



EDUCAÇÃO:

Um universo de possibilidades
e realizações

Vol. 4

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



AYA EDITORA
2022

Educação: um universo de possibilidades e realizações

Vol. 4

**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 nele emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião desta editora.

E2446 Educação: um universo de possibilidades e realizações [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2022. 395 p.
v.4

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-5379-146-6
DOI: 10.47573/aya.5379.2.144

1. Ensino. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino superior. 4. Música na educação. 5. Disciplina escolar. 6. Matemática – Estudo e ensino 7. Leitura. 8. Educação de jovens e adultos. 9. Alfabetização. 10. Letramento. 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.....13

01

Educação inclusiva: a escola como fator de inclusão14

Luciméri Souza Lima
Marineis Carlete Ribeiro
Barbara da Costa Machado da Cruz
Fanny Silvina Alves
Rômulo Luiz Donateli Oliosí

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.1

02

O processo inclusivo de uma aluna com deficiência intelectual na escola regular25

Rodrigo Barbuio

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.2

03

A importância do atendimento educacional especializado realizado no centro de apoio pedagógico Grapiuna – Itabuna - Bahia.....39

Raimundo Alves de Sousa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.3

04

**A mediação pedagógica através da brincadeira .
.....53**

Ana Paula de Carvalho

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.4

05

A contação de história e as sequências didáticas como instrumento de mediação para alfabetização e letramento no primeiro ano do ensino fundamental79

Marise Vicente de Paula

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.5

06

Dificuldade apresentada na leitura e escrita nas séries iniciais.....95

Manuel Vieira da Costa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.6

07

Percursos metodológicos nas pesquisas que retratam a matemática na educação infantil por meio das narrativas, vozes e imagens fílmicas e fotográficas produzidas pelas crianças.....105

Alessandra Finco Gottardo

Ana Fanny Benzi de Oliveira Bastos

Nerio Aparecido Cardoso

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.7

08

O ensino da matemática: uma abordagem das dificuldades e possibilidades didáticas no ensino fundamental127

Elizabeth Maia Cardoso

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.8

09

A importância da educação física escolar na formação do indivíduo.....137

Izabelle Santos de Melo Andrade
Lucimária Gomes Cavalcante
Maria Beathriz Ferreira da Silva
Maria Geane Rodrigues Beserra
Victor Hugo Santos Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.9

10

O brincar e a educação infantil: uma relação imprescindível para o ensino-aprendizagem da criança.....152

Deralúcia Oliveira Nascimento Queiroz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.10

11

Contribuição do professor de educação física para ajudar os discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em seus aspectos: cognitivo, afetivo, motor e social166

Silvia Marques dos Santos Costa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.11

12

Avaliação no ensino superior: quebrando paradigmas sobre a avaliação tradicional.....174

Aline Portilho Camargo
Cláudia Sandroni Silva de Campos
Margarete Aparecida Ligeiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.12

13

A educação indígena no contexto da interdisciplinaridade e das novas tecnologias: uma abordagem na fronteira Brasil/Bolívia ...182

Ozana Gomes Videira Reis
Marciel Costa de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.13

14

Jogos, brincadeiras e dança na educação infantil: aspectos psicomotores e psicopedagógicos.....196

Inga Gonçalves de Azevedo
Priscilla Gonçalves de Azevedo
Ana Luiza Barcelos Ribeiro
Rackel Peralva Menezes Vasconcellos
Poliana Campos Côrtes Luna
Ana Paula Jardim Curty de Souza

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.14

15

Formação superior de professores de educação física e a inclusão de alunos com deficiência: primeiras aproximações205

Elmo Maturino
Osni Oliveira Noberto da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.15

16

A indisciplina e a análise do comportamento214

Edneide Alves Moura Silveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.16

17

A importância dos descritores nas avaliações externas de língua portuguesa em 2 escolas públicas Estaduais Zona Sul da Cidade de Manaus-AM226

Rose Mary Magalhães de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.17

18

Metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem da matemática nas turmas de 2º ano do ensino médio na Escola Estadual Ceti Professor Manuel Vicente Ferreira Lima no Município de Coari-AM, no ano de 2022241

Nilson da Silva Rocha

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.18

19

A aplicação da etnomatemática no ensino-aprendizagem da geometria: um estudo de caso256

Maria Iranice Pontes Fonseca

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.19

20

Educação ambiental como instrumento de controle para atividades potencialmente poluidoras do meio ambiente: o caso do gasoduto Urucu-Coari - Manaus.....272

Alvimar da Costa Monteiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.20

21

Merenda escolar e evasão: uma investigação sobre o desempenho da Escola Estadual Maria Calderaro no Município de Presidente Figueiredo-AM284

Josélio Cavalcante Lima
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.21

22

A participação da família na escola e o aprendizado da matemática nos primeiros anos do nível fundamental II, na Escola Estadual Professora Alda Barata, Manaus-AM303

Maria Joana Santos da Silva
DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.22

23

Contribuições do Projeto Rede de Letras para o ensino e aprendizagem da literatura no nível fundamental II no período de 2018 a 2020: pesquisa de campo na Escola Estadual Professora Alda Barata, Manaus-AM320

Lorena Danielly de Moura Ramires
DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.23

24

Dificuldades no processo ensino e aprendizagem na disciplina de ciências dos alunos do 6º ano da Escola Estadual Professora Hilda de Azevedo Tribuzy em 2020 no município de Manaus-AM336

Mônica Cristina Gama dos Santos
DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.24

25

Gestão escolar: resultados das avaliações externas em duas escolas do ensino fundamental352

Marília Costa de Souza Alfaia

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.25

26

As TICs, o livro didático e o professor como mediador do ensino-aprendizagem na escola municipal de Manaus-AM – 2020/2022367

Rosimeiry Souza da Cruz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.26

27

Vislumbres de tempo e espaço a partir da concretude filosófica383

Leonardo Moraes Armesto

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.27

Organizadora389

Índice Remissivo390

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: um universo de possibilidades e realizações - Vol. 4”**, abrange diversas áreas da educação, 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 à área da educação 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 vinte e sete (27) capítulos com as mais diversas temáticas e discussões, as quais mostram cada vez mais a necessidade de pesquisas voltadas para as áreas da educação. Os estudos abordam discussões como: educação inclusiva; processo inclusivo; atendimento educacional especializado; mediação pedagógica; contação de história; leitura e escrita nas séries iniciais; matemática na educação infantil; ensino da matemática; educação física escolar; educação infantil; avaliação no ensino superior; educação indígena; jogos, brincadeiras e dança; inclusão de alunos com deficiência; indisciplina; língua portuguesa; metodologias ativas; etnomatemática; educação ambiental; merenda escolar e evasão; participação da família na escola; Projeto Rede de Letras; disciplina de ciências; gestão escolar; TICs e por fim, um estudo sobre o vislumbres de tempo e espaço a partir da concretude filosófica.

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



Educação inclusiva: a escola como fator de inclusão

Inclusive education: school as a factor of inclusion

Luciméri Souza Lima

Curso Humanidades, inclusão e diversidade na Educação Básica. Iconha - Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/9084883570132846>

Marineis Carlete Ribeiro

Curso Humanidades, inclusão e diversidade na Educação Básica. Iconha-Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/8425951860996327>

Barbara da Costa Machado da Cruz

Curso humanidades, inclusão e diversidade na Educação Básica. Iconha-Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/9084883570132846>

Fanny Silvina Alves

Curso humanidades, inclusão e diversidade na Educação Básica - Piúma - Espírito Santo

Rômulo Luiz Donateli Olios

Curso Humanidades, inclusão e diversidade na Educação Básica. Iconha-Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/9084883570132846>

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.144.1

RESUMO

A educação inclusiva se refere a um processo educacional que visa estender ao máximo a capacidade da criança com deficiência na escola e na classe regular, é um processo constante que precisa ser continuamente revisto. Incluir não é levar crianças às classes comuns e ignorar as necessidades específicas das mesmas, a sociedade de modo geral, precisa ter a consciência e o respeito com a pessoa que possui necessidades específicas, pois o mesmo é parte integrante de nossa sociedade, sendo capaz de se relacionar com outras pessoas, tendo a capacidade de realizar atividades que estejam ao seu alcance, podendo assim frequentar uma escola como qualquer outra criança. Considerando esse tema como um desafio a ser enfrentado, o presente trabalho tem por objetivos: propiciar uma visão ampla acerca da Educação Inclusiva, proporcionar a reflexão sobre a trajetória da pessoa com deficiência no âmbito social e educacional e também promover o reconhecimento da importância da diversidade no contexto escolar. Ancorados em estudos sérios e de grande valia, adotou-se uma pesquisa de caráter bibliográfico em revistas, livros e artigos científicos e verificou-se através desses estudos, que a pessoa com deficiência pode obter progresso em seu processo de aprendizagem, desde que precocemente, em ambiente receptivo, ela seja estimulada através de recursos educacionais adequados. Dessa forma, é possível afirmar que uma pessoa com deficiência não é menos desenvolvida, mas apresenta um desenvolvimento especial, que pode ser compensado através de práticas educativas contextualizadas de acordo com seus referenciais sociais e culturais e necessita também de aceitação, compreensão e respeito às suas particularidades positivas ou negativas, para que resguardada sua integridade individual conviva harmonicamente no seu meio familiar, escolar e social, realizando-se como pessoa e como ser social. Educadores e todos os envolvidos no processo educativo podem e devem contribuir para que o aluno atípico possa ter garantido o direito à educação inclusiva, cabe à escola orientar os professores para que observem seus alunos, identificando aqueles que necessitam de atenção especial.

Palavras-chave: educação. inclusão. deficiência.

ABSTRACT

Inclusive Education refers to an educational process that aims to maximize the ability of children with disabilities in school and regular classrooms, it is a constant process that needs to be continually reviewed. Inclusion is not taking children to the common classes and ignoring their specific needs, society in general needs to be aware of and respect the person with special needs, as they are an integral part of our society, being able to relate to other people, having the ability to carry out activities that are within their reach, thus being able to attend school like any other child. Considering this theme as a challenge to be faced, the present work aims to: provide a broad view of Inclusive Education, provide reflection on the trajectory of people with special needs in the social and educational scope and also promote recognition of the importance of diversity in the school context. Anchored in serious and valuable studies, a bibliographic research was adopted in magazines, books and scientific articles and it was verified through these studies, that the person with disability can make progress in their learning process, provided that it is early, in a receptive environment, it is stimulated through adequate educational resources. In this way, it is possible to affirm that a person with a disability is not less developed, but presents a special development, which can be compensated through educational practices contextualized according to their social and cultural references and also needs acceptance, understanding and respect for their positive or negative particularities, so that their individual integrity can live harmoniously in their family, school and social environment, fulfilling themselves as a person and as a social being. Educators

and all those involved in the educational process can and should contribute so that the student with especial needs can have the right to inclusive education guaranteed.

Keywords: Education. Inclusion. Deficiency.

INTRODUÇÃO

Embora já se tenham algumas e boas noções sobre a educação inclusiva nas instituições escolares, há ainda muito e muito por saber. Diferentes estudos e diferentes autores fizeram e ainda fazem diferentes percursos sobre este mesmo tema. Segundo Vygostsky, uma criança com deficiência, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que as demais, apenas se desenvolve de forma diferente e o ambiente estimulante e a interação, são fatores essenciais para que ocorra um desenvolvimento significativo.

Durante os estágios, nos sensibilizamos com a falta de compreensão e a negligência reservada aos alunos com necessidades específicas nas instituições escolares, os quais parecem estar invisíveis em sala de aula ou na maioria das vezes ficam a vagar pelos corredores da escola. Portanto, optamos por elaborar este TCC sobre Educação Inclusiva, pois esse tema constitui um desafio para a sociedade, educadores e todos os envolvidos no processo educativo, inclusive aqueles futuros educadores que ainda iniciarão nesta profissão.

Neste trabalho serão abordados os seguintes assuntos específicos: conceitos e concepções inclusivas, evolução da educação inclusiva, distinção dos conceitos de inclusão e integração, lembrando que esses assuntos foram organizados em três textos, onde o primeiro, consiste em uma breve retrospectiva histórica da educação inclusiva, onde procuro entender o surgimento da discriminação com as pessoas deficientes e também a evolução da educação inclusiva. No segundo texto, procuramos relatar os benefícios da inclusão e a importância da escola inclusiva, já no terceiro texto, buscamos descrever a importância da diversidade no contexto escolar, onde todos ganham, seja deficiente, ou não. Ressaltamos também a importância do educador refletir, reconhecer os benefícios da inclusão e buscar práticas pedagógicas que considerem toda a diversidade existente na instituição escolar.

Este trabalho tem por objetivo geral compreender o conceito e os benefícios da inclusão escolar e tem por objetivos específicos, reconhecer a distinção entre inclusão e integração, além de proporcionar a reflexão sobre a diversidade humana no contexto escolar, como também conhecer um pouco da história da educação inclusiva.

Pretendemos com este trabalho, através de análises, reflexões, auxiliar a desmistificar os paradigmas que se criou em torno da Educação Inclusiva e sensibilizar para a importância de se criar condições favoráveis ao desenvolvimento e aproveitamento dos portadores de deficiências no convívio escolar. É importante ressaltar que este estudo foi baseado em pesquisas sérias e de grande valia, em revistas, livros, artigos científicos. Para elucidar as questões sobre a educação inclusiva, buscamos também fundamentação teórica em diversos autores, entre eles Vygotsky, Maria Tereza Eglér Mantoan, Marcos José Silveira Mazzota, Romeu Kazumi Sasaki e também a declaração de Salamanca que culminou no documento das nações unidas, o qual demanda que os estados assegurem que a educação de pessoas portadoras de deficiências seja

parte integrante do sistema educacional.

BREVE RETROSPECTIVA SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O mapeamento das informações históricas da educação inclusiva, mostra que antigamente crianças e jovens com deficiências eram escondidas por seus familiares, pois eram considerados como anormais e perigosas para viver em sociedade, por isso não as víamos com frequência em espaços públicos. A partir de meados do século XX, houve a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação, que impediam o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, nesse sentido surge no mundo todo, a defesa de uma sociedade inclusiva.

Desta forma, Sasaki (2006, p. 31) destaca que os anos 60 registram o maior número e maior intensidade de [...] “instituições especializadas, ou seja, voltada para alunos especiais: escolas, centros de habilitação, centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, clube sociais e associações desportivas especiais”. O objetivo dessas instituições era proteger as crianças diferentes e integrá-las ou reintegrá-lo ao convívio social. A partir dos anos 60, período em que podemos situar as origens do movimento de inclusão escolar e especialmente nos anos 70, produziu-se um movimento de enorme força que impulsionou uma profunda modificação na concepção da deficiência e da educação inclusiva, foi nesse período que o papel determinante do desenvolvimento sobre aprendizagem, começou a ser questionado e passou-se a aceitar uma concepção mais interativa entre desenvolvimento e aprendizagem, segundo a teoria do desenvolvimento humano, “a aprendizagem favorece o desenvolvimento, isto é, aprendizagem também abre caminhos para o desenvolvimento. (Vygotsky 1989). Portanto, segundo Vygotsky, não podemos nos restringir ao que a pessoa portadora de deficiência não pode alcançar de antemão, ao contrário, precisamos nos abrir para as possibilidades dela de acesso ao conhecimento, auxiliando-a, através de um processo de interação constante, para que ela caminhe até aonde conseguir.

Em termos de Brasil, a educação especial, segundo Mazzotta (2003, p. 27), “[...], apresenta dois períodos específicos: de 1845 a 1956, com iniciativas oficiais e também os particulares isolados; e de 1957 a 1993, com iniciativas oficiais de âmbito educacional”. É importante destacar, que o processo de implementação da educação especial no Brasil, registra em sua trajetória, períodos importantes e com características específicas.

*1854 a 1956: iniciativas oficiais e particulares isoladas. Atendimento a deficientes visuais: Instituto Benjamin Constant; Instituto de Cegos Padre Chico; Fundação para o Livro do Cego no Brasil; Atendimento a deficientes auditivos: Instituto Santa Terezinha; Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller; Instituto Educacional São Paulo (IESP); Atendimento a deficientes físicos: Santa Casa de Misericórdia de São Paulo; Lar-Escola São Francisco; Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD); Atendimento a Deficientes Mentais: Instituto Pestalozzi de Canoas, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo; Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do Rio de Janeiro, São Paulo.

*1957 a 1993: com iniciativas oficiais de âmbito educacional. O atendimento educacional a excepcionais foi explicitamente assumido com campanhas voltadas para este fim: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação

de Deficientes Mentais (CADEME); Grupo-Tarefa de Educação Especial que deu origem ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que mais tarde se transformou em Secretaria de Educação Especial (SESPE) através do Decreto-Lei n. 93.613 de 21/11/1986. Com a reestruturação do Ministério da Educação criou-se a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) que passou a ter como órgão o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), com competências específicas em relação a Educação Especial. Em 1992, reaparece a Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Muitas foram as iniciativas para mudar a realidade da educação inclusiva, porém as modificações começaram com mais intensidade a partir de 1994, quando ocorreu a declaração de Salamanca, cujo documento defende a ideia que as crianças com necessidades educativas especiais tem o direito de serem incluídas nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender as necessidades de cada educando, já que as crianças não devem ser excluídas por apresentar alguma diferença ou necessidade educativa especial.

A Declaração de Salamanca é uma declaração de princípios em prol da Educação para todos, que resultou da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais (7 e 10 de junho de 1994, Salamanca). Esta declaração vem garantir o direito a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, no quadro do sistema regular de educação, onde deve ser respeitado as características únicas e ritmos diferentes de aprendizagem dos mesmos. Os princípios norteadores da Declaração de Salamanca são:

- O reconhecimento das diferenças;
- O atendimento às necessidades de cada um;
- A promoção de aprendizagem;
- O reconhecimento da importância da “escola para todos”;
- A formação de professores.

A partir dessa Declaração coube às escolas a preparação e atualização para incluir alunos especiais e prover sua profissionalização, para posterior inclusão no mercado de trabalho. Nas últimas décadas, visando estabelecer uma proposta de educação inclusiva, são elaborados inúmeros documentos e desenvolvidas ações políticas no sentido de efetivar a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

CONCEITOS E BENEFÍCIOS DA INCLUSÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), no Art. 59, garante que os sistemas de ensino “assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”, porém, para que a inclusão seja de fato efetivada é importante compreender o conceito de inclusão, que visa propiciar o acesso dos alunos às classes do ensino regular, com o intuito de que os mesmos adquiram autonomia, independência e possam fazer escolhas, tomando decisões assumindo assim o controle de sua vida. A inclusão é um processo que tem a finalidade de desenvolver ao máximo a capacidade da criança portadora de deficiência na classe regular

das escolas, porém é um processo constante que precisa ser continuamente revisto. No entanto, para que as necessidades dos alunos especiais sejam atendidas, na opinião de Sasaki (2006, p. 42), a proposta de inclusão precisa passar por transformação “[...], quanto mais sistemas comuns da sociedade a adotarem, mais cedo se completará a construção de uma verdadeira sociedade para todos: a sociedade inclusivista”.

Sendo assim, atualmente compreendemos que a ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza-se a necessidade de garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social. Assim, observamos que a educação de qualidade é direito constitucional do aluno e de todo cidadão sendo, ou não, portador de necessidades educativas especiais, e que não basta somente integrar é preciso que a escola como um todo aceite e valorize uma educação que atenda e respeite a diversidade.

A escola inclusiva requer:

- Compreensão, por parte dos professores, da necessidade de ir além dos limites que as crianças se colocam, no sentido de levá-las a alcançar o máximo de suas potencialidades;
- Oferecimento de novas alternativas aos professores, no sentido de implementar formas mais adequadas de trabalho.

É preciso mudar a escola e mais precisamente o ensino nelas ministrado. A escola aberta a todos é o grande alvo e, ao mesmo tempo, o grande problema da educação nestes novos tempos. Mudar a escola é enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais, são:

- Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos;
- Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania;
- Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

Notamos que o mundo passa por uma crise de paradigmas, uma crise de concepção da visão do mundo e os períodos em que se estabelecem as novas bases para uma mudança e, nesse sentido, na análise de Mantoan (2003, p. 15), “[...] a inclusão implica mudança desse atual paradigma educacional para que se encaixe no mapa da educação escolar o mapa que está sendo retraçado”.

