harmonioso, propício a educação, confiança e principalmente ético.

O educador planeja suas aulas, diariamente, quinzenal ou mensal, dependendo da maneira que organiza as técnicas pedagógicas utilizadas, somente assim poderá ver e rever sempre que necessário, caso o objetivo proposto não seja alcançado. O plano pode ser mudado conforme a necessidade vista pelo educador, no processo de ensino aprendizagem.

Segundo Silva, Preste e Ribeiro (2016, p.111):

A grande dificuldade do professor em se adequar ao novo modelo de ensino envolvendo as tecnologias é que muitos seguem os ensinamentos dados pelos seus professores na época em que eram estudantes. Mas, a realidade das crianças de hoje, é bem diferente á daquela época.

Nesse contexto, constata-se mais uma dificuldade encontrada pelos educadores, a utilização dos recursos tecnológicos, sendo que, alguns professores têm dificuldade em usá-los em suas aulas, pois é um recurso lúdico que pode facilitar as aulas e a interação entre professor e aluno.

Afirmado por Silva, Prates e Ribeiro (2016, p.109):

[...] o professor se depara hoje com um universo tecnológico e precisa buscar formas de lidar com essa nova realidade em sala de aula. E atualmente, isso tem se tornado um desafio para muitos professores. Como o docente é visto como mediador do processo ensino aprendizagem, ele deve buscar meios que motivem mais os seus alunos a aprenderem por meios de novas metodologias e orientá-los para que as informações advindas desse momento tecnológico se tornem significativa; e, ainda, ajudar os mesmos na construção do conhecimento.

O contexto tecnológico já está atrelado as novas metodologias e propostas escolares, principalmente nos anos finais do ensino fundamental em que a faixa etária dos alunos é de 11 a 15 anos mais ou menos. Os mesmos estão sempre interagindo com tecnologias novas e recursos eletrônicos atualizados. Sendo que, é importante frisar que os educadores não podem ficar à margem do conhecimento desses recursos no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Principalmente nesse período de pandemia, em que os recursos tecnológicos foram impostos a todos, como principal meio midiático de ensino aprendizagem, onde as aulas ficaram restritas a grupos de whatsapp, zoom, meet, podcasts, dentre outras ferramentas utilizadas pelos professores. Evidenciando que muitos docentes não estavam preparados para esse novo modelo de ensino que os tirou de sua zona de conforto, forçando-os a aprender novas ferramentas tecnológicas e métodos de ensino não presenciais, apesar da grande dificuldade de acesso à internet e adequação de equipamentos para ministrar aulas a distância.

Reforçado por Santos (2020, p. 1) quanto,

aos desafios para testar e aplicar essas ferramentas digitais são inúmeros: além da própria demanda elevada, muitos estudantes não têm acesso regular à internet, ou dividem aparelhos celulares com outras pessoas da casa. Some-se a isso que poucos educadores tiveram contato com tecnologias educacionais em sua formação e, em muitos casos, não possuem equipamentos adequados para produzir conteúdos digitais.

As ferramentas tecnológicas abriram novos horizontes possibilitando uma contribuição na prática pedagógica do educador, uma vez que, o mesmo procurou atualizasse, estudar mais, aprender novas abordagens de ensino midiáticos, acesso à internet, aparelhos eletrônicos e preparar ambientes para gravar suas aulas. Esse novo modelo de ensino possibilitou um novo aprendizado em ministrar aulas a distância e interagir com seus alunos tanto em tempo on-line quanto off-line, pois os alunos poderiam assistir várias vezes as aulas gravadas diferente das aulas presenciais.

Como afirma Silva, Preste e Ribeiro (2016, p. 113):

[...] o maior desafio para o professor é integrar essas novas tecnologias aos conteúdos ministrados em sala de aula, pois não basta apenas ter as ferramentas, se não se sabe utilizá-las. Por isso, é importante que o professor busque conhecer e aprender sobre a ferramenta tecnológica que aprende usar para adequá-la ao seu planejamento.

Essas e outras didáticas de ensino, fazem pensar no educador como mediador em estratégias pedagógicas, que facilitam a aprendizagem dos discentes. Sendo que, o método tradicional não condiz com a realidade atual, ficou obsoleto a tantas informações no século XXI.

Percebe-se que o educador tem dificuldades em associar a técnica aplicação de jogos e as metodologias didáticas em sua prática, pois a metodologia lúdica não deve ser recreativa, dentro do plano elaborado pelo educador.

Ressaltando, que o ludicismo é uma forma de ensino significativo, no qual o docente participa o tempo todo, desde a elaboração metodológica até a prática, que deve ser planejada para

verificar quais instrumentos poderão ser utilizados na aplicação do plano, tendo a disposição os jogos, brinquedos, músicas e outros recursos, que podem sanar as dificuldades de aprendizagem dos discentes.

Portanto, as dificuldades de aplicar o recurso lúdico na prática do educador em sala de aula, muitas das vezes é devido o professor não ter conhecimentos acadêmicos dos recursos lúdicos e suas finalidades no processo de ensino. Contudo ainda percebe-se que muitos profissionais não têm habilidade em manusear os materiais eletrônicos, recursos midiáticos como, meet, zoom, whatsapp e etc.

Principalmente, nesse período de pandemia que muitos profissionais de educação têm dificuldade em utilizar os recursos midiáticos em suas aulas e o currículo que influencia diretamente na metodologia e didática lúdica educacional, assim as aulas serão dinâmicas e planejadas de forma correta, o docente poderá adaptar as propostas curriculares educacionais de acordo com a realidade de seus alunos. Somente assim, a prática e a teoria juntas podem sanar as dificuldades educacionais apresentadas pelos discentes.

METODOLOGIA

Enfoque e tipo de pesquisa

O enfoque do artigo desenvolvido foi o misto (quantitativo e qualitativo) que direcionou a pesquisa com a organização dos dados e tabulação nas tabelas e gráficos.

Diante disso optou-se pelo enfoque misto (quantitativo e qualitativo), que pode verificar os dados dos docentes diretamente no local da pesquisa. Na pesquisa qualitativa o educador é visto como o agente ativo dentro da ação de ensino. Dentro desse contexto a quantitativa foi aplicado um questionário com perguntas objetivas e subjetiva coleta de dados se completa com o quantitativo, com aplicação de formulário fechado que verifica os dados estatístico da coleta.

Os tipos de pesquisas utilizadas foram: a bibliográfica e a etnográfica, para dar mais credibilidade na pesquisa.

A pesquisa bibliográfica foi de fundamental importância na organização de dados, para embasar as hipóteses do pesquisador recursos 'publicados' anteriormente, podendo ser encontrados em redes virtuais ou impressos, onde o pesquisador teve conhecimentos teóricos sobre o tema desenvolvido.

Essa técnica de pesquisa, abrange todos os itens teóricos para embasar o trabalho de pesquisa, a qual foi desenvolvida em um ambiente escolar, com vários professores com disciplinas específicas. Ela abrangeu em todas as áreas do conhecimento, pois todo educador fica pesquisando em bibliografias para adequar seus métodos de trabalho, conseguindo sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Sendo assim, importante essa coleta de informações teóricas em todo projeto.

Outro tipo de técnica utilizada foi a etnográfica, para poder coletar informações juntos aos nossos informantes de pesquisa, ela contribuiu em todo processo de coleta de dados, ela esteve ligada diretamente ao enfoque utilizado pelo pesquisador, o qual, o ambiente observado

foi um espaço escolar, cheio de riquezas e detalhes fundamentais para a pesquisa.

Devido o enfoque misto (qualitativo e quantitativo) utilizado na pesquisa, o pesquisador utilizou o questionário de sondagem com perguntas objetiva e subjetiva via Google Forms, para garantir os cuidados necessários por causa da pandemia.

E como técnica foi aplicado um questionário com perguntas objetivas e subjetivas. Referente aos objetivos propostos no artigo dos desafios que o professor enfrentou para colocar em prática o lúdico na sala de aula.

O questionário misto foi aplicado aos docentes para coleta de dados via Google Forms que organizou os dados, esse recurso eletrônico além de baixo custo, facilitou a organização das tabelas e gráficos do artigo.

Instrumento e coleta de dados

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foi a pesquisa bibliográfica e o questionário com perguntas objetiva e subjetiva. Está pesquisa foi realizada no ambiente escolar com os professores.

A técnica iniciada foi a pesquisa bibliográfica em acervos virtuais, como Scielo, biblioteca digital brasileira de dissertações de teses, acervo virtual de teses e dissertações a outra técnica foi o questionário.

Ele teve 04 perguntas abertas e fechadas, para melhor compreensão dos dados coletados na pesquisa etnográfica, o pesquisador se relaciona com o todo no contexto escolar.

População e amostra

A população da pesquisa foram 40 educadores da escola do ensino fundamental.

Sendo que, nesta pesquisa uma população selecionada na escola, na qual optou-se por 20 docentes para compor a amostragem, professores do sexo masculino e feminino, com idades variadas de 28 a 55 anos, que atuam no ensino fundamental, que lecionam disciplinas específicas, como Língua portuguesa, ciências, matemática, história, geografia, arte, inglês, educação física e ensino religioso.

Quadro 1- população e amostra

Envolvidos	Professores	Total
População	40	40
Amostra	20	20

Fonte: própria acadêmica 2021

Observa-se que na tabela 01 a população da pesquisa foi de 40 docentes, sendo que, para análise foram selecionados apenas 20 professores. Que foram observados alguns itens, como: se atua na graduação que cursou, se é funcionário efetivo e se utiliza o recurso lúdico em suas aulas.

Na amostragem não probabilística, todos os professores podem participam da pesquisa diretamente, mas o pesquisador tem um papel de fazer a seleção de acordo com os critérios

pré-definidos.

ANÁLISE DE RESULTADOS

A pesquisa foi realizada através do questionário misto (aberto e fechado), contendo 04 perguntas, de acordo com os objetivos abordados na pesquisa, foi realizada no espaço escolar da Escola de ensino fundamental, com 20 docentes.

Quadro 2 - Lúdico na sala de aula

Opções de escolha	Nº	Professores
Sim	16	01,02,04,05,06,08,09,10,11,12,14,15,16,17,18,19
Não	03	07,13,20.
Talvez	01	03

Fonte: a própria autora (2021)

Observa-se que os 16 participantes, nº01, nº02, nº04, nº05, nº06, nº08, nº09, nº10, nº11, nº12, nº14, nº15, nº16, nº17, nº18 e o nº19 preencheram que 'sim', os quais colocam em prática as metodologias lúdicas em sua sala de aula. Três (03) professores, nº 07, nº13 e o nº20, que assinalaram 'não' utilizam os recursos lúdicos e somente 01 marcou 'talvez' utiliza o recurso lúdico.

Gráfico 1- Lúdico na sala de aula



Fonte: a própria autora (2021)

Percebe-se no gráfico acima, que a maioria dos docentes utilizam os recursos lúdicos em sua sala de aula, é notório que 80% dos professores utilizaram em sua prática docente. Porém 15% não utiliza esse recurso metodológico e 5 % afirma que 'talvez' utiliza o recurso em suas aulas.

Corroborando, que o ludicismo é uma ferramenta pedagógica que pode ser uma aliada na aprendizagem dos discentes e na prática do educador.

Portanto, que a maioria dos docentes utiliza os recursos lúdicos em sua prática na sala de aula. E mesmo tendo professores que não utilizam esse método lúdico, têm conhecimento de sua importância, sabem de suas projeções enquanto estratégia de ensino, apenas não conseguem achar tempo em seus afazeres escolares para um planejamento mais eficiente.

Na pergunta número 02, Como você aplica o lúdico em sua aula, se você não utiliza justifique? Nesta etapa, a pergunta foi subjetiva para ter um conhecimento mais aprofundado do

tema pesquisado. Os dados foram organizados primeiramente com os professores que utilizam o ludicismo em sua prática.

Quadro 3 - classificação do lúdico na aula, se optar não justifique

Professor	Resposta
01	'Por meio de jogos de palavras ou até mesmo com brincadeiras '
02	'Jogos, dinâmicas e oficinas'.
03	'No momento não'
04	'Abrangendo no conteúdo da disciplina'
05	'Jogos e mapas..'
06	'Através das atividades'
07	'Ultimamente está muito voltado para aplicação de conteúdo e revisão do mesmo que não dá tempo para aplicarmos'.
08	'Através de brincadeira dirigida, de materiais confeccionados pelos próprios alunos e tudo que se refere à ludicidade em si'.
09	'Atividades práticas concretas e midiáticas'
10	'Com as situações do cotidiano escolar'
11	'Sempre em produção textual'.
12	'A música e vídeos instrumentais'.
13	'Falta de material eletrônico'
14	'Criatividade'
15	'Utilizando material concreto e outros...'
16	'Em momentos uso grupos para trabalhar os conteúdos de forma lúdica, com desafios de perguntas...'
17	'Teatro.'
18	'Em oficinas'
19	'No desenvolvimento de materiais didáticos, jogos educativos e criação artística pelos alunos, como desenhos dos experimentos de Ciências'.
20	'Atualmente não estou utilizando pois há carência de acesso a rede pelos estudantes e em sala de aula há impedimento de atividades que precisam de contato'.

Fonte: a própria autora (2021)

No quadro nº03, o professor nº 01 assinalou que utiliza em sua sala de aula o lúdico 'Por meio de jogos de palavras ou até mesmo com brincadeiras'; professor nº 02 que organiza 'Jogos, dinâmicas e oficinas'; professor nº 04 disse que 'Abrangendo nos conteúdo da disciplina'; professor nº 05 afirmou que utiliza em 'Jogos e mapas..', professor nº 06 utiliza 'Através das atividades'; professor nº 07 'Através das atividades'; professor nº 08 'Através de brincadeira dirigida, de materiais confeccionados pelos próprios alunos e tudo que se refere à ludicidade em si'; professor nº 09 'Atividade práticas concretas e midiáticas'; professor nº10 'Com as situações do cotidiano escolar'; professor nº 11 'Sempre em produção textual'; professor nº 12 'A música e vídeos instrumentais'; professor nº13 'Falta de material eletrônico'; professor nº 14 'Criatividade'; professor nº 15 'Utilizando material concreto e outros...'; professor nº 16 'Em momentos uso grupos para trabalhar os conteúdos de forma lúdica, com desafios de perguntas...', professor nº 17 'Teatro.', professor nº 18 'Em oficinas'; professor nº 19 'No desenvolvimento de materiais didáticos, jogos educativos e criação artística pelos alunos, como desenhos dos experimentos de Ciências.', porém os professores nº 03 e 20 afirmam que não utilizam, como o nº 03 disse que 'no momento não' utiliza e o professor nº 20 'Atualmente não estou utilizando, pois há carência de acesso a rede pelos estudantes e em sala de aula há impedimento de atividades que precisam de contato'.

Percebe-se que a maioria dos educadores utilizam o recurso lúdico em diversas disciplinas, com diversas maneiras e fins no processo educativo.

Sendo assim, percebe-se que a maioria dos docentes utilizam os recursos lúdicos em sua prática, com jogos, oficinas, mapas, brincadeiras dirigidas, materiais didáticos, teatro, concreticidade, mídias, elementos estes que são primordiais no processo educativo.

Portanto, a ludicidade bem planejada tem o poder de desenvolver habilidades e competências no aluno, devido o lúdico estimular os sentidos, a concentração, a competição e outros fatores que influenciam no instinto do ser humano.

Na pergunta número 02, De que maneira você acha que o lúdico contribui para a aprendizagem de seu aluno?

Quadro 4 - De que maneira o lúdico contribui para a aprendizagem do aluno.

Professor	Resposta
01	'Na transmissão do conhecimento mútuo'
02	'Ele deixa a aula com um ar mais leve e não como uma obrigação, faz com que o aluno se sinta bem participando e aprendendo.'
03	'Por conta da diversidade e dinamismo'
04	'Despertando a criatividade do aluno e o interesse no conteúdo'
05	'É bem mais proveitoso'
06	'Torna as aulas mais agradáveis'
07	'Se torna uma aula prazerosa e divertida onde o aluno gosta de participar.'
08	'Contribui para o aperfeiçoamento da memória do aprendizado mais prazeroso com mais participação do aluno com muito interesse' .
09	'Visualizar o conceito abstrato'
10	'O aluno sente - se envolvido com a disciplina que utiliza o lúdico.'
11	'Porque chama atenção a visualização.'
12	'Pela motivação e a sensibilização dos alunos'
13	'Da incentivo, aula fica prazerosa, o aluno sente o desejo de estudar'
14	'Dentro do ambiente escolar facilita a aprendizagem dos alunos.'
15	'A ludicidade contribui na aprendizagem e conhecimento da criança, pois possibilita criatividade, interação social e crescimento sadio através do relacionamento entre o grupo desenvolvendo seu potencial cognitivo, motor e social'.
16	'Você utilizar o lúdico como forma de aprendizagem, deixa o aluno solto, com mais desenvoltura para a assimilação...'
17	'Dinamismo.'
18	'Com a formação '
19	'Contribui para que a aprendizagem seja mais interativa e ativa, a qual o aluno pode ressignificar seu papel'.
20	'Torna a tarefa de aprender menos cansativa'.

Fonte: a própria autora (2021)

De acordo com o quadro acima, o docente nº 01 respondeu que 'Na transmissão do conhecimento mútuo'; professor nº 02 'Ele deixa a aula com um ar mais leve e não como uma obrigação, faz com que o aluno se sinta bem participando e aprendendo.'; professor nº 03 'Por conta da diversidade e dinamismo'; professor nº 04 'Despertando a criatividade do aluno e o interesse no conteúdo'; professor nº 05 'É bem mais proveitoso'; professor nº 06 'Torna as aulas mais agradáveis'; professor nº 08 'Contribui para o aperfeiçoamento da memória do aprendizado

mais prazeroso com mais participação do aluno com muito interesse'; professor nº 09 'Visualizar o conceito abstrato'; professor nº 10 'O aluno sente - se envolvido com a disciplina que utiliza o lúdico'; professor nº 11 'Porque chama atenção a visualização'; professor nº 12 'Pela motivação e a sensibilização dos alunos'; professor nº 13 'Da incentivo, aula fica prazerosa, o aluno sente o desejo de estudar'; professor nº 14 'Dentro do ambiente escolar facilita a aprendizagem dos alunos'; professor nº 15 'A ludicidade contribui na aprendizagem e conhecimento da criança, pois possibilita criatividade, interação social e crescimento sadio através do relacionamento entre o grupo desenvolvendo seu potencial cognitivo, motor e social'; professor nº 16 'Você utilizar o lúdico como forma de aprendizagem, deixa o aluno solto, com mais desenvoltura para a assimilação...'; professor nº 17 'Dinamismo'; professor nº 18 'Com a formação', professor nº 19 'Contribui para que a aprendizagem seja mais interativa e ativa, a qual o aluno pode ressignificar seu papel' e o professor nº 20 'Torna a tarefa de aprender menos cansativa'.

Observou-se que todos os docentes conhecem e sabem da importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem e sabem da relevância desse instrumento didático em sua prática docente, mas necessitam do apoio da escola para atuarem da maneira planejada.

Portanto, a maioria dos educadores utilizam os recursos lúdicos para facilitar a aprendizagem, com aulas diversificadas e ativa, dinâmicas, que o aluno faça parte do processo de ensino, melhora o psicossocial do aluno, interação entre aluno e professor e o protagonismo estudantil em que o aluno torna agente ativo no processo educativo.

Na pergunta subjetiva nº04, Que dificuldade você pode elencar para usar o lúdico na formação dos seus alunos?

Quadro 5 - Dificuldade para usar o lúdico na formação dos alunos

Professor	Resposta
01	'Que o educando deixe de acreditar em seus sonhos'
02	'Falta de material para confecção de jogos e brincadeiras'.
03	'Formação do professor'
04	'O conteúdo'
05	'Falta de materiais...'
06	'Material adequado'
07	'Tempo corrido demais onde o importante é conteúdo a ser trabalhado'.
08	'Dificuldade: espaço escolar, áreas recreativas enfim são espaços que poderiam ter para poder ter mais oficinas de informações pra todos os alunos aprenderem de forma mais rápida e prazerosa na ludicidade'.
09	'Falta de material que sempre deve ser confeccionado e a gestão que não disponibiliza de local adequado para guardar ou estudar com os alunos nas oficinas'.
10	'Alguns professores não têm conhecimento de como utilizar.'
11	'As escolas muitas vezes são muito conteudistas e muitos acham que isso é coisa de criança.'
12	'Os materiais não estão disponíveis na sala de aula'.
13	'Muito conteúdo e a falta de aparelhos eletrônicos'
14	'Espaço'. 'Tempo.'
15	'Número de alunos'.
16	'Espaço, as vezes insatisfatório; alunos antissociais...'
17	'Falta de tempo e recursos financeiros.'
18	'Falta de material'

19	'A própria logística de sala de aula, as vezes a questão da rotina administrativa, que interferem no calendário etc. Outra dificuldade é na aquisição de materiais necessários, algum tipo de fomento para a atividade'.
20	'Pouco tempo de planejamento e cobrança por resultados em avaliações externas.'

Fonte: a própria autora (2021)

Observou-se no quadro nº05, o docente nº 01 respondeu 'Que o educando deixa de acreditar em seus sonhos'; professor nº02 respondeu que 'Falta de material para confecção de jogos e brincadeiras.'; professor nº 03 'Formação do professor', professor nº 04 'O conteúdo'; professor nº 05 'Falta de materiais....'; professor nº 06 'Material adequado'; professor nº 07 'Tempo corrido demais onde o importante é conteúdo a ser trabalhado.'; professor nº 08 'Dificuldade: espaço escolar, áreas recreativas, enfim são espaços que poderiam ter para poder ter mais oficinas de informações para todos os alunos aprenderem de forma mais rápida e prazerosa na ludicidade.'; professor nº09 'Falta de material que sempre deve ser confeccionado e a gestão que não disponibiliza de local adequado para guardar ou estudar com os alunos nas oficinas.'; professor nº 10 'Alguns professores não tem conhecimento de como utilizar.'; professor nº 11 'As escolas muitas vezes são muito conteudistas e muitos acham que isso é coisa de criança.'; professor nº 12 'Os materiais não estão disponível na sala de aula.'; professor nº 13 'Muito conteúdo e a falta de aparelhos eletrônicos'; professor nº 14 'Espaço, tempo.'; professor nº 15 'Número de alunos.', professor nº 16 'Espaço, as vezes insatisfatório; alunos antissociais...'; professor nº 16 'Falta de tempo e recursos financeiros.'; professor nº 17 'Falta de tempo e recursos financeiros.'; professor nº 18 'Falta de material'; professor nº 19 'A própria logística de sala de aula, as vezes a questão da rotina administrativa, que interferem no calendário etc. Outras dificuldades é na aquisição de materiais necessários, algum tipo de fomento para a atividade.', e o professor nº 20 'Pouco tempo de planejamento e cobrança por resultados em avaliações externas.'

Observou-se durante a análise das afirmações dos educadores que os mesmos são cientes das dificuldades, como sala superlotada, falta de material didático, cobrança por resultados em avaliações internas e externas, tempo de planejamento insuficiente, a falta de material para confeccionar jogos e brincadeiras que quase sempre sai do bolso do docente. A falta de sala adequada para oficinas lúdicas, superlotação, conteudismo, fatos que dificultam o trabalho do docente, pois as escolas não possuem um espaço adequado com materiais disponíveis ao professor para utilizar nas aulas, em que o docente apenas se planeje e pegue esse material já disponível em uma sala específica.

Pelo contrário o docente planeja, compra o material para elaborar seu material lúdico ou pesquisa para baixar e muitas das vezes torna-se maçante e cansativo para ele se planejar, nos remetendo a análise de que uma gestão mais comprometida com o facilitar a aprendizagem dos alunos disponibilizaria esse espaço adequado e investiria em materiais didáticos e midiáticos que possam influenciar na qualidade do ensino de uma escola.

Logo, a maioria dos docentes analisados tem consciência das dificuldades que enfrentam diariamente no contexto escolar, desde seu planejamento escolar, falta de recursos didáticos, comprimento da rotina escolar, até demandas extraescolares que influenciam diretamente na prática do educador na sala de aula. Porém, observou-se na análise dos docentes estudados que os mesmos, têm dificuldades em colocar em prática o componente lúdico, devido à falta de material para confeccionar jogos e brincadeiras que quase sempre sai do bolso do docente. A

falta de sala adequada para oficinas lúdicas, superlotação, conteudismo quase sempre priorizado, atualização de diário eletrônico virtual, tempo destinados ao planejamento e cobrança por resultados em avaliações externas e muita das vezes para pautas administrativas e falta de formação continuada com recurso lúdico por área específica. Contudo, o objetivo 03 foi respondido satisfatoriamente, pois mostra as dificuldades que os docentes enfrentam para colocarem em prática os recursos lúdicos em suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo com o tema a Formação docente: Os desafios encontrados para inovar a práxis pedagógica com lúdico no ensino fundamental, na cidade de Itacoatiara /Amazonas, Brasil.