Para o ensino regular, a proposta de inclusão representa uma mudança radical porque esse processo exige que a instituição e professores se adaptem às condições dos alunos. E sendo assim, no processo de aprendizagem dos alunos atípicos em escolas regulares, há muitas barreiras a serem rompidas. Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 25) afirma, “[...] a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo a todos os

alunos que fracassaram sem suas salas de aula”. Sendo assim, é importante lembrarmos que para que haja uma melhoria do ensino nas escolas, é necessário saber distinguir os conceitos de inclusão e integração, pois a integração:

- Refere-se à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se ainda para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência.
- Oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial em todos os seus tipos de atendimento.
- Pode ser entendida como especial na educação, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, gerando um inchaço de modalidade pelo deslocamento de profissionais, recursos, técnica e métodos da educação especial as escolas regulares. Já a inclusão:
 - Questiona as políticas e a organização da educação especial e da regular e o próprio conceito de integração. É incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática.
 - Seu objetivo é inserir um aluno ou um grupo anteriormente excluído e sua base é não deixar ninguém no exterior do ensino escolar, propondo um modo de organização do sistema educacional que considere as necessidades especiais de todos os alunos e que seja reestruturado em função dessas necessidades.
 - A inclusão causa um impacto nos sistemas de ensino ao supor a abolição dos serviços segregados da educação especial, dos programas de reforço escolar, das salas de aula, das turmas especiais.

A DIVERSIDADE HUMANA NO CONTEXTO ESCOLAR

Durante o período de pesquisas para a elaboração deste trabalho, encontramos o texto “Distúrbios de aprendizagem: Uma rosa com outro nome” (em anexo 1) o qual retrata de forma clara, a importância do reconhecimento da diversidade no contexto escolar. Nesse texto os alunos são comparados a rosas, que desabrocham, ou seja, aprendem cada uma a seu tempo, elas têm a capacidade de aprender e essa aprendizagem ocorre em ritmos diferentes, pois um aluno não é igual ao outro, porém muitos educadores exigem que todos alunos aprendam ao mesmo tempo, no entanto o que os mesmos precisam é que sejam supridas as necessidades de todas as crianças, inclusive aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem que podem ser transitórias ou permanentes, decorrentes de condições individuais, econômicas ou sócio culturais ou as que têm deficiências, todas que fazem parte, ou não, do público das NEE. Segundo Mazzotta (1997) fazem parte do público das NEE - Necessidades Educacionais Especiais “os indivíduos que, por alguma espécie de limitação requerem algumas modificações ou adaptações no programa educacional, a fim de que possam atingir o máximo de suas capacidades”. É relevante enfatizar que toda criança tem o direito a uma educação que lhe proporcione o desenvolvimento de todas as suas potencialidades independente se o indivíduo apresenta uma dificuldade de aprendizagem ou alguma deficiência. Fonseca (1995) afirma que “é importante e urgente diagnosticar os alunos com necessidades especiais em sala de aula, por várias razões”, combater

atitudes de negligência dos pais e educadores, minimizar os efeitos cumulativos de problemas de desenvolvimento da criança, orientar os pais, especificar o tipo de intervenção educacional precoce, acelerar o processo de recomendações, combater atitudes de negligência dos pais e educadores. Por este motivo é relevante que docentes saibam reconhecer esses alunos em sala de aula para poder ajudá-los, porém, se faz necessário compreender a diferença entre alunos com dificuldade de aprendizagem os quais, apresentam necessidades que decorrem de sua elevada capacidade ou de uma dificuldade para aprender, possuem um potencial normal e uma integridade global, como as crianças ciganas, por exemplo, as quais são consideradas público das NEE, pois fazem parte desse público também aqueles que apesar de possuir um potencial normal e uma integridade global, possuem uma dificuldade de aprendizagem que pode ser devido a condições individuais, econômicas ou sócio - culturais, como no caso da criança cigana, que é procedente de um povo que possui uma cultura e costumes próprios e por não possuírem uma moradia fixa, a criança tem que se adequar a novas regras, hábitos de escolas diferentes num curto espaço de tempo, por isso essas crianças requerem modificações e adaptações no programa educacional, lembrando que essa dificuldade de aprendizagem pode ser transitória desde que elas possuam um potencial de aprendizagem íntegro e intacto.

Já o portador de deficiência, que “primeiramente na era pré-cristã, tendia-se a negligenciar e maltratar os deficientes” (KIRK, 2002, p.6) é um indivíduo que apresenta um potencial afetado ligados a impedimentos visuais, auditivos, mentais e motores.

Sabemos que a criança é um ser aberto à mudanças, seja ela com necessidades especiais ou não, podendo modificar-se pela educação, ou seja, a escola deve adequar o ambiente escolar para que todos tenham acesso ao conhecimento, como material em braille, flexibilidade com o tempo, pois as crianças com dificuldades e deficiências necessitam de um tempo flexível e um período maior. O conteúdo e currículo também devem ser adequado com o objetivo de garantir que estudantes com necessidades educacionais especiais aprendam e os educadores devem buscar materiais didáticos diferenciados e outras estratégias para ensinar determinados conteúdos, facilitando a aprendizagem. É possível perceber que quando ocorrem essas adequações, beneficiam-se não só os que fazem parte do NEE, mas a classe inteira. E todos aprendem respeitando e reconhecendo a diversidade no contexto escolar. Lembrando que o educador deve conhecer as deficiências e as dificuldades de aprendizagem para determinar e justificar seu o trabalho, não deve trabalhar isoladamente sem levar em conta o acompanhamento e as orientações de outros profissionais, como médicos, psicólogos, psicopedagogos e outros. Deve também, ficar atento a colocação de rótulos em seus alunos, pois esses podem levar a subestimar o potencial dos mesmos ou a superproteção. Além de tudo o docente deve ser um bom observador e assim ficar atento as singularidades de cada criança, para que a aprendizagem se concretize no âmbito de suas possibilidades, permitindo a integração ao mundo social. Cabe ao professor facilitar esta tarefa, colaborando para que a criança desde cedo na educação infantil sinta-se menos discriminada e que tenha elevada a autoestima.

É importante refletirmos que quando pensamos em Educação Inclusiva, imaginamos que se trata somente de alunos que possuem alguma deficiência como: mental, auditiva, visual, ou física, no entanto também fazem parte deste público os educandos superdotados, talentosos e portadores de altas habilidades. Pode ser considerada superdotada, a criança que apresenta traços consistentes superiores em relação a uma média e que sejam permanentes, podendo ser identificados em épocas diferentes. Elas apresentam notável desempenho e elevada potenciali-

dade nos aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora. Tais crianças superdotadas “argumentam com lógica, elas não “sofrem caladas” e frequentemente corrigem erros dos outros, mesmo quando o outro é um professor” (WINNER, 1998 p. 172).

O educador é o ponto de equilíbrio para que a criança vença os medos, desafios e dificuldades de aprendizagem como: dislexia, discalculia, agrafia, disartria entre outros, como também as necessidades que provém de impedimentos visuais, motores, mentais e auditivos. Portanto, compreendemos que o professor deve refletir sobre suas práticas pedagógicas e analisar se está levando em consideração toda essa diversidade existente na instituição escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se observar com a elaboração deste TCC, que é essencial que nós como futuros pedagogos/educadores, reconheçamos que a diversidade deve ser valorizada na escola e sociedade, por isso se faz necessário compreender o verdadeiro significado da palavra inclusão, que nos possibilita o privilégio de vivermos e desenvolvermos com a diferença. De acordo com as palavras de Vygotsky, o processo educativo deve provocar revoluções nas pessoas com e sem deficiências, por isso temos que nos preparar para lidar com a diversidade, tendo em mente que todos os alunos são diferentes um do outro, por isso necessitam de uma prática educativa diferenciada que supra as necessidades de cada educando. Devemos deixar de lado o medo e preconceitos, pois só temos medo do que não conhecemos, a partir do momento que buscarmos os conhecimentos necessários para melhor lidar com a diversidade, o medo irá embora e nos sentiremos seguros e capazes de lidar com o diferente. Sabemos que a escola inclusiva é ainda um desafio, mas devemos fazer a nossa parte procurando respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada aluno.

Sendo assim podemos perceber a importância da abertura de novos caminhos para a organização de uma escola inclusiva, onde se faz necessário que cada um dos segmentos façam a sua parte, para que então possamos ter uma educação inclusiva mais digna e de qualidade para todos os portadores de deficiência, portanto é relevante que todo o sistema educacional trabalhe juntamente com as escolas, garantindo vagas para todos os alunos portadores de deficiência, adequando a estrutura física das escolas e também a adequação do Projeto Político Pedagógico.

Enfim, percebemos que todos ganham com a diversidade, e que é importante para os alunos viverem essa experiência na escola, pois assim formaremos pessoas que saberão lidar e respeitar o seu semelhante como ele é, independentemente de suas deficiências. Estaremos então contribuindo para a construção de uma sociedade menos excludente e preconceituosa logo, para uma sociedade mais justa e humana, garantindo a todas as crianças, sem distinção, o direito a educação.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Ana Carmen Mousquer. “Distúrbios de aprendizagem- Uma rosa com outro nome” Disponível em: <http://silvanapsicopedagoga.blogspot.com.br/2011/08/disturbios-de-aprendizagem-uma-rosa-com>.

html. Acesso em: 31 de julho de 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br>>. Acesso em 20 de julho de 2012.

FONSECA, Vítor da. Introdução às dificuldades de aprendizagem. 2ª edição rev. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONTOURA, Amaral. Diretrizes e bases da educação nacional : introdução, crítica, comentários, interpretação. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1968.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. da S. Educação escolar: comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 2003.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

REVISTA NOVA ESCOLA. Edição Especial: Inclusão. São Paulo: Abril, n. 24, jul. 2009. p.10-14.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 7 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais 1994. Unesco 1998.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L.S. *et al.* Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

WINNER, E. Crianças superdotadas: mitos e realidades. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

ANEXO 1

“DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM”: UMA ROSA COM OUTRO NOME

Imagine por um instante que você está visitando um viveiro de plantas. Você percebe uma agitação lá fora e vai investigar. Você encontra um jovem assistente lutando contra uma roseira. Ele está tentado forçar as pétalas da rosa a se abrirem, e resmunga insatisfeito. Você lhe pergunta o que está fazendo e ele explica: “meu chefe quer que todas essas rosas floresçam essa semana, então na semana passada eu cortei todas as precoces e hoje estou abrindo as atrasadas”. Você protesta dizendo que cada rosa floresce a seu tempo, é absurdo tentar retardar ou apressar isso. Não importa quando a rosa vai desabrochar - uma rosa sempre desabrocha no momento mais oportuno para ela. Você olha novamente a rosa e percebe que ela está murchando, mas quando você o alerta, ele responde: “Ah, isso é mau, ela tem “disdesabrochamento” congênito. Vamos ter que chamar um especialista”. Você diz: “Não, não! Foi você quem fez a rosa murchar! Você só precisaria satisfazer as exigências de água e luz da planta e deixar o resto por conta da natureza!” Você mal consegue acreditar no que está acontecendo. Por que o chefe dele é tão mal informado e tem expectativas tão irreais em relação às rosas?

Essa cena nunca teria se passado em um viveiro, é claro, mas acontece todos os dias em nossas escolas. Professores pressionados por seus chefes seguem calendários oficiais que exigem que todas as crianças aprendam no mesmo ritmo e do mesmo jeito. No entanto as crianças não diferem das rosas em seu desenvolvimento: elas nascem com a capacidade e o desejo de aprender, e aprendem em ritmos diferentes e de modos diferentes. Se formos capazes de satisfazer suas necessidades, proporcionar um ambiente seguro e propício e evitar nos intrometer com dúvidas, ansiedades e calendários arbitrários, aí então - como as rosas - as crianças irão desabrochar cada uma a seu tempo.



O processo inclusivo de uma aluna com deficiência intelectual na escola regular

Rodrigo Barbuio

DOI: [10.47573/ayd.5379.2.144.2](https://doi.org/10.47573/ayd.5379.2.144.2)

RESUMO

Este texto é parte de uma dissertação de mestrado que teve como foco a Educação Física Escolar, considerando-se o contexto da Educação Inclusiva. O objetivo do estudo foi o de compreender as condições de participação de uma aluna com deficiência intelectual em aulas de Educação Física e, a partir daí, propor intervenções pedagógicas com o intuito de contribuir para a sua efetiva inserção durante essas aulas. O estudo é fundamentado na perspectiva teórica histórico-cultural do desenvolvimento humano, que tem Lev Semenovich Vigotski como seu principal representante. A aluna com treze anos estava matriculada no 7º ano do ensino fundamental, em uma escola estadual localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. A construção de dados foi realizada durante o ano de 2014, mediante observações registradas em diário de campo da aluna em aulas de Educação Física, focalizando sua relação com a professora e pares e, intervenções pedagógicas realizadas pelo pesquisador. Como resultados obtidos, em um primeiro momento observou-se alunos desmotivados e a não participação da aluna foco deste estudo. Posteriormente, com ações pedagógicas mais direcionadas foi possível constatar a motivação e participação dos alunos durante todas as aulas, inclusive da aluna, que realizou as atividades, demonstrando dificuldade em algumas tarefas, mas, com a ajuda do pesquisador, conseguiu participar de modo mais efetivo.

Palavras-chave: perspectiva histórico-cultural. inclusão escolar. intervenção pedagógica. educação física escolar. deficiência.

ABSTRACT

This text is part of a master's thesis that focused on Physical School Education, considering the context of Inclusive Education. The objective of the study was to understand the conditions of participation of a student in intellectual disability status in Physical Education classes and, from there, to propose pedagogical interventions with the intention of contributing to their effective insertion during these classes. The study is based on the historical-cultural theoretical perspective of human development, which has Lev Semenovich Vygotsky as its main representative. The student at the age of thirteen was enrolled in the seventh grade of elementary school at a state school located in a city in the interior of the state of São Paulo. The construction of data was carried out during the year 2014, through observations recorded in the students' field diary in Physical Education classes, focusing on their relationship with the teacher and peers, and pedagogical interventions carried out by the researcher. As results obtained, at a first moment we observed unmotivated students and the non-participation of the focus student of this study. Subsequently, with more directed pedagogical actions, it was possible to verify the motivation and participation of the students during all the classes, including the student, who carried out the activities, showing difficulty in some tasks, but with the help of the researcher, was able to participate more effectively.

Keywords: Historical-cultural perspective. school inclusion. pedagogical intervention. physical school education. deficiency.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda e que teve como foco a Educação Física Escolar, considerando-se o contexto da Educação Inclusiva. O objetivo geral da investigação foi compreender as possibilidades de participação de uma aluna com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física.

Desde a implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), diversos estudos brasileiros procuram investigar, analisar e compreender aspectos do contexto educacional tendo em vista essa política. Porém, na área da Educação Física, são poucos os estudos que focalizam a Inclusão Escolar, sobretudo que se fundamentam na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e que abordam aspectos da prática pedagógica para alunos com deficiência. Assim, pretendemos neste texto discutir aspectos da inclusão escolar de uma aluna com deficiência intelectual, focalizando especialmente as interações entre aluna e professora e aluna e pesquisador, durante as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física. O pesquisador, um dos autores deste texto, é Educador Físico e no ano de 2014 realizou o estudo em uma escola pública de Ensino Fundamental no qual desenvolveu uma proposta de intervenção pedagógica, buscando realizar práticas de ensino que efetivasse a participação da aluna durante a disciplina. No presente trabalho, apresentamos resultados decorrentes dessa proposta.

Estudos evidenciam que a trajetória dos indivíduos com deficiência foi marcada por preconceitos e lutas, em busca do seu direito à cidadania. (ARANHA, 2001; GUGEL, 2007; MAZZOTA, 2011).

No Brasil, as ideias sobre os direitos inclusivos se intensificaram a partir da Constituição Federal de 1988, sendo esta considerada a lei suprema do país, trazendo indicativos de que os sujeitos com deficiência têm o direito e devem estar inseridos na rede regular de ensino. De acordo com a Constituição Federal de 1988, Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Assim, como nos aponta Kassar (2011):

[...] a política educacional passa, a partir de 1988, a ser uma política pública de caráter universal e isso gera mudanças no sistema de ensino. No mesmo período em que se consolida o sistema de proteção social, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, inicia-se a disseminação de uma proposta de Educação Escolar Inclusiva (p. 46-47).

A partir de meados do século XX, após a segunda guerra mundial, ideias a respeito da inclusão de pessoas com deficiências foram sendo discutidas em reuniões organizadas por vários países, que resultaram em documentos como a declaração de Salamanca (1994). O Brasil se torna signatário desses documentos e passa a incorporar o discurso inclusivo, que ganha contornos legais com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996).

Nessa lei, a Educação Especial passa a ser considerada uma modalidade de ensino que tem como objetivo promover a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na

rede regular de ensino.

A inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino é sempre motivo de discussões e inquietações no meio educacional, por parte dos pais desses alunos, pelos professores e responsáveis, de modo geral. Em relação à disciplina de Educação Física, podemos encontrar estudos com resultados controversos em relação aos aspectos de inclusão.

Os estudos de Mazzarino; Falkenbach; Rissi (2011); Palma; Lehnhard (2012) e Andrade (2014) nos apontam problemas relacionados a questões de estruturas físicas, apoio institucional e falta de materiais adequados para a disciplina. Porém, estudos nos mostram relatos de experiências positivas, com benefícios significativos, como aumento de autoestima, autoconfiança, autonomia dos alunos, afetividade e uma melhora na convivência entre os pares (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999; GORGATTI, 2003).

Como observamos nos estudos citados, o tema sobre participação e inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, ainda é controverso. Embora a escola e os professores tenham preocupação com esses alunos, ainda são encontrados diversos obstáculos para que a esperada inclusão ocorra de forma efetiva. A disciplina de Educação Física, como integrante do currículo escolar, não deve deixar esse processo restrito; pelo contrário, devido à abrangência de suas características, deveria ampliar as possibilidades de experiência do aluno com deficiência, de modo a contribuir para o seu desenvolvimento. A seguir apresentaremos alguns princípios da perspectiva histórico-cultural, que embasaram esse trabalho.

DISCUSSÕES DE VIGOTSKI SOBRE A DEFECTOLOGIA

Vigotski (1995, 2000), principal teórico da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, buscou compreender a origem e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como: atenção dirigida; memória volitiva; linguagem. O autor, tendo como base os princípios do materialismo histórico e dialético compreendia que “as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior” (VIGOTSKI, 1988, p. 25).

Portanto, na tese de Vigotski (2000), o social e o cultural são dois aspectos base de todo desenvolvimento humano, que é caracterizado como um processo de transformação de um ser biológico para um sujeito sociocultural. Para o autor, funções da natureza da espécie não são desconsideradas na formação humana, mas sim redimensionadas na medida em que o indivíduo estabelece relações sociais, por meio da mediação de signos culturais criados no social, significando e internalizando os mesmos.

Vigotski (1997) também foi um estudioso sobre o processo de desenvolvimento de pessoas com deficiência. Fez também diversas discussões e críticas sobre a educação destinada a esses sujeitos, buscando reelaborar o conceito de compensação trazido por psicólogos de sua época, como Adler, e assuntos acerca da educação especial, que podemos encontrar na coletânea Fundamentos de Defectologia (1997).

Partindo do princípio da natureza social do desenvolvimento humano, Vigotski (1997) expõe suas ideias sobre a constituição de pessoas com deficiência. O autor discute as possibilidades de desenvolvimento e educação desses sujeitos e busca compreender as relações

entre aprendizagem e desenvolvimento. Para o autor, desenvolvimento e aprendizagem não são aspectos coincidentes, mas interdependentes. O desenvolvimento é suscitado e impulsionado pela aprendizagem, e esta depende das condições sociais. A aprendizagem ocorre na relação do sujeito com o meio social em práticas necessariamente envoltas em mediação semiótica.

Desse modo, quando nos referimos às possibilidades de aprendizagem de alunos com deficiência, o processo não é diferente, isto é, deve ser compreendido a partir da situação social de desenvolvimento. Com base nos pressupostos de Vigotski (1997) sobre os sujeitos com deficiência, compreendemos que não são as condições orgânicas (biológicas) apenas que definem as possibilidades de aprendizagem destes sujeitos. Por sua vez, a depender das oportunidades oferecidas pelo meio social, as pessoas com deficiência poderão desenvolver as funções psicológicas superiores.

Para Vigotski (1997), portanto, o aluno com deficiência deve ser considerado um indivíduo com possibilidades de aprendizagem, desde que sejam proporcionadas a ele condições adequadas. Desse modo, o autor reitera a tese da natureza social do desenvolvimento para todos os sujeitos. Explica que, no caso de crianças com deficiência, deve-se buscar os meios e estímulos auxiliares para que ela possa se desenvolver. Afirma que “[...] el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetâneos normales, sino desarrollado de outro modo.” (VIGOTSKI, 1997, p.12).

Desta forma, compreendemos que o processo de aprendizagem para os alunos com deficiência não pode ficar limitado às práticas pedagógicas simplificadas e descontextualizadas. No caso da disciplina de Educação Física, foco deste estudo, esta ideia não é diferente e, consideramos que o professor desta disciplina deve buscar meios diferenciados para o aluno participar das aulas e se desenvolver.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental e Médio, da rede pública estadual de ensino do estado de São Paulo, em uma cidade considerada de médio porte, no interior do estado, durante o ano letivo de 2014.

Esclarecemos que a pesquisa foi realizada nessa escola, por indicação da supervisora de ensino da área de educação especial, vinculada à diretoria de ensino da região. A escola foi indicada por ter, segundo ela, vários alunos com deficiência. Após conversarmos com a diretora responsável pela escola, e obtermos sua autorização, realizamos observações durante as aulas de Educação Física, em nove classes do Ensino Fundamental II, em que a responsável pela escola nos afirmou ter alunos com algum tipo de deficiência. Após as observações, decidimos acompanhar uma aluna matriculada regularmente no 7º ano do ensino fundamental, que aqui denominamos Ana Laura, uma adolescente de treze anos de idade.

A escolha por essa aluna ocorreu mediante a indicação da diretora, que afirmou se tratar de uma aluna com deficiência intelectual. Embora sem acesso ao laudo que comprovasse a deficiência, consideramos que essa aluna era vista pela diretora, e pelos professores, como um “caso de inclusão”. Além disso, fomos informados que Ana Laura era aluna assídua à escola, o que viabilizaria nosso levantamento de dados.

A aluna ingressou no ensino básico dentro das expectativas idade/série, e assim seguia os estudos sem nenhuma reprovação. Residia em um bairro um pouco afastado da escola, percorrendo o trajeto em um ônibus escolar, sem precisar do auxílio de outras pessoas. Ana Laura, a princípio, parecia ser tímida, um pouco introspectiva, que sofria de algumas dificuldades por conta de seu sobrepeso. Não podemos afirmar o grau de obesidade de Ana Laura, mas eram visíveis o sobrepeso e as dificuldades decorrentes disso: era penoso para ela se locomover se levantar quando estava sentada ou deitada, apresentava um cansaço cardiorrespiratório, até mesmo ao conversar. Havia momentos em que a aluna demonstrava irritação e nervosismo, que pareciam ser decorrentes dessas dificuldades. Acreditamos que essas limitações físicas eram empecilhos para a interação entre a aluna e seus pares.

A construção de dados foi realizada mediante observações da aluna, em atividades durante as aulas de Educação Física, focalizando sua relação com a professora de Educação Física, pares e pesquisador. Realizamos conversas com a diretora e com alguns professores, para obter mais informações sobre a aluna Ana Laura. Todos os dados foram registrados em diário de campo. Para este texto priorizamos os dados que focalizavam a interação entre Ana Laura e professora, aqui denominada de Lurdes e, pesquisador Rodrigo e Ana Laura.

No primeiro semestre de 2014 fizemos oito observações da aluna, durante as aulas de Educação Física, em contexto de atividades realizadas na quadra, sala de aula e pátio. Após essas observações, constatamos que a aluna não participava das aulas, permanecendo a maior parte do tempo sentada na arquibancada da quadra. Perante isso, no segundo semestre, propusemos à professora a realização de uma intervenção pedagógica, uma proposta para planejarmos algumas atividades para serem realizadas, visando a participação da aluna. Desse modo, planejamos e desenvolvemos oito aulas junto à turma, usando como base as atividades pedagógicas propostas no Caderno do Professor, material que faz parte do currículo unificado da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2013).

Após a leitura de todo o material registrado no diário de campo e orientados pelos princípios metodológicos da perspectiva histórico-cultural, identificamos alguns modos mais recorrentes de participação da aluna. Para esse texto, organizamos os dados em dois eixos temáticos: 1. Modos de interação entre aluna e professora: momento de observação. 2. Modos de interação entre a aluna e pesquisador: momento de intervenção.

Modos de interação entre aluna e professora: momento de observação

Episódio 1

O episódio trata-se do primeiro dia de observação. Fiquei aguardando a professora de Educação Física chegar à sala dos professores. Após sua chegada, seguimos para a sala de aula. A professora Lurdes me apresentou à turma, como um professor de Educação Física que faria observações durante as aulas, os alunos me receberam com bastante entusiasmo. Posteriormente à breve apresentação, a professora inicia a chamada. Após a chamada na sala de aula, Lurdes segue para a quadra com duas bolas em mãos, uma de futebol e uma de voleibol. A professora joga a bola de futebol para alguns alunos que já estavam lá, e entrega a bola de voleibol para uma das alunas. Os demais alunos se organizam entre si e começam a jogar futebol; algumas alunas se posicionam atrás da quadra, do lado esquerdo, e ficam trocando passes de voleibol, enquanto quatro alunas conversam, sentadas na arquibancada. Ana Laura, nesse momento, está deitada no segundo degrau da arquibancada. Após distribuir os materiais, a professora se ausenta da aula por aproximadamente vinte minutos. Ao retornar, fala com alguns alunos e, em seguida,

dirige-se à Ana Laura. Professora Lurdes: Nossa senhora, Ana Laura, levanta menina, faz alguma coisa. Ana Laura não responde, e permanece deitada na arquibancada, até o final da aula. (EXTRAÍDO DO DIÁRIO DE CAMPO, 15/04/2014).

Trouxemos esse episódio para levantarmos algumas questões sobre a participação da aluna Ana Laura, de seus colegas e da professora. Em um primeiro momento, notamos que Ana Laura permanece o tempo todo deitada na arquibancada sem participar da aula, sem interagir com os colegas e com a professora. Os colegas também não conversam com ela e nem a chamam para realizar a atividade.

Podemos destacar ainda, a maneira como a professora Lurdes aborda a aluna que se encontra deitada, sem participar da aula. A professora chama sua atenção verbalmente, orientando para que ela participe da atividade. Ana Laura não reage à convocação da professora, e está a deixa deitada na arquibancada até o término da aula.

A ação da professora leva-nos a supor que ela não apresenta muitas iniciativas pedagógicas para inserir a aluna na atividade. Podemos inferir que a professora não considera importante exigir dela o mesmo que exigiria de outros alunos, em seu aprendizado e desenvolvimento. Jurdi (2004) destaca que, muitas vezes, os alunos com deficiência são vistos como incapazes de obter bom desempenho escolar, destacando que isso possa estar atrelado ao professor, que nem sempre acredita na capacidade desses sujeitos.

Identificamos que as atividades pedagógicas propostas pela professora não constam do Caderno do Professor, material didático da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Alguns exemplos de atividades propostas nesse caderno são: atividades rítmicas; atletismo; basquetebol; ginástica geral e lutas.

Além disso, durante essa aula, não observamos a professora passar orientação para os alunos realizarem as atividades propostas (voleibol e futebol), ela apenas disponibiliza as bolas de futebol para os meninos e de voleibol para uma das meninas. Após isso, ausenta-se durante boa parte da aula.

Pela literatura que discute aulas de Educação Física dentro da política de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, verificamos que há controvérsias sobre a participação, inclusão e princípios de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência. O fator que nos chama mais atenção é o papel do professor, diante desse processo.

O estudo de Andrade (2014) sobre a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física discute que se há uma proposta de intervenção, pode haver a participação e inclusão desses alunos durante essas aulas. O autor destaca situações de intervenção de professores junto aos alunos deficientes; intervenções que propiciam meios e condições para que participem das aulas, aprendam e interajam com os seus colegas. Ainda, segundo o autor, se os professores atuarem de maneira intencional, com o olhar voltado aos alunos com deficiência, propondo atividades pedagógicas e intervenções adequadas, é possível que a inclusão escolar seja mais efetiva, bem como a participação desses alunos nas aulas de Educação Física. Em um outro estudo, Andrade e Freitas (2016) apontam que a função do professor é preponderante na organização das possibilidades e meios de participação, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência, desde que sejam disponibilizadas atividades e estratégias que considerem as singularidades desses alunos.

Por outro lado, como podemos ver nos resultados obtidos no estudo de Silva e Souza (2005), os professores questionados afirmaram ter problemas e dificuldades para lidar com alunos com deficiência. Ressaltam, ainda, que a inclusão desses alunos está distante de atingir aquilo que preconiza a política de inclusão escolar.

Souza e Boato (2009), em um estudo que aborda as concepções e atitudes dos professores de Educação Física, em relação à inclusão de alunos com deficiência nas aulas dessa disciplina, no ensino regular, bem como a formação desses professores para lidar com o processo de inclusão em suas aulas, concluíram que as concepções e atitudes dos professores pesquisados são contraditórias, divididas entre positivas para a inclusão e tendenciosas à segregação. Alguns professores afirmaram não encontrar problemas para trabalhar com alunos com deficiência, mas a maioria destacou ter problemas em lidar com eles. Houve professores que atribuíram essa dificuldade à falta de preparo profissional, dizendo não estarem preparados; outros aliaram essa dificuldade a problemas de estrutura da escola, como: falta de apoio dos responsáveis e de materiais pedagógicos adequados para a realização das atividades.

Inferimos que a professora Lurdes possa não estar propondo atividades pedagógicas efetivas para a aluna Ana Laura, pelos mesmos motivos dos professores dos estudos mencionados.

Como afirma Vigotski (1997), o desenvolvimento da pessoa com deficiência, assim como de todas as pessoas, é orientado pelo princípio da natureza social do desenvolvimento. O que diferencia, é que a pessoa com deficiência precisa de caminhos diferentes e recursos auxiliares para que tenha acesso e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, pelo que depreendemos que a aluna Ana Laura precisaria de um olhar voltado para esses caminhos diferenciados.

Episódio 2

As carteiras estão todas enfileiradas. Ana Laura está sentada na quarta carteira da primeira fileira, da esquerda para direita. Após a professora realizar a chamada, dirige-se aos alunos:

Professora Lurdes: *Ei, aqui na caixa tem revistas, tabuleiros de dama e xadrez. A professora permanece fazendo anotações no diário da turma. Em seguida, alguns alunos se levantam para pegar os materiais, alguns pegam tabuleiro de dama, outros pegam revistas e alguns alunos ficam conversando entre si. Ana Laura, nesse momento, permanece sentada em sua carteira, deitada com a cabeça para baixo e os braços apoiados sobre a mesa. Após aproximadamente vinte minutos, a Professora se dirige à Ana Laura.*

Professora Lurdes: *Ei, Ana Laura. Pega uma revista aqui.*

Ana Laura se levanta e vai até a mesa da professora, em que está a caixa com os materiais, pega uma revista e volta para sua carteira. Após isso, Ana Laura seguiu por um curto período de tempo folheando a revista, não demonstrando muito interesse. Após dez minutos, volta a se deitar sobre a carteira. (EXTRAÍDO DO DIÁRIO DE CAMPO, 22/04/2014).

Em um primeiro momento, podemos observar a postura de Ana Laura e sua relação com os seus pares. Ela permanece praticamente durante toda a aula, deitada sobre a carteira, postura oposta aos demais alunos, que interagem entre si. Ana Laura não se dirige aos colegas ou à professora e esses também não a procuram.

Em seguida, observamos que a professora se dirige aos demais alunos, pedindo que peguem os materiais propostos para a aula e, depois de vinte minutos do início da atividade

proposta, a professora se dirige a Ana Laura para que ela pegue os materiais. Por fim, podemos verificar a falta de interesse e motivação de Ana Laura para realizar a atividade, visto que observou a revista de forma mecânica, não demonstrando muito interesse.

Tendo em vista as proposições da perspectiva histórico-cultural sobre as condições de desenvolvimento de pessoas com deficiência, entendemos que para Ana Laura participar da atividade talvez fosse necessário outro olhar dos pares e da professora. O fato de a professora apenas propor uma atividade, sem desenvolvê-la junto aos alunos, não é suficiente para essa aluna participar e apropriar-se dos conhecimentos culturalmente desenvolvidos. Vigotski (1997) argumenta que o homem se desenvolve pela cultura, convívio social, relações com os outros e com o ambiente em que está inserido. Dessa maneira, podemos constatar que, nesse episódio, a aluna Ana Laura necessita de interações mais frequentes e intencionais com o grupo social, para que possa se desenvolver.

Saviani (2008) discorre sobre a inclusão excludente, que se manifesta e abrange a área educacional. O autor relata uma estratégia governamental, a qual consiste em incluir estudantes no sistema educacional escolar, o que amplia as estatísticas e números de estudantes inseridos na escola. Entretanto, esses estudantes, embora estejam incluídos na escola, não conseguem se apropriar dos conteúdos escolares mínimos necessários e, assim, obter sucesso no mercado de trabalho e participação ativa na sociedade, o que ele denomina de “inclusão excludente”.

Modos de interação entre a aluna e pesquisador: momento de intervenção

Episódio 1

Hoje propus uma atividade para a turma. Após explicar a atividade, os alunos iniciaram a modalidade de corrida de resistência: atividade que se baseava em correr ao redor da quadra. Estipulei o tempo de cinco minutos de corrida leve, sem interrupção e demonstrei para os alunos o que seria uma corrida leve (em torno de 8km/h), sempre observando e respeitando as características e limites de cada um. Ana Laura iniciou a corrida de forma bastante veloz, motivada pela competição. Correu em um ritmo muito acelerado durante os primeiros dois minutos e depois parou, “fechou a cara”, com uma aparência nervosa e foi em direção à arquibancada se sentar. Nesse momento, eu cronometrava os tempos dos alunos do grupo. Vendo que Ana Laura iria se sentar, pedi à professora que continuasse a marcar os tempos dos alunos, para que eu pudesse conversar com a aluna. A professora, pronta e gentilmente, aceitou e deu continuidade à marcação dos tempos, e, assim, dirige-me a Ana Laura. Pesq. Rodrigo: *Ei, Ana Laura, sentou por quê? Nada de se sentar, a aula ainda não acabou, vamos fazer a aula.* Ana Laura: *Não consigo mais, estou morta.* Pesq. Rodrigo: *Consegue, sim, vamos! Vai, levanta logo!*

Ana Laura: *Não consigo.* Pesq. Rodrigo: *Consegue, sim, vamos. Eu vou correr com você.* Ana Laura: *Vai? Então, eu vou.* (Sorrindo) Pesq. Rodrigo: *Vamos. Vamos logo, vai, anda logo!* Esse diálogo durou cerca de um minuto. Após o qual, eu e Ana Laura fomos para a corrida, retomando de onde ela havia parado. Expliquei à aluna que ela se cansou rapidamente, porque havia começado a correr em ritmo muito acelerado. Expliquei, também, que essa era a diferença entre a corrida de resistência e a de velocidade. Corremos por mais dois minutos, quando ela começou a se cansar novamente, querendo parar, até que em certo momento parou e colocou as mãos no joelho.

Ana Laura: *Não aguento mais, Professor.* Pesq. Rodrigo: *Aguenta sim, vamos. Estou marcando no relógio, falta menos de um minuto, vamos.*

Ana Laura: *Não dá, estou morta.* Pesq. Rodrigo: *Dá sim, só mais um pouquinho, vamos.* Em seguida, peguei na mão direita de Ana Laura, e começamos a correr levemente. Após uns dois metros, acelerei um pouco o ritmo, e ela me acompanhou, voltando a correr, conseguindo, assim, percorrer o tempo estimado para a atividade. (EXTRAÍDO DO DIÁRIO

DE CAMPO, 26/08/2014).

Observamos nesse episódio algumas questões sobre a participação da aluna Ana Laura, seus colegas, e os caminhos usados pelo pesquisador para realizar uma intervenção junto à aluna. Ressaltamos a participação de Ana Laura na aula prática de Educação Física realizada na quadra e sua motivação em relação à atividade proposta pelo pesquisador. Como aponta Vigotski (1993), a motivação é uma função psíquica superior, que se constitui nas relações sociais, ou seja, não é algo inerente do sujeito (o sujeito pode ou não nascer com tendência a manter-se motivado), é algo que depende da situação social, das relações estabelecidas com os outros. Desse modo, a constituição do sujeito enquanto ser histórico e cultural acontece pela integração das dimensões afetiva e cognitiva.

Assim, podemos apontar que se a professora não interage com Ana Laura, não aponta caminhos, objetivos concretos e não realiza intervenções pedagógicas intencionais, a aluna não terá motivação para realizar a atividade, e se não há sentido em fazer a atividade, a motivação não vai ocorrer. Dessa maneira, a aluna estará sempre desmotivada a participar das aulas.

Durante o início da atividade, pudemos notar a aluna bastante motivada, demonstrando entusiasmo pela atividade proposta, porém, em nenhum momento interagiu com os colegas. Em um segundo momento, no decorrer da atividade, Ana Laura encontrou dificuldades, demonstrando cansaço físico e, por isso, parou e foi se sentar na arquibancada, irritada por não conseguir completar a corrida. Em um terceiro momento do episódio, o pesquisador, ao notar o desânimo, frustração e a dificuldade encontrada pela aluna, foi ao seu encontro, intervindo junto a ela, conversando e motivando-a para que voltasse à quadra e continuasse a atividade, com seu auxílio.

Partindo da ideia discutida por Vigotski (1991), em que o autor aponta que a aprendizagem e o desenvolvimento não acontecem a partir da ação direta do sujeito sobre o objeto do conhecimento, mas, sim, com base em uma ação mediada pelo outro, compreendemos que o pesquisador teve um papel significativo, intervindo na ação da aluna, para que ela conseguisse continuar a atividade.

Nesse episódio, fica nítida a importância do professor para que os alunos participem das aulas. Ana Laura precisou da intervenção e incentivo do pesquisador e de atividades pedagógicas que a motivassem a participar; atividades essas que fazem parte e são indicadas no Caderno do Professor, Volume I, para o 7º ano (SÃO PAULO, 2013).

Episódio 2

Neste dia propus a atividade de trabalhar o fundamento de finalização do basquetebol, cujo intuito seria arremessar a bola no aro. Como a tabela da quadra da escola não contém aro, o objetivo seria apenas arremessar a bola na tabela. Alguns alunos conseguiram realizar o arremesso com perfeição, outros não. Ana Laura encontrou dificuldade, pois não conseguia impulsionar a bola para que ela chegasse até a tabela. Fez três tentativas e em nenhuma obteve sucesso. Então, intervimos junto à aluna, para que ela conseguisse arremessar a bola. Pesq. Rodrigo: *Ana Laura, vamos tentar fazer dessa maneira. Coloque suas mãos, uma sobrepondo a outra (Demonstrei o movimento das mãos). Agora, na hora de arremessar, tente impulsionar a bola com as duas mãos e não apenas com uma delas, como você está fazendo. Vamos lá, vai.* Ana Laura: Tá. Deixa tentar. Ana Laura arremessa a bola em direção à tabela, ainda não conseguindo atingir o objetivo proposto.