Sendo assim, responde-se a pergunta central da investigação: Quais as dificuldades que o docente tem em aplicar o recurso lúdico no processo ensino aprendizagem do fazer docente nas escolas de ensino fundamental da rede de ensino público da cidade de Itacoatiara/ Amazonas - Brasil?, Portanto, a investigação foi centrada nessa problemática, onde chegou-se a algumas dificuldades que o docente enfrenta ao utilizar o lúdico no contexto escolar. Percebe-se que o mesmo tem consciência das dificuldades que enfrentam diariamente, desde seu planejamento, falta de recursos didáticos e as demandas extraescolares que interferem diretamente na prática do educador na sala de aula.

Assim as hipóteses indicadas na pesquisa; os desafios enfrentados pelo docente é a falta de material pedagógico, a escassez de profissionais para ministrar as oficinas lúdicas.

Nessa perspectiva, as hipóteses e os resultados foram confirmados satisfatoriamente, pois em cada etapa verificou-se que o lúdico está presente na prática e a falta de materiais pedagógicos e oficinas lúdica influenciaram nas dificuldades que os docentes têm em planejar aulas dinâmicas e significativas.

Em relação ao objetivo geral: Compreender os desafios que o educador tem em utilizar o lúdico na prática pedagógica no ensino fundamental, na cidade de Itacoatiara /Amazonas, Brasil ; de acordo com os principais resultados foi evidenciado que foram identificados as dificuldades que o docente tem em colocar em prática o uso do recurso lúdico em suas aulas.

Conforme o segundo objetivo: Identificar os desafios que o educador tem em utilizar o recurso lúdico no ensino fundamental; De acordo com o objetivo analisado, constatou-se que a maioria dos docentes procuram sempre está se qualificando com metodologias e meios didáticos inovadores.

E em relação ao terceiro objetivo; Compreender os desafios que o docente enfrenta para colocar em prática o uso do componente lúdico nas suas aulas; nos resultados analisados do projeto constatou-se que a maioria dos docentes utilizam os recursos lúdicos em sua prática na sala de aula. Porém alguns professores não utilizam esse método lúdico, mas têm conhecimento formais e científico da importância desses instrumentos no processo de ensino, sabem de suas projeções enquanto estratégia didáticas, com aulas diversificadas e ativas, dinâmicas, como jogos, oficinas, mapas, brincadeiras dirigidas, materiais didáticos, teatro e mídias, que incluem os alunos no processo de ensino, melhora o psicomotossocial do aluno, interação entre aluno e professor e os motivam ao protagonismo estudantil, em que o aluno torna-se agente ativo no

processo educativo.

Assim como, a maioria dos docentes analisados tem consciência das dificuldades que enfrentam diariamente no contexto escolar, desde seu planejamento, falta de recursos didáticos para confeccionar jogos e brincadeiras que quase sempre sai do bolso do docente, comprimento da rotina escolar, até demandas extraescolares que influenciam diretamente na prática do educador na sala de aula positiva ou negativamente, tempo reduzido em seus afazeres escolares para um planejamento mais eficiente, falta de sala adequada para oficinas lúdicas, superlotação, conteudismo, atualização de diário virtual, cobrança por resultados em avaliações externas e falta de formação continuada com recurso lúdico por área específica demandados pela coordenação de ensino do município.

REFERÊNCIAS

CERQUEIRA, Cleumar Araújo Ximenes. SOARES, Danúbia Zanotelli. GABRIEL, Rita de Cássia Silva, SILVA, Lucimar. LIMA, Rosimeire de Paiva leite.(organizadores): Formação continuada de professores: espaço de interpretação de diferentes saberes – Curitiba: CRV, 2019. 248p.

FILIPPIN, Tagiane Michele. Gestão Escolar Democrática: Dificuldades, Especificidades e possibilidades a partir da revista nova escola. Monografia de especialização. Três passos/RS, 30 de novembro de 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/512>. acesso em: 15 de setembro de 2021.

GOIS, Otilia de Oliveira. MACHADO, Adriana Batista. Gestão escolar: o currículo na Educação de jovens e adultos – EJA. Curitiba: CRV, 2019. 250p.

LOPES, Elias de Araújo. TOLEDO, Francieli da Silva. Desafios e oportunidades de construção do espaço social pelo currículo. Curitiba: CRV, 2019. 156p.

RIBEIRO, Filomena. Motivação e aprendizagem em contexto escolar. PROFFORMA Nº 03 – Junho 2011. Escola Secundária de São Lourenço. Disponível: http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf, acesso em: 11 de setembro 2020.

RODRIGUES, Fernanda, Ribeiro. OUCHI, Janaina, Daniel. COVOS, Jacqueline, Sardela.: O novo perfil de alunos no ensino superior, e a utilização de jogos lúdicos para facilitação do ensino aprendizagem. Revista saúde em foco. Edição Nº. Ano 2018. Disponível em: <http://fasb.edu.br/revista/index.php/cic/article/view/495>. Acesso em: 19 de setembro de 2021.

SANTOS, Victor. Estratégias criativas que os professores encontram para dar aulas a distância. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19385/escola-x-pandemia-estrategias-criativas-que-os-professores-encontraram-para-dar-aulas-a-distancia>. 24 de junho/2020.

SANTOS, Nora Ney de Lima. OLIVEIRA, Adriana Correia. Aprendizagem da matemática de educandas: a matemática está para “ela” tanto quanto está para “ele”. – Curitiba; CRV, 2019. 250p.

SILVA, Ione de Cássia Soares. PRATES, Tatiane da Silva. RIBEIRO, Lucineide Fonseca Silva. As novas tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. Revista em debate (UFSC), Florianópolis, volume 16, p. 107-123, artigo publicado em: 25/11/2016. ISSN 1980-3532. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2016n15p107>. acesso em: 22 de setembro de 2021.

SILVA, Cheila Cristina. PISSOLATTO, Lucivânia. Inclusão de noções brasileira do direito material no currículo escolar da educação básica. – Curitiba; CRV, 2019. 250p.



A influência das práticas de gestão escolar nos resultados das avaliações externas na escola do ensino fundamental da rede estadual no município de Coari-AM – Brasil

The influence of school management practices on the results of external evaluations in the elementary education school of the state network in the municipality of Coari-AM – Brazil

Marília Costa de Souza Alfaia

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.143.12

RESUMO

A tese tem como título “A Influência das Práticas de Gestão Escolar nos Resultados das Avaliações Externas na escola do Ensino Fundamental da rede estadual no município de Coari-Am-Brasil. A temática surgiu da necessidade de conhecer as práticas desenvolvidas pelas equipes gestoras nas Escolas Estaduais Francisco Lopes Braga e Presidente Kennedy, localizadas no Município de Coari (AM), e como elas tem contribuído para a melhoria dos resultados nas avaliações externas em nível nacional e estadual, a saber, Prova Brasil (em nível nacional) e o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Estado do Amazonas (SADEAM), em nível estadual. Tais práticas de gestão escolar têm refletido no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Amazonas (IDEAM). A pesquisa teve como objetivo conhecer as ações praticadas pela equipe de gestão escolar, com vistas a alcançar bons resultados das avaliações externas, IDEB e SADEAM, nas escolas do Ensino Fundamental I, Francisco Lopes Braga e Presidente Kennedy, pertencentes a Rede Estadual do Município de Coari-Am, baseando-se em Heloisa Lück (2009). Para isso, optou-se por uma metodologia de caráter qualitativo com análise de documentos, entrevistas e aplicação de questionários, ferramentas que possibilitaram realizar a relação da teoria apresentada às práticas de gestão desempenhadas. O estudo apontou forte participação da comunidade intraescolar e extraescolar, interação e cooperação entre os professores e acompanhamento dos resultados educacionais. Portanto, a tese – que tem caráter propositivo – ao final apresenta um Plano de Ação Educacional, que se constitui em orientações que subsidiarão as escolas pertencentes à Coordenadoria Regional de Educação de Coari, ao contato e implementação de boas práticas, identificadas nas escolas pesquisadas, e que subsidiarão a troca de experiências entre os demais gestores, para o aprimoramento das ações e busca da qualidade na educação.

Palavras-chave: práticas de gestão. gestão democrática e participativa. gestão pedagógica. gestão de resultados educacionais.

ABSTRACT

The thesis is entitled “The Influence of School Management Practices on the Results of External Evaluations in Elementary School of the state network in the municipality of Coari-Am-Brasil. The theme arose from the need to know the practices developed by the management teams at the State Schools Francisco Lopes Braga and Presidente Kennedy, located in the Municipality of Coari (AM), and how they have contributed to the improvement of results in external evaluations at national and state level. , namely Prova Brasil (at the national level) and the State of Amazonas Educational Performance Assessment System (SADEAM), at the state level. Such school management practices have been reflected in the Basic Education Development Index (IDEB) and in the Education Development Index of the State of Amazonas (IDEAM). The research aimed to know the actions practiced by the school management team, with a view to achieving good results from the external evaluations, IDEB and SADEAM, in Elementary Schools I, Francisco Lopes Braga and Presidente Kennedy, belonging to the State Network of the Municipality of Coari-Am, Brazil. The study was based on references related to management, with emphasis on the leadership profiles, by Thelma Polon (2009), and the pedagogical, democratic and results dimensions, through the bias of the director’s work, based on Heloisa Lück (2009). For this, a qualitative methodology was chosen with analysis of documents, interviews and application of questionnaires, tools that made it possible to carry out the relationship between the theory presented and the management practices performed. The study pointed out strong participation of the intra-school and extra-school community, interaction and cooperation between teachers and

follow-up of educational results. Therefore, the thesis - which has a propositional character - at the end presents an Educational Action Plan, which consists of guidelines that will subsidize the schools belonging to the Coari Regional Education Coordination, to the contact and implementation of good practices, identified in the researched schools, and that will subsidize the exchange of experiences among the other managers, for the improvement of actions and the search for quality in education.

Keywords: management practices. democratic and participative management. pedagogical management; management of educational outcomes.

INTRODUÇÃO

O trabalho tem como título “A influência das práticas de gestão escolar nos resultados das avaliações externas em duas Escolas do Ensino Fundamental da Rede Estadual no Município de Coari-Am – Brasil”. O título surgiu da necessidade de conhecer e divulgar na sociedade coariense as ações exitosas de duas escolas estaduais de Ensino Fundamental.

A educação é um direito fundamental e constitucionalmente reconhecido como instrumento importante para o desenvolvimento de uma sociedade e definidora das relações de alcance do pleno exercício da cidadania. Portanto, exige-se daqueles que a conduzem comprometimento e responsabilidades permanentes. Além disso, se passou a exigir dos atores educacionais uma nova organização e gestão na qual se espera do gestor escolar um envolvimento com o princípio democrático e com a aprendizagem dos alunos, com vistas ao desenvolvimento de habilidades a partir de um estilo de liderança ¹. Esta deve levar em conta os processos organizativos, pedagógicos e curriculares, dando vez e voz aos seus envolvidos, traçando objetivos, criando metodologias e buscando parcerias para melhoria das escolas.

Ao considerar tais características como imprescindíveis ao desenvolvimento de uma gestão com bons resultados educacionais, neste estudo pretendeu-se analisar as práticas de gestão, desenvolvidas pelas Escolas Estaduais Presidente Kennedy e Francisco Lopes Braga, ambas localizadas no Município de Coari, no Estado do Amazonas, e que podem estar influenciando nas notas aferidas pelas avaliações externas.

A partir dessas percepções iniciais da pesquisadora, propõe-se como foco central do trabalho analisar a relação que existe entre as práticas de gestão e os resultados positivos obtidos pelas escolas nas edições das avaliações de desempenho, tanto em nível federal, interferindo no IDEB, quanto estadual, relacionado ao SADEAM. Os resultados apresentados pelas escolas-alvo dessa pesquisa têm alcançado as metas estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC). Isso deu às escolas aqui analisadas, por exemplo, o direito a uma premiação financeira da Secretaria de Educação do Amazonas, por meio do “Prêmio Escola de Valor. Para Neubauer e Silveira (2008, p. 103), “a liderança do diretor é variável estratégica para a mudança”, e nesse sentido essa pesquisa busca compreender a relação entre gestão escolar e os resultados alcançados pela escola.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A importância da gestão escolar para a melhoria de resultados

O princípio da gestão democrática para as instituições educacionais públicas foi estabelecido na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206 4 (BRASIL, 1996). A adoção desse princípio permitiu um espaço de participação na gestão de escolas e sistemas educacionais. Ao seguir essas determinações, foi promulgada a Lei das Diretrizes e Bases – LDB, em 1996 (BRASIL, Lei Federal). Esta foi um “divisor de águas” nesse processo, uma vez que impulsionou mudanças importantes nas escolas nos aspectos pedagógico, administrativo e financeiro. Nessa perspectiva, os estabelecimentos de ensino passaram a ter autonomia para elaborar seu projeto político-pedagógico, constituir colegiados, planejar e executar suas atividades e elaborar e utilizar os recursos financeiros a ele destinados. Nesse contexto de mudanças pela qual passou a educação, o gestor escolar ganhou centralidade no processo, pois, por meio de seu comprometimento e acompanhamento do processo educativo, tendem a ser permitidos processos eficientes e bem-sucedidos para fomentar melhorias significativas na educação.

Segundo Libâneo (2008, p. 10), “o modo como a escola funciona – suas práticas de organização e gestão – faz diferença em relação aos resultados escolares”. Com respeito a estas práticas na gestão escolar, pode-se citar a capacidade de liderança dos dirigentes (sobretudo do gestor), a gestão participativa, o clima de trabalho, a organização do ambiente, as relações entre os sujeitos escolares e outros.

A Secretaria de Estado da Educação do Amazonas

O Amazonas é o maior estado brasileiro em extensão territorial, localizado no centro da floresta Amazônica, da região Norte do Brasil. O estado ocupa uma área de 1.559.149,074 km, o que representa mais de 18% da superfície do Brasil. Seu território está distribuído pelo Planalto das Guianas (ao norte) e pelas encostas do Planalto Brasileiro (ao sul). Possui baixa densidade demográfica, que corresponde a 2,23 habitantes por km, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016a).

O Estado detém, ainda, 98% de sua cobertura florestal preservada, além de um dos maiores mananciais de água doce do mundo. Sofrendo influência de vários fatores – como precipitação, vegetação e altitude –, a água forma na região a maior rede hidrográfica do planeta, sendo a maioria dos rios amazonenses navegável durante todo o ano (IBGE, 2016b *apud* AMAZONAS, 2016c). De acordo com Silva (2016),

[o] Estado praticamente não possui rodovias, sendo a maior parte da logística feita por via fluvial e uma pequena parte por via aérea. A infraestrutura de comunicação é precária, sendo feita exclusivamente por satélite, considerando o desafio técnico de lançar fibras óticas sob o leito dos rios, permitindo interligar Manaus ao restante do país por via terrestre. As populações vivem sob o regime das águas: a vazante dos rios isola ainda mais as populações, pois dificulta o acesso fluvial. Já a cheia inunda as casas, deixando centenas de desabrigados, além do agravante de ambos os regimes criarem condições propícias à proliferação de doenças. (SILVA, 2016, p. 21).

De acordo com dados disponibilizados pelo Sistema Educa censo, o maior número de alunos atendidos pela SEDUC encontrava-se matriculado na modalidade presencial, totalizando 414.921, e o menor, na Educação a Distância, um total de 528 – que, somados aos 12.950 matri-

culados no presencial mediado por tecnologia, totalizavam 441.349 alunos matriculados na rede no ano de 2015 (BRASIL, 2016). Expostas algumas características do Amazonas, depreende-se que é um desafio fazer educação em um estado no qual a população encontra-se dispersa em um vasto território, fato que de certa maneira limita o acesso, e conseqüentemente à implementação, operacionalização e acompanhamento das ações da SEDUC. A fim de compreender como funciona a Secretaria de Educação do Amazonas, apresenta-se na próxima seção sua estrutura organizacional.

MARCO METODOLÓGICO

A sociedade vivenciou nos últimos anos um processo de constantes transformações em âmbitos diversos. A educação foi um dos campos que nitidamente passou por significativas mudanças. Nesse contexto, a escola, marcada pela pluralidade e diversidade inseriu-se nesse processo, sendo que no bojo dessas mudanças a década de 90 registrou a alavancada no processo de avaliações externas.

Considerando-se esses fatores, somados a necessidade de efetivação de uma educação de qualidade, as práticas de gestão escolar passaram a ter um novo enfoque, visto que influenciam consideravelmente nos resultados das avaliações, bem como em todo o desempenho da escola. A atuação de gestores, comprometidos com os princípios da gestão democrática, com foco nas ações pedagógicas e de resultados educacionais, são fatores essencialmente necessários para o sucesso da escola.

Desenho de investigação

A abordagem metodológica foi desenvolvida sob o enfoque fenomenológico qualitativo, pois permite ir além de informações superficiais ou de medidas quantitativas e permitiu um olhar investigativo para além das aparências, visando cientificamente chegar à essência do estudo do objeto, em especial com um olhar voltado aos elementos de investigação. Segundo Alvarenga, (2014):

[...] Este enfoque abrange processos humanos complexos. Tenta descrever e compreender as situações e os processos de maneira integral e profunda, considerando inclusive o contexto que envolve a problemática estudada. No decorrer do processo de investigação incorpora a participação dos próprios sujeitos investigados. Nesse enfoque interessa conhecer como as pessoas pensam, sentem e agem; suas experiências, suas atitudes e crenças (ALVARENGA, 2014, p. 10).

A finalidade da investigação nesse trabalho científico foi de perceber e compreender as habilidades profissionais das gestoras das escolas pesquisadas, uma vez que essas habilidades, se bem administradas, concorrem para competência de uma gestão escolar democrática e eficaz do ponto de vista administrativo e pedagógico.

Tipo de investigação – Qualitativa

Desenho do estudo – A abordagem metodológica foi desenvolvida sob o enfoque fenomenológico qualitativo, pois permite ir além de informações superficiais ou de medidas quantitativas e permitiu um olhar investigativo para além das aparências, visando cientificamente chegar à essência do estudo.

População – Escolas Estaduais Francisco Lopes Braga: 01 gestor escolar, 04 professores da disciplina de Língua Portuguesa, 02 pedagogos.

Amostra – Escolas Estaduais Francisco Lopes Braga: 01 gestor escolar, 04 professores da disciplina de Língua Portuguesa, 02 pedagogos e 01 apoio Pedagógico.

Local – A influência das práticas de gestão escolar nos resultados das avaliações externas na escola do ensino fundamental da rede estadual no município de Coari-AM – Brasil.

Técnicas e instrumentos de coletas de dados – O procedimento de coleta de dados realizou-se a partir da execução da investigação na escola pesquisada.

Análise dos dados coletados – Os procedimentos de análise de resultados da pesquisa foram realizados a partir das técnicas e instrumentos utilizados no decorrer da investigação sobre a temática “A Influência das Práticas de Gestão Escolar nos Resultados das Avaliações Externas em duas Escolas do Ensino Fundamental da Rede Estadual no Município de Coari-AM – Brasil”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados apresentados serão confrontados à luz dos estudos teóricos utilizados nesse estudo de caso, permeando o entendimento das práticas gestoras desenvolvidas nas escolas pesquisadas e suas influências nos resultados das avaliações externa às quais a escola foi submetida nos anos de 2005 a 2017.

Os resultados dos questionários aplicados aos professores, conforme citado anteriormente, verificados nas seções a seguir, apresentaram predominância das respostas concentradas mais próximas de três, com maior grau de concordância, revelando notadamente que os professores reconhecem que as equipes gestoras atendem às expectativas referentes a questões ligadas à gestão democrática, pedagógica e de resultados, realizando assim a promoção da aprendizagem e demais objetivos educacionais.

Resultado da Pesquisa com foco na Gestão Democrática e Participativa

Para Libâneo (2008), um dos meios fundamentais para se garantir a gestão democrática se dá por meio do exercício da participação, uma vez que propicia o 110 envolvimento dos vários segmentos da comunidade escolar nos processos de decisão e em todos os aspectos de organização da escola. Sobre a importância da participação, Lück (2009, p. 71) destaca que,

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social. As oportunidades de participação se justificam e se explicam, em decorrência, como uma íntima interação entre direitos e deveres, marcados pela responsabilidade social e valores compartilhados e o esforço conjunto para a realização de objetivos educacionais.

O estímulo à participação e autonomia dos segmentos das escolas são ações evidentes, tanto que apontaram (Questão 1) que 92,4% dos professores das escolas pesquisadas Presidente Kennedy e Francisco Lopes Braga concordam que suas respectivas gestoras tem uma atuação democrática e participativa. Nesse sentido, é possível sugerir que, na percepção dos professores, as gestões das escolas promovem um ambiente no qual a tomada de decisões envolve

todos os atores escolares, de maneira que participem efetivamente da comunidade escolar, o que para Lück (1997) é importante, uma vez que esse compromisso coletivo contribuirá significativamente para a melhoria dos resultados educacionais.

Uma equipe é um grupo de pessoas que trabalha junto, de forma colaborativa e solidária, visando a formação e a aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista organizacional, é uma modalidade de gestão que, por meio da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva a produzir melhores resultados de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2008, p. 103).

O alto índice de concordância também foi percebido no questionário ao investigar o apoio pedagógico, revelando que 92,9% dos professores das escolas estaduais Presidente Kennedy e Francisco Lopes Braga concordam quanto ao desenvolvimento de sua coliderança. Tal fato permite fazer a leitura que a relação entre as duas lideranças é estimuladora e positiva, uma vez que dividem a responsabilidade e dão tônica às relações que se estabelecem no espaço da escola, incentivando a comunidade a fazer parte de um projeto coletivo, por meio da mobilização e articulação, estando assim concatenadas em objetivos comuns, que visam ao exercício da democracia e participação para que a educação seja contínua no ambiente escolar. Para o Pedagogo (2022),

Sem parceria escola/família não há sucesso do estudante. Partindo desse princípio a escola procurava trazer a família para dentro da escola, fator esse fundamental para o bom andamento do processo ensino aprendizagem. Aos pais eram apresentadas as metas da escola, corpo docente, e também, era solicitado que os mesmos acompanhassem de perto as ações e atividades dos alunos. Quando professores e pedagogos percebiam que o aluno não tinha assistência nem acompanhamento em casa, a gestora convocava os pais ou responsáveis na escola para tratarem sobre o assunto. (PEDAGOGO. Entrevista concedida em 25 março de 2022)

Essa realidade também foi constatada nos resultados obtidos com as entrevistas, quando os professores concordaram que as equipes gestoras compartilham suas ideias, bem como são aglutinadoras de propostas advindas dos professores quando, por ocasião de reuniões ou encontros pedagógicos, são pautados assuntos relacionados a projetos escolares e outras atividades de caráter pedagógico. Diante disso, observa-se que a liderança compartilhada ou coliderança faz parte do perfil de um gestor democrático e está colocada nas falas dos entrevistados quando dizem haver “discussões” da gestora com o corpo docente. Dessa maneira, entende-se que o processo educativo eficaz depende não somente do diretor e sim dos diferentes atores do universo escolar. Sob esse prisma, destaca Libâneo (2008, p. 104):

A liderança não é atributo exclusivo de diretores e coordenadores, nem está ligada apenas ao cargo e ao status da pessoa. É uma qualidade que pode ser desenvolvida por todas as pessoas por meio de práticas participativas e de ações de desenvolvimento pessoal e profissional. [...] Na gestão democrática efetivada de forma cooperativa e participativa, o funcionamento e a eficácia da escola dependem em boa parte da capacidade de liderança de quem está exercendo a direção e a coordenação pedagógica.

A gestora da Escola Presidente Kennedy, foi enfática ao afirmar que a escola trabalha conscientizando os pais sobre a importância da participação, estimulando o envolvimento nas atividades da escola, buscando valorizar a presença de cada um, para que a escola consiga seus objetivos.

Aqui em nossa escola nós não temos problemas de pais que não participam de reuniões, de projetos, nem professores, e muito menos alunos, porque, primeiro, nós já trabalhamos dentro da consciência, da cabeça de cada um de que eles são importantes dentro desse processo, a comunidade é importante dentro desse processo, professores, pais. Nós buscamos valorizar a presença e a participação de cada um dentro desse processo, para que a escola consiga seus objetivos dentro do que ela venha oferecer para comunidade [...] (GESTORA 1. Entrevista realizada em 24 ago. 2017).

De acordo com a fala das entrevistadas, é possível reconhecer uma preocupação por parte das respectivas equipes em estabelecer estratégias que propiciem a interação entre família e escola, o que faz com que lancem mão de mecanismos para mobilizá-los, que se dão através de reuniões dinâmicas e atrativas, permitindo condições para o exercício da parceria entre ambas. Sabe-se que uma boa relação entre escola e família é propícia para a aprendizagem dos alunos, uma vez que a família é parte fundamental e pode interferir de maneira direta nas relações dos alunos com o ambiente escolar e com o mundo que o cerca.

Os procedimentos adotados pelas gestoras coadunam com o que Nessler (2013, p. 29) fala sobre a importância da participação: “a participação caracteriza e concretiza a ação democrática da gestão na escola e onde todos juntos, atuam em busca da qualidade do trabalho pedagógico e do ambiente escolar, pois não há democracia sem a participação consciente e responsável de todos”.

Ao serem questionados se as gestoras e apoios pedagógicos estimulam os docentes da escola a envolverem-se na realização dos projetos escolares, os professores da Escola Presidente Kennedy e Francisco Lopes Braga, foram unânimes em afirmar positivamente, resultando em 100% na escala de concordância. Nesse caminho, a gestora da Escola Presidente Kennedy, relata que buscava trabalhar em parceria com os professores da escola, valorizando-os, apoiando-os e buscando oferecer a estrutura e os recursos necessários para que esses profissionais realizassem seu trabalho da melhor maneira possível – e isso inclui o desenvolvimento de projetos escolares.

Eu gosto muito de valorizar o profissional que trabalha comigo, por que eu vejo sempre que a escola ela precisa muito do professor, do funcionário, assim como o professor e funcionário precisa da escola. Então a gente tem que se valorizar, se ajudar e se sentir responsável pelo aquilo que foi dado a nós, enquanto educador. (GESTORA 1. Entrevista realizada em 24 ago. 2017)

É preciso enfatizar, diante das falas expressas pelas gestoras, que a escola defendendo e agindo de fato através dessa forma de gestão escolar estará efetivamente promovendo a coliderança entre os atores do universo escolar e, por conseguinte, desenvolverá uma condição necessária do ponto de vista pedagógicos para excelentes indicadores de desempenhos avaliativos, sejam eles internos ou externos.

Nessa perspectiva de coliderança, a escola, por meio de seus atores, sejam alunos, pais e profissionais da escola, buscará compartilhar ideias, delegar poderes, criar vínculos de amor e responsabilidades pelo que acontece hoje e o que se planeja para amanhã na escola, a esse clima da cultura escolar se denomina coliderança. Veja o que diz Vicente (2004, p. 161) acerca da tarefa do diretor e uma cultura escolar satisfatória:

O diretor não é aquele que pensa por todos e para todos, que responde por tudo, que tem de motivar e estimular os profissionais, que controla e exige. O diretor coordena uma equipa de profissionais. Não é a pessoa que manda, apenas aquela que ajuda e torna possível.

Resultado da Pesquisa com foco na Gestão Pedagógica

A gestão pedagógica tem grande relevância dentre as dimensões de gestão escolar. Nesse contexto, Lück (2009) afirma que “[a] gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola, que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos”. (LÜCK, 2009, p. 93)

Assim, indagou-se ainda aos professores se as gestoras das escolas e os apoios pedagógicos das escolas pesquisadas, ao diagnosticarem diferenças de rendimento dos alunos, oferecem condições para superar essas dificuldades, com foco na melhoria contínua dos processos pedagógicos voltados para a aprendizagem dos alunos. Obteve-se que os mesmos reconhecem que a equipe gestora oferece as condições necessárias para superar tal problemática. Entre essas condições foram citadas: orientações metodológicas de ensino, oficinas teóricas e práticas de ações educativas interventivas, atividades educativas individualizadas de acordo com a deficiência verificada. Nessa perspectiva, a Professora 2 mencionou que

Me sinto cada dia mais segura na minha sala de aula, pois, depois que detectamos alunos com problema de aprendizagem, o apoio pedagógico não mede esforço para nos ajudar a contornar o problema (PROFESSORA 2. Entrevista realizada em 30 ago. 2017).

Refletindo sobre esse aspecto da relevância e do papel da equipe diretiva na escola, assim defende Diridollou (2002), em relação a uma instituição que vislumbre ser enriquecedora e organizada:

Definir anualmente, para cada colaborador, as missões e os objetivos prioritários. Fazer o ponto da situação quanto aos resultados das ações e fazer compreender as consequências dos erros e das realizações. Apoiar os seus colaboradores, em caso de dificuldades, através de medidas e atos concretos. Desenvolver a autonomia, diversificando as tarefas, delegando, confiando responsabilidades. Privilegiar os encontros individuais e não as reuniões de grupo. Felicitar as pessoas que exprimem as suas ideias e encorajar em público os inovadores. Felicitar e cumprimentar as pessoas, quando os resultados são bons (DIRIDOLLOU, 2002, p.130-131)

Sabe-se que o acompanhamento da aprendizagem dos alunos é uma das tarefas mais importantes realizadas pela equipe gestora, pois permite um diálogo que se dá entre a aprendizagem do aluno e a prática do professor, fomentando informações não apenas sobre aprendizados, mais também sobre fazeres, o que permite um planejamento efetivo para superação das dificuldades que envolva não apenas o aluno como também o professor. Para apoiar os professores no trabalho com os alunos que precisam e apresentam dificuldades na aprendizagem, o Apoio Pedagógico (2017) relatou que realiza

“Observação no campo onde o professor atua como na sala de aula, nas atividades desenvolvidas durante os três primeiros meses de convivência com o educando, aplicando atividades de acordo com a idade série de cada um e pesquisando sobre sua história de vida. (APOIO PEDAGÓGICO. Entrevista concedida em 30 ago. 2017)”

Os professores relataram que é prática comum as equipes gestoras realizam reuniões, nas quais os docentes são ouvidos, expondo suas dificuldades e ideias e, a partir daí, coletivamente decidem quais projetos serão construídos. Os projetos escolares duram o ano inteiro e, à medida que os alunos vão superando as dificuldades, são desligados.

[...] a partir da identificação feita pelo professor, dos alunos com dificuldades, é repassado para a equipe pedagógica, e a equipe pedagógica junto a gestão da escola vão atuar em cima das dificuldades dos alunos, um trabalho voltado para a dificuldade dele, e nós

vamos ajuda-lo a vencer essa dificuldade. Se a escola não conseguir ela entra em contato com a família, e aí buscamos juntos alternativas e soluções que venham ajudar esse aluno, não podemos desistir dele, ele é nosso aluno. Eu sempre coloco para os pais que quando eles escolhem a escola para matricular seus filhos é porque eles acreditam no trabalho dos profissionais que aqui se encontram, eu também sempre coloco isso para o professor, nós somos responsáveis por essas crianças que assim se encontram, e passam todos os dias quatro horas conosco, nós precisamos prepará-las para a vida, para a sociedade, para a comunidade que ele está inserido [...] (GESTORA 1. Entrevista realizada em 24 ago. 2017).

Outros aspectos importantes da cultura escolar que reforçam um ambiente educacional positivo e resultados promissores das escolas são a boa comunicação e integração entre equipe gestora e docentes, fato confirmado pelas professoras ao afirmarem que:

São trocadas informações das dificuldades dos alunos em sala de aula. (PROFESSORA 1. Entrevista realizada em 30 ago. 2017)

A gestora sempre busca indagar de nós educadores quais as dificuldades que nós estamos enfrentando e depois de forma democrática, busca alternativa para resolver o problema de nossos educandos (PROFESSORA 2. Entrevista realizada em 30 ago. 2017).

A escola acompanhava o aprendizado dos alunos, partindo do diagnóstico realizado no início do ano letivo. Após esse diagnóstico era realizado um levantamento para que os alunos que não estavam dentro do nível da turma pudessem ter uma atenção especial. Se utilizava uma ficha de acompanhamento pedagógico para cada aluno e reuniões com os pais eram realizadas. Eles eram encaminhados para a aula de reforço e na medida que avançavam eram reconhecidos e presenteados com “brindes” que geralmente eram material escola. Isso, com o objetivo de valorizar o discente e motivá-los a continuar estudando. (PEDAGOGO. Entrevista realizada em 25 março de 2022)

Percebe-se, assim, que nas instituições pesquisadas as equipes gestoras tem estruturado ações no que se refere ao acompanhamento dos alunos que apresentam dificuldades para aprender. Essas mesmas equipes têm desenvolvido um trabalho importante no que diz respeito ao foco na gestão pedagógica, realizando, portanto, o que Lück (2009) aponta como atribuição do gestor escolar, que é prioritariamente desenvolver em sua equipe a visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, com foco na promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Resultado da pesquisa com foco de Gestão de Resultados Educacionais

Com a implantação da cultura das avaliações externas, a gestão escolar passa a assumir novos desafios frente aos resultados educacionais. A compreensão do papel do gestor, assim como dos mecanismos que norteiam a avaliação de resultados educacionais no que se refere ao âmbito externo quanto interno, é condição imprescindível para definir qualificações para que as escolas possam ser mais eficazes (LÜCK, 2009).

Em busca de socializar os resultados da escola no que se refere aos resultados da aprendizagem, a gestora promove encontros com os pais. O item 01 indagou os respondentes acerca dessa questão e mostrou que a totalidade dos professores respondeu que a gestora promove na escola o compromisso de prestação de contas aos pais e à comunidade sobre os resultados de aprendizagem. É por meio das reuniões que a gestora faz o contato com os pais. Segundo a diretora,

Nessas reuniões a escola busca demonstrar através do seu trabalho os resultados alcançados com os seus alunos. Mediante a situação individual de cada aluno essa família é convocada individualmente, a escola conversa, dialoga com esse pai, coloca para ele a responsabilidade da família [...] (GESTORA 1. Entrevista realizada em 24 ago. 2017).

Esses devem fornecer indícios de questionamentos também sobre a infraestrutura da escola, as condições materiais postas aos professores, os números de profissionais contratados e concursados, entre outros. Nessa perspectiva de organização produtiva aliada ao desempenho educacional como geradora de melhoria contínua na instituição, Libâneo (2008) aponta que

[a] interação comunicativa, a discussão pública dos problemas e soluções, a busca do consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo. [...] A participação implica processos de organização e gestão, procedimentos administrativos, modos adequados de fazer as coisas, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação das atividades, a cobrança das responsabilidades. Ou seja, para atingir os objetivos de uma gestão democrática e participativa e o cumprimento de metas e responsabilidades decididas de forma colaborativa e compartilhada, é preciso uma mínima divisão de tarefas e a exigência de alto grau de profissionalismo de todos (LIBÂNEO, 2008, p. 105).

É preciso, portanto, destacar que, diante dos dados obtidos pela escola nas avaliações externas, faz-se necessário que a gestão da escola, sua equipe e a comunidade onde está inserida possam refletir e analisar tais indicadores como meios de estruturar formas de planejamento que resultem em melhoria contínua, tanto sobre os processos pedagógicos quanto de gestão. Sobre essa linha de raciocínio, enfatiza Libâneo (2008):

Torna-se necessário destacar que valoriza os elementos internos do processo organizacional – o planejamento, a organização, a direção, a avaliação –, uma vez que não basta a tomada de decisões: é preciso que elas sejam postas em prática em função de prover as melhores condições para viabilizar os processos de ensino e aprendizagem. [...] A gestão participativa é a forma de exercício democrático de gestão e um direito de cidadania, mas implica também deveres e responsabilidades, portanto, a gestão participativa é a gestão eficaz. Se, por um lado, a gestão democrática é uma atividade coletiva, implicando a participação e objetivos comuns, por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada (LIBÂNEO, 2008, p. 126).

Esse fato implica em confrontar as melhorias já existente nas escolas, as que não operaram bons resultados e, a partir daí, construir uma nova estrutura de melhorias frente as novas demandas exigidas pelo sistema educacional e pela sociedade contemporânea. É preciso ainda salientar que as escolas da rede estadual recebem orientações e determinações gerais e específicas da Coordenadoria Regional de Educação de Coari. Outrossim, apresenta-se de forma sucinta como se dá o trabalho desenvolvido no âmbito desta Coordenadoria Regional de Educação, junto as unidades de ensino, a respeito da temática das avaliações externas.

Fica claro, até aqui, que esses dois momentos fazem parte de divulgação dos resultados por parte da Coordenadoria Regional de Educação de Coari junto às escolas sob seu comando, num processo de socialização tanto de informações concernentes aos indicadores quanto de estabelecimento de tarefas passadas as escolas, tendo como fim último a melhoria dos indicadores a priori conhecidos. No contexto das escolas pesquisadas, segundo os professores entrevistados, esse trabalho pedagógico estratégico é feito “por meio de encontros pedagógicos, de divulgação de resultados, na hora de trabalho pedagógico (HTP), onde é possível verificar os itens das avaliações que precisam ser melhorados e aqueles em que a escola alcançou êxito”, visando, assim, a um planejamento para uma melhoria contínua do processo ensino-aprendizado proposto pelos parâmetros do sistema educacional em vigor.

Do ponto de vista da formação do homem integral, faz-se necessário que os professores compreendam que uma gestão escolar baseada em resultados de avaliações externas deve ser apenas um ponto a se considerar no desenvolvimento das potencialidades do educando, devendo esse entendimento ser ampliado para as melhorias no campo dos espaços educacionais

oferecidos aos alunos, a formação continuada dos professores, os recursos materiais e didáticos também oferecidos aos alunos – tudo isso conta de forma significativa para a eficiência e a eficácia da organização e desempenho escolar.

A Gestora (2017) acrescenta o trabalho que é feito para discutir os resultados obtidos pela escola, assim como a credibilidade que a escola tem adquirido ao longo dos anos da comunidade escolar por conta desses resultados:

Nos encontros pedagógicos, a gente sempre conversa e quando a gente recebe os resultados a gente analisa, vê onde nós fomos bem, onde nós precisamos melhorar [...] a gente procura discutir junto a equipe pedagógica junto com os professores, colocar onde a gente precisa melhorar e, apresentar esses resultados também das nossas reuniões e colocar a importância da escola está bem. Eu sempre coloco assim, a escola conseguiu atingir uma meta, então a nossa responsabilidade é muito grande, se a gente regredir vai ficar muito feio assim para nós, até porque a comunidade está inserida, o próprio município que a escola está inserida ela já conseguiu uma credibilidade muito grande junto as pessoas (GESTORA 1. Entrevista realizada em 24 ago. 2017).

Nessa mesma perspectiva, ao serem questionados se as gestoras promovem momentos de discussão com os professores sobre o significado dos padrões do desempenho, 100% dos docentes responderam que sim, o que imprime à gestão das escolas pesquisadas a característica de possuírem líderes que tentam promover responsabilização pelos resultados, uma vez que, ao realizar a análise do desempenho dos alunos, estão fazendo o devido uso das informações que servirão como referência na elaboração do planejamento escolar. Partindo desse relato da professora, compreende-se a importância de ouvir e tomar decisões compartilhadas no ambiente escolar como forma de garantir maior interesse e compromisso de todos. Dias (1998) destaca,

Um bom diretor tem sempre a preocupação de auscultar os demais participantes, colhendo suas sugestões, ideias, contribuições espontâneas. Não põe em execução uma decisão, sem antes certificar-se de que foi bem compreendida e aceita por todos. A participação do grupo na tomada de decisões é a garantia de maior identificação de todos com o trabalho a ser realizado. (DIAS, 1998, p. 278)

É preciso dizer ainda, tomando como base a formação do homem integral e integrado à sociedade contemporânea, que um processo educativo baseado na avaliação externa como fim em si mesma não produzirá resultados significativos, pois o processo educativo vai além de uma prova padronizada: formadora de homens e mulheres cidadãos, contribui decisivamente para o caráter e, nesse sentido, a gestão vinculada aos bons resultados obterá bons “frutos” quando forem alicerçados num ensino que pensa e repensa o papel e função da educação escolar – seu foco, sua finalidade e seus valores. Assim ressalta Nóvoa (1995):

[...] as escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano [...] que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta. (NÓVOA, 1995, p.16)

Lück (2000) fala da necessidade e importância das mudanças no cenário educacional e de se realizarem de forma significativa, visto que a sociedade sinaliza para o desenvolvimento da consciência, no qual aspectos como autoritarismo, centralização e conservadorismo estão perdendo terreno. Enfatiza que esses aspectos dão lugar às práticas que propiciem as interações, participações, consubstanciadas em movimentos que agreguem os mais diversos atores. A autora acrescenta ainda que:

Essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais, para determinar as características de produtos e serviços,

interagem dirigentes, funcionários e clientes ou usuários, estabelecendo alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes (LÜCK, 2000, p. 11).

Dessa forma, no âmbito das atribuições do gestor escolar, é necessário que haja novas atenções e desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, ou seja, a atuação do gestor escolar deve perpassar por diversas dimensões. A autora as apresenta agrupadas em duas áreas: organização e implementação. Ao desenvolver com eficiência as dimensões de organização e implementação, os gestores têm a possibilidade de promover um trabalho com vistas ao desenvolvimento dos processos educacionais, de maneira que influenciem positivamente na formação e aprendizagem dos alunos.

Todo esse movimento, alterando o sentido e concepção de educação, de escola e da relação escola/sociedade, tem envolvido um esforço especial de gestão, isto é, de organização da escola, assim como de articulação de seu talento, competência e energia humana, de recursos e processos, com vistas à promoção (LÜCK, 2000, p. 12).

Para tratar do papel fundamental do gestor escolar no caso específico dessa dissertação, a proponente focou sua pesquisa no estudo dos referenciais bibliográficos que tratam das Dimensões de Gestão Democrática, Pedagógica e de Resultados. A partir desses e de outros recursos utilizados, tais como aplicação de questionários e entrevistas, verificou-se que a atuação da equipe gestora foi fundamental para incentivar o comprometimento de toda a equipe de profissionais da escola e comunidade escolar de forma participativa e compartilhada, conduzindo-os a se tornarem essenciais para o alcance e concretização de objetivos – que, no caso específico desse trabalho, refere-se aos bons resultados apresentados nas avaliações externas. Portanto, conclui-se que as experiências vivenciadas nas Escolas Estaduais Presidente Kennedy e Francisco Lopes Braga podem ser apresentadas a outras escolas da rede, de maneira que estas possam buscar aprimorar o trabalho que desenvolvem. A forma como isso pode ser feito será apresentada, por meio do Plano de Ação Educacional.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, E. M. D. Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa: Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos. 2. ed. Assunção - Paraguai: Universidad Nacional de Asunción - UNA, v. 2ª Reimpressão, 2014.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

DIAS, J. A. Gestão da escola. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho *et al.*

Estrutura e funcionamento da educação básica. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

GESTORA 1. Escola Estadual Presidente Kennedy. Entrevista concedida em 24 de agosto de 2017. Coari-AM.

GESTORA 2. Escola Estadual Francisco Lopes Braga. Entrevista concedida em 21 março, 2022. Coari-AM.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dados demográficos. Disponível em: <<http://www.amazonas.am.gov.br/o-amazonas/dados/>>. Acesso em: 15 de set. 2016a.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estados. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=am>>. Acesso em: 11 de jun. de 2016b.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5ed. rev. ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p.p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: <<https://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2116/2085>>. Acesso em 21 de jun. de 2017.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine Trigo. Impasses e alternativas de política educacional para a América Latina: Gestão dos Sistemas Escolares—Quais caminhos perseguir. São Paulo: Instituto Fernando Henrique Cardoso, 2008.

NESSLER, Nádia Cristina. O gestor escolar e os desafios enfrentados na função de direção. 2013.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In. ____ (Org.). As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PROFESSOR 1. Professor da Escola Estadual Presidente Kennedy. Entrevista concedida em 30 ago. 2017. Coari-AM.

PROFESSOR 2. Professor da Escola Estadual Presidente Kennedy. Entrevista concedida em 30 ago. 2017. Coari-AM.

PROFESSOR 3. Professor da Escola Estadual Presidente Kennedy. Entrevista concedida em 30 ago. 2017. Coari-AM.

SILVA, T. Possibilidades de uso do sistema integrado de gestão educacional do Amazonas na gestão das escolas. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

VICENTE, Nuno. Guia do gestor escolar. Da escola de qualidade mínima, 2004.



**Educação a distância para formação
de professores em tempos remoto
entre o ano 2020 no município de
Uarini- AM**

**Distance education for teacher
training in remote times between
the year 2020 in the municipality of
Uarini-AM**

Eliomar Monteiro de Almeida

DOI: 10.47573/aya.5379.2.143.13

RESUMO

A presente tese aborda o tema Educação a Distância para Formação de Professores em tempos remotos entre o Ano 2021 no Município de Uarini- Am, contribuir positivamente para a melhoria da prática pedagógica. A escolha deu-se por conveniência devido ao tempo relativamente curto para desenvolvimento da pesquisa, além da facilidade de acesso às informações. O universo da pesquisa compõe-se por 04(quatro) escolas de Ensino Fundamental I, O objetivo geral é analisar as interferências da pandemia no campo da Educação a distância para formação de professores em tempos remotos entre o ano 2021 no município de Uarini- AM 2021”. Para tanto faz-se necessário conhecer in lócus os tipos de violência praticados no contexto escolar, como também conhecer a realidade da interferência da pandemia na formação dos professores e suas potencialidades nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, esse estudo foi caracterizado como uma pesquisa mista de cunho quantitativa de modo misto, com estudo da literatura bibliográfica, pesquisa de campo, exploratória e descritiva com entrevistas semiestruturada sobre as categorias centrais que envolvem a temática de estudo.

Palavras-chave: tecnologia. educação a distância. formação de professores.

ABSTRACT

This thesis addresses the topic of Distance Education for Teacher Training in remote times between the Year 2021 in the Municipality of Uarini-Am, to contribute positively to the improvement of pedagogical practice. The choice was made for convenience due to the relatively short time for research development, in addition to the ease of access to information. The research universe consists of 04 (four) Elementary Schools I, The general objective is to analyze the interference of the pandemic in the field of distance education for teacher training in remote times between the year 2021 in the municipality of Uarini-AM 2021”. For that, it is necessary to know in locus the types of violence practiced in the school context, as well as to know the reality of the pandemic’s interference in teacher training and its potential in pedagogical practices. In this sense, this study was characterized as a mixed quantitative and qualitative research in a mixed way, with a study of the bibliographical literature, field research, exploratory and descriptive with semi-structured interviews on the central categories that involve the subject of study.

Keywords: technology. distance education. teacher training.

INTRODUÇÃO

A ocorrência da pandemia da Covid-19 trouxe novas realidades ao meio educacional, onde escolas, professores e estudantes precisaram se readaptar a uma nova maneira de ter e fazer aula. Assim se fez necessário que o professor se reinventasse na maneira de organizar suas aulas e conseqüentemente de ensinar. Em virtude de ser preciso dar sequência ao ano letivo, uma das possibilidades foi à opção pelas aulas remotas para continuar com o processo de ensino e aprendizagem sem quebrar as regras de distanciamento social.

No contexto das sociedades contemporâneas, a Educação a Distância (EAD) surge como uma modalidade de educação que pode possibilitar formas diferentes de ver o mundo, de

ensinar e de aprender. A EAD traz aspectos positivos ao contexto educacional, como democratização de oportunidades educacionais e possibilidade de se constituir em instrumento de emancipação do indivíduo no contexto social. Também, propicia a produção de conhecimento individual e coletivo, colaborativo, favorecido pelos ambientes digitais e interativos de aprendizagem.

Com a EAD, surgiram numerosas possibilidades de mediação e produção do conhecimento, tornando-se necessária a formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais. Muitos professores não possuem familiarização com as ferramentas tecnológicas que passaram a ser utilizadas, comprometendo a dinâmica da aula e como consequência, o processo de ensino-aprendizagem. Sobre a preparação de professores, Mendes (2013) alerta para a necessidade de se ter uma formação continuada, de se atualizar cada vez mais, não apenas sobre os conteúdos da sua disciplina, mas também sobre as ferramentas que podem ser usadas para auxiliar suas aulas e torná-las dinâmicas, assim chamando mais atenção dos alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Após a suspensão das atividades presenciais causada pela pandemia de Covid-19 em todo o mundo, alunos e professores precisaram migrar para o meio virtual. Ferramentas virtuais que antes eram utilizadas apenas como suporte no processo de aprendizado se tornaram da noite pro dia peças essenciais para a manutenção do ensino.

De acordo com Moreira *et al.* (2020, p. 352):

Os professores se transformaram em youtubers gravando videoaulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o Skype, o Google Hangout ou o Zoom e plataformas de aprendizagem, como o Moodle, a Microsoft Teams ou o Google Classroom. No entanto, na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo.