Pesq. Rodrigo: *Vamos lá. Mais uma vez.* Ana Laura novamente arremessa a bola e, dessa vez, a bola chega a tocar a tabela, embora ainda não fosse da forma como eu queria o arremesso. Ana Laura arremessou a bola por mais três tentativas e, na quarta, ela con-

segue realizar o arremesso como eu propusera. Pesq. Rodrigo: *Está vindo como você consegue, é só impulsionar a bola com um pouco mais de força.* Ana Laura: (Apenas sorri). Pesq. Rodrigo: *Bate aqui.* (Toca a mão direita de Ana Laura em sinal de cumprimento). Ana Laura: (Toca na mão do pesquisador, sorrindo). (EXTRAÍDO DO DIÁRIO DE CAMPO, 28/10/2014).

Como já supracitado, estudos têm apontado os problemas que as escolas brasileiras têm enfrentado nesse sentido, de modo geral, falta de estrutura física e falta de materiais (CANESTRARO; ZULAI; KOGUT, 2008; FALKENBACH; RISSI, 2011; PALMA; LEHNHARD, 2012). Esse problema é ainda mais contundente nas aulas de Educação Física, em que os professores “necessitam” desses materiais para que possam propor práticas pedagógicas adequadas aos objetivos da disciplina.

Canestraro, Zulai e Kogut (2008), ao investigarem as principais dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física no ensino fundamental, destacam como a maior, entre elas, a falta de estrutura da escola, tanto problemas de estrutura física, quanto de materiais quase sempre precários. Ressaltam, ainda, que os professores se sentem prejudicados pela falta de suporte por parte da escola, para que possam desenvolver suas atividades pedagógicas de forma efetiva.

Cruz e Neto (2013) destacam que, diante dessa situação, é de extrema importância que professores, pais, alunos e demais membros da sociedade busquem se informar e participar da vida escolar, reivindicando, apresentando sugestões, questionamentos e soluções, para que se construa uma sociedade sem injustiça, e se encontrem caminhos para que essa realidade, aqui mencionada, seja mudada. Os autores apontam ainda que para os alunos com deficiência terem acesso às aulas de Educação Física é necessário superar essa realidade, constituindo um ambiente escolar que proporcione estrutura física adequada, com materiais adaptados e professores capacitados para trabalhar com esses alunos.

A disciplina de Educação Física pressupõe o trabalho com múltiplos conhecimentos a respeito do corpo e do movimento (BRASIL, 1998). Consideram-se fundamentais para a Educação Física, atividades culturais com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, recuperação, manutenção e promoção de saúde. Na Educação Física Escolar é preciso que o aluno tenha garantia do conhecimento prático e conceitual em sua aprendizagem. Para isso, é importante que se mude a ênfase que se tem em aptidão física e rendimento físico. É necessária uma concepção mais abrangente, que envolva todas as dimensões da prática corporal. É importante, também, deixar claro que os objetivos da Educação Física escolar não são iguais aos do esporte, da dança. A Educação Física tem como objetivo dar direitos e oportunidades iguais a todos os alunos, para que possam desenvolver suas potencialidades, formando-os de modo a se tornarem cidadãos autônomos, organizados e críticos, que saibam respeitar uns aos outros.

Dainez (2009) ressalta que o conceito de compensação, discutido por Vigotski, não deve ser visto apenas no plano sensorial e orgânico. Ou seja, devemos dirigir nossa atenção para uma compensação voltada aos aspectos históricos, culturais e sociais. A autora discute que a compensação ocorre por meio da linguagem, de uma mediação significativa e social, que busque constituir a subjetividade da pessoa com deficiência, e esta precisa ser desenvolvida de acordo com as suas condições concretas da vida.

Nessa mesma perspectiva, Góes (2002) salienta a atribuição de um papel central ao outro e à linguagem nas possibilidades compensatórias de pessoas com deficiência. Para a autora,

no âmbito educacional, o professor deve promover o uso da linguagem como caminho alternativo para os alunos com deficiência. A linguagem tem significado quando corresponde a algo vivido pelo aluno e que faça sentido para ele. Destacamos que no episódio acima, o professor busca caminhos para a aluna participar: orienta a aluna a fazer de outro modo, demonstra como faz o movimento, insiste para que a aluna faça e incentiva seu modo de participar. Assim, por meio dos gestos e palavras – instrumentos semióticos – Ana Laura pode realizar a atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, refletimos e buscamos compreender as condições de participação de uma aluna com deficiência intelectual, durante as aulas de Educação Física no contexto da escola regular. Analisamos e discutimos essas relações frente ao processo de inclusão da aluna com deficiência intelectual, tendo como base as proposições da perspectiva histórico-cultural de Vygotski e de autores contemporâneos.

Mediante a análise que realizamos, identificamos que a professora organizava suas aulas, oferecendo aos alunos conteúdos e atividades repetitivas que não constavam como atividades pedagógicas propostas e indicadas ao 7º ano do ensino fundamental, pelo Caderno do Professor, do estado de São Paulo. Ressaltamos, ainda, a falta de participação efetiva da professora durante as aulas, uma vez que, em vários momentos, ela apenas distribuía os materiais e saía da sala, deixando os alunos sozinhos. Não identificamos um movimento por parte da professora para integrar Ana Laura nas atividades. Não era propósito deste estudo, investigar a professora e sua história de formação e atuação, posto que, não temos elementos para uma discussão a respeito de suas motivações para a realização do seu trabalho.

Analisamos ainda que todos os alunos da turma, inclusive Ana Laura, participaram das atividades propostas e conduzidas pelo pesquisador. A aluna, em alguns momentos, encontrou dificuldades para realizar as atividades, mas acabou executando-as, como também entrou em contato com os colegas, a partir das intervenções deliberadas do pesquisador.

Este estudo nos deu a possibilidade de refletir a respeito da inclusão escolar de alunos com deficiência no âmbito escolar. Compreendemos que para que ocorra a inclusão e a possibilidade de participação efetiva escolar de alunos com deficiência, durante as aulas de Educação Física, são necessárias oportunidades concretas de ensino, por meio de métodos, objetivos e ações pedagógicas diferenciadas, que respeitem a individualidade do aluno, levando-se em consideração sua realidade social e cultural. Desse modo, com planejamento pedagógico, atuação intencional do professor e sua atenção e olhar voltados a todos os alunos, torna-se possível a realização de um trabalho de inclusão escolar, que vise o desenvolvimento cultural proporcionado pela disciplina de Educação Física.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. M. Inclusão Escolar: modos de participação de alunos e professores nas aulas de Educação Física. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE em Educação, Ribeirão Preto: Centro Universitário Moura Lacerda, 2014.

ANDRADE, J. M. A.; FREITAS, A. P. Possibilidades de atuação do professor de educação física no

processo de aprendizagem de alunos com deficiência. Movimento, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1163-1173, out. 2016.

ARANHA, M. S. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n. 21, mar. 2001, p. 160.

BARBUIO, R. Possibilidades de participação de uma aluna em condição de deficiência: focalizando a Educação Física Escolar. 2016. 72f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2016

BRASIL. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEESP, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, janeiro de 2008.

CANESTRARO, J. F; ZULAI, L. C; KOGUT, M. C. Principais dificuldades que o professor de Educação Física enfrenta no processo ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental e sua influência no trabalho escolar. 2008. In: Anais do VIII Congresso Nacional de Educação–EDUCERE.

CRUZ, S. P. S e NETO, J. B. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. Revista Brasileira de Educação. v. 17, n. 50, maio/ago., 2012.

DAINÊZ, D. A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE em Educação da Faculdade de Ciências Humanas. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D.T. R.; REGO, T. C. Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Editora Moderna, 2002. p. 95-114.

GORGATTI, T. Ferramenta para a felicidade e bem-estar. Educação & Família – deficiências: a diversidade faz parte da vida! São Paulo, v.1, p.40-41, 2003.

GUGEL, M. A. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.

JURDI, A. P. S. O processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental: a atuação do terapeuta ocupacional. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2004.

KARAGIANNIS, A; STAINBACK, W; S, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S. STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva.

Revista Brasileira de Educação Especial. Marília. v. 17, ed. especial, 2011, p. 41-57.

MAZZARINO, J. M; FALKENBACH, A; RISSI, S. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 87-102, jan./mar. 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 231p.

PALMA, L. E.; LEHNHARD, G. R. Aulas de educação física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física. Revista Educação Especial, Santa Maria, v.25, n.42, p.115 - 126, jan./abr. 2012.

SÃO PAULO. Caderno do professor: educação física, ensino fundamental. In: FINI, M. I. (org.) 6ª série, v. 1. São Paulo: Secretaria da Educação, 2013.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, S. B. e SOUZA, R. V. Inclusão escolar e a pessoa com deficiência nas aulas de educação física das redes municipais e estadual de Uberlândia/MG. Revista Especial de Educação Física – Edição Digital nº. 2. Uberlândia, MG, 2005.

SOUZA, G. K. P. de, e BOATO, E. M. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores. Educação Física em Revista, v. 3, n. 2, 2009.

VYGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1991.

VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y lenguaje - Obras Escogidas – v. II. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. - Obras Escogidas – v. V. Madrid: Editora Visor, 1997.

VIGOTSKI, L.S. Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade, Campinas: Cadernos Cedes, ano XXI, n.71, p.21- 44, 2000.



A importância do atendimento educacional especializado realizado no centro de apoio pedagógico Grapiuna – Itabuna - Bahia

Raimundo Alves de Sousa

Licenciado em Geografia (UESC-BA), Especialista em Ensino de Geografia (UESC-BA), e em Planejamento e Gestão Socioambiental (UNIME), mestranda em Ciências da Educação (FICS); professor de Educação Básica do Estado da Bahia

DOI: [10.47573/ayd.5379.2.144.3](https://doi.org/10.47573/ayd.5379.2.144.3)

RESUMO

O presente estudo trata sobre a importância do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência ou com outras necessidades educacionais especiais. Buscou-se, portanto, num contexto de Educação Especial discorrer sobre o serviço de Atendimento Educacional Especializado e o percurso histórico da educação inclusiva, ressaltando-se aspectos pedagógicos sobre aprendizado, socialização e interação de alunos. No percurso metodológico utilizou-se uma pesquisa exploratória e de entrevista com aplicação de questionários aos profissionais especializados que desenvolvem atividades no AEE com o público-alvo da Educação Especial, num Centro de Apoio Pedagógico, localizada num município do Estado da Bahia, com fins de subsidiar a coleta e análise de dados. Para o desenvolvimento da pesquisa e da construção desse texto dialogou-se com Baptista (2011), Bueno (1999), Garcia (2011) e outros pesquisadores sobre o tema em questão. Constatou-se que a Educação Especial com uma proposta inclusiva é capaz de contribuir com os profissionais da educação para formarem indivíduos que possam atuar na sociedade de forma consciente e humana, tendo em vista que o ensino e a aprendizagem não podem ser baseados apenas na socialização de conhecimentos meramente do professor ao aluno, mas na construção do conhecimento pelo aluno e o desenvolvimento de novas competências. Nesse sentido, destaque-se a excelência do serviço de Atendimento Educacional Especializado ofertado no Centro de Apoio Pedagógico Grapiuna – CAP Grapiuna. Entretanto, percebeu-se, ainda, que existe um longo caminho para percorrer rumo à efetivação de um sistema educacional inclusivo plenamente, processo no qual são desafios a serem superados.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado. educação especial. CAP Grapiuna.

INTRODUÇÃO

No atual contexto em que a educação inclusiva vem dando outros rumos à Educação Especial e a existência de leis reguladoras no discurso governamental a educação com qualidade para todos, sem distinção, ainda traz muitas inquietações para os profissionais de ensino. Nesse sentido, o atendimento educacional oferecido às crianças com necessidades educacionais especiais, que busca possibilidades de uma educação inclusa e de qualidade, acaba trazendo às discussões o real direito à igualdade socioeducacional. Existe atendimento educacional para todas as crianças nas escolas de ensino regular? Na Constituição Federal, de 1988, no artigo 3º, parágrafo IV, consta que, deve-se ser assegurada a promoção do bem-estar de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Nessa mesma questão temos o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008 que visa constituir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade, reforçando a concepção dos direitos humanos na educação fundamentado na ideia da equidade, como pode se ver:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

Pelo exposto, é pertinente ressaltar as formas de organização oferecidas pelos sistemas educacionais inclusivos frente às pessoas com necessidades educacionais especiais. Pensando nisso é que este trabalho procura discutir o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltando-se para à sua importância como meio utilizado para promover o acesso e a participação na aprendizagem de quem necessita.

É pensando, portanto, que todos os alunos são iguais perante a lei que houve um processo investigativo cujo objetivo foi verificar como se dá o AEE e qual a sua importância para a Educação Especial e inclusiva, num Centro de Apoio Pedagógico que oferece este serviço, sendo este centro¹ um espaço de pesquisa de campo.

Para atingir esses e outros objetivos foi necessário visitar e entrevistar² 3 (três) profissionais do serviço de AEE ofertado no referido centro, campo de pesquisa, e a realização de uma exploração bibliográfica, buscando subsídios para possíveis discussões a respeito do tema. Algumas inquietações surgiram com o intuito de se aferir a importância do AEE : como ocorre a oferta do serviço de AEE no CAP Grapiuna? Quais trajetórias (histórica e social) tecem considerações sobre como era realmente, a educação voltada para o público considerado especial? E, principalmente, como nos dias atuais a escola se posiciona em relação às pessoas com deficiência ou com outras necessidades educacionais especiais?³

Segundo Gil (2002) uma pesquisa com abordagem exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. Geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Sobre o estudo de campo Gil (2002) diz que procura aprofundar as questões propostas.

Sabe-se pois, que as dificuldades para lidar com esses alunos existem e observá-las para perceber se a política do AEE possibilita uma nova oportunidade socioeducacional para quem dele necessita é pertinente. Pensando nisso, as escolas podem vir a desenvolver um melhor trabalho pedagógico para o desenvolvimento no processo de ensino e aprendizado.

Diante de tais preocupações busca-se entender o AEE como serviço que auxilia os alunos com deficiência no processo de ensino e aprendizado, valorizando a sua permanência na escola, numa perspectiva de incluí-lo socialmente e educacionalmente na escola, valorizando o seu potencial cognitivo, de acordo com seu desenvolvimento.

O corpo docente compreende o que é Educação Especial num contexto mais atual? O que sabem sobre educação inclusiva? Como acontece o AEE no CAP Grapiuna, isto é, como funciona? Quais as dificuldades enfrentadas pelo corpo docente e discente no funcionamento do AEE?

Diante da perspectiva dos desafios encontrados no contexto escolar, sabe-se que é necessária a intervenção do professor como um mediador, facilitador e um formador de opinião, intervindo e socializando a turma em virtude de uma educação com qualidade para todos.

1 Não sendo foco desse trabalho um estudo de caso, mas discutir sobre o AEE como apoio ao ensino regular ofertado no Centro de Apoio Pedagógico Grapiuna, ressalta-se que o Centro visitado está localizado na Av. Manuel Chaves, 2.200 - Bairro São Caetano - Itabuna/BA

2 As entrevistas foram realizadas com 3 profissionais que atuam no Centro de Apoio Pedagógico – CAP Grapiuna com o serviço do AEE. Todos os profissionais com pós-graduação em Educação Especial.

3 Pessoas com limitação física, sensorial, visual e outros transtornos que necessitam de atendimento diferenciado no ensino-aprendizagem.

É nessas condições de verificação do funcionamento do AEE no Centro de Apoio Pedagógico–CAP Grapiuna, em foco, que existe a pretensão de contribuir, de forma significativa, para a busca de novos questionamentos que possam subsidiar este serviço ofertado para uma real inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

HISTORICIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Desde os primórdios da história da humanidade, o direito à educação formal pertencia apenas a elite em que os filhos dos serviçais ficavam o tempo todo em companhia de seus pais. Culturalmente cada povo, em sua época, tinha suas crenças e peculiaridades. Às pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência eram abandonadas, relargadas a própria sorte, uma vez que eram consideradas um produto sem serventia. Diante disso, cada povo tinha sua própria lei, em seus contextos. De acordo com Garcia (2011, p. 65-78), as pessoas que não nasciam dentro da normalidade passavam por:

Rejeição e eliminação sumária, de um lado, e a proteção assistencialista e piedosa, de outro. Na Roma Antiga, tanto os nobres como os plebeus tinham permissão para sacrificar os filhos que nasciam com algum tipo de deficiência. Da mesma forma, em Esparta, os bebês e as pessoas que adquiriam alguma deficiência eram lançados ao mar ou em precipícios. Já em Atenas, influenciados por Aristóteles – que definiu a premissa jurídica até hoje aceita de que “tratar os desiguais de maneira igual constitui-se em injustiça” – os deficientes eram amparados e protegidos pela sociedade.

Contudo, as pessoas com deficiência aos poucos foram sendo testemunhas de mudanças que foram ocorrendo no percurso histórico, assim como o desenvolvimento de pesquisas, mesmo com poucos adeptos, fizeram com que estas pessoas passassem por outras formas de atendimento, principalmente o escolar. Para serem um pouco instruídos passaram a ser isolados em lugares mantidos pela elite, ou a igreja, que, com a pregação de fazer o bem, dava-lhes o direito de serem assistidos em programas assistencialistas.

No século XVI registra-se os primeiros relatos das primeiras experiências positivas de educação de pessoas surdas, na França. Neste período foi editada a primeira obra nesta área. Outro trabalho destacado foi o do médico Jean Marc Itard, em 1774-1838, que iniciou o atendimento educacional aos deficientes mentais (MARTINS, 1999).

Com esses avanços ocorridos no campo das pesquisas e os primeiros relatos de educação de pessoas com deficiência surgem novos métodos especiais de avaliação, educação e tratamento destas pessoas. No século XX começou a surgir instituições educacionais para as pessoas com deficiência, porém, de forma isolada do ensino regular. Na segunda metade do século XX as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como cidadãos de direito. Embora que ainda sutilmente e no plano mais teórico dos estudos realizados.

Na década de 60 surgiu o atendimento educacional com um movimento em prol da normalização, na Dinamarca. Em 1959 com Bank Mikkelsen, em 1969 com Wolfensberger, e foi repassado para o restante do mundo, porém, os alunos ainda ficavam isolados da escola regular.

Observa-se que a educação de pessoas com deficiência perpassou por longo período de mudanças e que a cada descoberta uma nova oportunidade educacional surgia na vida das pessoas que dela necessitavam. Dessa forma a história da Educação Especial foi sendo criada com diferentes olhares e perspectivas e ao passar dos anos foi desenvolvendo-se, favorecendo

as pessoas com necessidade educacional especial.

Sabe-se que muitos termos foram utilizados em relação às pessoas, tais como: excepcionais, deficientes, portadoras de deficiências, com deficiência, etc., desde a época da segregação, em que as pessoas ficavam isoladas, sem interagir, e consideradas fora de um padrão de normalidade, até esse momento de educação inclusiva, que leva esse público para o ensino regular, em questão.

Num passado não muito distante, a Educação Especial ficava restrita a atendimentos com pessoas que apresentavam deficiência na visão clínica, deixando a educação a desejar, isto é, não favorecendo o desenvolvimento do indivíduo no convívio social e familiar. Nesta perspectiva os deficientes não frequentavam a rede de ensino regular.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) a Educação Especial começou a ter um novo sentido, sendo vista como uma forma de realizar um pareamento entre os alunos da escola comum e os alunos de classes especiais. Nesses termos, uma educação para todos, sendo a mais adequada, visando promover no indivíduo com limitações, em todo o seu potencial, cognitivo, motor, afetivo, a sua interação com os alunos ditos normais. Para Bueno (1999):

[...] tornar realidade a educação inclusiva não se efetuará, simplesmente por decreto, sem que avalie as suas condições que possibilitem a inclusão gradativa, continuando, sistemática e planejada de crianças com NEEs no sistema de ensino. Deve ser gradativa por ser necessária que tanto o sistema de educação especial como o ensino regular possa ir se adequando à nova ordem, construindo práticas políticas, institucionais e pedagógicas que garantam o incremento de qualidade de ensino que envolve não só os alunos NEEs, mas todo alunado do ensino regular (BUENO, 1999, p.12).