Para Moreira e Monteiro (2012) mesmo em épocas pré-pandemia essa dificuldade de formação docente nessa área se dá porque “as tecnologias digitais carecem de uma quase permanente formação, porque nessa área, a inovação acontece a todo o momento, o que por vezes proporciona mudanças significativas nas práticas dos professores” (*apud* MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 355).

Todavia, é imprescindível enfatizar que o ensino remoto emergencial diverge do ensino à distância (EAD) e da educação on-line. Apesar dos últimos dois termos serem amplamente difundidos como sinônimos, a educação a distância engloba mais do que as ferramentas digitais e sistemas on-line, como também outros sistemas de transmissão e até materiais impressos (ARRUDA, 2020). Para Joye *et al.* (2020) o conceito de EAD é a mediação de conhecimento (de forma síncrona e/ou assíncrona) em espaços e tempos distintos, com ou sem uso de artefatos digitais. E o “termo “a distância” explicita sua principal característica: a separação física do professor e do aluno em termos espaciais, não excluindo, contudo, o contato direto dos alunos entre si ou do aluno com o professor, a partir do uso dos meios tecnológicos”. (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 7).

Não existe fórmula exata para o desenvolvimento do ensino remoto emergencial, de acordo com Arruda (2020, p. 266):

Pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de lives. Tal transmissão permitiria a colaboração e participação de todos de forma simultânea, mas pode envolver a gravação das atividades para serem acompanhadas por alunos sem condições de assistir aos materiais naquele momento. Ela também pode envolver mais iniciativas da EAD, implementando ferramentas assíncronas (que funcionam de forma não instantânea, como fóruns de discussão) e melhor estruturação de materiais. Pode também envolver a transmissão de conteúdos por TV, rádio ou canal digital estatal, de forma mais massiva e emergencial.

Nesse momento de crise sanitária, pode-se aferir que a educação remota é um princípio importante para manter o vínculo entre estudantes, professores e demais profissionais da Educação. Já que o prolongamento da pandemia e conseqüentemente o afastamento por muitos meses de estudantes dos espaços escolares (físicos e virtuais) compromete a qualidade da educação e o desenvolvimento dos educandos (ARRUDA, 2020).

Nesse cenário, podem ser inseridas as metodologias ativas, essa metodologia de ensino é adotada no ensino superior há mais de um século, a Harvard Business School, uma das mais renomadas escolas de gestão do mundo utilizava ainda em 1911 “o método do problema”. No qual executivos visitavam as salas de aula para apresentar problemas reais do dia-a-dia do trabalho aos estudantes (LIZUKA, 2008). Logo após, em 1924, a escola de negócios da Harvard adotou o método do “estudo de caso” com intuito de inovar o processo de ensino e expor os alunos aos processos decisórios e aos dilemas que os executivos vivem diariamente, colocando os discentes no papel do gestor. (LIZUKA, 2008). Estimulando assim com que os alunos deixassem de ter uma conduta “passiva” para desenvolver problemas de forma ativa.

Ainda de acordo com Berbel (2011, p. 5) as metodologias ativas “baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.” Dessa forma, o aluno começa a enxergar situações da sua realidade no processo de ensino e não apenas um conjunto de teorias abstratas.

Nos dias atuais a informação está a um clique de distância do estudante, o que cria características diferentes em relação aos jovens de épocas anteriores. Este novo cenário leva os estudantes a não desejarem mais saber somente como funciona, mas, a saber, como fazer funcionar, isto é, interagir com a realidade (DESOUZA; VERDINELLI, 2014). Sendo assim, pela grande quantidade de informações absorvidas diariamente pelos alunos é preciso pensar em formas para que o conhecimento seja realmente retido.

Segundo Barbosa e Moura (2013) mesmo com as constantes transformações no processo de ensino o modelo de transmissão de conteúdos de forma passiva, isto é, baseada em uma aprendizagem teórica, ainda é considerado como aspecto central do ensino, em detrimento das metodologias de aprendizagem ativas, que trazem novos enfoques para as aulas, despertando a curiosidade e criatividade do aluno, com novas perspectivas de ensino-aprendizagem (*apud* SOARES; ALVES; TARGINO, 2017, p. 39). Essa relutância na adoção de um ensino mais ativo e a insistência no uso exclusivo de aulas expositivas pode indicar comodidade tanto dos alunos como dos professores com o método passivo (LIZUKA, 2017).

Esse tipo de metodologia tradicional e “passiva” nos remete ao conceito de educação bancária concebido por Freire (1983, p. 37) no qual “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.” Tornando assim o estu-

dante alienado no seu próprio processo de aprendizado, já que o mesmo não tem espaço para reflexão crítica, apenas para memorização e repetição quase robótica das informações passadas para ele. Dessa forma é reiterada a importância de um ensino pautado na criticidade por Freire, (1996, p. 29):

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor de frases e de ideias inertes do que um desafiador.

Existem vários tipos de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, sendo utilizadas nas mais diversas áreas de especialização, que vai da saúde às exatas, alguns exemplos são: Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem-Based Learning – PBL); Aprendizagem Baseada em Projetos (Project-Based Learning); Aprendizagem Baseada em Times (Team-Based Learning – TBL); Instrução por Pares (Peer-Instruction); Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom) (LOVATO; MICHELOTTI; DA SILVA LORETO, 2018).

A aplicação da metodologia ativa vai além da mera utilização de uma atividade prática em uma disciplina qualquer, ou seja, não se trata apenas de integrar a teoria com a prática, mas, sobretudo, em pautar o ensino na concepção crítico-reflexiva, trazendo os discentes ao centro da discussão para que os mesmos formulem conhecimentos e novas perspectivas, bem como compreendam o processo de aprendizagem (MELO; SANT’ANA, 2012, *apud* SOARES; ALVES; TARGINO, 2017, p. 40).

MARCO METODOLÓGICO

A metodologia escolhida para desenvolver esta pesquisa tem natureza qualitativa, pois está orientado à compreensão de um fenômeno educativo vislumbrando a possibilidade de transformação de práticas Segundo Sampieri, (2013) o processo se dar através do método interpretativo. Assim entende-se a investigação Qualitativa como “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.11).

Desenho de investigação - Sequencial

Tipo de investigação – Mista

Desenho do estudo – Realizou-se um levantamento da bibliografia e dos documentos que apresentam relação com o tema abordado e, a partir da análise da literatura científica, considerada relevante à realização da pesquisa, foi elaborado um questionário que serviu de base para o desenvolvimento prático e conhecimento mais aprofundado do estudo.

População e amostra

Em relação ao universo e amostra dos participantes do estudo, foi selecionado o corpo docente de 08(oito) Escolas públicas do Município de Uarini-AM, e 50 (cinquenta) professores do Ensino Fundamental I. Com intuito de verificar como os professores veem os impactos da transição repentina de modalidade de ensino presencial para remota, e como tal impactou no processo de aprendizado, bem como a formação docente pode contribuir positivamente para a

melhoria da prática pedagógica.

Análise dos dados coletados – Após a coleta de dados, será utilizado o programa de planilha eletrônica Microsoft Excel para armazenamento e análise dos dados. A análise bibliográfica será feita através de fichamento referentes a fontes materiais como: livros, revistas, artigos já publicados que abordem a temática em estudo. As informações coletadas serão processadas e apresentadas no enfoque qualitativo dos resultados e discussões para as consideração e recomendações e conclusão do trabalho que será concretizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

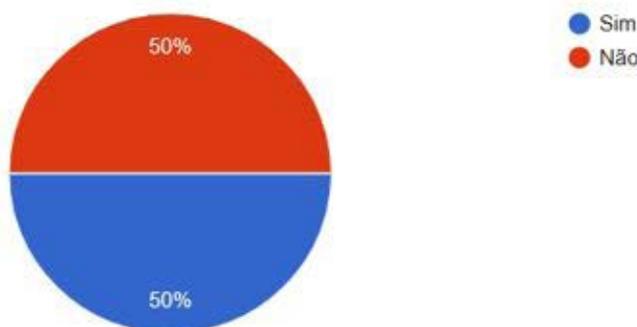
Os resultados esperados serão confirmados ou não ao final dessa investigação, onde será feito a sistematização dos dados através da pesquisa qualitativa. Além disso, a partir da divulgação dos resultados da pesquisa, espera-se que seja conhecida a relevância da “Educação à distância para formação de professores em tempos remoto” A pesquisa também poderá despertar o interesse da comunidade escolar e da sociedade de um modo geral sobre a temática em evidência.

Gráfico 1 - Perfil do Professor ao nível do tempo de serviço ao magistério



Fonte: próprio autor/2022

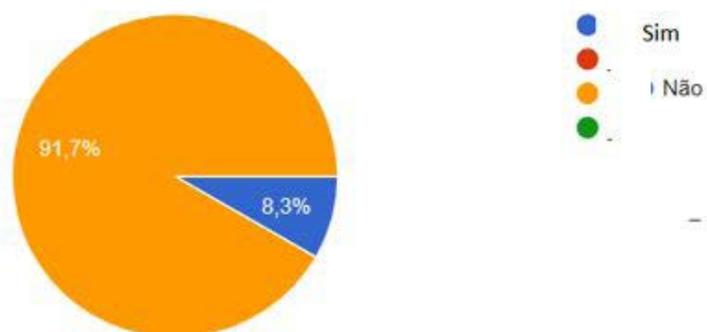
Um das perguntas relevante sobre a experiência em ensino virtual (EAD/Remoto) antes da pandemia, responde o objetivo central



Nota -se que 50% já viram alguma plataforma de educação a distância antes da pandemia e outro 50% não conhecer o sistema remoto. **Ensino remoto** se diferencia da educação a distância pois é uma forma de ensino temporária, emergencial e acessível, que objetiva dar continuidade às aulas diminuindo os prejuízos na aprendizagem dos alunos por meios de plataformas

de ensino. Segundo Silveira (2020, p. 38), o ensino remoto, devido à pandemia da COVID-19.

No gráfico, abaixo onde mostra a resposta sobre: Sua escola estava preparada para trabalhar com Educação a Distância?



Fonte: próprio autor/2022

O decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, define o EAD como uma modalidade na qual os processos de ensino e aprendizagem ocorrem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Além disso, a estratégia precisa contar com uma equipe qualificada, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis.

O ensino à distância está presente em larga escala na graduação. Conforme o último Censo do Ensino Superior, em 2019, mais de 1,5 milhão de alunos ingressaram em cursos EAD no Brasil. Os estudantes assistem aulas virtuais síncronas – em tempo real, com a presença dos professores – ou assíncronas – gravadas ou com conteúdo disponível para acesso em qualquer horário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da presente pesquisa será possível verificar as dificuldades na educação a distância (EAD) para a formação de professores em tempos remotos. Este trabalho, vai procurar ainda constatar a importância da capacitação do docente para a formação do indivíduo polivalente que o mercado de trabalho demanda; a capacitação não somente para comunicar, como também para construir modelos práticos voltados para a realidade do contexto social, foco de sua atividade profissional. Destacará, também, a necessidade de implantação e de incremento de programas de formação continuada para professores em serviço, de modo a capacitá-los ao desempenho de seu verdadeiro papel de protagonista do processo de reversão do quadro de fracasso escolar em que se acham as instituições de ensino brasileiras.

Sendo assim, o docente por sua vez deve enxergar na tecnologia uma maneira de qualificar melhor as práticas pedagógicas e, que alguns aspectos são primordiais nos ambientes virtuais de aprendizagem para que a interatividade se torne efetiva em todas as suas potencialidades, favorecendo a participação e intervenção dos sujeitos na prática pedagógica. Para isso não há modelos prontos a seguir, mas pode construir novos e distintos caminhos fundamentados na autonomia, na cooperação, na colaboração, na hipertextualidade, na dialogicidade e na interatividade.

Portanto, há muitos caminhos para serem percorridos nestas descobertas, desse modo

este projeto foi construído com o intuito de propor novas possibilidades pedagógicas para a formação de professores no ensino remoto em tempos de pandemia, podendo sofrer modificações ao longo de sua realização.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucidio Pimenta. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede-Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

Brasil (2017). Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamento o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 02 de abril de 2020,

BOGDAN, R.C. e BIKLEN, S.K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; DE MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. Boletim Técnico do Senac, v. 39, n. 2, pág. 48-67, 2013.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25, 27 mar. 2011.

DE SOUZA, N. R.; VERDINELLI, M. A. Aprendizagem ativa em administração: um estudo da aprendizagem baseada em problemas (pbl) na graduação. Revista Pretexto, v. 15, p. 19, 2014.

IIZUKA, E. S. Espaços alternativos de aprendizagem: pesquisa exploratória sobre prêmios e concursos universitários no Brasil. Administração: Ensino e Pesquisa, v. 18, n. 1, p. 69, 1 jan. 2017.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1967. Disponível em: http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 07 set. 2020.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (org.). Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo: Editora Cortez. 1996.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade. 2020.

LIZUKA, N.; TUKENAKA, S.; SHIGETANI, Y. okiji T. Remoção de materiais obturadores de canais radiculares à base de resina com instrumentos rotatórios K3: eficácia relativa para diferentes combinações de materiais obturadores. Dent Mater J , v. 27, p. 75-80, 2008.

LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; DA SILVA LORETO, Elgion Lucio. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. Acta Scientiae, v. 20, n. 2, 2018.

MENDES, K. M. A Pesquisa na formação continuada de professores: possibilidades e limites. Revista triangulo, v. 6, n. 1: 22-30, jan/jul de 2013. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/497> Acesso em: 25 agosto de 2021.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. Revista Dialogia, n. 34, p. 14, 2020.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educação e Pesquisa*, v. 39, p. 705-720, 2013.

SANT'ANNA, Felipe Henrique da Silva *et al.* Festa&identidade: Contribuições da produção cultural na construção identitária de jovens produtores negros de Uberlândia. 2021.

SOARES, FÁBIO DE FARIAS; DA ROCHA, Flávia Rodrigues Lima; MARTINS, Wálisson Clister Lima. Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. *Revista Em Favor de Igualdade Racial*, v. 2, n. 2, p. 124-137, 2019.

SOARES, Ana Maria Jerônimo; ALVES, Rodrigo Leone; TARGINO, Elma Núbia de Medeiros Araújo. Da teoria à prática: a formação do administrador contemporâneo dinamizada por metodologias ativas. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, v. 3, n. 4, p. 36-58, 2017.



**A importância da ação integrada nas
escolas de educação básica para
aumento do índice de aprendizagem**

**The importance of integrated action in
basic education schools to increase
the learning index**

Rosangela da Luz de Queiroz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.143.14

RESUMO

O objetivo deste trabalho é abordar o desempenho do papel na ação integrada escolar, na busca da melhoria do processo de ensino e aprendizagem das escolas, já que exercem uma atividade de suma importância, pois dentro das inúmeras mudanças que ocorrem ultimamente na sociedade, nos setores econômicos, políticos, sociais e ideológicos, a escola, como instituição de ensino e de práticas pedagógicas, enfrenta sérios desafios que comprometem o seu desempenho frente às exigências. A metodologia envolve docentes, discentes, família e gestão escolar como força tarefa educacional. Os resultados da ação (LEWIN, 1946). Tendo como resultado deste trabalho o aumento do índice de aprendizagem nas escolas em que este é implementado, os educadores estão usando-o como uma ferramenta para promover o ensino e aprendizagem dos alunos de forma mais eficaz, concluindo que embora a prática de Ação Integrada e Projetos já exista por muitas décadas, essa prática recuperou o interesse no desenvolvimento das escolas e dos professores e é atualmente utilizada pelos educadores para melhorar suas práticas.

Palavras-chave: metodologia. desempenho de aprendizagem. índice de avaliação.

ABSTRACT

The objective of this work is to approach the performance of the role in the school integrated action, in the search of the improvement of the process of teaching and learning of the schools, since they carry out an activity of extreme importance, because within the innumerable changes that occur lately in the society, in the sectors economic, political, social and ideological, the school, as an institution of teaching and pedagogical practices, faces serious challenges that compromise its performance in the face of requirements. The methodology involves teachers, students, family and school management as an educational task force. The results of action (Lewin, 1946). Having as a result of this work the increase of the learning rate in the schools where it is implemented, the educators are using it as a tool to promote the teaching and learning of the students more effectively, concluding that, although the practice of Action Integrated and Projects has existed for many decades, this practice has regained interest in the development of schools and teachers and is currently used by educators to improve their practices.

Keywords: methodology. learning performance. evaluation index.

INTRODUÇÃO

O tema que este trabalho aborda é o desempenho do papel na ação integrada escolar, na busca da melhoria do processo de ensino e aprendizagem da escolar. Este tema foi escolhido pela concepção do envolvimento de docentes, discentes, família e gestão escolar como força tarefa educacional em torno do Projeto escolar “Dinheirinho”, o qual reuniu estudos em dissertação anterior, mostrando com sucesso o que a Ação Integrada da escola pode alavancar o ensino aprendido em qualquer escola em que for aplicado.

Infelizmente há muitas deficiências no conhecimento do problema em relação a efetividade dos métodos escolhidos pelos educadores para fazer o aluno aprender nos dias atuais essas deficiências perpetuam em uma rotina escolar carregada de paradigmas que precisam

ser quebrados para que as práticas de ensino e aprendizagem possa caminha efetivamente. A primeira coisa com que o pesquisador em educação tem que se preocupar na organização da pesquisa é com sua relevância científica e social.

Alguns pesquisadores, em meio a várias atividades intelectuais e estimulantes que os processos de pesquisa proporcionam, perdem de vista a principal função social da pesquisa em nossa área: a produção de conhecimentos para a construção de processos educativos de qualidade

A ação universal se faz necessária tendo em vista as realidades das escolas que na maioria funcionam de uma forma no papel e outra na realidade diária em razão de suas metodologias e ensino, a maioria não alcançam grandes patamares, nesse sentido observa-se a necessidade de concentra esforços não apenas no pedagogo e professores, mas toda a parte administrativa, bem como os pais e alunos, todos em integração, com o incentivo da gestão da escola e apresentado a todos os funcionários desde a administração aos serviços gerais e merendeiros.

A pergunta central que motiva este estudo são como as relações hierárquicas entre os setores administrativos, docência, serviços gerais acontecem com harmonia, sintonia e desprendimento ao se realizar ações educativas colaborativas organizadas pela gestão e administração, que colocaram escolas no topo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) havendo a necessidade e integração com o corpo docente, discente e administrativo, na qual as escolas estão inserida, então fez-se necessário buscar o apoio entre todas as esferas que englobam o funcionamento das escolas.

Historicamente a separação entre os que concebem e os que executam o pensamento foram se agonizando, o que redundou no acirramento das desigualdades entre os homens. O aprofundamento da divisão social do trabalho fez eclodir contradições e, portanto, relações sociais conflituosas face à distribuição desigual dos bens materiais e do seu consumo. (OLIVERA MACHADO, 1989, p. 6)

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Refletindo sobre a integrada na escola e como a mesma ocorre ou pode ocorrer dentro de um ambiente escolar, juntamente na concepção de (LÜCK, 1999), sobre fatores que podem influenciar diretamente o ambiente escolar e a sua administração Integração escolar, que define a escola integração como “os mecanismos pedagógicos, curriculares e culturais dentro de escolas que apoiam corpos discentes racionalmente integrados.

Existem três funções importantes que são decisivas no processo educativo, e são elas: a administração escolar, a supervisão escolar e a orientação educacional. (LÜCK, 1999) afirma que a escola em si é composta por um conjunto de função que são interligadas e totalmente influentes, ou seja, todas são peças fundamentais para que haja entrosamento, equilíbrio, equidade para que o processo possa se dar de maneira satisfatória.

Uma das atribuições dadas a toda equipe escolar é a de promover a melhoria no processo ensino-aprendizagem como por exemplo: os programas curriculares, o processo de avaliação dos alunos, melhoria nos métodos, técnicas e procedimentos de ensino, dentre outras, pois sua atuação está ligada diretamente em promover as mudanças no comportamento do professor e das famílias, já que este está em constante ponte entre pais, mestres e gestão escolar. Uma das

afirmações mais concretas relatadas é que o educando só atinge o seu desenvolvimento de forma global, se tiver orientação e direcionamento.

As metas e objetivos diversos e desafiadores no Plano de Ação são unidos por um foco coletivo nesses temas. Essa continuidade de foco é essencial se quisermos atender o objetivo de ter o melhor sistema de educação e formação da Europa até 2026. Junto com a continuidade, deve haver mudança. A inovação continuará a marcar a forma como fazemos nossos negócios e como medimos o sucesso. (GARCIA, 1997).

Continuaremos a reunir e refinar as evidências de que precisamos para garantir nossa estratégia e o desenvolvimento e implementação do Plano e Ação fortemente informados por avaliação, revisão e referência para anos seguintes. Buscaremos novas formas rigorosamente os recursos de que necessitamos para atingir nossos objetivos e faremos o possível para garantir o uso eficaz e eficiente dos recursos disponíveis em todo o setor.

Como resultado da realização bem-sucedida das ações associadas a essa liderança de meta, gestão, estruturas de qualidade, métodos de ensino e treinamento inicial e contínuo serão operando com os mais altos padrões em todo o processo contínuo de provisão de educação e treinamento.

Inovação e excelência serão reconhecidas e experiências compartilhadas e celebradas.

Definiríamos a aprendizagem de uma forma que discutiríamos as condições sobre as quais a aprendizagem ocorre, os tipos de coisas que são aprendidas, as maneiras pelas quais diferentes maneiras de aprendizagem podem ser combinadas, as limitações de aprendizagem, e assim por diante. Deste modo, aprendizagem significa coisas diferentes, em diferentes momentos, para diferentes pessoas (IMBERNÓN, 2001, p. 68).

A cada educador cabe buscar a essência dentro de si para que seja visto e ouvido com respeito. Estamos falando da formação de “um professor como um profissional prático-reflexivo, que se depara com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações” (IMBERNÓN, 2001, p. 39), o que possibilita a busca de novas possibilidades de formação.

As técnicas de ensino modernas se espalharam por todo o mundo, o que é útil e fácil para os professores. Modelos de ensino e aprendizagem educam bem as crianças e fazem-nas compreender com clareza. Nesta época, há um aumento do uso da Internet em aplicações educacionais; isso pode significar que alunos e professores farão cada vez mais uso da tecnologia em sistemas de aprendizagem abertos e flexíveis.

É uma técnica de criatividade em grupo que foi projetada para gerar um grande número de ideias para a solução de um problema. A resolução de problemas é um processo para escolher e usar a ferramenta e comportamentos eficazes e benéficos entre as diferentes potencialidades para atingir o alvo.

Os contextos de formação continuada em que os professores podem refletir sobre seus esquemas de ação atitudes, sentimentos, etc., praticados durante a aula. Ou seja, penso ser muito importante aprendermos a observar e, se possível, regularmos nossas atuações em favor da aprendizagem dos nossos alunos. Penso que um modo de favorecermos a aprendizagem dos que ensinam é criar condições em um contexto de formação para que se possa refletir sobre o ontem, o hoje e o amanhã de sua atuação pedagógica” (CUNHA, 2005, p. 54).

Este contexto de aprendizagem contém método científico, pensamento crítico, tomada

de decisão, exame e pensamento reflexivo. Este método é usado no processo de resolução de um problema para generalizar ou para fazer síntese. Proporciona aos alunos enfrentarem os problemas com ousadia e lidar com eles em uma abordagem científica. Ajuda os alunos a adotar a visão de beneficiar as ideias dos outros e ajudar uns aos outros.

Assim, os alunos terão a possibilidade de atingir o conhecimento científico e uma formação cidadã. A função e as competências, nas ações colaborativas de quem participa e aponta caminhos para que se concretize o processo de ensino-aprendizagem, que é o que deve ocorrer na escola.

No Brasil, a Supervisão Educacional chegou efetivamente ainda durante a Primeira República (1889-1930), com a denominação de Inspeção Escolar, destinada exclusivamente ao ensino primário, objetivando controlar e fiscalizar as ações dos professores sob o ponto de vista administrativo, interessando-se mais pelo cumprimento das leis de ensino, pelas condições físicas e estruturais dos prédios escolares, pela situação legal dos professores e pela realização de festejos de datas cívicas comemorativas do que pela melhoria do processo ensino- -aprendizagem e da prática pedagógica dos docentes. (SANTOS, 2012, p. 28).

O que estes resultados mostram, é que os educadores precisam inovar a metodologia em sala de aula, inclusive com auxílio das novas tecnologias, para corresponder a uma demanda cada vez mais inteirada às inovações tecnológicas causada pelo Globalismo. Para que o aprendizado da Matemática seja de fato significativo depende do entendimento de cada etapa deste ciclo, caso contrário, há prejuízo do alunado no que diz respeito aos caracteres cumulativos do ensino da disciplina, ou seja, o acúmulo de conhecimentos por ele e caso o aluno não aprenda muito bem o que é ensinado nos primeiros anos, posteriormente estará prejudicado na continuidade dos seus estudos.

Abordamos alguns conceitos das interações da formação do professor por esta razão a importância do planejar é um desenvolvimento crucial. O plano é essencial na vida do indivíduo por ele alcançamos metas definimos politicamente a facilidade do desempenho na educação. Avançamos técnicas sobreponhamos interesses no mercado de trabalho, contrastante com a concretude da prática educativa. Precisamos focar nas decisões habilidades na transformação social e no reconhecimento do direito das manifestações políticas do desenvolvimento entre a relação e a experiências dos profissionais entre as características dos princípios das adequações do aluno dentro da escola.

MARCO METODOLÓGICO

A ação foi aplicada no Centro Educacional Raquel de Queiroz é uma escola privada que oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Está organizada conforme as exigências estabelecidas na Constituição Federal, bem como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil).

A Firma Tatiana de Queiroz, CNPJ: 07.465.399/0001-25, com cadastro na Junta Comercial do Estado do Amazonas (JUCEA) nº 131900799-990, é uma Instituição Civil de natureza Educacional e Cultural com capital próprio aplicado em bens móveis e instituído por tempo indeterminado.

A Firma é mantenedora do Centro Educacional Professora Raquel de Queiroz situado na

Avenida Solimões s/nº, Lote 429 – Quadra 19, Bairro Alto, Município de Iranduba/AM.

Hoje, com a nova redação da LDB 9394/96 nº 11.274/06, o Centro Educacional oferece o Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos de idade.

A Entidade Mantenedora representada pela Prof.^a Raquel de Queiroz tem se esforçado significativamente para que o estabelecimento de ensino atinja realmente seus objetivos propostos, sempre buscando a valorização dos ideais educacionais dos alunos com a finalidade de servir, utilizando-se de mecanismos que efetivamente venham a contribuir para o exercício da cidadania.

A organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino regem-se pelas normas que constam no Regimento Escolar de acordo com as normas originais das Leis Educacionais e Trabalhistas pertinentes as diretrizes do egrégio Conselho Estadual de Educação do Estado do Amazonas.

O referido estágio tem como objetivo conhecer e vivenciar a dinâmica da realidade escolar, estabelecendo a relação entre os conteúdos e estudos realizados em sala e a prática escolar. A Lei nº. 11.788/2008 de 25/09/2008 ampara a realização de estágio supervisionado. O estágio foi realizado no Centro Educacional Raquel de Queiroz, situado na Avenida Solimões s/nº, Lote 429 – Quadra 19, Bairro Alto, Município de Iranduba/AM.

Nessa pesquisa qualitativa pede-se o aprimoramento do desempenho do currículo com métodos e técnicas mais específicas. Segundo SAMPIERI (2013), os métodos qualitativos vêm sendo cada vez mais utilizados por pesquisadores nos Estados Unidos. Finalizando estes argumentos esperam-se refletir no sentido de mudar os paradigmas, com novas experiências com caminhadas de sucessíveis transformações para a obtenção de conhecimentos precisos para resultados.

Desenho de investigação - As evidências desta pesquisa poderiam ser utilizadas como inferência para criação de projetos escolares em redes públicas ou particulares de ensino com a intenção de aumento no índice de aprendizado no Ensino Fundamental I, em especial com crianças com idade em aprendizado de leitura e escrita, que precisam de um estímulo a mais para apreender, já que o projeto cria no aluno uma busca por recompensa, o que antecipa uma expectativa de competição com os colegas também, na busca de mais dinheirinho. Também educando este aluno para os primeiros contatos com o dinheiro, sabendo este, que ele não vem de graça, senão por um esforço maior dele próprio.

Tipo de investigação – Qualitativa

Desenho do estudo – Realizou-se um levantamento da bibliografia e dos documentos que apresentam relação com o tema abordado e, a partir da análise da literatura científica, considerada relevante à realização da pesquisa, foi elaborado um questionário que serviu de base para o desenvolvimento prático e conhecimento mais aprofundado do estudo.

População e amostra

O universo da pesquisa é representado pelos alunos do 1º ano, do Ensino Fundamental turma única da Escola Raquel de Queiroz situada na cidade de Manaus, no total de 30 alunos, porém a definição da amostra é de 10 alunos por atividade trabalhada.

Local – Firma é mantenedora do Centro Educacional Professora Raquel de Queiroz situado na Avenida Solimões s/nº, Lote 429 – Quadra 19, Bairro Alto, Município de Iranduba/AM.

Período de estudo – março a outubro de 2020.

Técnicas e instrumentos de coletas de dados – O material recolhido foi submetido a seguinte triagem, a metodologia adotada na investigação foi a pesquisa qualitativa e quantitativa, optando-se pelas seguintes técnicas de abordagens: As anotações e fichamentos deram suporte a todas as fases da pesquisa para definição do problema, determinação dos objetivos, construção de hipóteses e fundamentação da justificativa para elaboração do resultado final. Quanto a finalidade da pesquisa será exploratória e descritiva. Conforme SAMPIERI (2013, p. 82).

Análise dos dados coletados – O estudo de caso, foi realizado em três etapas, sendo que a primeira foi um estudo específico aplicando a Análise Ergonômica do Trabalho numa instituição sem fins lucrativos, no segundo momento os problemas foram diagnosticados por meio de conversa informal com equipe pedagógica, que se deu de forma qualitativa porque trabalhou com dados que não puderam ser medidos, havendo uma correlação de dados interpessoais, portanto, convence através da experimentação empírica, a terceira e última etapa foi quantitativa porque considerou dados numéricos, que foram levantados através de da quantificação da coleta de informações. Utilizando critérios que definem os tipos de pesquisa e que foram utilizados, são elas: quanto aos fins e quanto aos meios na realização dos resultados desta pesquisa

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciar a sondagem da turma, foi pedido pela pesquisadora que com base em aula ministrada anteriormente pelo professor regente, que eles lessem cards espalhados pelo chão como uma atividade de leitura e compreensão da palavra, conforme MORINO (2007, p.70). Durante a aplicação alguns alunos ficaram bem ansiosos e todos.

Gráfico 1 – aluno que conseguiram ler



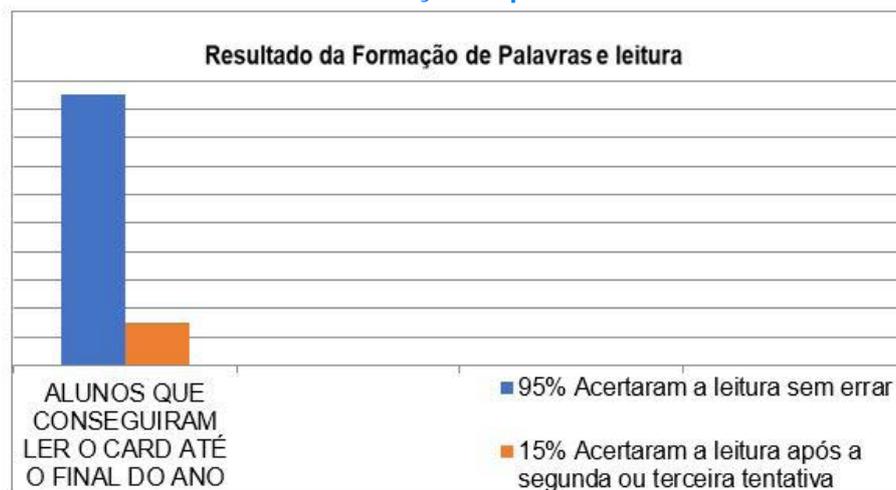
Fonte: Própria autora/2022

O resultado foi satisfatório e mostrou que a maioria dos alunos se saíram bem nas atividades de leitura, aplicado o aprendizado e serviu como constatação do saber.

Após a sondagem, no segundo dia de regência, foi pedido pela pesquisadora aos alunos que formassem palavras com letras de emborrachado gigantes, a intenção era provocar uma apresentação daquilo que eles tinham aprendido em sala de aula de forma lúdica, O resultado

dessa aula pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Formação de palavras e leitura



Fonte: Própria autora/2022

A proposta era estimulá-los e torna o cotidiano diferente com a utilização de tecnologias ou lúdico voltados para o desempenho escolar, como também da proposta da escola de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem. Houve a aceitação e colaboração de todos sem restrições.

O método escolhido foi: aula expositiva exemplificada passo a passo com interatividade e exemplos nas palavras e sentido semântico de cada uma para motivação do aluno. Laçou-se mão da afetividade por parte dos professores bem como da pesquisadora fazendo-os perceber que não importava se errassem ou acertassem, mas que ideias fossem trocadas e que no fundo aquilo era coisa muito simples que todos eram capazes de fazer. Nenhum aluno da amostra deixou de fazer as atividades, que envolvia o mesmo assunto, porém com contextos diferentes.

Como se pode observar pela leitura do gráfico, o resultado foi, portanto, satisfatório e dentro das expectativas proposta pela escola. Segue ainda algumas fotos, as quais mostram o ambiente escolar durante regências realizadas pela pesquisadora.

A finalidade foi acompanhar, inclusive colaborando com o Projeto de Ensino e Aprendizagem Dinheirinho presencialmente, utilizando principalmente na teoria de LÜCKI (1999) para criar condições de ensino e aprendizagem para os alunos, na Escola Raquel de Queiroz no município de Iranduba no ano de 2021, que foi o ano desta pesquisa.

Participaram do Projeto Integrador as relação hierárquicas entre os setores administrativo, docência, serviços gerais acontecem com harmonia, sintonia e desprendimento ao se realizar ações educativas colaborativas organizadas pela gestão e administração, com 100% de aproveitamento, ou seja, no final de cada ano, todos estavam lendo e escrevendo com o Projeto Integrador, o que causou grande satisfação e contentamento dos educadores com toda a equipe e reconhecimento da escola por toda comunidade do município. A análise dos resultados teve como propósito observar se os alunos foram capazes de internalizar os processos de recompensas do Dinheirinho.

Como se pode observar pela leitura do gráfico, o resultado foi, portanto, satisfatório e dentro das expectativas proposta pela escola. Introduzidos durante o período de realização da

pesquisa, com incentivo colaborou para que o aluno se sentisse recompensado por todos os seus esforços, querendo cada vez mais ir em busca do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Raquel de Queiroz destacou-se na construção do Projeto Integrador que enriqueceu a escola na participação coletiva. O trabalho da gestão escolar implica o caminho que a escola deve percorrer. Deve ser um supervisor comprometido em atender as diversidades dentro de suas singularidades, buscando a formação integral do indivíduo, que o torna apto a exercer sua cidadania.

Entre possibilidades e desafios. Inserem-se neste trabalho, manifestações que versam sobre o alinhamento do trabalho escolar, padronização da base curricular, adaptação de metodologias para a aprendizagem, superação de uma forma ultrapassada de ensinar e preparação dos professores e das escolas para as mudanças pretendidas. À equipe compete acompanhar e proporcionar o desenvolvimento integral dos alunos trabalhar com o conhecimento das diferenças individuais, o respeito por elas, com apoio da família e comunidade, corpo docente e os demais envolvidos no processo educativo.

Todos devem construir uma educação transformadora, pautada em princípios éticos, humanistas e reflexivos. É preciso estabelecer vínculos e relações nos espaços educativos, para que o processo seja coletivo e contínuo. Dessa forma, o projeto político-pedagógico tem de refletir na educação voltada para o corpo discente, na qual todos tenham as mesmas oportunidades de acesso, permanência e êxito na escola.

O conhecimento que o aluno possui sobre o que sabe e o que desconhece acerca do seu conhecimento e dos seus processos é fundamental para o entendimento a ajuda de um projeto de ensino e aprendizagem, pois tal conhecimento auxilia o educador a decidir quando e que estratégias utilizar para a melhoria do desempenho escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 02 de abril, 2020, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL (2008). Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Recuperado em 03 de abril, 2020,

CUNHA, Jane Bittencourt; BLANK, Vera Lúcia G.; BOING, Antônio Fernando. Tendência temporal de afastamento do trabalho em servidores públicos (1995-2005). *Revista Brasileira de Epidemiologia*, v. 12, p. 226-236, 2009.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o

pensamento do professor. In NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

IMBERNON, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜCK, HELOISA Gestão educacional: estratégia para a ação global e coletiva no ensino H. (1999).

LÜCK, HELOISA Gestão educacional: estratégia para a ação global e coletiva no ensino H. (1999)

MORINO, Eliete Canesi, FARIA, Rita Brugin, Star up 2ª Ed. S.P. Ática, 2007.

OLIVERA, Yuseika; MACHADO, R.; FUNG, Carmen. Colecta de leguminosas forrajeras en tres provincias orientales de Cuba. Pastos y Forrajes, v. 31, n. 1, p. 1-1, 2008.

SAMPIERI, CALLADO, LUCIO, metodologia de pesquisa; 5 ed. Penso: Editora. 2006.

SANTOS, M. M.; NUNES, M. G. S.; MARTINS, R. D. Uso empírico de plantas medicinais para tratamento de diabetes. Revista Brasileira de Plantas Mediciniais, v. 14, p. 327-334, 2012.



Relação das competências acadêmicas das turmas do Projeto Avançar e o baixo rendimento na Escola Estadual Dom João de Souza Lima, no município de Manaus, Amazonas, 2015 e 2016

List of academic competencies of the classes in the Advanced Project and the low performance at Dom João De Souza Lima State School, in the municipality of Manaus, Amazonas, 2015 and 2016

Vanessa Cardoso Pimentel de Araújo

Professora da Rede estadual de Ensino, Seduc em Manaus- Amazonas, professora da rede municipal de ensino, Semed em Manaus- Amazonas; Licenciada em Letras- Língua e Literatura Portuguesa – UFAM; Especialista em Metodologia em Língua Portuguesa e Literatura; Mestrado em Ciência da Educação – Universidad de San Lorenzo -UNISAL; Doutoranda em Ciência da Educação – Universidad del Sol – UNADES

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.143.15

RESUMO

A temática abordada nesta tese foi intitulada “Avançar: Relação das competências acadêmicas das turmas do Projeto Avançar e o baixo rendimento na Escola Estadual Dom João de Souza Lima, no Município de Manaus, 2015 e 2016. O objetivo geral foi conhecer as competências acadêmicas de discentes e docentes e as metodologias aplicadas nas turmas do Projeto Avançar mediante investigação descritiva para mensurar a eficácia do projeto Avançar na aprendizagem e no rendimento dos alunos na Escola Estadual Dom João de Souza Lima, 2015 e 2016. Os objetivos específicos foram assim delineados: a) identificar o perfil dos alunos do Avançar; b) analisar as competências acadêmicas dos alunos do Avançar; c) verificar os métodos e técnicas utilizadas pelo professor; d) mensurar o resultado da aprendizagem das turmas do Avançar nos anos 2015 e 2016; e) analisar comparativamente o rendimento acadêmico nos anos 2015 e 2016 com os resultados de aprendizagem. Foi embasada por teóricos especialistas como: Parente e Luck (2004); Brasil (2015); Saviani (2016), dentre outros. Foi realizada 1 entrevista, onde a população amostra foi composta por 5 professores atuantes no Projeto Avançar e 1 (um) questionário com amostragem circunspecta por 28 (vinte oito) alunos do projeto. Como resultado da pesquisa, constatou-se a insatisfação dos docentes com a realidade do projeto, por afirmarem não ter material específico, cursos de formação e as leis favorecerem mais os estudantes do que professores. Quanto aos estudantes foi perceptível o baixo aproveitamento, excesso de falta e desistências e desmotivação.

Palavras-chave: Projeto Avançar. competências. rendimento escolar. metodologias.

RESUMEN

La temática abordada en esta tesis fue titulada “Avanzar: Relación de las competencias académicas de las clases del Proyecto Avanzar y el bajo rendimiento en la Escuela Estadual Don João de Souza Lima, en el Municipio de Manaos, 2015 y 2016. El objetivo general fue conocer las competencias académicas de” en el marco de la investigación y el rendimiento de los alumnos en la Escuela Estadual Dom João de Souza Lima, 2015 y 2016. Los objetivos específicos fueron así delineados: a) los objetivos y las metodologías aplicadas en las clases del Proyecto Avanzar mediante investigación descriptiva para medir la eficacia del proyecto.) Identificar el perfil de los alumnos del siguiente; b) analizar las competencias académicas de los alumnos del Siguiete; c) verificar los métodos y técnicas utilizados por el profesor; d) medir el resultado del aprendizaje de las clases del avance en los años 2015 y 2016; e) analizar comparativamente el rendimiento académico en los años 2015 y 2016 con los resultados de aprendizaje. Fue basada por teóricos expertos como: Parente y Luck (2004); Brasil (2015); Saviani (2016), entre otros. Se realizó una entrevista, donde la población muestra fue compuesta por 5 profesores actuantes en el Proyecto Avanzar y 1 (un) cuestionario con muestreo circunspeta por 28 (veinte ocho) alumnos del proyecto. Como resultado de la investigación, se constató la insatisfacción de los docentes con la realidad del proyecto, por afirmar no tener material específico, cursos de formación y las leyes favorecer más a los estudiantes que profesores. En cuanto a los estudiantes fue perceptible el bajo aprovechamiento, exceso de falta y desistencias y desmotivación.

Palabras clave: Proyecto Avanzar. competencias. rendimiento escolar. metodologías.

INTRODUÇÃO

O Brasil de um modo geral é um país que apresenta altos índices de desigualdades sociais. Pode-se dizer que o analfabetismo é um fator expressivo para tal elevado índice. Desde muito tempo, a sociedade caracteriza-se apresentando exclusão econômica, social, racial e cultural, as quais decorrem de um Estado que se baseia numa concepção neoliberal, onde a prioridade quanto aos direitos do homem não é respeitado, deixando de lado toda coletividade, dando preferência a si próprio, de seus familiares e partidários.

Por esta razão a rede estadual de ensino do Amazonas no ano de 2007 desenvolveu o Projeto “Avançar”, o qual possui 180 turmas no estado, atendendo alunos do Ensino Fundamental de 1º. ao 4º Ano e adolescentes do 6º. Ao 8º. Ano com dificuldades de aprendizagem, os quais foram detectados pelos professores com distorção idade/série e ainda não conseguiram concluir essa fase de acordo com a idade prevista na LDB para cada série e nível de ensino.

Neste projeto é aplicada uma metodologia diferenciada dividida em quatro fases, sendo que a primeira fase atende alunos não alfabetizados, já na segunda fase encontram-se os alunos em processo de alfabetização, mas dificuldade de assimilar o aprendizado. Na fase 3 e 4, são reservadas aos estudantes do 6º ao 8º ano do mesmo nível de ensino.

Em linha de síntese pode-se que os discentes atendidos requerem maior atenção, a qual possa atender a contento os objetivos propostos pelos elaboradores do Projeto Avançar, e incluir o público atendido dentro de uma cultura letrada. Partindo desse pressuposto (Aranha, 1996, p.15), relata: “[...] é a educação, portanto, que mantém viva a memória de um povo e dá condições para sua sobrevivência. Por isso dizemos que a educação é uma instância mediadora que torna possível a reciprocidade entre indivíduo e sociedade”.

Para tanto se questiona nesta pesquisa: Qual é a relação das competências acadêmicas das turmas do Projeto Avançar e o baixo rendimento na Escola estadual Dom João de Souza Lima, no município de Manaus, 2016?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Programa de correção do fluxo escolar no Amazonas: Projeto Avançar

A distorção idade/ano escolar envolve múltiplas e graves perdas que podem promover impacto em diferentes dimensões: i) no desenvolvimento econômico e social do país; ii) no sistema educacional;2 iii) para o professor também a questão do atraso na aprendizagem representa perda; iv) para a escola; e v) por fim, para os alunos e as famílias os prejuízos são inúmeros, envolvendo dificuldade de aproveitamento dos bens culturais, rebaixamento da autoestima, impossibilidade de melhoria de condições socioculturais e baixos níveis salariais, entre outros. Deste modo, o problema da distorção idade–série constitui um obstáculo para a formação da cidadania plena e do desenvolvimento econômico e social do país e é uma resultante da má qualidade da educação associada às precárias condições socioeconômicas dos alunos da escola pública. O modelo vigente reforça a exclusão social (Parente e Luck, 2004).

De acordo com o coordenador prof. Msc. Raimundo Barbosa o Projeto Avançar foi insti-

tuído em 2005 pela Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino, SEDUC/AM. Trata-se de um Programa de Correção de Fluxo Escolar da rede estadual. Tem como objetivo geral regularizar o processo escolar dos alunos do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental com distorção idade - ano escolar e objetivo específico viabilizar alternativas pedagógicas fundamentadas em aprendizagem significativa a partir do Currículo Básico e no fortalecimento de autoestima do aluno, assim como, promover o aluno, ao final do ano letivo para o ano em que apresente condições de prosseguimento regular de estudo. O Público-alvo são alunos de 15 a 21 anos com atraso escolar de no mínimo dois anos, distorção idade - ano escolar, que estejam no ensino fundamental, matriculados no 6º, 7º e 8º ano (SEDUC, 2017).

Ao que se refere à fase I e II do projeto Avançar o quadro apresenta a estrutura curricular dirigida ao ensino fundamental I.

Quadro 2 - Estrutura curricular para o programa de correção do fluxo escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: projeto avançar (fase 1 e fase 2).

LEGISLAÇÃO	BASE NACIONAL COMUM	ÁREA DO CONHECIMENTO	Componentes Curriculares	FASE 1		FASE 2		CARGA HORÁRIA TOTAL
				S	A	S	A	
- Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 - Art.23. Capítulo II, Art. 24, inciso V, alínea "b" e "c". - Resolução nº 02/98 CNE - Resolução nº 99/97 CEE / AM.		Linguagens	Língua Portuguesa	08	320	08	320	640
			Arte	01	40	01	40	80
			Educação Física	02	80	02	80	160
		Ciências e Matemática	Ciências	01	40	01	40	80
			Matemática	05	200	05	200	400
		Ciências Humanas e Sociais	História	01	40	01	40	80
			Geografia	01	40	01	40	80
		Ensino Religioso	Ensino Religioso	01	40	01	40	80
		Carga Horária Anual				20	800	20

Legenda:
 S – Semanal A – Anual Semanas: 40
 Observação:
 • Base Nacional Comum – Lei 9.394/96, Art. 26.
 • **Fase 1 - Alunos não alfabetizados (2º ano do I ciclo) ou sem escolaridade de 09 anos a 14 anos de idade; Alunos oriundos do 2º ano do I Ciclo não alfabetizados de 09 a 14 anos.**
 • **Fase 2 - Alunos alfabetizados de 09 anos a 14 anos, do 2º ano do I Ciclo; Alunos de 10 anos a 14 anos, do 3º ano do I Ciclo; Alunos de 11 anos a 14 anos, do 4º ano do II Ciclo.**
 • O Ensino Religioso é facultativo para o aluno e será desenvolvido conforme Artigo 1º da Lei 9.475/97, regulamentado pela Resolução CEB nº 02 de 07/04/98 e Artigo n.º 9.º da Resolução 99/97 – CEE/AM.
 • No componente curricular de Educação Física, as atividades motoras e atividades de participação social serão desenvolvidas dentre as atividades correspondentes (jogos, ginásticas, xadrez, etc.).

Fonte: Secretaria do Estado de Educação e Qualidade do Ensino, SEDUC, 2013.

A partir da proposta curricular acima evidenciada, o trabalho pedagógico fundamenta-se no formato da educação transversal, devendo enfatizar, temas como: Sexualidade e gênero, saúde, vida familiar e social, trabalho, educação para o consumo e educação fiscal. Ciência e tecnologia e diversidade cultural devem permear todos os componentes curriculares. Assim como: Os direitos da criança e dos adolescentes (Lei nº. 11.525/07) que têm como diretriz a Lei nº8. 069/90 que institui o ECA.

A condição e o direito do idoso - Lei nº. 10.741/2003: Estatuto do Idoso (§do artigo 16 da Resolução CNE/CEB 7/10). A preservação do meio ambiente nos termos da Política Nacional de Educação Ambiental - Lei 9.795/99. A Educação para o trânsito - Lei 9.503/97. O Estudo sobre os símbolos nacionais - Lei nº. 12.472/11. A Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CEB 7/10). O Ensino Religioso é facultativo para o aluno e será desenvolvido conforme Artigo

1º da Lei 9.475/97, regulamentado pela Resolução CEB nº 02 de 07/04/98, Resolução nº. 7 de 14/12/2010 e Resolução nº. 4 de 13/07/2010 e Artigo n.º§ 9.º da Resolução 99/97 – CEE/AM.