Em outras palavras, Bueno defende que a educação inclusiva não se promove a partir de decretos, mas de políticas educacionais voltadas para as pessoas com necessidades educacionais especiais, processualmente, acompanhando o ensino e aprendizagem, favorecendo assim, a diversidade existente na comunidade escolar.

Ao visitar o Centro de Apoio Pedagógico – CAP Grapiuna, campo de pesquisa, para fins de realização das entrevistas com os professores responsáveis pelo AEE, foi constatado que a atuação ocorre exclusivamente por níveis de deficiência do público alvo e que cada professor se responsabiliza pelo atendimento num determinado tipo de deficiência. Todos os 26 professores lotados no Centro possuem pós-graduação em Educação Especial.

Na entrevista, inicialmente, os profissionais foram indagados sobre as condições da oferta do serviço de AEE pelo Centro de Apoio Pedagógico – CAP Grapiuna, à comunidade escolar presente nos 26 municípios atendidos pelo referido Centro. Obter-se a seguinte resposta: “que a oferta do AEE preconizada na lei só se efetivou como uma política inclusiva a partir da criação dos Centros de apoio pedagógico, uma vez que estes conseguem atender o público alvo da educação especial que as salas de recursos multifuncionais não conseguem dar conta do AEE”. Diante dessa resposta constata-se de fato, que o Centro de Apoio Pedagógico Grapiuna – CAP desenvolve com relevância o serviço de AEE destinado ao público alvo da educação especial com abrangência regional, garantido por tanto nessa expansão a inclusão.

Coletar dados a respeito do entendimento dos profissionais especializados sobre Educação Especial foi bem pertinente, obtendo-se várias respostas nessa linha de raciocínio: “trata-se

de uma modalidade de ensino destinada a educandos ou pessoas com deficiência, no campo da aprendizagem, originadas de: deficiência física, sensorial, intelectual, múltiplas deficiências, altas habilidades ou superdotação”. De acordo com as falas das professoras entrevistadas demonstraram terem conhecimento pleno do público alvo do AEE e portanto, reflete diretamente na qualidade do serviço prestado.

Vale ressaltar que em 2008, o Ministério da Educação estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva, uma política de grande importância no sentido de entender que a escola é para todos, independentemente da deficiência que a mesma possui, pois toda criança deve estar na escola sem sofrer discriminação, nem restrições de ensino e aprendizagem, em função da sua deficiência.

Nesse sentido, a escola deve assegurar a matrícula dos alunos em classes comuns, sendo dever do Estado proporcionar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2008).

Ao perguntar sobre qual o papel do Centro de Apoio Pedagógico – CAP Grapiuna para incluir os alunos com necessidades educacionais especiais as entrevistadas ressaltaram que o “CAP Grapiúna” deve ser capaz de receber esses alunos com suas individualidades, e desenvolver o AEE no turno oposto da escola regular como forma de complementar a sua escolaridade”. Acertadamente, a entrevistada se reportou ao princípio fundamental das escolas inclusivas que consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças apresentadas.

Diante do seu conhecimento pode-se acrescentar que, de acordo com a política vigente, a escola inclusiva deve reconhecer e trabalhar em função das mais diversas necessidades apresentadas pelos alunos voltando-se para acolher aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a incluí-los nos sistema educacional. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, Art. 2, p.69, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educando com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos. (MEC/SEEP, 2001).

Neste contexto, percebe-se que é inegável as contribuições que o Centro de Apoio Pedagógico vem desenvolvendo junto a comunidade público alvo da educação especial nos 26 municípios pertencentes ao Território de Identidade Litoral Sul da Bahia e portanto, que o referido Centro tem assumido um papel significativo.

POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva prega o discurso de incluir em sala de aula os alunos que possuem qualquer tipo de deficiência e por isso devem ser matriculados no ensino regular, e, no contra turno frequentar uma sala com o profissional especialista, que promova o desenvolvimento deles e a interação de forma positiva com os demais alunos da escola regular, garantindo assim o seu aprendizado.

De acordo com a LDB nº 9394/96, lei que rege a educação do nosso país, a Educação

Especial é “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Art. 58, s/p). Ainda essa lei diz que:

§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 (BRASIL, 1996).

Trabalhar, portanto, dentro dessa proposta, num processo inclusivo, necessita de ações eficazes que garantam o desenvolvimento intelectual, social, afetivo e profissional da clientela a qual se destina. Nesse sentido, a proposta de educação inclusiva fundamenta-se numa filosofia que possibilita a construção e o desenvolvimento dos alunos de igual para igual, garantindo a todos os alunos com necessidades especiais oportunidades de acesso às escolas.

Sabe-se que nos dias atuais o direito à educação está previsto na constituição, educação para todos independentes das necessidades, por isso na atualidade tanto se fala em educação inclusiva. Nesse propósito a LDB nº 9394/96, em seu Parágrafo único, mostra que:

O poder público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996)

Percebe-se pois, que a Educação Especial, visando ser inclusiva, perpassa por muitos caminhos, dando oportunidade a quem necessita. Trata-se de uma nova perspectiva, gerando muitas controvérsias a seu respeito, porém, deve-se acreditar que existe muito a ser feito, principalmente ao pensar em inclusão como ferramenta pedagógica que possibilite novos horizontes.

Na própria LDB é destacado que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, Art. 59).

Vê-se pois, que as últimas décadas foram marcadas por marcos legislativos nacionais e internacionais e movimentos sociais importantes por parte das pessoas com deficiência e por militantes dos direitos humanos, que conquistaram o reconhecimento dos seus direitos já que essas pessoas com necessidades especiais têm plena participação social. Ao reconhecer esses avanços deve-se atentar para as dificuldades enfrentadas no sistema de ensino e por isso a necessidade de confrontar as práticas existentes para fins de criar alternativas para superá-las.

Diante disso, a educação inclusiva assume o espaço central nesse trabalho exploratório e merece destaque quanto ao ponto de vista de seus seguidores, assim como a importância do serviço de AEE ofertado no Centro de Apoio Pedagógico - CAP Grapiuna.

Nesse sentido, e de acordo com a atuação dos professores do Centro de Apoio Pedagógico – CAP Grapiuna, no apoio diferenciado do serviço de AEE, segundo Carvalho (2000, p. 111):

Um mundo inclusivo é um mundo no qual todos têm acesso às oportunidades de ser e de estar na sociedade de forma participativa, onde a relação entre acesso às oportunidades e as características individuais não são marcadas por interesses econômicos ou pela caridade pública.

Educação inclusiva para essa pesquisadora trata-se de oportunizar um mundo igualitário para todos, onde a diversidade existente na comunidade escolar seja valorizada a potencialidade de cada indivíduo, respeitando os limites de cada um.

Ao serem questionadas se os professores do Centro compreendem o que é Educação Especial num contexto mais atual, a professora entrevistada respondeu que: “eu como professora entendo que Educação Especial é um ramo da educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência. É uma educação organizada para atender especificamente e exclusivamente alunos com determinadas necessidades, tanto no Centro de Apoio Pedagógico através do serviço de AEE como nas salas regulares de ensino, a fim de socializar esse aluno, como também aperfeiçoar seus ensinamentos, proporcionando um grau elevado de autonomia”.

Pode-se inferir nesse relato ressaltando-se que os professores acreditam que a Educação Especial possa dar conta do ensino-aprendizagem do aluno com deficiência, e que o discurso é convincente no sentido de que existe colaboração destacável evidenciado pelo serviço de AEE ofertado no CAP Grapiuna.

Diante dessa perspectiva, ao pensar um pouco sobre escola inclusiva, entende-se que a inclusão é a reestruturação do processo de ensino e aprendizado para com todos os alunos, inclusive para os que apresentam alguma limitação que os impedem de aprender. Percebe-se, portanto, que é necessário buscar outros métodos de ensino e não apenas fazer adaptações pensando que os alunos vão se desenvolver cognitivamente.

Nesta concepção é necessário que a escola abra suas portas para incluir o aluno, nas mais diversas ocasiões, ajudando-o a relacionar-se bem na vida social, escolar, familiar, e assim, desenvolver sua autonomia. Segundo (Baptista, 2005, p. 18):

O movimento de inclusão tem origens que decorre dos limites nos processos de identificação dos sujeitos com necessidades educativas especiais, das críticas aos mecanismos excludentes da escola em geral e, em particular, das alternativas paralelas de atendimento, com proposições pedagógicas que tendiam a minimizar os desafios propostos aos alunos: Das transformações nas concepções de alternativa de intervenção em educação e saúde. A evolução desse movimento mostra uma tendência que mantém e atualiza princípios norteadores de uma educação “ampla”, propondo a inclusão escolar.

A concepção de Educação Especial precisa incluir de maneira que não seja sinônimo de exclusão, isto é, demonstrar que a escola está aberta a adapta-se ao aluno com deficiência e não o aluno se adaptar às dificuldades que a escola tem para incluí-lo. Neste aspecto, merece destaque os serviços ofertados pelo Centro de Apoio Pedagógico – CAP Grapiuna que consolida, através da sua estrutura e dos profissionais altamente especializados, a inclusão do público alvo da Educação Especial matriculados nas escolas regulares dos 26 municípios do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia.

AEE: COMO SE DÁ? COMO FUNCIONA?

É incontestável que a educação serve como mediadora do processo na construção de uma nova sociedade na qual todos participam, inclusive as pessoas que fazem parte do público da Educação Especial, de acordo com a legislação vigente. Baseados na informação, no conhecimento e no aprendizado, os estudos realizados sobre o papel da educação para quem tem

necessidades educacionais especiais auxiliam a construção crítica no uso de novos métodos no processo de ensino e de aprendizagem.

Para esse sentido de reestruturação da prática educativa, é necessário não se fazer distinção entre os seres humanos, abrindo-se espaços para discussões em torno das necessidades específicas de cada aluno. No olhar que respeita o ser humano e a vida, percebe-se que todos os seres humanos são diferentes e a diversidade que se constrói faz com que estes aprendam uns com os outros a crescer como pessoas, contribuindo para um mundo em construção.

Feito isso, esses horizontes são abertos para os alunos da Educação Especial por meio da sala de Recursos Multifuncionais nas escolas, cuja função é facilitar a acessibilidade do aluno, oferecendo ferramentas didático-pedagógicas adaptadas, considerando suas necessidades específicas, trabalhando a educação inclusiva nos mais variados aspectos, tais como: político, cultural, social e pedagógico, em defesa de todos os alunos, juntos aprendendo e participando do processo educativo, sem nenhuma discriminação.

Neste cenário, é compreendido por todos professores da escola que as atividades desenvolvidas na sala multifuncional e também no Centro de apoio pedagógico diferenciam-se das realizadas na sala de aula regular, visto que nos espaços acima são realizadas adaptações necessárias na tentativa de complementação com o intuito de atender o público alvo da Educação Especial.

Assim, a escola regular tem objetivo de construir conhecimento dos alunos com deficiência, respeitando suas limitações naturais para alcançar seus objetivos. As ações educacionais são definidas conforme o tipo de deficiência que o aluno possui. A exemplo, o aluno diagnosticado com deficiência intelectual tem dificuldades de clareza, de aprendizado, e comprometimento do comportamento, porém, de acordo com Vygotsky (1994, p. 26):

O estado do desenvolvimento mental de uma pessoa não pode ser definido apenas pelas respostas que a pessoa dá. Essas respostas podem contribuir para inferir o nível de desenvolvimento real, mas não são suficientes para o determinado se forem relevados o nível de desenvolvimento real, e a zona de desenvolvimento proximal. O desenvolvimento mental retrospectivo e prospectivo.

A pessoa que é identificada com dificuldade de aprendizagem pode ser avaliada por profissionais de múltiplas áreas, esse aluno com deficiência tem que passar por atendimento psicológico, psicopedagógico e neurológico e por outros profissionais para saber o fechamento do diagnóstico de uma deficiência ou se é apenas dificuldades transitórias, objetivando dirimir ou superar os obstáculos/dificuldades.

Diante da proposta de funcionamento do AEE foi constatado pela professora entrevistada que “é um serviço de educação especial desenvolvido na rede regular de ensino que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação de alunos, considerando as suas necessidades específicas, e que deve ser articulado com a proposta da escola comum, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em sala de aula comum”.

De acordo com essa resposta podemos aferir que, diante da proposta da sala de AEE, o trabalho desenvolvido não pode ser diferenciado do que é realizado na sala de aula do ensino regular, ajudando, assim, ao aluno com deficiência a ter um melhor acompanhamento junto a outros alunos.

Para um melhor entendimento sobre o assunto supra citado foi feita a seguinte pergunta à professora do AEE: quais as dificuldades enfrentadas pelos professores no AEE? Obteve-se a seguinte resposta: “O serviço de AEE ofertado aqui no Centro ocorre de maneira satisfatória, entretanto, existem alguns entraves para esse atendimento, como exemplo alunos que têm dificuldades de comparecerem semanalmente por conta de logística de transporte, que às vezes o município não disponibiliza ou ainda por conta da distancia entre a Escola e o Centro de Apoio Pedagógico que às vezes chega a mais de 100Km”.

Este relato anuncia um indicador que oferece um retrato não só das condições de trabalho, mas também da falta de apoio municipal ao publico alvo da educação especial, mas que felizmente não compromete a qualidade do serviço do AEE no Centro de Apoio Pedagógico – CAP Grapiuna.

Vê-se que, ao reconhecer as dificuldades enfrentadas no AEE e no sistema de ensino, o discurso dos professores entrevistados evidenciam a necessidade de rever as práticas que dificultam a efetivação de políticas públicas e procurar criar alternativas para garanti-las, como exemplos a sala de Recursos Multifuncionais nas escolas e o Centro de Apoio Pedagógico – CAP Grapiuna foram ofertados para facilitar a acessibilidade do aluno com recursos pedagógicos e tecnológicos considerando suas necessidades e especificidades nas escolas.

O processo avaliativo deve buscar entender o processo de aprendizagem de cada criança, levando em consideração o seu desenvolvimento e não o de todos juntos, valorizando o seu desenvolvimento, procurando avaliar de forma continuada.

Em relação à interação entre os profissionais da educação Michells (2011, p.85) tem a dizer que:

Quando consideramos a Política Nacional (BRASIL 2008), também está explícito esse alargamento do conceito de docência. Há nesses casos, uma centralização na formação de professores para o atendimento nos serviços especializados. Mas, ao mesmo tempo, esse professor deverá fazer articulação entre o atendimento especializado e a sala comum, desenvolvendo atividades na sala de recursos, nos núcleos de acessibilidade, nas classes hospitalares e atendimento domiciliar. Não encontrando função secundaria ou “antigas”, dentre as tarefas docentes.

O Centro de Apoio Pedagógico – CAP Grapiuna tem ofertado aos Professores das salas regulares e aos professores especialistas do AEE capacitação periódica para que possam desenvolver trabalhos capazes de incluírem os alunos público da educação especial num processo contínuo de efetivação da educação inclusiva.

O SERVIÇO DE AEE OFERTADO NO CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO – CAP

Conforme informações geradas a partir do blog do Centro de Apoio Pedagógico - CAP Grapiuna e da home página da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, o referido centro localizado no município sede de Itabuna região Sul da Bahia, foi inaugurado no ano de 2010 com a finalidade de atender a todos os alunos regularmente matriculados na rede estadual dos 26 municípios que compõem o chamado Território de Identidade Litoral Sul, região Sul da Bahia e que necessitam de atendimento educacional especializado.

Para ter acesso ao atendimento educacional especializado, o público alvo das salas de recursos nas escolas estaduais precisam estar regularmente matriculados na rede oficial do Estado da Bahia e que apresentam: Deficiência física, intelectual, sensorial, (auditiva/surdez, cegueira, baixa visão, surdo cegueira), Transtorno Global do Desenvolvimento (autismo clássico, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância - psicose e transtornos invasivos) e Altas Habilidades/Superdotação (alunos que apresentam potencial elevado nas áreas do conhecimento humano: intelectual, acadêmico, liderança, psicomotor, artes e criatividade devem estar matriculados no ensino regular e no contra turno podem frequentar o referido Centro de Apoio Pedagógico para o atendimento com professores especializados na Educação Especial.

Além do trabalho de atendimento aos alunos, o Centro tem como objetivo: realizar formação de professores, orientar os pais, adaptar materiais pedagógicos para alunos e professores e acompanhar as salas de recursos multifuncionais da rede estadual.

O encaminhamento do aluno ao Atendimento Educacional Especializado compete inicialmente à equipe pedagógica da escola regular onde o aluno está devidamente matriculado, através do preenchimento da ficha de encaminhamento. Entretanto, essa ação não é única e nem exclusiva da escola, uma vez que o CAP Grapiuna desenvolve também uma ação exitosa conhecida como “CAP Itinerante”, cujo objetivo principal é ofertar o AEE diretamente a escola regular, através da visita dos professores especializados. Os professores do Centro se deslocam até as escolas para promoverem a escuta através da técnica da anamnese com os pais ou responsáveis, entrevistas com os alunos (público alvo da Educação Especial) e também com os professores.

Uma vez detectada a necessidade do AEE ao aluno identificado com necessidades especiais, é realizado o encaminhamento num turno oposto ao que ele está matriculado no ensino regular, lhe assegurando todas as condições necessárias para o êxito desta ação, como por exemplo o deslocamento, alimentação, etc.

A rotina do AEE no CAP Grapiuna ocorre através de cronograma de agendamentos para atendimento aos alunos, diálogo com as famílias e profissionais multidisciplinares, assim como a organização de registros (diários, relatórios, e Planos de AEE) envolvendo a equipe pedagógica (relatos, análise de currículo, flexibilização, preparação de atividades adaptadas, etc..)

Partindo do pressuposto que o objetivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o de oferecer o que não é próprio dos currículos da base nacional comum, o CAP Grapiuna dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no serviço do AEE se destacam: o Ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), do Sistema Braille e Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, uso de recursos da informática e outras.

Ressalta-se o direito de todo o ser humano ao acesso a esses bens coletivos, que pretendem colocar os sujeitos em interação com os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história. A escola brasileira, historicamente, teve sua expansão ao abranger as pessoas advindas das classes populares, com fins de progresso nacional.

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial apontam para a inclusão de alunos nas escolas regulares de ensino, na perspectiva de uma educação inclusiva, onde todas as pessoas tenham a oportunidade de aprender com a diversidade, convivendo com as diferenças.

Para tanto é imprescindível que as ações educativas sejam ressignificadas, rompendo com as barreiras que impedem a interação e as aprendizagens. Prioriza-se a formação continuada por parte dos profissionais da educação, tanto ao que se refere ao surgimento da Educação Especial, como a sua evolução histórica, demarcando as influências Internacionais e Nacionais nesse percurso, chegando às políticas Nacionais e Índices atuais de pessoas com deficiência no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar é algo amplamente discutido nos dias atuais. Diante disso, não é possível deixar que o público-alvo da Educação Especial permaneça despercebido em suas reais necessidades educacionais especiais. Diante dessa questão, o ensino regular contemporâneo conta com os recursos das salas multifuncionais, visando à promoção da aprendizagem, do convívio e inclusão socioeducacional desse alunado.

A escola não pode manter-se distante dessa realidade, ao contrário, deve ser um ambiente propiciador de uma educação que almeje o ensino-aprendizagem de todos, com êxito e terminalidade dos níveis escolares bem sucedidos. Sabe-se, porém, que existem muitas leis que apoiam e incentivam a inclusão, mas ainda tem um grande público desfavorecido desse aspecto.

Neste sentido, o Centro de Apoio Pedagógico – CAP Grapiuna tem cumprido o seu papel em apoiar as escolas no seu entorno regional, seja fomentando a formação de professores na área da Educação Especial e Inclusiva, seja no apoio as Salas Multifuncionais localizadas nas escolas ou ainda através da oferta incondicional do AEE a alunos portadores de deficiências que algumas SRM não conseguem dar conta no atendimento especializado.

O AEE demonstrou-se ser uma proposta viável e necessária quer seja ofertado nas salas multifuncionais das escolas, como também e principalmente no Centro de Apoio Especializado Grapiuna-CAP, em que o mesmo tem apoiado os serviços existentes na escola e ainda, promove a discussão sobre Escola Inclusiva. O movimento de inclusão tem como fim a ressignificação das ações educacionais, voltadas para a construção do conhecimento, considerando a cultura, atendo-se a historicidade, reconhecendo as práticas sociais, as questões intelectuais e psicológicas do sujeito.