Os conteúdos de Língua Estrangeira Moderna serão trabalhados apenas em um dos componentes curriculares: Inglês, Francês ou Espanhol - visando atender as peculiaridades locais. No componente curricular de Educação Física, as atividades motoras e atividades de participação social serão desenvolvidas dentre as atividades correspondentes (jogos, ginásticas, xadrez, etc.). O componente Curricular de Metodologia do Estudo será desenvolvido mediante a Orientação Pedagógica e em todas as atividades pedagógicas que permeiam os Componentes Curriculares da Base Nacional Comum. Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro – Brasileira e dos Povos Indígenas Brasileiras serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação Artística, Literatura e histórias Brasileiras (Lei 11.645/08). O ensino de Arte especialmente em suas as expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (Lei nº12. 769/08). A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular Arte (Lei nº. 12.287/10).

Toda essa preocupação com a diversidade de temas está sustentada nas resoluções nacionais e estaduais para a educação escolar. É também fruto da necessidade de superação da alta taxa de distorção idade/ano escolar no estado do Amazonas, conforme evidenciam os gráficos abaixo:

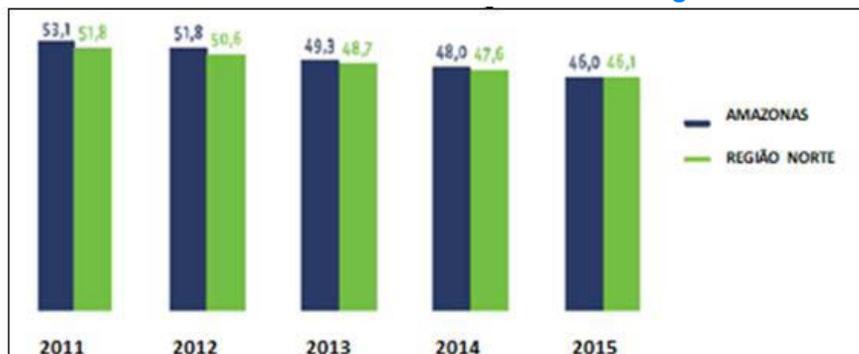
Gráfico 1 - Taxa de distorção idade - série Amazonas x Brasil



Fonte: INEP 2015, Elaboração: Instituto Unibanco – Gerência de Gestão do Conhecimento.

No que se refere à taxa de distorção idade-série, o indicador que permite avaliar o percentual de alunos, em cada série, comunidade superior à recomendada, os dados da pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP (Brasil, 2015) mostra que no Amazonas, de cada cem alunos do Ensino Médio, 46 estavam com atraso de dois ou mais anos. A variação entre as séries é bem pequena, sendo a distorção maior no primeiro ano do Ensino Médio, com taxa de 47%, quase metade dos estudantes com atraso de dois ou mais anos em relação à série em que deveriam estar matriculados.

Gráfico 2 - Taxa de idade - série Amazonas x Região Norte.



Fonte: INEP 2015, Elaboração: Instituto Unibanco – Gerência de Gestão do Conhecimento.

Conforme os gráficos elaborados pelo INEP (Brasil, 2015) o Amazonas possui taxa de distorção um pouco superior à região Norte, mas bastante superior à média do país. Em 2011 o Amazonas parte de 53,1e consegue reduzir este índice ao longo dos anos com certa constância, chegando em 2015 com 46. Já os dados observados para o país revelam que a média brasileira também decaiu no período examinado, mas como partiu de patamar muito inferior à do Amazonas, com 36,5, a distância ainda marca uma diferença significativa entre eles, embora tenha reduzido na comparação com o início da série histórica.

Os índices acima mencionados encontram-se disponíveis em documentos da secretaria do Estado do Amazonas cujo acesso pode ser realizado pela internet e neste caso foram fornecidos em meio a uma entrevista ao Jornal Acrítica veiculado no estado. Na entrevista observamos o conteúdo apresentado sobre a metodologia diferenciada para atender as necessidades específicas de alunos em situação de distorção de idade - ano escolar.

Segundo Martins (2016)em suas leituras de Vygotsky (1992) a proposta pedagógica do projeto Avançar está fundamentada nas concepções do método socioconstrutivista. Tal método compreende que o aprendizado do aluno não está subordinado ao desenvolvimento biológico das estruturas intelectuais do indivíduo. O aprendizado é considerado fruto de uma troca de interações entre os sujeitos. O conhecimento escolar se produz em meio a relação aluno - professor (zona do desenvolvimento proximal), representado na distância entre o que se manifesta no presente como possibilidade de desenvolvimento real daquilo que tem potencial de se aprender.

Dentre os 62 municípios do estado do Amazonas, apenas 23 ofertam turmas do Projeto Avançar em suas escolas. No estado do Amazonas, ainda existem muitas crianças e jovens afastados da escola devido à complexidade do acesso às escolas por situações tais: comunidades ribeirinhas, do campo, povos da floresta são isolados geograficamente, mesmo assim, algumas recebem o atendimento educacional diferenciado por mediação tecnológica, distância com mediador local, em outras modalidades de ensino. Destaca-se também que mesmo nas áreas urbanas dos municípios, a oferta de turmas do Projeto Avançar é muito restrita, não contempla a todos os alunos, mesmo aqueles com o perfil para ingressar nas turmas de aceleração, ainda continuam estudando nas salas de aulas convencionais na Rede de Ensino (Lima, 2015).

Ao que concerne às estratégias metodológicas e a abordagem pedagógica do Programa os documentos que regularizam o programa Avançar indicam que: a metodologia deve ter como base o conhecimento prévio do aluno, considerando suas condições de desenvolver habilidades e competências no decorrer do processo. Entre os recursos propostos estão: livros didáticos

como subsídios pedagógicos para o professor utilizar no desenvolvimento de sua prática em sala de aula. Também o aluno dispõe do livro organizado com os conteúdos, orientações, procedimentos metodológicos e lista de atividades. No material didático disponível para o Programa, estão livros de literatura infanto-juvenil, disponibilizados através do Projeto Rede de Letras, no incentivo ao processo de leitura. Nesse sentido, há necessidade de desafiar o educador a refletir sobre a sua práxis pedagógica para compreendermos com quais as condições de reavaliá-la e reformulá-la este profissional dispõe (LIMA, 2015).

Em meio às reflexões propostas pela autora Ireland *et al.* (2007) observamos como o habitus escolar e sua interferência no perfil dos alunos pode interferir no processo de aprendizagem. A reflexão que perdura é que não devemos ser fatalistas, mas sim constantes pesquisadores das dinâmicas e processos em que aprendizagem se realiza em casa pessoa.

É pertinente entender que a operacionalização do Projeto ocorre no âmbito macro institucional em que a Secretaria de Educação realiza o gerenciamento e as Coordenadorias Distritais e Regionais de Educação dispõem do acompanhamento, e micro institucional, na instituição escolar, com a implementação do Programa. A implementação na escola é o momento de verificar o quanto a política é possível, transitável, com base, em seus usuários finais, que, em nossa pesquisa, são os professores e alunos. Nesta etapa do ciclo da política – na implementação - que se observa a dinâmica da relação entre as instituições envolvidas. Isto significa que o desenho proposto inicialmente, vai sendo transformado em algo real e que deverá apresentar um bom funcionamento.

As estratégias normatizadas pelo programa devem ser condizentes à realidade local, à compreensão dos atores envolvidos, da comunidade escolar. A conexão entre as instituições não está presente em nossa realidade, porém faz-se necessária para a fluidez do ciclo da política, do proposto à prática, levando-se em consideração as ações exequíveis ou não, as necessidades de materiais, de infraestrutura e de pessoal. E, até mesmo de um redesenho da proposta, com o mesmo objetivo, mas com uma estruturação diferenciada (LIMA, 2015).

Ireland *et al.* (2007) ressalta que é válido assinalar que, na França, os sociólogos prestaram maior atenção ao que chamaram de êxitos paradoxais. Não se surpreendem quando um aluno oriundo dos meios populares fracassa, como se fosse coisa normal, esperada, lógica. Ao contrário, admiram-se quando uma criança pobre atinge um grande sucesso. Nesse caso paradoxal, não há discurso pronto para explicar o fenômeno. Ressalta-se que é importante abrir mão dos preconceitos, refletir e pesquisar. O caso dos fracassos paradoxais dos filhos de classe média, e até de classe média alta, fracassos esses que foram pouco pesquisados. Quando se analisam dados, quer sejam quantitativos ou qualitativos, o interesse pelas situações inesperadas e paradoxais leva a prestar atenção às margens e não apenas às maiores frequências.

O educador Paulo Freire (2000) adverte-nos desde a década de 1960 que a leitura de mundo precede a leitura da palavra e que precisamos valorizar e saber trabalhar na educação escolar tais conhecimentos prévios que o sujeito abarca consigo. Contudo, ao executar uma educação mercantilista e voltada para o mercado esquecemo-nos de valorizar as aprendizagens múltiplas em sua diversidade de saberes possíveis de serem trabalhados na escola.

O objetivo dos que lutam contra todas as formas de exploração de indivíduos, categorias ou classes sociais é a emancipação humana. Neste sentido, a educação é um dos instrumentos

que tem o potencial de alavancar tal mudança, pois pode fornecer o conhecimento necessário a transformação da atual conjuntura de produção e acesso aos bens necessários à vida, conforme nos esclarece Emir Sader no prefácio do livro *Educação para além do capital*.

Fiorentini (2014) ressalta que o problema é que a crescente concentração de riqueza e de renda nas mãos das faixas mais ricas da população leva ao agravamento da situação, dado que a propensão ao consumo diminui com o crescimento da renda pessoal disponível. Isto significa que um aumento da diferença de renda a favor das faixas mais ricas tende a reduzir o consumo total. As pessoas mais ricas poupam mais do que aquelas pertencentes à classe média e também mais do que os pobres, que, ao contrário, gastam, proporcionalmente, uma quota mais alta do que sua renda. A consequência é que, numa fase de crise econômica como a atual, o crescimento da desigualdade na distribuição de renda acaba enfraquecendo a demanda, que deveria ser estimulada.

Em tempos de crises econômicas a população com menor concentração de renda econômica é obviamente a mais afetada e isso reflete no abandono escolar em busca da realização de trabalho infantil/juvenil para gerar renda juntamente com sua família. A necessidade de suprir a subsistência é condição indispensável na vida de todos na sociedade. Daí a importância de compreender e transformar o contexto social para de fato mudar a realidade das classes em condição de subalternidade na sociedade capitalista.

Assim, Condé (2012) levanta questionamentos a fim de propor reflexões sobre como as políticas operam em torno de questões públicas e em torno de bens públicos: De onde vêm as políticas? Elas não aparecem se não existe um problema, então qual é o problema? Como se manifesta e como se torna um problema público entram-na agenda? Entre outras questões suscitadas, sua intencionalidade é propor um ensaio para as alternativas a considerar sobre o que necessita ser monitorado e aprimorado em relação às políticas e seus indicadores de eficiência, eficácia e efetividade, por exemplo.

Para Favaro (2015) amparada em Saviani (2000a), os movimentos reivindicatórios valorizavam a escola porque ela trabalhava com conteúdos culturais, necessários para que atingissem um nível de educação que lhes permitiria obter a hegemonia. Já a classe dominante, de acordo com suas análises sobre a escola tradicional, nova e tecnicista, procurava garantir sua hegemonia usando a escola como instrumento. Por isso não poderíamos esquecer-la, o processo era contraditório e tínhamos que utilizá-la para a classe dominada. A escola era, portanto, estratégica para que os trabalhadores obtivessem a hegemonia, segundo ele. Novamente cabe aqui a crítica já feita, da sobrevalorização do aspecto gnosiológico da hegemonia.

Favaro (2015) com base em Marx e Engels (2007, p. 47), considera que as “ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias”. Mesmo quando Saviani procurou articular a objetividade histórica ao processo de conquista e permanência da hegemonia de uma classe, a realidade foi generalizada e adequada às formulações lógicas, configurando o caráter a-histórico dessa abordagem. Ele esclareceu, entretanto, que a educação não mudava a sociedade, isso seria uma visão idealista e ingênua, por isso o fundamental era articular a escola com as forças efetivas da sociedade, com os movimentos sociais que caminhavam na direção de transformação da sociedade.

Patto (1993) analisa que a crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada na sociedade ocidental e por vezes nem mesmo pesquisadores cujos referencial teórico-crítico e seus dados coletados conseguem ultrapassar a fronteira das explicações que justificam índices de reprovação e evasão escolar relacionados a tese da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que acaba por vezes reafirmando as deficiências educacionais dos alunos como fator principal do fracasso escolar.

Segundo Patto (1993) o fracasso escolar é relacionado às dificuldades de aprendizagem escolar, em geral da criança pobre, decorrente de suas condições de vida. A escola pública tem o perfil adequado para as crianças de classe média e o professor trabalha em sala de aula para um aluno ideal. Os professores não entendem ou discriminam seus alunos de baixa renda por falta de conhecimento ou sensibilidade para compreender padrões culturais diferenciados de alunos pobres.

Contudo, a estrutura social, cultural, política e econômica brasileira constituem os cenários onde são construídas as políticas educacionais e são essas estruturas que definem a mentalidade social coletiva dominante. Os profissionais da educação estão inseridos nesse contexto e reproduzem em suas práticas pedagógicas estereótipos e discriminação com seus alunos que fogem aos padrões idealizados.

Formação de professores e a questão da correção do fluxo escolar no Amazonas

Para Lima (2015) a participação do professor no desenvolvimento da política educacional de correção de fluxo escolar é essencial e ao mesmo tempo desafiadora por serem os professores também protagonistas do processo de implementação de tal política. Nesse sentido, a importância do investimento na formação dos professores está atrelada ao sucesso do projeto de correção do fluxo escolar à medida que desempenham funções primordiais na realização da educação escolar.

Segundo Lima (2015) os resultados de sua pesquisa em uma escola de Manaus identificaram em 2014 parcerias da SEDUC/AM junto ao Centro de Formação Padre José de Anchieta – CEPAN. Outros programas e projetos de formação foram realizados, entre eles: Programa de Formação Continuada *Latu Senso* em Nível de Especialização; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC/MEC; Programa Nacional de Formação Continuada PROGESTÃO; Formação na Escola; Pró - funcionário; Formação Continuada na área de tecnologias educacionais PROINFO/MEC; Pacto Nacional do Ensino Médio; Formação Continuada em serviços para professores. Os cursos acima elencados foram ofertados em parte diretamente a formação do professor e outros aos demais profissionais da educação. Entre as formações acima elencadas nenhuma específica para a formação de professores para trabalhar em programas de correção do fluxo escolar *distorção idade/ano escolar*, ocorrendo apenas encontros e reuniões pontuais com os professores do projeto *Avançar* para tratar de questões sobre: proposta curricular, objetivos, critérios de avaliação e conteúdo metodológico.

A pedagogia para a autonomia na concepção freiriana deve romper com esse engessamento do pensamento hierarquizado dos sujeitos sociais e a organização do trabalho na perspectiva do mercado de produção capitalista. A pedagogia deve atuar para a superação da divisão social e técnica do trabalho nos moldes que inibem a criatividade dos sujeitos sociais das classes

subalternizadas historicamente.

Essa ruptura entre o pensamento de uma escola voltada para a racionalidade formal e uma escola tecnicista representa a fissura entre o pensamento e a ação, entre teoria e prática como propósitos educacionais e operacionais do aluno em processo de formação para a vida em sociedade e sua atuação no mundo do trabalho.

Sob a perspectiva de uma sala de aceleração da aprendizagem o Projeto Avançar necessita superar visão de educação tecnicista, voltada apenas para a demanda do mercado de trabalho de mão de obra qualificada para atividades específicas da indústria e comércio. Essa forma de conceber a educação para as classes populares contribui para as dificuldades de aprendizagem dos alunos, pois não gera motivação para o ato de estudar.

Lima (2015) analisou a partir dos resultados de sua pesquisa que para mudar essa realidade somente uma reflexão coletiva com base teórica poderá transformar esse contexto. Daí o papel de uma gestão pedagógica que trabalhe com a formação no contexto escolar. Acreditamos que o próprio local de trabalho deve constituir espaço de formação para a reflexão e construção de novas estratégias e ações de melhoria na aprendizagem os alunos.

Os mecanismos de controle que moldaram nossa racionalidade coletiva foram marcados pela manipulação de um projeto societário para além do modelo de divisão social e produtiva do mercado capitalista. Os processos dominantes da colonização ocidental foram se modificando ao longo das décadas, mas não deixaram de ser opressores e recolonizadores aos moldes das múltiplas facetas do capital em metamorfose nos países outrora denominados periferia do mundo capitalista.

Boff (2016) evidencia que o sistema histórico-social de poder tem perdurado há mais de 500 anos, sendo o principal responsável por esse drama social. Temos provavelmente as elites mais hábeis e persas do mundo. Estas se articulam com o Estado e perpetuam-se no poder. Ao estatizarmos os bens necessários à humanidade, todos os serviços necessários à vida, estes se tornam privilégios de poucos e a centralidade da vida como trabalho, saúde, moradia, segurança e educação tornam-se mercadorias. Como exemplos têm a tecnociência cujos benefícios estão restritos a grupos privilegiados. Todo o saber produzido na sociedade humana tem se transformado em acumulação capitalista e aumentado às desigualdades sociais. A democratização do conhecimento seria um caminho para o enfrentamento dessas desigualdades.

Deste modo, o Plano Estadual de Educação do Amazonas manteve a Meta 15, em conformidade com o PNE, alterando apenas o prazo para dois anos para elaboração da Política Estadual de Formação dos Profissionais da Educação. No entanto, não apresentou estratégias que expressem tal política. Também não contemplou ações de consolidação de sistemas de avaliação e ampliação do financiamento estudantil. O PEE-AM apresentou uma estratégia exclusiva visando à formação continuada na modalidade de Ensino à Distância, a saber: “Criar, em ambiente virtual de aprendizagem, um banco de cursos de formação continuada, garantidas as condições para que os profissionais da educação, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano Estadual de Educação”.

Motivação, aprendizagem e Projeto Avançar

Diaz (2000, p. 28) adverte: “a aprendizagem, pois, é o conjunto de mecanismos que o organismo movimenta para se adaptar ao meio ambiente”. No entanto, para que ocorra essa adaptação, é imprescindível que a escola e seu corpo docente contribuam com essas possibilidades para a inserção do homem neste ambiente que lhe trará retornos fundamentais para a aquisição do conhecimento formal.

A educação é dos procedimentos primordiais do indivíduo e própria de sua natureza relacionando-se de acordo com o local, tempo e espaço. Nesse contexto, o conceito de educação descrito por Lima centra-se no desenvolvimento do homem de maneira integral, ou seja, visa o desenvolvimento de suas potencialidades no contexto social capitalista, buscando uma visão de ser humano crítico e participativo. Segundo Cardoso (1991, p. 83) “Educar para humanização significa considerar o homem [...] enquanto ser de cultura, enquanto fonte de valores [...]”.

O Projeto Avançar deve transmitir o saber respeitando os anseios dos discentes envolvidos no processo de receber conhecimentos, pois a LDB 994/96 objetiva assegurar o acesso ou continuidade daqueles que não foram oportunizados na idade correta. O professor de alunos com distorção idade/série deve dispor de muita disposição para ofertar o conhecimento, promovendo-lhe motivação para adquirir um aprendizado digno de sua realidade.

É preciso que se reflita criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do Projeto Avançar, optando por uma didática centrada na verdadeira aprendizagem do discente. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 204) “o ensino não se resolve com um olhar: exige constantes balanços críticos dos conhecimentos produzidos no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), para deles se aproximar”.

Pode-se dizer que, ensinar é uma atividade correspondente ao aprender. Ensinar é instaurar um artifício de mudança que se ordena e reelabora na essência de uma relação com o saber. O ensino-aprendizagem figura-se numa dupla indissociável que compõe as duas faces na mesma realidade. Desta maneira, para que o ensino-aprendizagem se suceda dessa maneira satisfatória, o professor precisa posicionar-se como mediador, fazendo com que a relação professor-aluno, construa-se como uma finalidade de cooperação entre os alunos e o grupo de sala de aula, que se caracteriza pela autenticidade e respeito no incremento das atividades.

A sala de aula deve-se constituir num espaço interativo de modificação para os discentes componentes desse processo. Esta postura caracteriza a situação de aprendizagem, a qual depende muito das oportunidades de motivação concedida pelo professor.

A questão da gratuidade obrigatória do Projeto Avançar é bastante relevante para o progresso dos alunos com distorção idade/série. Por outro lado, é preciso viabilizar propostas pedagógicas educacionais que possam visar à clientela atendida de acordo com suas condições de trabalho. Esses discentes carentes de escolarização e cultura letrada requerem uma motivação maior para concluírem seus estudos, pois a sociedade modernizada “exclui”. Assim, o pedagogo Freire (1996, p. 25-29) ressalta:

[...] Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar a possibilidades para sua produção ou sua construção. [...] Percebe-se ainda o papel do educador [...] de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar o pensamento certo.

Considera-se que no caso desta modalidade, os insumos a serem considerados devem ser baseados na realidade do educando. É preciso considerar que somente uma educação não alienada servirá de veículo para integrar esses alunos no meio social. Mesmo a alienação sendo constatada como fato social, no Projeto Avançar deve ser extinto, a fim de alcançar as metas do país.

METODOLOGIA

Quando os objetivos da investigação estão determinados, faz-se necessário enquadrá-la em uma das categorias, diante disso, e com o intuito de esclarecer e elucidar a problemática proposta à pesquisa apresenta-se como descritiva e exploratória.

Castro 1976 (*apud* Oliveira, 2011, p. 20), genericamente, as pesquisas podem ser classificadas em três tipos: exploratória, descritiva e explicativa. Mas, Lakatos e Marconi (2001), *apud* (2001, p. 20), consideram que existem, basicamente três tipos de pesquisa cujos objetivos são diferentes [...]. Por esta razão, e concordando com os objetivos delineados, a pesquisa é descritiva como descritiva e exploratória.

Considera-se pesquisa descritiva como aquela com função de descrever as principais características do objeto a ser investigado, fazendo relação com as variáveis, as quais estão associadas à quantidade da população selecionada. Ao se comparar com a pesquisa exploratória, nota-se que não há tantas diferenças, todavia, é importante, pois é possível obter outra visão da realidade que já existe. Para Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou estabelecimento de relações entre variáveis.

Quanto à natureza da pesquisa, foi delineada a pesquisa qualitativa – quantitativa, a qual apresenta um misto dos dois tipos, haja vista, que nesta tese constam a aplicação de questionários e entrevistas ao público alvo.

Considera-se estudo de caso como um estudo bem aprofundado dos fatos a serem investigados, sendo possível um extenso e pormenorizado conhecimento da realidade. Segundo Cervo e Bervian (2002) como uma pesquisa sobre um determinado indivíduo, família ou grupo ou comunidade que seja representativo do seu universo, para examinar aspectos variados de sua vida.

A pesquisa bibliográfica incide na primeira etapa com o intuito de embasar todo o trabalho de cunho científico, com o objetivo de reunir informações com base em teóricos e especialistas no assunto. Após ter sido determinado o tema, a pesquisa bibliográfica limita-se as obras, artigos, sites, dentre outros que tenham algum tipo de afinidade com o assunto. É uma fonte de dados secundária.

O campo de pesquisa foi a Escola Estadual Dom João de Souza Lima, localizada Avenida Timbiras, 1154, Cidade Nova 2 Manaus - AM CEP: 69001-009. Foi criada pelo Decreto de Lei No 8812-B SEDUC de 26 de julho de 1985, publicado no Diário Oficial do dia 09 de agosto de 1985, denominada Escola de 1º e 2º graus Dom João de Souza Lima, oferecendo a comunidade o ensino de 1º e 2º graus com os cursos profissionalizantes em Técnico em Secretariado, Técnico em Contabilidade e Técnico em Assistente em Administração. Na época era governa-

dor do Estado do Amazonas, o Exm^o. Sr. Gilberto Mestrinho de Medeiros Barroso Raposo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar deve estar para a superação das desigualdades sociais historicamente produzidas. Mediante a essa necessidade, cabe à reestruturação do modelo organizacional da instituição escolar que ainda está aquém do desenvolvimento pleno dos diversos perfis de estudantes. A escola, ainda necessita incorporar com eficiência os parâmetros nacionais relativos à formação do estudante para a diversidade humana - social - cultural, considerando os valores de justiça, liberdade, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade

As políticas educacionais das últimas décadas provocaram mudanças que causaram grande impacto sobre as escolas públicas, tanto municipais quanto estaduais. A expansão da escolaridade e a conseqüente universalização do ensino fundamental nas redes públicas brasileiras trouxeram um maior contingente para o sistema educativo e maior complexidade das demandas apresentadas à escola.