O AEE, em foco, foi explorado nesse trabalho permitindo entender que este atendimento especializado pode ser um meio de superar muitas limitações na sala de aula, principalmente, de desenvolver no aluno o fator cognitivo, social e afetivo, facilitando a sua acessibilidade no meio em que vive.

No entanto, foi constatado que muitas dificuldades existem, como a melhoria na qualidade e na quantidade de oferta da formação continuada para o profissional responsável pelo serviço de apoio, bem como melhor compreensão de sua parte e da sua importância enquanto professor que não deve pensar apenas em adaptações curriculares, mas em adotar postura para buscar novas metodologias que atendam às reais necessidades específicas de cada aluno. É difícil? E, mas o que se preza é por uma real educação inclusiva que vise os propósitos da Educação Especial no ensino regular.

Nestes termos, as reflexões proporcionadas pela pesquisa são como meios capazes de

mobilizar o pensamento dos professores do AEE e da sala de aula regular, para que, juntos, possam caminhar, atender e divulgar um bom trabalho no AEE e as suas reais responsabilidades, garantido assim, oferta de um ensino inclusivo, capaz de superar as barreiras do preconceito e da desigualdade de oportunidades.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental/ Cristina Abranches Mota Batista, Maria Tereza Egler Mantoan. Brasília: MEC, SEESP. 2005, 88 p.: il.

Blog do Centro de Apoio Pedagógico - CAP Grapiuna – disponível em: <http://capgrapiuna.blogspot.com/> acesso em: 14.07.2022

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. 2011, (CDROM), 2011.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Brasília, DF: Senado Federal. 05/10/1988.

_____. Lei no 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996

. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial – MEC, SEESP, 2001. 79p.

. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba - SP, v. 3, n. 5, p.12, p. 7-25, 1999.

CARVALHO, Edler Carvalho. Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política Nacional de Educação Especial no ano de 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: BAPTISTA, Claudio Roberto CAIADO, Katia Regina Moreno. Professores e Educação Especial: Formação em foco. Porto Alegre Mediação. 2011, p.65-78.

GARCIA, Vinicius Gaspar. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Disponível em: < <http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>>. Acesso em julho de 2022.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos. A Diferença/ Deficiência sobre a ótica Histórica, Revista Educação, UFRN, 1999.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: Historia e politicas públicas. 5. Ed.- São Paulo: Cortez, 2005.

MICHELS, Maria Helena, O Instrumental o Generalista e a Formação à distancia, estratégias para reconversão docente. In: BAPTISTA, C.R.; CAIADO, K.M.; JESUS. D. M. Professores e Educação Especial: Formação em foco. PORTO ALEGRE: Mediação, 2011, p.85.

Secretaria de Educação do Estado da Bahia - <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoespecial> - acesso em: 10 Agost. 2022.



A mediação pedagógica através da brincadeira

Ana Paula de Carvalho

DOI: [10.47573/ayd.5379.2.144.4](https://doi.org/10.47573/ayd.5379.2.144.4)

RESUMO

A brincadeira é um tema explorado sob diversos olhares na educação infantil atual, por vezes sem um estudo a respeito dos seus reais benefícios. Por esse motivo, o presente trabalho expõe um breve estudo teórico a respeito da história da brincadeira no mundo e o posicionamento de alguns teóricos de educação sobre a brincadeira na educação atual a fim de confirmar a importância e os quais benefícios oferecidos à criança. Inclui um breve resgate de brincadeiras tradicionais na prática de educação infantil. Os resultados indicam que a brincadeira tem um valor fundamental no desenvolvimento da criança e que as brincadeiras tradicionais podem, além da maturação cognitiva, enriquecer o conhecimento sociocultural da criança. † Todos sabem que o brinquedo exerce na criança um enorme encantamento, desde bem pequenas já sentem vontade de brincar com objetos lúdicos. Na Educação Infantil, o brinquedo passa a ser um recurso excelente para favorecer esse encontro tão expressivo que é o aprendizado e o ato de brincar. O brinquedo só passa a cumprir sua função, se uma criança der movimento a ele, podendo ser industrial ou confeccionado manualmente. Através dos jogos lúdicos, do brinquedo e da brincadeira, desenvolve-se a capacidade de criar, ser incisivo, e a motricidade, além do mais as aulas passam a ser mais atrativas e interessantes.

Palavras-chave: ludicidade. responsabilidade educacional. integração social.

ABSTRACT

Play is a theme explored under various glances in current child education, sometimes without a study of its real benefits. For this reason, the present paper presents a brief theoretical study about the history of play in the world and the positioning of some educational theorists on the joke in current education in order to confirm the importance and benefits offered to the child. It includes a brief rescue of traditional games in the practice of early childhood education. The results indicate that play has a fundamental value in the child's development and that traditional games can, in addition to cognitive maturation, enrich the socio-cultural knowledge of the child. Everyone knows that the toy has an enormous charm on the child, since they are very young and feel like playing with playful objects. In Infantile Education, the toy becomes an excellent resource to favor this encounter so expressive that is the learning and the act of playing. The toy only fulfills its function, if a child gives movement to it, being able to be industrial or made by hand. Through play, play and play, the ability to create, be incisive, and motor skills is developed, and the classes become more attractive and interesting.

Keywords: ludicidade. educational responsibility. social integration.

INTRODUÇÃO

O mundo infantil é rico e suas possibilidades de apreensão são diversas, situações simultâneas são a base da natureza própria da faixa etária do Ciclo I do Ensino Fundamental. Nas variantes da aprendizagem, pondera-se a importância da autossuficiência de modo que ela possa se firmar como uma pessoa que acredita em suas ações. Para isso é fundamental que essa criança seja devidamente motivada em sua amplitude, suas competências e aptidões sejam valorizadas, como o suporte que pode alinhar todas essas segmentações.

Fundamentado em leituras de diversas obras de autores estudiosos do brincar em relação com o ensino e a aprendizagem, este trabalho apresenta uma exposição de dados bibliográficos referentes à importância da brincadeira na educação infantil, a fim de refletir sobre a concepção de infância, as necessidades da criança entre três e seis anos, a relação entre o desenvolvimento da criança e a brincadeira e a importância de resgatar as brincadeiras tradicionais.

O presente estudo baseou-se em fatos históricos apresentados por estudiosos como Aranha (1996), Wajskop (2001) e Santos (1999) para descrever uma trajetória da história da brincadeira desde a Antiguidade até os dias atuais, a fim de proporcionar melhor compreensão ao leitor da importância da brincadeira no desenvolvimento da criança. Estudando Moyles (2002) e Bomtempo, (1988) este estudo descobre e apresenta alguns fatores que confirmam a importância e os benefícios da brincadeira no desenvolvimento da criança, na relação aluno e professor e na relação da criança e o mundo.

Preocupado em compreender as necessidades da criança entre três e seis anos para conhecer os meios adequados de o adulto brincar com ela, o presente estudo apresenta dados referentes ao desenvolvimento humano limitando-se a criança e baseados nas obras de Piaget (1999), de Vygotsky (1998), de Wajskop (2001), no Referencial curricular Nacional de Educação Infantil RCNEI (1998), entre outros.

Após a apresentação da história da brincadeira através dos tempos, da importância do ato de brincar ao desenvolvimento e ao bem-estar da criança e do seu valor no processo de maturação cognitiva, este estudo fornece informações baseadas em bibliografias de educadores, pesquisadores educacionais referentes ao papel da escola e do educador diante da brincadeira. Finaliza com um resgate de brincadeiras tradicionais a fim de exemplificar a teoria sócio interacionista de Vygotsky (1998), e fornecer ao leitor caminhos de utilização da brincadeira na ação pedagógica.

Este estudo se direciona aqueles educadores que sentem dificuldades em inserir, na sua prática docente brincadeiras, as tradicionais com o objetivo de demonstrar que é possível enriquecer, de forma prazerosa, para a criança e para o educador, o processo de ensino e aprendizagem valorizando as interações sociais e a construção do conhecimento.

CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÃO DE BRINCADEIRA

A brincadeira é uma linguagem infantil, um movimento que acontece na imaginação por meio da apropriação de elementos da realidade atual para a atribuição de novos significados. Esta característica da brincadeira está vinculada a articulação entre a imaginação imitação da realidade.

“Uma criança que, por exemplo, bate ritmicamente com os pés no chão e imagina-se cavalgando um cavalo, está orientando sua ação pelo significado da situação e por uma atitude mental e não somente pela percepção imediata dos objetos e situações”. (RCNEI¹, 1998, p. 27).

O desenvolvimento das brincadeiras, os movimentos, os objetos e os espaços significam coisas diferentes do que aparentam ser. Ao brincar, a criança repensa e reproduz momentos já

1 BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em 20 out. 2017.

vividos conscientes de que estão brincando. A brincadeira é transformadora porque transforma conhecimentos anteriores em conceitos gerais. Quando a criança assume um papel em determinada brincadeira, provavelmente conhece alguns de seus aspectos e por isso, estabelece diferentes vínculos entre tais aspectos e os generaliza em diversas situações.

A brincadeira envolve: movimento e mudança de percepção, relação com objetos e suas propriedades físicas (associação e combinação entre eles); linguagem oral, linguagem gestual, conteúdos sociais (papéis, situações, valores, e atitudes referindo-se a maneira como o universo se constrói); e limites (definidos pelas regras) fundamentais para o ato de brincar.

Bomtempo (1988), afirma que “No comportamento diário das crianças, o brincar é algo que se destaca como essencial para seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Dessa forma, se quisermos conhecer bem as crianças, devemos conhecer seus brinquedos e brincadeiras”.

Um pouco de História

A brincadeira não é um ato social recente. Segundo Wajskop (2001), na Antiguidade utilizavam-se doces e guloseimas em formas de letras e números para o ensino das crianças, determinando (num futuro) o uso de jogos didáticos por professores de diferentes áreas, como matemática, línguas entre outras. Contudo, a brincadeira só ganhou espaço na educação das crianças pequenas com a ruptura do pensamento romântico. Anteriormente, era vista como simples passa tempo, recreação, os brinquedos infantis eram iguais ao dos adultos. A criança pequena era vista como uma miniatura do homem adulto, aprendia um ofício, com a responsabilidade de executar as tarefas do dia a dia, sendo formadas para servir. Na sociedade medieval, o trabalho era uma imposição a todos. Não havia uma preocupação com seu processo de desenvolvimento.

Segundo Ariès (1981), em consequência da descoberta do “sentimento de infância”, a criança passa a ser reconhecida como um ser frágil, inocente e despreparada para o universo adulto, onde caminhos foram abertos para o processo de transformação da escola e o aparecimento de novas visões pedagógicas.

As ideias originadas do racionalismo e do renascimento científico no século XVII influenciaram os educadores da época, que buscavam métodos diferentes com o propósito de tornar a educação mais agradável e eficaz na vida prática. Comênio (1630 *apud* Gasparin, 1998), em seus estudos afirmava que, só fazendo aprendemos a fazer e que não se deve ensinar somente o que tem valor para a escola, mas o que serve para a vida. Desta forma, ele propôs a escola como uma verdadeira oficina prática cujos alunos poderiam aprender por meio de jogos, brincadeiras e trabalhos concretos.

Rousseau (1999) marcou a educação na Idade Moderna quando centralizou os interesses pedagógicos no aluno, não mais no professor, além de destacar a especificidade da criança, que, segundo ele, não deveria ser entendida como um adulto em miniatura. Por valorizar a criança como um ser em processo de maturação, favoreceu a brincadeira na educação como um meio agradável de aprendizagem.

A preocupação com a moral, a saúde e o bem comum da infância destes pedagogos e seus seguidores no século XVII, originou a ideia de criança como cidadão social contra a imagem de adulto em miniatura construída na antiguidade. Mesmo com esses novos ideais que possibilitavam a criança uma liberdade antes inexistente ela ainda era educada para não exercer sua

liberdade, mas a fazer o que a sociedade desejava, contudo, de acordo com Wajskop (2001), as influências de Rousseau (1999) resultaram na criação de inúmeros brinquedos educativos utilizando princípios da educação sensorial visando o estudo, inclusive de crianças deficientes mentais, e cujos conhecimentos foram posteriormente utilizados para o ensino das crianças não deficientes. †

Em seguida, influenciados pelos pensamentos filosóficos de suas épocas, diversos pedagogos introduziram a brincadeira na educação de maneira original e de acordo com suas próprias crenças. Pestalozzi (1996) tinha a concepção de que a criança é o centro do processo educacional, portanto era necessário conhecer o desenvolvimento humano para criar métodos de ensino eficazes. Froebel (2001) seguiu muitas ideias de Pestalozzi (1996) e contribuiu com a pedagogia, principalmente, no que diz respeito à atenção com a criança na fase anterior ao ensino elementar, ou seja, a educação da primeira infância. Fundou os Jardins de Infância, (chamados assim porque teve como referência o jardineiro que cuida da planta desde pequenina para que cresça bem) por crer que os primeiros anos do homem são básicos para a sua formação. Desta forma, privilegiou a atividade lúdica por perceber as funções positivas do jogo e do brinquedo no desenvolvimento sensório-motor e criou métodos para aperfeiçoar as habilidades da criança, pois acreditava que a alegria da brincadeira levaria a criança a aceitar o trabalho educativo de forma mais tranquila.

Organizou o trabalho do jardim de infância sob três aspectos básicos: As atividades educativas, utilizando como recursos o brinquedo, o trabalho manual e o contato com a natureza. As Formas de expressão, cujos meios principais foram os gestos, o canto e a linguagem oral e a importância da auto atividade, enfatizando que o trabalho educativo deveria partir, também, dos interesses da criança.

Froebel (2001) organizava jogos com diversos materiais e os subdividia em três grupos: formas de vida, formas da beleza, formas do conhecimento. Do trabalho deste educador permaneceu a ideia geral de aliar a brincadeira ao ato de conhecer.

Montessori (2004) foi uma médica italiana que se interessou pela educação de crianças e também ofereceu diferentes caminhos para o processo de ensino-aprendizagem. A valorização da brincadeira destacou-se no seu método porque ela baseou-se, entre outros aspectos: na livre escolha, a criança utilizava o material na ordem que escolhesse, cabendo ao professor apenas a direção da atividade; na ordem do ambiente, Montessori (2004) adaptou móveis, quadros, banheiros ao tamanho das crianças, na educação sensorial, com atividades ricas em cores, formas, sons, qualidades táteis, dimensões, experiências térmicas, sensações musculares, movimentos e ginástica rítmica.

Decroly (2002) também contribuiu para a introdução da brincadeira na Educação Infantil, também era médico e descreveu a criança como ser global, ou seja, ela aprende como uma totalidade que percebe, pensa e age conjuntamente. Criou o Centro de Interesses, onde os alunos do jardim mantinham contato com o meio que deveria atender suas necessidades. As atividades associação e a expressão. Eram nessas atividades e propostas de observação, que se destacavam as brincadeiras, pois a criança possuía a liberdade de descobrir e expressar-se.

“Froebel, Montessori e Decroly contribuíram, e muito para a superação de uma concepção tradicionalista de ensino, inaugurando um período histórico onde as crianças passaram a ser respeitadas e compreendidas enquanto ativos. Deve-se, no entanto, apontar para as limitações de uso de suas ideias nos dias de hoje.” (WAJSKOP, 2001, p. 52).

De acordo com Wajskop (2001), atualmente as pré-escolas brasileiras trabalham com crianças por meio do uso de materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino e alfabetização descontextualizados da cognição e da história experienciada pelas crianças e chama a atenção para a ação das escolas que didatizam a brincadeira, restringido a atividades repetidas de qualidade viso motora e auditiva, por meio de brinquedos e desenhos mimeografados para colorir. De acordo com a afirmação, entende-se que tal prática limita o alcance da independência na criança para o ato de brincar, pois tais ações impedem que a criança se expresse livremente e desvende o desconhecido. Porém, nos dias atuais, sabe-se que a brincadeira é importante para o desenvolvimento do ser humano porque quando a criança brinca realiza diversas atividades com prazer, desde que a brincadeira possibilite esta sensação.

Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como por exemplo, chupar chupeta. E, em segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, os jogos esportivos são com muita frequência acompanhados de desprazer quando o resultado é desfavorável para a criança.

Segundo Wajskop (2001) a maneira como se apresenta a brincadeira atualmente é resultado de relações interindividuais, ou seja, de forma cultural, o prazer que a criança sente ao brincar está ligado ao meio social em que vive e aos costumes que adquiriu em sua história.

Tal afirmação converge com a necessidade da brincadeira na educação, pois, confirma o desenvolvimento global por possibilitar prazer e ligar-se à experiência da criança, quando proposta de forma adequada pelo adulto educador. Segundo, Almeida e Casarin² (2002), a partir das décadas de 1960 e 1970, no Brasil a psicologia do desenvolvimento e da psicanálise contribuíram para que se visse a infância como a coisa mais importante para o desenvolvimento humano, destacando o papel da brincadeira na educação infantil. De acordo com elas, atualmente a criança é vista dentro de um conceito sócio - histórico, que constantemente modifica-se devido a sua inserção na sociedade, e interação com os adultos. Ou seja, o desenvolvimento humano acontece por meio da interação e das experiências sociais.

Com base nas informações destas autoras entende-se que a criança, ao ingressar na educação infantil, cria uma interação com os ambientes, que podem ser diferentes daquele que ela está habituada. Tal fato proporciona a criança a descoberta de um novo ambiente, com objetos, ritmos, ações e relações ainda diferentes. Estas descobertas certamente enriquecem as suas experiências proporcionando novos saberes em suas ações. De acordo com Santos (1999), nos anos sessenta, na Europa, surgiu a brinquedoteca, no Brasil ela apareceu nos anos oitenta com o objetivo de favorecer a brincadeira. A brinquedoteca surgiu pelo desejo de crianças que não possuíam condições econômicas em obter os brinquedos. É um espaço preparado para estimular a criança, proporcionando o acesso à variedade de brinquedos, num ambiente especialmente lúdico convidando a criança a explorar, sentir e experimentar. Desta forma, além de possibilitar o lúdico na vida das crianças, contribui com uma intervenção educativa apropriada. As brinquedotecas não precisam ser fixas e podem variar e ser adaptadas em ônibus, caminhões, clubes e circos.

A brinquedoteca pode ser construída com diversos perfis: nas escolas, em comunidades ou bairros, para crianças portadoras de deficiências físicas e/ou mentais, em hospitais, em

2 CASARIN, Melânia de Melo; ALMEIDA, Damiana Machado de. *A importância do brincar para a construção do conhecimento na educação infantil*. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/01/a6.htm>>. Acesso em 27 Out. 2017.

centros culturais, junto a bibliotecas, etc. A brinquedoteca trouxe uma postura frente à educação, abandonando métodos tradicionais, acreditando no lúdico como estratégia no desenvolvimento da educação no processo ensino-aprendizagem.

A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A pluralidade de situações com que se depara nas Instituições de Ensino evidencia a importância de ações coerentes com a diversidade de necessidades dos estudantes. Os conteúdos, de modo geral, ainda nos dias atuais, são repassados mecanicamente, com pouca profundidade, dentro de enormes limitações somadas a teorias e metodologias fatigantes para ambos. Professores, por comodismo ou desinformação, muitas vezes, deixam de explorar o mundo lúdico por esquecerem ou não assumirem que ele faz parte do universo infantil. MORTATTI, (2000).

Para dar sustentabilidade a esses múltiplos olhares que vai muito além de selecionar conteúdos didáticos, fez-se necessário pensar numa sociedade que está cada vez mais marcada pela diversidade de informações e culturas, internalizar o diálogo com suas múltiplas funções, interagir com as diversas dimensões, legitimando significados e conhecimentos diversos. Desde a década de 1980, que aconteceram mudanças fundamentais relativas às teorias de alfabetização, mas não apenas no Brasil, mas na América Latina como um todo, de modo a provocar alterações significativas na cultura das práticas de ensino, não somente no que se refere ao modo de se ensinar como no conteúdo a ser ensinado.