Essas demandas chegaram à escola sem que as condições objetivas de atendimento fossem adequadas à nova situação, o que tem resultado em intensificação do trabalho de todos os envolvidos. Ao observar a função do professor de outro ponto de vista: em vez do docente, torna-se um profissional cujo trabalho tem uma dimensão pedagógica, tanto explícita quanto implícita.

Acabar com a distorção idade/série tem se tornado um desafio, e é por meio da educação que se almeja alcançar tal meta, pensando nisso o Projeto Avançar tem como objetivo regularizar o processo escolar dos alunos do 6^o ao 8^o ano do Ensino Fundamental com distorção idade - ano escolar, ou seja, alunos de 15 a 21 anos com atraso escolar de no mínimo dois anos (distorção idade - ano escolar) que estejam no ensino fundamental (matriculados no 6^o, 7^o e 8^o ano).

Em vista disso, optou-se pela temática “Relação das competências acadêmicas das turmas do Projeto Avançar e o baixo rendimento na Escola Estadual Dom João de Souza Lima, no Município de Manaus, 2015 e 2016”, por considerar o projeto como uma alternativa salutar na vida escolar desses discentes, porém, percebeu-se durante as observações na escola campo de pesquisa insucesso no programa por haver um alto índice de desistentes, reprovados e número excessivo de faltas. Por isso, o objetivo da tese foi conhecer as competências acadêmicas de discentes e docentes e as metodologias aplicadas nas turmas do Projeto Avançar mediante investigação descritiva para mensurar a eficácia do projeto Avançar na aprendizagem e no rendimento dos alunos na Escola Estadual Dom João de Souza Lima, 2015 e 2016.

As hipóteses foram levantadas em torno da relação e competências acadêmicas das turmas do Projeto Avançar e o baixo rendimento, buscando identificar se há falhas na metodologia aplicada pelos docentes, ou até mesmo se o perfil social do estudante tem causado a defasagem neste projeto.

Sendo assim, os resultados obtidos nos questionários, nas entrevistas e observações confirmaram as hipóteses, pois segundo os professores não há material específico para estes alunos e nem se quer há uma adaptação curricular aplicada ao programa. Portanto, as aulas são ministradas aos alunos através do tradicionalismo e não tem despertado o interesse dos

mesmos.

Em linha de síntese, torna-se relevante criar propostas pedagógicas adaptadas para esse público através de uma seleção minuciosa e especial, as seja capazes de atender as necessidades destes discentes. Uma questão relevante a respeito do seu perfil destes alunos é a idade diversificada, sendo necessário organizar atividades as quais abarquem a todos, ou pelo menos, priorize a maioria.

Mediante as confirmações das hipóteses, torna-se viável por meio desta tese propor a escola alternativa a fim de despertar no docente coragem e vontade para mudarem suas práticas educacionais, já que o projeto não tem o apoio adequado dos governantes e da SEDUC. É fundamental que o aluno aprenda o conteúdo e saiba como deverá ser utilizado no seu cotidiano.

Frisa-se que os momentos passados na escola devem ser significativos, a fim de despertar no indivíduo motivos para poder continuar. Acredita-se que uma pessoa motivada age com maior rigor a fim de alcançar todos os seus objetivos. Cabe ao educador promover esses motivos.

É preciso repensar com bastante criticidade que tipo de educação se anseia ofertar, fazendo uma análise da realidade que envolve o indivíduo. Deve-se que educar formalmente é mais do que ensinar, é repassar para o aluno experiências úteis em forma de conhecimento sintetizado. Porém, uma das grandes dificuldades de trabalhar na área da educação atualmente é a falta de estímulo aos educadores, principalmente quando se pensa no salário mensal. Todavia, é preciso buscar formas de viabilizar uma educação de qualidade, mas depende muito de todos os envolvidos.

Espera-se que o docente possa priorizar a cidadania do indivíduo por ele atendido, contribuindo para uma formação cultural e científica sólida. Do discente, almeja-se interesse maior por seu próprio processo ensino/aprendizagem, o qual será condizente com sua realidade social, pois a sociedade atual possui uma gama de novas tecnologias, mas podem torna-se inúteis para quem não sabe como manuseá-las.

REFERÊNCIAS

ACRITICA (versão digital). Projeto visa diminuir os altos índices da distorção entre os alunos do Amazonas. Publicado: 13/04/2012 às 07:43. Disponível: <http://www.acritica.com/channels/manaus/news/projeto-visa-diminuir-os-altos-indices-da-distorcao-entre-os-alunos-do-amazonas>. Acesso: 23/09/2017 às 21:19.

AMARAL, A. L. Classe de aceleração. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte:UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C.; CAVALLET, Valdo J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. De professores, pesquisa e didática. Campinas: Papirus, p. 129-144, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, C.V.B. Projeto Avançar: Desafios e possibilidades na correção do fluxo numa escola estadual de Manaus – Amazonas. Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

BARBOSA, Raimundo. PROJETO AVANÇAR-FASES III E IV. Disponível: <https://sites.google.com/a/seduc.net/genf2/projeto-avancar---fases-iii-e-iv>. Acesso: 24/09/2017.

_____. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas, elaborações, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1999.

BOFF, Leonardo. A utopia Brasil, o virtual viável. In: Brasil que queremos/organizador Emir Sader. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2016. 270 p.

BONINI, Mônica Patrícia. Pedagogia de Projetos Aplicada nas Escolas de Ensino Fundamental: A Escola Marista. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências - Mestrado, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul- Unijuí. Ijuí, 2010.

BRASIL. Panorama Dos Territórios – Amazonas. Instituto Unibanco: Brasília, 2016. Disponível: https://observatoriodeeducacao.org.br/wpcontent/uploads/sites/3/2017/03/Panoramas_AMAZONAS.pdf. Acesso: 24/09/2017 às 21: 36.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, Formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. Metodologia científica. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CONDÉ, Eduardo Salomão. Abrindo a caixa: elementos para melhor compreender a análise das políticas públicas. Revista Pesquisa em Debate. UFJF. CAED. VOL 2, Nº 2, 2012.

CARDOSO, Francisco. A improvisação vocal como ferramenta para as aulas de Educação Musical. Revista de educação musical, Lisboa, v. 137, n. 5, p. 26-34, 2011.

DÍAZ, Félix *et al.* (Ed.). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. SciELO-EDUFBA, 2009.

DORE, Rosemary; ARAÚJO, Adilson César de; MENDES, Josué de Sousa (orgs.). Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

FAVARO, Neide. Pedagogia histórico-crítica e sua estratégia política: fundamentos e limites. Florianópolis: Em Debate / UFSC, 2015.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e sociedade. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 45ª Ed. Col. Questões da nossa época. São Paulo: Cortez Editora, 2003. 87 p.v. 13

FIORENTINI, Riccardo. Crescimento econômico e educação: o papel das desigualdades sociais. In: Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento/Rosemary Dore, Adilson César

de Araújo, Josué de Sousa Mendes, organizadores. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisas. São Paulo: Atlas, 2002.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS. Programa de correção do fluxo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental: Projeto Avançar Fase 3 (6º Ano). Manaus, 2005a.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS. Programa de correção do fluxo escolar nos anos finais do Ensino Fundamental: Projeto Avançar Fase 4 (7º Ano e 8º Ano). Manaus, 2005b.

IRELAND, Vera Ester (org.). Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever / coordenação de Vera Esther Ireland. – Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

LALLI, Viviane Senna. O Programa Acelera Brasil. Revista Em Aberto. Brasília, v. 71, p.49-56, jan. 2000. Disponível: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2102/2071>. Acesso: 24/09/2017. p. 145-148.

LIMA, Simone de Souza. O programa de correção de fluxo escolar: práticas de formação de professores do Projeto Avançar. Dissertação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas, 2001.

MACHADO, M. C.G. Rui Barbosa. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MARTINS, J.L.A. Correção de fluxo da secretaria estadual de educação do Amazonas: projeto Avançar em uma escola estadual do município de Tonantins. Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. A ideologia Alemã. São Paulo. Expressão popular, 2009.

MESAROS, István. A educação para além do capital. [tradução Isa tradutores]. 2 ed. São Paulo: Bomtempo, 2008. – (Mundo do trabalho).

MENEZES, Ebenezer Takunode; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Reforma Capanema. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/reforma-capanema>. Acesso em: 24 de set. 2017.

OLIVEIRA, J. B.A. Correção do Fluxo Escolar: Um Balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000). Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/2002. p. 177-215.

PALMA FILHO, João Cardoso (org.). A educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: A Era Vargas. Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005 – p.61-74.

PALMA FILHO, João Cardoso (org.). A Educação Brasileira no Período 1960-2000: de JK a FHC. Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005b.

PARENTE, M. M. A.; LÜCK, Heloísa. Mecanismos e Experiências de Correção do Fluxo Escolar no Ensino Fundamental. Brasília, julho de 2004. Texto para discussão.1032.jul. 2004.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

PRADO, I. G. A. LDB e políticas de correção de fluxo escolar. Revista Em Aberto. Brasília, v. 17, p.49-56, jan. 2000. Disponível: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2102/2071>. Acesso: 24/09/2017.

PIANA, MC. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. AvailablefromSciELOBooks <<http://books.scielo.org>> .

ROMÃO, José Eustáquio. Globalização e Reforma Educacional no Brasil (1985-2005). Revista Iberoamericana De Educación. N.º 48 (2008), p. 111-127.

RUIZ, N.S.E.S. Aceleração de Estudos: Uma Análise do Programa Implementado em Manaus/Nazaré do Socorro do Espírito Santo Ruiz. Manaus: UFAM, 2009.

SEDUC-AM, Secretaria De Estado De Educação E Qualidade De Ensino (SEDUC/AM) Fórum Estadual De Educação Do Amazonas (FEE/AM). Plano Estadual De Educação Do Amazonas (PEE/AM). MANAUS, AMAZONAS, 2015.

SAVIANI. Dermeval. O legado educacional do século XX no Brasil. 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção Educação Contemporânea).

_____. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In: Crise capitalista e educação brasileira/José Claudinei Lombardi (org.). 2. ed. – Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. p.31-45.

Silva, L.R.B. O Currículo E A Distorção Idade-Série Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado Apresentada Ao Programa De Pós-Graduação Em Educação Da Faculdade De Educação Da Universidade De Brasília. Brasília/DF Março/2014.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. Tempos de Capanema. 2ª ed. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000. Disponível: http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit1.htm#_1_3. Acesso: 24/09/2017 às 12:36.

TEIXEIRA, Anísio. A educação e a crise brasileira. São Paulo: Cia. Editora Disponível: http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro8/chama_primeira.html. Acesso: 24/09/2017 às 10:36.



**História e memória do povo Arara na
aldeia de Nossa Senhora de Nazaré
do Itaboca no Município de Coari: a
ressignificação da linguagem materna**

**History and memory of the Arara
people in the village of Nossa
Senhora de Nazaré do Itaboca in
the Municipality of Coari: the re-
signification of mother tongue**

Sebastião da Silva Felizardo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.143.16

RESUMO

Atualmente se produzem as histórias e memórias vivas presente entre seus descendentes na aldeia do povo Arara, a necessidade da resignificação dessa linguagem se torna cada vez mais necessária, para aproximar a língua materna do seu povo. A metodologia tem cunho explicativo e segue uma abordagem qualitativa, com embasamento bibliográfico, partindo de um referencial teórico de livros, revistas, periódicos, textos, formal e informal empírico e que tratem do tema, e através de pesquisa de campo para saber sobre a existência de traços da língua materna na Aldeia Arara na comunidade Nossa Senhora de Nazaré do Itaboca no Município de Coari- AM. Sendo necessário olhar o idoso e a sua relação com a memória, enveredando as discussões sobre as histórias do povo Arara. A importância para uma comunidade, que seus integrantes saibam a história local - características, costumes, cultura – é imprescindível para despertar um sentimento de continuidade, e é importante que além da família a escola tome para si esta tarefa. A língua materna é um dos traços culturais que revela a historicidade de muitos povos indígenas, distinguindo-os pela forma predominante em cada realidade. A comunidade acredita ter sido despojada de parte de seu território tradicional e o reivindica dentro dos limites da terra indígenas, afirmando ainda que o uso da terra deles tomada tem sido predatório. Desse modo, esta pesquisa propiciará o alcance dos resultados que certamente será mais esclarecedor às pessoas que tem os mesmos questionamentos, um pequeno relator da memória viva de um ancião da Aldeia.

Palavras-chave: história e memórias. resignificação. linguagem materna.

ABSTRACT

Nowadays the living stories and memories present among their descendants are produced in the village of the Arara people. The methodology has an explanatory nature and follows a qualitative approach, with bibliographic basis, starting from a theoretical reference of books, magazines, periodicals, texts, formal and informal empirical that deal with the theme, and through field research to know about the existence traces of mother tongue in the Arara Village in the community of Nossa Senhora de Nazaré do Itaboca in the municipality of Coarima. It is necessary to look at the elderly and their relationship with memory, embarking on discussions about the stories of the Arara people. The importance for a community, that its members know the local history - characteristics, customs, culture - is essential to arouse a sense of continuity, and it is important that beyond the family school take on this task. The mother tongue is one of the cultural traits that reveals the historicity of many indigenous peoples, distinguishing them by the predominant form in each reality. The community believes it has been stripped of part of its traditional territory and claims it within indigenous land boundaries, further claiming that their land use has been predatory. Thus, this research will provide the reach of results that will certainly be more enlightening to people who have the same questions, a small rapporteur of the living memory of an elder in the village.

Keywords: history and memories. reframing. mother tongue.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, história e memória do povo Arara na aldeia de Nossa Senhora de Nazaré do Itaboca vivencia a resignificação da linguagem materna no Município de Coari, revitalizando as informações orais da localidade cuja prática, deixada pelos ancestrais indígenas,

mesmo com avançar do tempo, permanece viva, através da língua materna e dos relatos daqueles que ainda vivem na aldeia. Falar de uma nova história indígena é ressignificar um conceito que ficou marcado de uma maneira mais conservadora na sociedade, sempre atrelado à forma como as elites descreviam os índios. “Esse novo olhar, procura dar vez e voz a esses povos, exaltando suas lutas e conquistas através de vários aspectos, sejam eles culturais, étnicos ou cosmológicos” (GOMES.2019, p.23).

Com o passar dos tempos, a linguagem materna foi se perdendo entre os descendentes Araras, misturada a língua portuguesa. Hoje, diante das memórias vivas ainda presente entre seus descendentes na aldeia, a necessidade da ressignificação dessa linguagem se torna cada vez mais necessária, para aproximar a língua materna do seu povo.

Nesses termos, o objetivo do estudo se pautou na busca de compreender a importância de revitalizar a língua materna do povo Arara. Nesse processo, o registro se deu através de conversa formal e informal, no repasse do conhecimento empírico pautado nas lembranças do ancião transmitidas por meio da oralidade, sendo necessário olhar o idoso e a sua relação com a memória, enveredando as discussões sobre as histórias do povo arara.

Na infância, os que têm sorte, crescem ouvindo as histórias de seus avós ou de seus pais. Essas lembranças nos fazem criar um mundo de fantasia sobre o passado. De alguma forma, quando crescemos, sob as influências de histórias e lendas antigas, nos sentimos confortados, “essas influências nos trazem familiaridade com coisas que não conhecemos como costumes, modos, casas, roupas, e assim por diante” (BOSI, 1994). A importância para uma comunidade, que seus integrantes saibam a história, local, características, costumes e cultura, é imprescindível para despertar um sentimento de continuidade, e é importante que além da família a escola tome para si esta tarefa.

Nada melhor do que conhecer a história através de seus protagonistas, de quem vive essa narrativa há mais tempo. Sendo assim, este trabalho contribui no repertório cultural do povo Arara, sendo de suma importância no desenvolvimento sensível deste povo. Essa partilha de memória para com o povo Arara (outra geração), nas palavras de Pollak (1989, p. 1): “[...] o diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras socioculturais.” (1989, p. 01).

Nas atuais circunstâncias, não precisamos de grandes teses para perceber como a população indígena está envelhecendo. Basta um pouco de observação e sensibilidade. Segundo Sauvy no livro “A Velhice” de Beauvoir (1970), “[...] de todos os fenômenos contemporâneos, o menos contestável, o de marcha mais segura, o mais fácil de ser previsto com grande antecedência e talvez o mais pejado de consequência é o envelhecimento da população”.(SAUVY, 1970, p. 247). O ensinamento dos costumes, cultura entre outros pré-requisito de vivência pelos ancestrais indígenas de uma maneira geral, tem sido motivo de críticas por parte de diversos setores da sociedade. Observa-se uma relativa precariedade no domínio da língua portuguesa, também da sua dita língua materna - Arara, até mesmo a falta de interesse dos próprios indígenas da aldeia. Para que a aldeia seja referência é necessário, que esteja mais atraente, mais dinâmica, para com os indígenas.

Nesse sentido questiona-se como possível resposta a indagação: há traços históricos do uso da língua materna indígena na aldeia Nossa Senhora de Nazaré do Itaboca, localizada no

município de Coari? Preparar os adultos e jovens para terem o estudo relacionado na própria língua materna; buscar professores que ainda falam a língua do povo Arara; entrar em contato com parentes em outros Estados que falam a língua; desse modo seria uma forma para não deixar a língua materna ser extinta ao mesmo tempo compreender o uso dessa língua na aldeia Nossa Senhora de Nazaré do Itaboca, como expressão histórico-cultural específica do povo Arara. Segundo Halbwachs, longe de ver dessa memória coletiva uma imposição, uma forma específica de dominação ou violência simbólica, acentua as funções positivas desempenhadas pela memória comum, a saber, de reforçar a coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva ao grupo, donde o termo que utiliza de “comunidade afetiva”. (MICHAEL POLLAK, 1989. p. 3).

A linguagem materna do povo Arara é a arma principal da sua identidade cultural, que envolvem todos os povos indígenas, não só povo Arara e sim todas as etnias do país que tem a suas linguagens maternas, isso é um sinal de resistência que o tem passado por mais 519 anos, lutando, resistindo para guardar as principais culturas da língua materna que ela oferece. A língua materna é um dos traços culturais que revela a historicidade de muitos povos indígenas, distinguindo-os pela forma predominante em cada realidade. Estudos apontam para a existência de mais de 180 línguas e dialetos falados pelos povos indígenas no Brasil, dentre outras a tupi-guarani e o nheengatu. Tratar da língua materna requer antes de tudo mergulhar numa retrospectiva histórica, para se buscar traços dessa cultura tão importante e necessária para a comunicação humana. Os momentos de interação contribuem imensamente com a atuação dos anciões que, cuidadoso às experiências dos indígenas e suas manifestações, percebem o momento oportuno para fazer suas intervenções.

Nessa pesquisa pretende-se destacar que o povo Arara tem a sua história, uma cultura e um modo de vida própria, mas que a fusão étnica-cultural, fez com que seus descendentes aprendessem de maneiras diferentes de seus ancestrais, como é o caso da língua materna, em 99% extinta como reflexo de um processo histórico-social. Percebe-se que para a revitalização da língua materna do povo Arara, se faz necessário buscar com os idosos, que ainda tem esse conhecimento, algumas expressões que possam ser repassadas através do processo ensino-aprendizagem, unindo o conhecimento formal e informal, empírico, o social, o histórico e o cultural numa mesma perspectiva: A ressignificação da linguagem Materna do povo Arara.

A partir dessas premissas, pretende-se estabelecer uma relação entre o “real” (a língua materna e o atual modo de vida na Aldeia) e o “ideal” (o ensino da língua materna na aldeia), promovendo o desenvolvimento das potencialidades linguísticas dos que vivem na aldeia. Segundo Emery Marques Gusmão (2004), os depoentes mantêm relações de amizade com o entrevistador, o que segundo os teóricos da história oral facilita o depoimento: “Mais do que em outras formas de investigação, aqui [na história oral] é fundamental o estabelecimento de laços de confiança entre os sujeitos envolvidos” (LOURO, 1991, p. 25). “A história oral ajuda muito na visão de coleta informações sobre a história e memória das pessoas que estão sem vozes na aldeia” (BOSI, 1987, p.17).

Para Gusmão (2004, p. 31):

Ambos os autores colocam a necessidade de se atentar para a articulação que a conversação do passado estabelece com o presente: ou seja, estudo da memória deve inserir-se numa tentativa de compreender o lugar onde o sujeito é produzido, pois lembrar é refazer, reconstruir, repensar, com ideias e imagens de hoje, as experiências do passado.

Portanto, as linguagens que o povo Arara prestigiam em qualquer comunidade é o português, por isso o uso do idioma nativo é pouco frequente na região em que fica localizada a aldeia, encontram-se um ancião falante da língua. Porém ele fica na comunidade, pois não tem com quem conversar na mesma língua materna, por causa dos demais parentes que só falam a língua portuguesa, com isso é difícil se praticar na língua Arara. Com muitos esforços e muita luta a dinâmica do povo Arara estão se cumprindo aos poucos com seus objetivos de lutar pelas suas linguagens maternas e culturais, levando estudo para aldeia com os professores da área e ensinando com a visão de ajudar os demais parentes da aldeia.

Perfil da etnia

Alguns grupos indígenas nunca entraram em contato com a “civilização” e se mantêm isolados para manter a sua cultura longe dos brancos, alguns deles são nômades, ou seja, não moram em local fixo e a maior parte das etnias indígenas do Brasil vive na Amazônia, que de acordo com Benchimol (2009, p. 44) os grupos indígenas são:

Yanomâmi, Apurinã, Sateré-Mawé, Jamamadi, Kokama, Kambeba, Tikuna, Mura, Kulina, Munducuru, Baniwa, Baré, Kobewa, Deni, Kuripaco, Paratintim, Kanamati, Juma, Kanamari, Kaxarari, Kaxinawá, Paumari, Kayoruma, Maku, Dessana, Miranha, Hichkaryna, Wai-Waai, Tukano, Piranã, Kutukina, Arapaso, Arara, Tenharim, Matis, Marubo, Kurubo, Warekena, Waimiri-Atroari, Zuruahã. (2009, p.44). Segundo Malcher, há grupos Arara isolados, da Família Karib, no Anapú/Pacajã e no igarapé Panelas, na margem esquerda do Xingu, próximo a Altamira, por outro lado, que entre as cachoeiras do rio Jacundá e a margem esquerda do Itacaiunas há um grupo - Timirém - também conhecido por Arara e cita, igualmente, os Arara do Jamaxim/ Tapajós. (Grupos Indígenas Munduruku, Apiaka e Arara, do Pará, (p. 24).

Com a caracterização da nova cultura alguns indígenas moram na zona urbana, tem a suas próprias residências (casas) compartilhadas, ou seja, a privacidade praticamente não existe em povos indígenas.

Aproximadamente nos anos de 1700 a 1800, alguns descendentes subiram o rio Solimões pela margem esquerda, que formaram a aldeia Arara e hoje chamamos de aldeia Avelos na localidade do lago de Coari. O povo Arara da aldeia de Nossa Senhora de Nazaré do Itaboca do Município de Coari, a sua área territorial está localizada no lago grande de Coari, na comunidade aproximadamente 160 pessoas contando crianças, jovens e idosos. Nas margens do mesmo lago fica também a aldeia (comunidade) Mura de Vista Alegre do Samambaia, com a qual mantém relações de amizade, ambas as comunidades são membros da União dos Povos Indígenas do Médio Solimões e Coari, recém-criada em Maio de 2003, uma área delimitada e não demarcada com as coordenadas geográfica 04° 08` 18,5” e 63° 18`53,7”- 04° 08`30,4´ e 063° 18`56,2”; localizada dentro da territorialidade comunitária do povo Arara da aldeia de Nossa Senhora de Nazaré do Itaboca.

Falar um pouco da Economia e Cultura da aldeia de Nossa Senhora de Nazaré do Itaboca, nos remete a pensar nas especificidades desse povo. O povo Arara trabalha muito em ajuri¹ ou em mutirão² (grupo de pessoa) usam esses dois termos para fazer trabalho que duram muitos dias ou meses, como por exemplo, derrubar quitaria uma área a onde vão fazer as suas plantações de roças para planta batata, maniva (mandioca) abacaxi, ananá, pé de banana, açaí, cana de açúcar, cara do ar, cara mandioca, cara pé de burro, batata doce e castanha e outras plantas. Quando as roças já estão no tempo de amadurecimento para arrancar é quando o povo arara se

1 Termo trabalho em equipe ou trabalho de grupo com 20 pessoas ou mais.

2 Termo para ajuda as famílias quando estão plantando roça.

reunir para fazer ajuri para ajuda os parentes, isso se tonar no trabalho, mas leve. Têm dois tipos de farinha, farinha amarela que da mandioca e a farinha branca que é goma, tirada da massa da mandioca e da macaxeira, usadas para seus próprios consumos, porém também são vendidas e geram lucro para a comunidade e ajudam na compra de materiais, como: tanque, motor rabeta, gerador de luz, forno, bomba sapo e outras matérias. A farinha amarela faz parte da sua cultura de alimentação do povo indígena Arara, que servi para comer com peixe assado, cozido, frito e servi para colocar junto com o vinho do açai, buriti, bacaba e comer com tucumã, piquiá, iuxi e a farinha branca é usado para vários tipos de beijú um bolo feito de tapioca, que pode ser feita de dois tipos: uma feita de forma ou na chapa metal (forno), produzidas nas casas de farinha, onde se dá todo o processamento do produto.