Na década de 1980, ocorreu uma retomada do processo de democratização do ensino interrompido pelo golpe militar de 1964, sendo o aumento da oferta do número de matrículas uma das principais medidas desse processo. Foi por essa via que chegou à escola pública um grande contingente de crianças oriundas das camadas populares. Pertencentes a famílias de pais não alfabetizados ou alfabéticos funcionais (estes, frutos da então historicamente estabelecida falta de oportunidade de escolarização), essas crianças se deparavam com um modelo educacional inadequado à aprendizagem delas, o que ocasionava um fracasso generalizado em se tratando de aprender a ler e escrever e, por consequência, de ser capaz de realizar outras aprendizagens mediadas pela língua escrita.

Tal fracasso levava esses alunos à saída prematura da escola ou, por vezes, forçada, após anos sucessivos de repetência em um ou mais anos letivos. Desse modo, justifica essa pesquisadora, ao mesmo tempo em que esse processo de democratização do ensino público pode ser considerado inclusivo, por aumentar a oferta de vagas, é tido como exclusivo, por não criar condições e oportunidades apropriadas aos novos alunos que passara a receber. A expansão a qualquer custo trouxe, como uma das consequências, a baixa da qualidade da educação.

Nesse mesmo contexto, verificava-se uma realidade educacional em que as crianças das classes sociais mais favorecidas, que possuíam acesso a materiais escritos e eram usuárias em seu contexto familiar da mesma variante linguística empregada na escola, conseguiam, em sua grande maioria, alfabetizar-se e, portanto, eram promovidas para o ano escolar seguinte. (MORTATTI, 2000).

As concepções de ensino e de aprendizagem tinham por base os métodos tradicionais e a pedagogia prescrevia que as crianças realizassem tarefas que desenvolvessem a motricidade,

a seleção visual, pronúncia, memorização, atividades mecânicas, entre outros; até atingirem determinados desempenhos visuais, auditivos e motores.

As explicações tradicionais para os problemas relativos à alfabetização, não conseguiam dar conta do fracasso escolar na fase inicial de escolarização de crianças, especialmente as de classes menos favorecidas.

“No entrecruzamento desses anseios e iniciativas, o ensino inicial da leitura é tomado como problema estratégico, tornando-se um importante índice para medir a eficácia da escola em relação ao cumprimento da promessa com que acena às novas gerações e que a caracteriza e justifica o acesso ao mundo público da cultura letrada. Inicia-se, assim, um movimento de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita e sua identificação com a questão dos métodos de ensino”. (MORTATTI, 2000, p. 42).

Percebeu-se, por meio desses pressupostos, que não se trata de uma incapacidade das crianças em aprender por não estarem prontas, mas sim, uma questão de adequar o ensino ao que elas pensavam sobre a escrita. Desse modo, no cotidiano das salas de aula, a metodologia pautada no treino motor e no ensino de sílabas, frases e textos construídos para alfabetizar começou a ceder espaço a atividades de leitura de textos autênticos, isto é, que são encontrados de fato fora da esfera escolar; inseridos em práticas de letramento, e atividades de escrita em que o alfabetizando é deixado livre para escrever as palavras e os textos de acordo com suas próprias ideias de como grafá-los. (MORTATTI, 2000).

Chama a atenção o fato de que muitos educadores passaram a negar os métodos vigentes, o que para ela, trata-se de uma atitude acertada, passando a se valer de uma “alfabetização sem metodologia”, sem um plano de atividades intencionalmente concebidas para ensinar a ler e escrever, o que não é desejável em se tratando do âmbito escolar. A teoria psicogenética demonstrou, que as crianças chegam à escola com muitos saberes sobre a língua escrita e, sendo assim, não iniciam a alfabetização “vazias” como se supunha.

A aprendizagem de leitura e escrita tem início, portanto, muito antes de se entrar para a escola. Por isso, passou-se a considerar que, ao receber o sujeito-aprendiz para cumprir a tarefa que lhe foi socialmente delegada a de ensinar, a instituição escolar deve retomar as concepções prévias dele acerca de o que é e como funciona a escrita alfabética.

Atente-se para o fato de que, conforme justifica Mortatti (2000, p. 19):

“Não se trata de discutir métodos de ensino, mas de se compreender o processo de construção, por parte da criança, do conhecimento sobre a língua escrita, para se buscarem procedimentos didáticos e pedagógicos adequados a esse processo”.

Percebe-se que a aprendizagem não é uma simples assimilação de conteúdos e, aprender o seu processo tornaram-se um desafio para os educadores. Sabe-se, ainda, que estudantes e professores, já há bastante tempo, diante de inovações e questões cada vez mais instigantes, dá-se através de uma formação contínua, reflexiva, dialogada e compartilhada entre discentes e educadores e, um percurso em suas histórias, cruzando culturas, conhecimentos diversos, sentimentos, ações e transformações.

A infância é uma fase primordial na formação do caráter e da personalidade, caracterizada pelo desenvolvimento do raciocínio topológico espacial (ele vai ajudar a resolver um jogo de quebra-cabeça bem elaborado na vida adulta) e do raciocínio formal dedutivo (será quando a criança deduz por hipóteses algo). Em função dessa realidade didático-científica, o MEC (Mi-

nistério de Educação e Cultura) muda as regras para a Educação Infantil, a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos decorre da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. A mesma Emenda Constitucional garante que a medida deverá ser implementada progressivamente, até 2016.

Numa distinção meramente didática, entende-se por jogo aquela atividade que envolve regras estabelecidas previamente que pode ou não ter um caráter de disputa, porém deve ser obedecida desde que a criança participe de forma voluntária e sem imposições; já a brincadeira pode ser ou não sistematizada e a criança age espontaneamente, pois é a partir dessa atividade que se estabelece a comunicação com o meio em que vive.

Apesar da brincadeira e o jogo envolverem a ludicidade infantil, o jogo tem uma íntima ligação com a motricidade e a afetividade que desperta, deve ser orientada pelo adulto que acompanha sua educação, já que nem sempre há satisfação ao fazê-lo devido a eventuais frustrações que poderão ocorrer; em contrapartida, a brincadeira é a imaginação em ação. A brincadeira vista individualmente nos aponta que a criança através da imitação constrói a sua consciência da realidade. (VYGOTSKY, 1998).

Educar e alfabetizar são um desafio permanente. Implica refletir sobre as práticas e as concepções adotadas, analisa-se e recria-se novas metodologias de ensino. Diante destas considerações é de extrema importância a preocupação com a infância e a educação no sentido de resgatar o espaço que a brincadeira vem perdendo na sociedade.

Toda criança traz consigo um grande poder imaginativo e criativo que deve ser explorado, essa aptidão não pode ser ignorada.

Trabalhar com brincadeiras oportuniza uma aprendizagem eficaz, pois pode auxiliar de forma positiva a estimular os alunos mais tímidos, por exemplo, no período de integração com o grupo. Esse comportamento didático tende a deixar o aluno mais solto e feliz, para, a partir daí, receber outros conteúdos.

A brincadeira não só favorece o ingresso ao Ensino Fundamental, mas garante o direito do aluno a um atendimento integral, em que será desenvolvida responsabilidade, liberdade de expressão, solidariedade e autonomia. Para que tais ações possam, de fato, atingir o objetivo principal de uma interferência em certa coletividade, são essenciais atualizar e modernizar uma metodologia ajustado ao tempo e espaço nos quais essas ações se inserem e um trânsito entre diferentes áreas do conhecimento.

A afetividade, movimento e inteligência são elementos básicos que se comunicam o tempo todo para uma criança em fase da Educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Elementos com os quais oferecem subsídios para reflexão sobre as práticas pedagógicas. Considerando-se que não é possível selecionar um único aspecto do ser humano e perceber o desenvolvimento nos vários campos funcionais nos quais se distribuem a atividade infantil (afetivo, motor e cognitivo).

Com base na ideia de que afetividade, inteligência e movimento formam dimensões inseparáveis na constituição e evolução do psiquismo da criança e que esse processo ocorre necessariamente por meio das relações sociais, algumas questões merecem ser analisadas.

Ao se mentalizar “afeto” vem naturalmente à mente imagens relacionadas a cuidado,

acolhimento, aceitação, afago. O afeto é uma emoção que logo avistamos, porque se materializa e, desta forma, se comunica, se vislumbra.

O desenvolvimento afetivo está ligado intrinsecamente e ocorre paralelo ao desenvolvimento moral: a criança vai superando a fase do egocentrismo, percebe-se a importância das interações com as outras pessoas e desenvolve a percepção do eu e do outro como referência. Pondera-se em:

“Os sentimentos e as operações intelectuais não constituem duas realidades separadas e sim dois aspectos complementares de toda a realidade psíquica, pois o pensamento é sempre acompanhado de uma tonalidade e significado afetivo, portanto, a afetividade e a cognição são indissociáveis na sua origem e evolução, constituindo os dois aspectos complementares de qualquer conduta humana, já que em toda atividade há um aspecto afetivo e um aspecto cognitivo ou inteligente”. (PIAGET, 1999, p.15).

A diferença entre inteligência e afetividade se inicia logo nos primeiros anos de vida da criança, a primeira fará com que a segunda se imprima e evolua, é a fase intelectual. (PIAGET, 1999).

Em ações motoras, uma criança, que ainda não fala, consegue se comunicar com as pessoas, manifestando-se psiquicamente através dos gestos, dos espasmos e dos reflexos.

Observa-se que a afetividade e a inteligência juntamente com a motricidade são elementos incorporados no crescimento psíquico da criança, pois os três elementos têm papéis bem distintos e integrados, permitindo à criança alcançar níveis de pensamento cada vez mais declamativos. Uma criança em fase da Educação Infantil, os elementos básicos que se comunicam o tempo todo: afetividade, movimento e inteligência. Elementos com os quais precisa ser refletido diante das práticas pedagógicas.

Quando a criança brinca, ela traça um paralelo espontâneo e natural entre a realidade e ficção. Cada criança estabelece seu próprio modo de crescer em seu ritmo e tempo, ela precisa brincar para crescer, apropriando-se do prazer, aprendizado e desenvolvimento. Brincar favorece à criança o despertar de seguimentos da personalidade como fatores sociais de afeto, inteligência, socialização e habilidades motoras.

O ato de brincar colabora com o desenvolvimento físico e motor em atividades livres, como a criança vai imprimir a abertura de sua imaginação, vai depender do estágio afetivo e cognitivo em que está inserida. Tais processos se dialogam, porque uma prática motora está relacionada com a atividade cognitiva e afetiva. Por exemplo, a forma como uma criança trabalha com um determinado brinquedo, pode-se notar seu conhecimento e o sentimento que desperta.

A brincadeira é vista, por muitos, como uma infração às disciplinas ou às tarefas práticas didáticas, mas por outro lado, as crianças não as negam nem ignoram, mas as colocam sob as necessidades das ações lúdicas. Nessa concepção diz que, o lúdico e infância não podem ser dissociados, toda atividade da criança deve ser espontânea, livre de qualquer repressão, ação voluntária.

Sendo assim, ao papel do adulto/educador se faz necessário numa vivência em todas as fases da infância, pois é importante ter atrelado ao seu autoconhecimento e autoconsciência, o conhecimento teórico. Desta forma, ele estará preparado para intervir na brincadeira infantil, de maneira adequada, destacando o progresso e proporcionando mais crescimento. A brincadeira

tem que ser capacitada e intercedida pelo professor. O ato de brincar favorece a independência e liberta da timidez algumas crianças presas a convenções ainda impostas muitas vezes pela família, como se brincar fosse algo que viesse contra o aprendizado no sentido de prejudicar a decorrência da instrução pedagógica. Muitos ainda costumam associar o ato de aprender com salas de aulas compostas de alunos inertes e extremamente silenciosos, como se tal comportamento correspondesse à aprendizagem eficaz. Pode-se observar que “só podemos entender as atitudes da criança se entendermos a trama do ambiente no qual está inserida”.

Para Vygotsky (1998, p. 145):

“São precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada ao novo conhecimento. [...] os gregos diziam que a filosofia nasce da surpresa. Em termos psicológicos isso é verdadeiro se aplicado a qualquer conhecimento no sentido de que todo conhecimento deve ser antecedido de uma sensação de sede. O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo”.

A ideia da brincadeira não precisa de um lugar específico, nem de configurações extraordinárias, o estímulo é o suficiente para que a criança solte sua imaginação, começando a romançar situações, experimentando sensações, movimentando-se de forma expressiva, liberando seus sentimentos.

Ao usar as brincadeiras na educação, o desenvolvimento acontece através da construção de um conhecimento novo a partir daquele que a criança já tem. Brincar, jogar, alegrar-se, divertir-se, são consideradas necessidades substanciais na natureza infantil. Todos nós necessitamos de uma área de ilusão paralela ao mundo real (ou das trocas sociais). Quando a criança conduzir esse potencial imaginativo em vivacidade, ela amplia sua tendência à criação.

POR QUE BRINCAR?

Segundo Moyles (2002), brincar fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa. A criança que brinca descobre o universo do trabalho, da cultura e dos afetos por meio da representação e da experimentação. Bomtempo (1988) aponta que, quando uma criança de quatro anos num balanço, age como se estivesse em um avião e precisasse mudar os planos de voo porque tem pouca gasolina, está utilizando graus de fantasia, diferente de uma criança que se balança o mais alto que pode, procurando dominar apenas, dificuldades motoras.

Para a autora, ao contrário do que se acredita, nenhuma criança nasce sabendo brincar, ela aprende com pessoas próximas, adultas ou três crianças mais velhas. Ensinar a brincar é ensinar o faz-de-conta, é ensinar a criança (que acredita) os sentidos para as suas ações e atribuir diferenças que, é por meio do desempenho de papéis que a criança consegue resolver conflitos e ansiedades.

“Crianças pequenas alcançam a compreensão através de experiências que fazem sentido para elas e nas quais podem usar seus conhecimentos prévios. O brincar proporciona essa base essencial. É muito importante que as crianças aprendam a valorizar suas brincadeiras, o que só pode acontecer se elas forem igualmente valorizadas por aqueles que as cercam. Brincar mantém as crianças física e mentalmente ativas”. (MOYLES, 2002, p. 19).

O brincar infantil garante que o cérebro permaneça estimulado e ativo, que por sua vez, desafia a criança a dominar o que já faz parte do seu conhecimento e responder ao desconhecido. O brincar é realizado por puro prazer e diversão, fato segundo Moyles (2002) suficiente para valorizá-lo. Tal prazer ocasionado pelas brincadeiras se direciona as vantagens que por sua vez está diretamente unido ao que o brincar pode proporcionar. O brincar tem a vantagem de proporcionar alegria e divertimento, desenvolvendo a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emocional ao mesmo tempo em que pode resolver conflitos e ansiedades. A criança quando brinca tem a oportunidade de desenvolver suas potencialidades, tendo a chance de comparar, analisar, nomear, medir, associar, calcular, classificar, compor, conceituar e criar. “O ato de brincar possibilita à criança a tradução do mundo para a realidade, possibilitando assim, o desenvolvimento da sua sensibilidade, criatividade, habilidades e inteligência, além de aprender a socializar-se com outras crianças”.

A brincadeira é, portanto, uma atividade social, depende de regras de convivência e de regras imaginárias que são discutidas e negociadas pelas crianças. Brincar porque envolve experimentos por meio da repetição e da ação imaginativa, outras formas de ser e de pensar, além de repetir o já conhecido para compreendê-lo e adaptar-se a ele.

Moyles (2002) destaca ainda que o brincar oferece à criança a manipulação do sentido das palavras, dos sentimentos e da realidade, tendo consciência de que é uma simulação, pois, ela sabe o que é brincadeira, por isso decide sobre o com quem, com o que, quanto tempo e onde brincar, além de decidir-se ainda, que, como, por não brincar. Brincar é uma atividade gratuita que não possui objetivos didáticos.

Trata-se de um espaço da imaginação que não possui tempo nem local para o, mas que necessita de tempo e lugar adequado. As crianças, segundo Moyles (2002), podem brincar com a linguagem, mudando as palavras, o timbre da voz, o sentido das frases, com objetos, mudando seu uso convencional, com os brinquedos, aceitando a imagem que eles produzem ou mudando seus significados e usos, com os personagens, pessoas ou animais, mudando sua identidade através da linguagem ou utilizando-se de fantasias e objetos simbólicos; assumindo outras identidades por meio da manipulação de bonecos, fantoches, marionetes, ouvindo e recontando uma história, com os espaços, modificando-os, pintando-os, cobrindo com panos e/ou lenços, com o desenho, desenhando, contando histórias, criando personagens.

Com base nos estudos de Moyles (2002), entende-se que a brincadeira depende de temas, ou seja, do que as crianças brincam; carrinho, boneca, feira, show de música, médico casinha, etc.; de motivações (como se desenvolve o brincar) como um acontecimento recente em que a criança participou ou assistiu; um programa de televisão, roupas, fantasias ou material disponível e de fatos que descobriu ou aprendeu recentemente, um livro lido, entre outros e de recursos do tipo, papéis e identidades auferidos à criança com quem se brinca, aos adultos ou personagens imaginados ou a bonecos, planos de ação que devem tornar-se mais na medida em que a criança cresce e quanto mais ela brinca, objetos e ambientes que são modificados ou criados na medida da necessidade os processo histórico da brincadeira, apresenta o brincar como ato que deve ser aceito como um processo, não necessariamente com algum resultado, mas capaz de um resultado se o participante assim o desejar.

Enfatiza a exploração como uma preliminar de formas desafiadoras do brincar. Conclui por fim, que se deve brincar porque ele proporciona a fantasia, a invenção, a criação, a mudança, a experiência, a imaginação.

Para a criança retirar da sua vida os conteúdos da brincadeira por meio de impressões e sentimentos que vivencia, dos conhecimentos que aprende das histórias que escuta entre outros, pois no ato de ocorrendo o brincar acontece trocas, as crianças convivem com suas diferenças, desenvolvimento da imaginação, da linguagem, da compreensão e da apropriação de novos conhecimentos e sentimentos, além de exercerem o poder de iniciativa e a capacidade de decisão.

A CRIANÇA ENTRE TRÊS E SEIS ANOS

Piaget (1999) foi um biólogo que pesquisou o desenvolvimento humano e concluiu que ele ocorre por meio de estágios, que se sucedem na mesma ordem em todos os indivíduos. Desde que tenham um desenvolvimento normal, todas as pessoas, passam por estas fases, na mesma ordem, embora possam variar as idades. Preocupou-se com o estudo do desenvolvimento cognitivo, ou seja, com o desenvolvimento da maneira como os indivíduos conhecem o mundo exterior e com ele se relacionam. Piaget (1999) estabeleceu os principais períodos do desenvolvimento cognitivo, da seguinte maneira: zero aos dois anos é o período sensório-motor; dos dois aos sete anos ocorre período pré-operatório; dos sete aos doze anos é a fase das operações concretas, aos 12 anos inicia a fase das operações formais.

De acordo com Piaget (1999), a criança entre três e seis anos encontra-se na fase pré-operatória e, portanto, está desenvolvendo a linguagem mais rapidamente causando consequências para a vida mental Socialização da ação (atividades de faz de conta), desenhos, sonhos, com trocas entre os indivíduos; Desenvolvimento do pensamento, a partir do pensamento verbal: finalismo (porquês, causa/efeito), animismo (presume que todos os objetos têm vida e sentimentos) e artificialismo: Desenvolvimento da intuição.

Contudo sabe-se que a idade não pode ser o único critério na avaliação do grau de desenvolvimento da criança, pois existem ainda as várias dimensões da maturidade, emocional, social, intelectual e física. A maturidade abrange o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, em comparação com a maioria das pessoas de sua idade dimensões da maturidade estão interligadas, ou seja, uma não se desenvolve sem que as outras também se desenvolvam.