Na aldeia do Povo Arara também são produzidos vários tipos de banana (*Musa sapientium*), prata, maçã, injá, São Tomé, sapo, pacova, Pacovã e nanica são algumas das variedades de bananas mais conhecidas na região. Assim, se dá as formas de geração de renda do povo Arara na aldeia Nossa Senhora de Nazaré do Itaboca no Município de Coari, com o aproveitamento dos recursos naturais que existem na própria aldeia.

Os povos Arara reproduzem variedades e quantidade de artesanato, confeccionados em grande escala, até mesmo utensílios domésticos, adereços, armas de caça e pesca. Quaisquer produtos artesanais como anéis, vassoura, tupé, tipiti, peneira, chapéus, pulseiras, brincos, cocares, colares e bolsas de tecido e trabalham também com cerâmica fazendo fogareiros, potes alguidares que, assim como os produtos alimentícios, também são comercializados, em feiras de artesanato na sede do município.

Os rituais do Povo Arara possuem forte vínculo com a cosmologia, que tem forte ligação com os mitos, os quais melhor retratam os aspectos cosmológicos do povo. Os mitos, contados principalmente por uma pessoa mais velha da aldeia, concretiza a forma própria de transmissão do saber do seu povo, seja contada nas línguas materna Arara ou em português.

Atualmente, o povo Arara já se encontra atrelado a cultura virtual, faz uso dos objetos relacionados à tecnologia. É comum encontrar na comunidade (aldeia): casa de forno, celular, televisão (TV), computador, moto rabeta, roçadeira e motocicleta, óculos, violão, energia elétrica e diversa outros itens. Isso mostra que o povo Arara tem as suas caracterizações cultura como outros povos indígenas no Brasil os quais vão se adaptando aos novos modelos de mundo.

MARCO METODOLÓGICO

A pesquisa tem cunho explicativo e segue uma abordagem qualitativa, com embasamento bibliográfico, partindo de um referencial teórico de livros, revistas, periódicos, textos, formal e informal empírico e que tratem do tema, e através de pesquisa de campo para saber sobre a existência de traços da língua materna na aldeia Arara na comunidade Nossa Senhora de Nazaré do Itaboca no Município de Coari- AM, que contará com entrevista aos moradores e professores da referida aldeia.

A metodologia utilizada foi à história oral de vida do ancião existente na aldeia, utilizando-se da oralidade para coletar importantes informações que servirá de suporte para que as futuras gerações possam aprender e orgulhar-se de seu povo. Neste cenário, realizou-se uma

abordagem histórica mostrando a história e memórias do Povo Arara na Aldeia Nossa Senhora de Nazaré do Itaboca em Coari.

O enfoque da pesquisa é qualitativo no paradigma etnográfico “[...] se dar ênfase à experiência humana e seu significado. Seu campo de estudo abarca áreas sociais, educativa, antropológicas, cultural, históricas [...]” (ALVARENGA 2014, p.51). Por se tratar de um estudo da linha social, o universo da pesquisa compreenderá uma localidade chamada Itaboca - dar se a investigação histórica, Segundo Alvarenga “Estudos sobre experiências passadas. “São Estudos ex post facto” (2014. p.53). Técnica utilizada foi a história de vida do Ancião da aldeia pelas as iniciais J. B. S. e cacique que corresponde uma amostra de 20% dos anciões da Aldeia na totalização de 10 pessoas mais antiga.

Desenho de investigação - Sequencial

Tipo de investigação – Qualitativa

Desenho do estudo – Realizou-se um levantamento da bibliografia e dos documentos que apresentam relação com o tema abordado e, a partir da análise da literatura científica, considerada relevante à realização da pesquisa, foi elaborado um questionário que serviu de base para o desenvolvimento prático e conhecimento mais aprofundado do estudo.

População – História e Memória do povo Arara na Aldeia de Nossa Senhora de Nazaré do Itaboca no Município de Coari: a resignificação da linguagem materna.

Amostra – História e Memória do povo Arara na Aldeia de Nossa Senhora de Nazaré do Itaboca no Município de Coari: a resignificação da linguagem materna

Local – Escola Municipal Professor Helyon de Oliveira, no Município de Tefé, Estado do Amazonas, Brasil.

Período de estudo – março a junho de 2019.

Técnicas e instrumentos de coletas de dados – Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa de Campo, Entrevista, Questionário, uso de ferramentas digitais, como Celular e Gravador.

Análise dos dados coletados – As informações coletadas foram analisadas através de um conjunto de dados, com o objetivo de poder melhor verificá-los, dando-lhes ao mesmo tempo uma razão de ser uma solução de um problema e apresentá-los por meio de figuras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caracterização do povo Arara no Lago de Coari

O município de Coari está situado no interior do estado do Amazonas, Região Norte do país. O município tem uma área territorial que fica localizada na plataforma da Petrobras de Urucu, onde se extrai petróleo e gás. Na cidade de Coari está instalada o Terminal Aquaviário da Transpetro (subsidiária da Petrobras), que ganha, pelo meio de dois dutos, o gás e o petróleo, os produtos retirados são levados por meio de via fluvial até chegar à capital de Manaus, daí é transportado para outras regiões do Brasil. De acordo com (IBGE) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, para cálculo 2010 elevado pelo a população de Coari é de 75.965 habitantes,

consistir em a quinta cidade do amazona levada categoria que tem população que representada uma densidade populacional de 1,3 habitantes.

O município de Coari está entre um rio e dois Lagos, rio Solimões que passa na frente da cidade, o lago de Coari grande fica na margem direita e lago do Mamiá fica na margem esquerda, a história da cidade de Coari também relaciona aos povos indígenas que viveu aqui neste lugar e Catuxy, Jurimauas, Passés, Irijus, Jumas, Purus, Solimões, Uaiupis, Uamanis e Uaupés. Em 1759 a aldeia é elevada a lugar com o nome de Alvelos. Em dois (2) de dezembro de 1874 foi içada a vila, em dois (2) de agosto de 1932 a Vila de Coari é elevada a categoria de município.

A Aldeia do povo Arara está localizada à margem esquerda do lago de Coari, na aldeia possui um cacique e um líder da comunidade (aldeia), um Pajé, ele que realiza os rituais, transmite as tradições e culturas dos antepassados para as crianças e realiza ações como curandeiro na aldeia.

Vale notar que a identificação da população indígena da comunidade Caju como Arara não corresponde à maneira que os mesmos se identificam hoje, como indígenas mura.

Na figura 1, corresponde as coordenadas via satélite segundo o relatório em prol da demarcação das Terras Indígenas do município de Coari de 2017.

Figura 1 - Localização via satélite da aldeia Arara.



Fonte: Arquivo do Pesquisador, Coari, junho/2019.

As comunidades Nossa Senhora de Nazaré do Itaboca e Vista Alegre do Samambaia foram visitadas pelo CIMI em junho de 2017, geograficamente in loco na ocasião. Os indígenas também apontaram a localização da comunidade Caju. Podemos ver a comparação:

Na figura 2, que corresponde as coordenadas.

Figura 2 - Mapa da localização e Comparativo na aldeia Arara.



Fonte: Arquivo do Pesquisador, Coari, junho/2019.

História e Memória do Povo Arara no município de Coari

Atualmente, a aldeia possui 39 famílias, somando um total de aproximadamente 160 pessoas, todas descendentes do povo Arara, que sobrevivem da pesca, do plantio, do serviço formal de carpintaria, alvenaria e alguns assalariados; moram em casa de madeira coberta de Brasilite, alumínio ou palha de palmeira; possui 01 uma Escola, 01 igreja católica, a água é consumida de poço artesiano, a luz movida por gerador, ambos mantidos pelos próprios moradores.

Figura 3 - Tipos de moradias na aldeia Arara.



Fonte: Arquivo do Pesquisador, Coari, junho/2019.

Figura 4 - Moradores da Aldeia Nossa Senhora de Nazaré do Itaboca



Fonte: Arquivo do Pesquisador, Coari, junho/2019

O povo Arara possui língua própria, porém só um ancião fala a língua materna na aldeia, ou seja, os demais parentes só falam língua Português ou língua do branco. Os estudos de Sandor Fernando Bringmann (2012) revelam que “o processo de redução à escrita das línguas indígenas e a alfabetização de indígenas em línguas ocidentais é uma realidade na atualidade e acarretam uma série de implicações, incluindo aí a produção de textos diversos e o registro escrito da memória dos grupos”. “Esta característica, altera significativamente o conjunto de registros que podem ser tomados como fontes para a escrita da história dessas populações”. (CAVALCANTE. 2011, p. 351).

Segundo o Cavalcante (2011, p. 354):

Entre os acessórios indígenas do povo Arara, ganham destaque: Cocar, chocalhos, conquilhas, lanças, arco e flecha e alguns grupos indígenas do Brasil ainda andam nus e quando é para fazer os rituais que não precisam utilizar as vestimentas eles têm as suas próprias vestes. Os índios se pintam com tintas e corantes naturais que são de jenipapo, coletados nas florestas brasileiras eles também constroem canoas para se transportarem nos rios, pescarem e para cidade.

Referente a cultura, o povo Arara que vive na comunidade N. S. de Nazaré do Itaboca, ainda mantém viva a prática artesanal, seja como enfeites ou como acessórios do cotidiano, como mostra a figura 5.

Figura 5 - Acessórios indígenas.



Fonte: Arquivo do Pesquisador, Coari, junho/2019.

Estudar a linguagem do povo Arara consiste em levar às pessoas uma forma de conhecer a importância na resignificação da língua materna na difusão das culturas afro - indígena e europeia, com vista e levar ao contexto social as razões pelas quais ainda permanece viva, principalmente na nossa região, neste caso, a comunidade (aldeia) rural de Coari. A cultura é algo inerente a todos e qualquer povo, afinal é a identidade de cada grupo social, político. A cultura de um povo se revela pela sua história. Nesse sentido, estudá-la requer um olhar direcionado e ao mesmo tempo uma análise compreensiva acerca de suas interfaces.

Vocabulário da etnia Arara

Ainda na pesquisa de campo foi permitido montar um pequeno trecho da língua falada pelos moradores mais antigos da aldeia, que ainda trazem consigo essas referências culturais

da língua materna, cujas palavras foram transcritas fonologicamente, considerando-se que o alfabeto indígena ainda está em fase de resgate e reconhecimento legal.

Dentre as palavras mencionadas pelos Sr. J. B. S. (2019) estão elencadas:

TUÃ – bom dia, boa tarde, boa noite.

TXA – resposta do bom dia.

TUPÃ – Deus.

KUIÃ MUCUM - rapaz.

KUIÃ PUXUERA – moça.

KUIÃ MIRIM – menino.

KUIÃMUCUPUXUERA – moças e rapazes.

KUIÃMIRIM ATXUN – menino feio.

TUIUÉ – velho (a).

TAPAXIKAKA – tanga tecida de palha, pele de animais.

KARUPEMA – tartaruga.

KAKURÉ – jacaré.

SUKURÉ - sucuri.

DARAPI – tigela ou prato.

JATIKA – instrumento de pesca.

“Entre as populações indígenas, de modo geral, a linguagem ganha força e tem um especial significado através da oralidade” (ROSA, 2009, p. 37). Porém só um ancião que tem 96 anos fala a língua materna do povo Arara, os demais parentes só falam o idioma português, porque moram na zona urbana, enquanto isso a língua materna vai ficando ameaçada de extinção. Era sempre falada entre seu povo, mas com o passar dos tempos essa maneira de se comunicar com os parentes foram desaparecendo, logo, o desejo linguístico em aprender a língua materna de seus avós ficam ocultos no cotidiano.

A pesquisa de campo revelou que ao longo da segunda metade do século XX, os Arara estiveram sob o jugo dos patrões. No final da década de 1980 ao início da década 1990, muitos deles migraram para as cidades, principalmente lago de Coari, devido às precárias condições de vida na terra indígena. Os longos anos de ocupação por não índios, fez mudar o antigo padrão de vida dos Arara.

Estes indígenas afirmam que ocupam as margens do lago do Coari há mais de quadro gerações, pelo menos. Afirmam que em tempo passado a maior parte dos habitantes de lago de Coari pertencia à mesma etnia, ao mesmo povo, como deixa claro um trecho da entrevista:

Segundo o J.B.S incluir a fala do cacique sobre a língua Arara que foi esquecida por vergonha.

Até antes de papai ir para Manaus, ai eu conversava com ele, se ele conhecia pessoas mais idosos, lá de Coari. Ele dizia: “a minha família, a minha mãe, é filha natural daqui, meus avôs tudo era filho natural dessa região”. Ele tem 73 anos. E eu disse: papai, e essa terra, como foi tomada? Ele disse: “meu filho, essa terra ela toda foi tomada, quando ele chegou”. Papai, quem foi as pessoas que se apossaram? “João Alvelos, pai do Alvelos, Major?, e Pedro Belo(?) e Castelo, foram as três pessoas que tomaram as terras dos índios e que tomaram pra eles”. Eles não são filhos daqui, esses donos. Eles vieram, ameaçavam o povo, tomava a terra, depois se apossava e depois explorava a terra. Levaram as madeiras, na época, levaram os pau rosa, levaram a seringa. As castanha. Levaram o peixes que existia no lago de Coari, e ficariam com a terra. Eu quero saber por que um dia eu vou contar essa estória. Ele disse: “o povo do lago de Coari era nosso, do meu bisavô, era nosso, o nosso povo”. (J. B. da S., idade 91, entrevistado em Junho, 2019).

Parte da família afirma ter sido expulsa do terreno vizinho, denominado caju. Segundo eles um Sr. denominado Zé Costa enganou os Arara Orleíton Gonçalves da Silva, que “não entendia esse tipo de lei”. E terminou por assinar um documento de doação da terra. A comunidade acredita ter sido despojada de parte de seu território tradicional e o reivindica dentro dos limites da terra indígenas, afirmando ainda que o uso da terra deles tomada tem sido predatório. Relatam ainda que os moradores esporádicos do terreno Caju sofrem exploração baseada no tradicional regime “padrão - cliente” dos rios da Amazônia. A seguir um relato da questão:

Eles não trabalham a terra, eles tiram o que a terra tem, é umas pessoas que se dizem os donos, mas eles só tiram castanha, tira a madeira também, as pessoas que ele põe pra trabalhar nessa localidade são pessoas como a gente, são pessoas que não tem uma terra própria, ai eles trazem, botam como se fossem um empregado, e bota essa pessoas pra trabalhar, e essas pessoas não tem uma segurança pro trabalho, o que eles plantando pra ele, entendeu? Essa é a questão dessa terra. (M. B. da S., idade 52 anos, entrevistado em junho/2019).

Com base do relatório da FUNAI a demarcação das terras indígenas do Município de Coari foi ao segundo dia do ano de 2013, quando um grupo técnico veio fazer levantamento preliminar do Médio e Baixo Solimões e Baixo Japurá verificou a comunidade Nossa Senhora de Nazaré do Itaboca.

No entanto, mesmo subjugados pelos padrões, a atividade produtiva voltada para a produção da borracha e a dependência do sistema de barracões, os Arara não abandonaram costumes tradicionais como a caça, a pesca, a agricultura e a coleta. Decorrente do processo de colonização, instrumentos novos foram inseridos a essas atividades, como machado, terçado, enxada, espingarda e outros. Com isso, o povo Arara agregou habilidades como o uso de arma de fogo a uma série de conhecimentos tradicionais sobre a floresta e sua fauna, e sobre os modos de como um caçador obter sucesso em sua atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo-se uma análise acerca da temática tratada neste artigo que apresentou o estudo desenvolvido sobre o povo Arara no Brasil e no município de Coari, chega-se à conclusão que por força da colonização esses povos se ausentaram da história e do mapa, somente agora, depois de muita luta, é que começam a ressurgir traços de sua existência.

Portando o estudo apontou para uma realidade que é desconhecida. Uma história repassada pelos livros de forma errônea com imagens dos nativos em sua vida arcaica, esquecendo-se de que eles são seres que também evoluíram com o tempo. Hoje nas aldeias nos deparamos com índios vestidos e “civilizados” cuja imagem surpreende e contrapõe a imagem repassada

durante muito ano, de pessoas selvagens prontas a atacar.

Diante a tudo que fora coletado, permitindo-nos firmar o compromisso conosco e com nossas raízes de fazer valer o resgate de nossa história. O pontapé inicial foi dado, nos resta agora aprofundar as buscas até alcançar as metas.

Esperamos piamente que esse trabalho siga em frente, pois é através dele que estaremos nos reconhecendo enquanto descendentes verdadeiros de povos nativos que habitaram essa terra, esse chão, mas que hoje vivem à margem dela.

Assim, este trabalho é importante porque promove não apenas conhecimentos, mas traduz uma forma de reconhecer os povos indígenas a sua cultura quer queira ou quer não, os povos indígenas deixaram sua contribuição e precisam ser reconhecidos por isso. Desse modo, esta pesquisa propiciará o alcance dos resultados que certamente será mais esclarecedor às pessoas que tem os mesmos questionamentos. Um pequeno relator da memória viva de um ancião da Aldeia.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Lídia. Representação do conhecimento na perspectiva da ciência da informação em tempo e espaço digitais. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, n. 15, 2003.
- BENCHIMOL, Samuel. *AMAZÔNIA FORMAÇÃO SOCIAL E CULTURA*, 2009.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos*. 2. ed., São Paulo: T.A. Queiroz, 1994
- BEAUVOIR, S. de. *A velhice*. Trad. Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BRINGMANN, Fernando, *Sanador: História Oral e História Indígena: Relevância social e problemática das pesquisas nas Terras Indígenas brasileiras*. 2012.
- CAVALCANTE, Rerisson; PAIVA, Higor M. Imperativos pretéritos no português brasileiro. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 36, 2020.
- EMERY, Marques Gusmão, *MEMÓRIA DE QUEM ENSINA HISTÓRIA*, Cultura e Identidade docente. 2004.
- ESTUDO HISTORICO: POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*, Rio de Janeiro. Vol.2 nº 3. 1989. P. 3-15.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1985.
- FREITAS, Maria Tereza de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação*. Ática: São Paulo, 1995.
- GOMES, Eduardo DA SILVA FILHO. *A NOVA HISTÓRIA INDÍGENA: UM*
- GUSMÃO, Manuel. Da literatura enquanto configuração histórica do humano. *Literatura História: Actas do Colóquio Internacional*, v. 1, p. 309-319, 2004.

GRUPOS: Indígenas MUNDURUKO APIAKÁ: E ARARA, DO PARÁ. 1984.

KATO, M. O aprendizado da leitura. Martins Fontes. São Paulo, 1985.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. Educação & Realidade , v. 25, n. 2, 2000.

MEMÓRIA DE VELHOS: UMA LEITURA ILUSTRATIVA, Aryana Lucia Rech1 – UNOCHAPECO, Edivaldo José Bortoletto 2 – UNOCHAPECO. Eixo-Educação, Arte e Movimento. 2017. Acessado em 20 de abril 2019 disponível em: <file:///C:/Users/davi/Downloads/7175-31510-1-PB.pdf>, acessado em 25 de abril 2019 disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/coari>

OLHAR ATEMPORAL. Manduarisawa-Revista Eletrônica Discente do Curso de História da UFAM, [S, I], v,3, n.01, p.23-35, maio 2019. ISSN

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Revista estudos históricos, v. 2, n. 3, pág. 3-15, 1989.

ROSA, HELENA ALPINI; NÖTZOLD, ANA LÚCIA VULFE; BRINGMANN, SANDOR FERNANDO. História e cultura indígena—a força da lei sobre a diferença. XXVII Simpósio Nacional de História, 2013.

SILVA, J. B. Da. Entrevista realizada na comunidade N.S. de Nazaré do Itaboca, Coari, janeiro, 2019.

SILVA, M. B. Da. Entrevista realizada na comunidade N.S. de Nazaré do Itaboca, Coari, janeiro, 2019.

TEBEROSKY, A. A construção da escrita através da interação grupal. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

Organizadora

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Federal do Amazonas (2005). Mestra em Educação – Universidad de Los Pueblo da Europa – UPE e Unidade de San Lourenço – PY. Doutora em Ciência da Educação pela Unversidad de San Lourenço – Asución- PY. (2018) Reflito nesta frase de Anísio Spínola Teixeira “A educação não é um privilégio, mas um direito de todos.

Índice Remissivo

A

ação integrada 154, 155
aluno 31, 32, 35, 36
alunos 116, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 129, 130
ambiente 41, 42, 43, 44
ameaças 42, 44, 45
aplicativos 31, 32, 34
aprendizagem 85, 86, 88, 89, 91, 93, 96, 97, 98, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162

B

biologia celular 21, 22, 23
BNCC 11, 12, 13, 14, 18, 19

C

competências 164, 165, 166, 169, 176
comunidade 182, 183, 184, 185, 186, 188, 190, 192, 194

D

deficiência 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61
desempenho 155, 158, 159, 161, 162
díscente 116, 118
discentes 86, 89
dispositivo 31, 32, 33, 34, 35, 36
diversidade 48, 52, 56, 58, 59, 60
docente 85, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 95, 96, 97, 98
docentes 85, 86, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98

E

educação 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 66, 68, 69
educação 5.0 12
Educação 5.0 11, 12, 14, 17, 18, 20
educação a distância 146, 147, 150, 151
educação básica 154
educação financeira 71, 72, 75, 76, 77, 78
educacionais 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 143
educacional 62, 63, 65, 68
educador 88, 89, 90, 92, 95, 96, 97, 98, 116, 117, 118,

119, 120, 121, 122, 124, 128, 129, 130
ensino 2, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28
ensino fundamental 21, 22, 24, 84, 85, 86, 90, 91, 92, 93,
96, 97
escola 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53,
54, 55, 56, 57, 58, 59, 60
escolas 154, 155, 156, 162
estudante 32, 36
estudantes 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46
etnomatemática 62, 63, 67, 69
Etnomatemática 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69

F

ferramenta 12, 14, 21, 22, 25, 27
formação 32, 33, 36, 37
formação continuada 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107,
108, 109, 110, 111, 112, 113, 114
formação de professores 145, 146, 147, 150, 151, 152

G

gamificação 23, 27
gestão 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140,
141, 142, 143, 144
gestão democrática 132, 134, 135, 136, 137, 141
gestão pedagógica 132, 139, 140

H

habilidades 116, 126
história 182, 183, 184, 186, 187, 188, 190, 192, 193

I

igualdade 48, 52, 56, 60
inclusão 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60
inclusiva 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60
Índice de avaliação 155
indígenas 182, 183, 184, 185, 186, 188, 190, 191, 192,
193
interculturalidade 63, 64, 68

K

Kahoot 21, 22, 25, 27

L

linguagem 181, 182, 183, 184, 187, 190, 191

livro didático 31, 32, 33, 36

ludicidade 125, 126, 127, 128

lúdico 84, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130

M

matemática 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69

matemática financeira 71, 76, 79

materna 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 190, 191

memórias 182, 183, 187

metodologias 165, 176

metodologias ativas 22, 23, 27

N

Novo Ensino Médio 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19

O

oportunidades 42, 44, 45

P

participativa 132, 134, 136, 137, 141, 143

pedagógicas 49, 53, 54, 56, 57, 58

pontos fracos 40, 41

prática pedagógica 84, 85, 86, 90, 97, 101, 104, 105, 113, 116, 117, 121, 129

práticas de gestão 131, 132, 133, 135, 136

professor 31, 32, 34, 36, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130

professores 48, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 61, 85, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99

profissionais 48, 49, 53, 54, 57

Projeto Avançar 165, 166, 169, 173, 174, 175, 176, 178, 179

R

rendimento escolar 165

ressignificação 181, 182, 183, 184, 187, 190

S

sala de aula 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130

saúde 5

social 12, 14, 15, 16, 17

sociedade 42, 48, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 61

socioemocionais 14, 17

software 71, 72, 74, 75, 77, 78, 79

SWOT 39, 40, 41, 42, 45, 46

T

tecnologia 146, 151

tecnologias 30, 32, 33, 35

tendência 62, 63, 64, 68

TIC 23, 24, 27

transformação 12, 14