Com base nos estudos de Piaget (1999) entende-se que o processo de maturação envolve: as emoções (a sua expressão e ao seu controle nas diferentes idades); a situação social (entende-se a evolução da sociabilidade, no sentido de superação do egocentrismo infantil, na contribuição para o bem-estar social e na participação das decisões de interesse social); o crescimento físico (engloba o desenvolvimento das características físicas, estatura, peso, sexo, ser canhoto, entre outros); o intelecto (refere-se à maneira como a criança vai conhecendo a si mesma e ao mundo que a cerca). Entende-se desta forma que a criança de três a seis anos encontra-se em uma fase de construção e ampliação de gestos que exigem coordenação de vários segmentos motores, recortar, colar, encaixar pequenas peças, entre outros movimentos, sofisticam-se nessa faixa etária.

Contudo permanece a tendência lúdica da motricidade (animismo, segundo Piaget), o RCNEI³ (1998) exemplifica que é comum às crianças durante a realização de uma atividade des-

3 BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em 20 out. 2017.

viarem a atenção, como “a criança que está recortando e que de repente põe-se a brincar com a tesoura, transformando-a num avião, numa espada” e com base na capacidade de pensar antes de agir a criança desta faixa etária desenvolve gradativamente recursos de contenção motora, percebido, por exemplo, nas conversas entre crianças em que uma fala para a outra o que e como fará para realizar determinada ação: “Eu vou lá, vou pular assim, e vou pegar tal coisa”.

A organização do pensamento e da ação, como afirmou Piaget (1999) é indissociável das emoções, fato melhor compreendido quando agregamos a seu estudo a visão de Vygotsky (1998), que afirmou em sua teoria que o ser humano é geneticamente social, ou seja, o seu crescimento intelectual ocorre por meio da apreensão de conhecimentos culturais. Ciente destes estudos fica claro que, a criança necessita de um ambiente cercado de possibilidades de explorações e socializações com outras pessoas, adequadas à sua faixa etária e livre de desrespeitos as suas capacidades, já que, está claro que aumentarão de acordo com o seu crescimento e os estímulos ambientais.

O RCNEI (1998), esclarece que as práticas culturais predominantes e as possibilidades de exploração oferecidas pelo ambiente no qual vive a criança permitem que ela desenvolva capacidades e construa opiniões próprias. Por exemplo, uma criança criada num bairro em que o futebol é uma prática comum poderá interessar-se pelo esporte e aprender a jogar desde cedo. Uma criança que vive à beira de um rio utilizado, por exemplo, como forma de lazer pela comunidade provavelmente aprenderá a nadar sem que seja preciso entrar numa escola de natação como pode ser o caso de uma criança de ambiente urbano.

Desta forma entende-se que as brincadeiras que formam o conjunto de atividades infantis variam de acordo com a cultura regional e se apresentam como oportunidades para o desenvolvimento da motricidade e da socialização, para o aperfeiçoamento do pensamento, para o enriquecimento das emoções consequente fortalecimento da autoestima, e outros benefícios, os estudos de satisfação das necessidades da criança de três a seis anos, com base nos estudos de Piaget (1999), precisam basear-se no aprofundamento e ampliação das capacidades; de familiarizar.

Se com a imagem do próprio corpo; de explorar as possibilidades de movimentos e ritmo de correr, pular, entre outros, deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, desenvolvendo uma atitude de confiança nas próprias capacidades motoras, de explorar e utilizar os movimentos de preensão, como encaixe e lançamentos, para o uso de objetos diversos, de explorar o ambiente, a fim de se relacionar com as pessoas, formas de vida semelhantes e diferentes do seu grupo social; de estabelecer algumas relações entre o meio os tipos de vida que ali também se estabelecem, despertando o valor a preservação do ambiente e da natureza e o sentido de qualidade de vida humana.

A BRINCADEIRA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SEGUNDO OS ESTUDOS DE VYGOTSKY

A diferença entre o ser humano e os outros mamíferos é “a elaboração das funções psicológicas superiores, que o homem faz desde bebê”. O desenvolvimento de tais funções ocorre através das atividades desenvolvidas, utilizando-se de instrumentos mediadores. Partindo da visão sociointeracionista o ser humano é geneticamente social. Desta maneira, o crescimento intelectual ocorre por meio da apreensão de conhecimentos culturais, conseqüentemente, dos processos de ensino e aprendizagem o pensamento de Vygotsky (1998), esclarece que o processo de ensino e aprendizagem ocorre de forma mais harmoniosa por meio de situações lúdicas (os instrumentos mediadores).

Sabe-se que a brincadeira entre crianças se manifesta em situação de interação envolvendo: movimento, parceiros pela escolha dos mesmos, esforço para superar os desafios, presente criação/respeito das regras e associação imaginação/realismo nas atitudes e ações. Com base nos estudos de Piaget (1999) e Vygotsky (1998), em relação ao desenvolvimento da criança, o adulto deve interferir nas brincadeiras apenas para evitar situações de perigo, de risco, e para garantir a continuidade da brincadeira, fornecendo um conhecimento que as crianças ainda não descobriram. †

Dessa maneira a brincadeira é uma atividade onde as crianças assimilam e recriam as experiências dos adultos e constroem novos conhecimentos. Vygotsky (1998) defende que a brincadeira não é um aspecto predominante da infância, mas é, portanto, para o desenvolvimento. Trata-se então, de uma atividade com contexto cultural e social facilitadora de descobertas e experiências novas garantindo a possibilidade de uma educação criadora, voluntária e consciente. Segundo Wajskop (2001), em relação ao desenvolvimento da criança, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas, pois o brinquedo proporciona mudanças no que se refere às necessidades e à consciência da criança. A criança, por meio do brinquedo pode levantar hipóteses e enfrentar desafios, além de construir relações, com regras e limites impostos pelos adultos. A brincadeira faz com que a criança construa a sua realidade, e perceba a possibilidade de mudança da sociedade, na qual ela faz parte.

Existe uma compreensão do mundo e das atitudes humanas. Para Vygotsky (1998), a brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. O brinquedo, visto como objeto, suporte da brincadeira, permite à criança criar, imaginar e representar a realidade e as experiências por ela adquiridas.

O RCNEI⁴ (1998), que serve como guia para as creches e escolas de educação infantil, apresentando os conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, contempla a importância do brincar para a construção do conhecimento.

4 BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em 20 out. 2017.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que anteriormente em conceitos gerais com os quais possuíam brincam. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas etc. Na televisão, no cinema ou narradas em livros encontram-se, ainda, uma fonte de conhecimentos múltiplos, mas estes são fragmentados. “É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações”. (RCNEI, 1998).

Segundo Kishimoto (2002), um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que ela possa manipulá-lo. Assim, Kishimoto (2002) esclarece que o brinquedo é visto como a representação das experiências, da realidade da qual a criança faz parte, além de poder ser visto como fruto da imaginação. Pois é por meio dele que a criança pode representar o mundo imaginário que ela criou. Os estudos de Piaget (1999) demonstram que essa questão imaginária pode variar de acordo com a idade.

Com base na teoria do desenvolvimento sabe-se que aos três anos a imaginação é carregada de animismo, entre cinco e seis anos a criança inclui nesse processo imaginativo, elementos da realidade, e na fase adulta passa a utilizar elementos culturais. Independente de cultura, raça, credo ou classe social, toda a criança brinca, descobre o mundo por meio da brincadeira e todos os seus atos estão ligados a ela. Pensando no sóciointeracionismo de Vygotsky (1998), o ser humano aprende por meio da socialização com o outro, entende-se que a criança escolhe a brincadeira de acordo com a referência sociocultural que possui. Desta forma, se as brincadeiras oferecidas estiverem de acordo com a zona de desenvolvimento em que ela se encontra e com as referências socioculturais que possui o seu desenvolvimento se dará de forma mais enriquecedora. Destaca que:

“Partimos da hipótese de e pela brincadeira a criança realiza atividades essenciais para o seu desenvolvimento e que por meio deste brincar ela alcança as formas superiores mentais ao mesmo tempo que se torna participante efetiva de seu meio sociocultural”. (LINS, 1999, p.41).

Vygotsky (1998) classifica o brincar em algumas fases: decorrer da primeira fase, a criança começa a se distanciar do seu primeiro meio social que é representado pela mãe e começa a falar. Se mover em volta. Nesta fase, o ambiente a alcançar por meio andar e do adulto. Este período estende-se a os 7 anos. A segunda fase é caracterizada pela imitação. A criança copia os modelos dos adultos. A terceira fase é marcada pelas convenções que surgem de regras e ações associadas a estas regras. Para o desenvolvimento da criança este é um grande avanço. Esta fase exige um grau maior de socialização, para que surjam novas soluções. Portanto, entende-se que a brincadeira é importante, desde a primeira fase, para aquisição de habilidades e hábitos sociais.

A classificação de Vygotsky (1998), também esclarece que uma das características do brinquedo é a motivação que ele proporciona para a criação do mundo imaginário, vital para o desenvolvimento global do ser humano, sendo que é a partir do brinquedo que a criança aprende a agir. E enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. “É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, de-

pendendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. (VYGOTSKY, 1998).

Na História da Educação verifica-se que durante muito tempo, a criança foi um agente passivo, enquanto aluno, e o professor um transmissor de conteúdos.

Contudo estudos mais detalhados sobre o desenvolvimento da criança provocaram a reavaliação daquela realidade e comprovaram que o quadro deveria ser revertido. Ou seja, não seria mais o aluno que deveria adaptar-se à escola, mas a escola que deveria se adaptar à realidade da qual este aluno faz parte, às características e cultura que ele traz para a escola. Segundo Almeida e Casarin⁵ (2002), atualmente, sabe-se que a construção do conhecimento deve partir sempre do aluno, fato que apresenta este aluno como um desafio ao professor e ao contexto escolar, de um modo geral, seu interesse passou a ser a força que comanda o processo da sua aprendizagem, experiências e descobertas o motor de seu progresso e o professor um gerador de situações estimuladoras e eficazes.

E nesse contexto que o jogo ganha espaço, como a ferramenta ideal de aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do social, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador da aprendizagem. Na perspectiva sócio-histórico de construção do sujeito, os estudos de Vygotsky (1998), mostram que a criança interage, por meio do brincar, desde cedo, e da cultura na qual está inserida. Desta forma fica claro entender que para auxiliar e fortalecer o desenvolvimento cognitivo da criança a escola pode utilizar recursos que diversifiquem a prática pedagógica, oferecendo uma aprendizagem inserida na visão lúdica. †

De acordo com os estudos de Fortuna (2000) o papel da pré-escola que respeita a história da criança é oferecer amplos conhecimentos sociais; um espaço, um meio em que as crianças aprendam a dividir, confrontar, com outras crianças e adultos, seus pensamentos, por meio da interação entre si, a natureza e a sociedade; a possibilidade de interações e aprendizagens que resultem no desenvolvimento da autonomia afetiva, cognitiva e social da criança; um espaço social para as crianças, os profissionais e as famílias.

Com base nas afirmações desta autora, entende-se que a pré-escola precisa analisar a realidade da sua clientela, a fim de conhecê-la e descobrir quais são suas necessidades, para então planejar estratégias de ensino incluindo a brincadeira.

“Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou mais amplamente, à escola, o dever de não só saberes socialmente construídos chegam a ela respeitar os saberes com que os educandos Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos”. (FREIRE, 1996 p. 33).

Para tanto, o espaço físico, os jogos, os brinquedos e o corpo docente precisam estar preparados adequadamente a esta realidade. A escola de educação infantil, segundo Fortuna (2000) precisa oferecer um ambiente estimulador do brincar com arranjos espaciais favoráveis ao desenvolvimento da atividade lúdica, já que, diferentes arranjos espaciais permitem diversas atividades lúdicas por meio de variadas modalidades de interação.

⁵ CASARIN, Melânia de Melo; ALMEIDA, Damiana Machado de. A importância do brincar para a construção do conhecimento na educação infantil. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/01/a6.htm>>. Acesso em 27 out. 2017.

Os materiais precisam estar adequados a proposta educativa da instituição, que por sua vez deve ser organizada e aperfeiçoada sempre que necessário, em conjunto, pela direção, coordenação e corpo docente. Pois, de acordo com Freire (1996) Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Entende-se então que o brincar exige da escola um trabalho com permanentes planejamentos e suas revisões, a fim de certificar-se se o trabalho está resultando fatores positivos em relação ao progresso da criança.

É também, papel da escola aceitar o novo, oferecer oportunidades de aperfeiçoamento profissional ao corpo docente, para que cumpra adequadamente o seu papel. Um educador deve ter algumas características fundamentais. Deve estar comprometido politicamente com a sua tarefa de educador. O compromisso é um ato de amor que tem de se renovar diariamente tem de ser tecnicamente competente e compreender a importância coletiva de seu trabalho.

De acordo com Fortuna (2000), “é fundamental que o educador insira o brincar em um projeto educativo, o que supõe a posse de objetivos e a consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças”. O pensamento de Fortuna (2000), leva ao entendimento de que a simples oferta de determinados brinquedos pode ser um começo de projeto educativo bem melhor do que proibir ou não oferecer brinquedos. Contudo, a simples disponibilidade de brinquedos é insuficiente.

O educador apresenta suas expectativas, suas convicções e suas hipóteses a respeito da infância e do brincar por meio das escolhas e propostas de jogos, brinquedos e brincadeiras que realiza. De acordo com Moyles (2002), “o educador infantil que realiza seu trabalho pedagógico na perspectiva lúdica, observa as crianças brincando, a fim de reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho”. Contudo não permanece apenas na observação e na oferta de brinquedos, mas intervém no brincar, para estimular a atividade mental, social e psicomotora dos alunos com questionamentos e sugestões de encaminhamentos.

Ainda segundo Moyles (2002), o educador de educação infantil consciente dos benefícios da brincadeira à criança, identifica situações potencialmente lúdicas, enriquecendo-as, de maneira a fazer a criança avançar do ponto em que está na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento.

Segundo Kishimoto (2002) este educador não exige das crianças descrição antecipada ou posterior das brincadeiras, pois, se assim o fizer, não estará respeitando o que define o brincar, isto é, sua incerteza e sua improdutividade, embora esteja disponível para o brincar antes, durante e depois da brincadeira. Enfim, realiza uma animação lúdica. Pensando nas afirmações destas autoras entende-se que para fazer tudo isso, o educador não deve aproveitar a “hora do brinquedo” para realizar outras atividades, como conversar com os colegas ou lanchar.

Ao contrário: em nenhum momento da rotina na escola infantil o educador deve estar tão inteiro e ser tão rigoroso no sentido de atento às crianças e aos seus próprios conhecimentos e sentimentos quanto nessa hora. Para Fortuna (2000) é fundamental que o educador inclua o brincar em seu projeto educativo, supondo intencionalidade, ou seja, a posse de objetivos e consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantis.

A afirmação de Fortuna (2000) demonstra que tal projeto educativo é um ponto de partida para a prática pedagógica do educador, nunca um ponto de chegada rigidamente definido de

antemão, pois é preciso renunciar ao controle, à centralização e à onisciência do que ocorre com as crianças em sala de aula. Moyles (2002), aponta algumas necessidades das crianças que precisam ser satisfeitas e, parte do papel do educador refletir a respeito no momento de organizar o projeto educativo de praticar, escolher, preservar, imitar, imaginar, dominar, adquirir competência e confiança; de adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coerentes e lógicos; de criar, observar, experimentar, movimentar-se, cooperar, pensar, memorizar e lembrar e ser parte de comunicar, questionar, interagir com os outros um experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais de conhecer e valorizar a si mesmo e as próprias forças, entender as limitações pessoais; de ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais. (MOYLES, 2002).

Por meio dos apontamentos de Moyles (2002) entende-se que o brincar livre (quando se permite que a criança brinque livre de regras), oferece à criança diversas possibilidades satisfazendo suas necessidades de aprendizagem. Nesta situação, a autora descreve que parte a tarefa do educador é oferecer situações de brincar livre e dirigido que procurem atender necessidades de aprendizagem das crianças, sendo que neste papel o educador atua como mediador da aprendizagem. Outra ação fundamental do educador é a avaliação do que a criança aprendeu.

Por meio da observação, do registro e da avaliação ele pode fortalecer a aprendizagem da criança e estimular o desenvolvimento de um novo ciclo, através do aperfeiçoamento e/ou mudança das brincadeiras e/ou mediadas. As possibilidades de criação e inovação da brincadeira depende do universo que envolve a criança. A brincadeira é um processo de relação da criança com o brinquedo, com crianças e com adultos, portanto um processo de cultura. De acordo com Brougère (2001) “a criança brinca com o que tem nas mãos e com o que tem na cabeça”. Portanto, diante dos estudos de Fortuna (2000), Kishimoto (2002), Moyles (2002) e Brougère (2001) fica claro que no processo da educação infantil, o papel do professor é primordial, pois é ele que cria espaços, oferece os materiais e participa das brincadeiras, ou seja, media a construção do conhecimento. O professor é mediador, fazendo parte da brincadeira, ele terá oportunidade de transmitir valores e a cultura da sociedade. O professor estará possibilitando a aprendizagem da maneira mais criativa e social possível. †

No século XVIII, renasce uma mudança sobre a concepção da natureza primitiva, rebelde e inocente da criança passando ser considerada sua natureza (pulsional) boa e frágil, diante de sua irracionalidade, estaria a criança desprotegida do mal, sendo encoberta a visão de instinto ruim da criança, necessitando preservá-la do mal. Essa visão positiva da infância, sustenta a convicção de uma fase de fragilidade da humanidade, sendo a criança reconhecida como ser fraco e irracional, dependente de um adulto. Do ponto de vista educativo, a criança deve ser conduzida à razão.

Na brincadeira, a criança apropria-se dos conteúdos disponíveis e as brincadeiras variam segundo as ideias, níveis de interação lúdica e o gênero. Cabe aos educadores organizarem e mediar as brincadeiras, tendo alternativas além das brincadeiras coletivas, sendo capazes de enriquecer o repertório com simbolismo e imaginação, pois:

“A manipulação de brinquedos permite, ao mesmo tempo, manipular os códigos culturais e sociais e projetar ou exprimir, por meio de comportamento e dos discursos que o acompanham, uma relação individual com esse código”. (BROUGÈRE, 2001, p. 70).

RESGATANDO AS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS INFANTIS

É difícil resistir a uma peteca, a um pião, ou ao desenho da amarelinha logo ao chão. Além de divertidas, as brincadeiras populares mantêm viva a história dos povos e contribuem para melhorar as relações sociais dentro e fora da escola. Pensando nos estudos de Vygotsky (1998) e nos estudiosos mais recentes como, Fortuna (2000), Kishimoto (2002), Moyles (2002) e Brougère (2001) que concordam em relação à perspectiva sócio-histórico, onde o desenvolvimento da criança acontece (entre outros fatores por meio da sua interação com o brinquedo, desde cedo, e com a cultura na qual está inserida), entende-se que um dos caminhos de inserção da brincadeira na educação infantil pode ocorrer por meio de um resgate de brincadeiras tradicionais que podem contribuir na construção de conhecimentos, bem como no desenvolvimento de capacidades e habilidades psicomotoras da criança.

As bonecas e os carrinhos são exemplos de brinquedos tradicionais que surgiram em diversas culturas há milhares de anos, e que permanecem na história. Trata-se do resultado da imaginação das pessoas de diversas épocas que sofreram transformações através dos tempos sem fronteiras.

De acordo com a história do brincar, são muitos os estudos sobre a importância da brincadeira e da construção de brinquedos no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Contudo a prática escolar ainda mostra, segundo Wajskop (2001) uma certa resistência à brincadeira livre na escola. Existe um pensamento de que brincar por brincar é apenas passa tempo e não colabora com a aprendizagem. Por outro lado, existem educadores que encontram na brincadeira um caminho para a aprendizagem.

O uso que a criança faz do brinquedo, a maneira como brinca e suas preferências indicam uma produção de sentidos e ações.

Pensando no valor do brincar para a aprendizagem da criança unida as características sociais da mesma, entende-se que uma das maneiras de utilizar essa ferramenta, o brincar como caminho ao alcance de objetivos educacionais, encontra-se nas brincadeiras e brinquedos tradicionais. Uma boneca, por exemplo, geralmente comprada pelos pais pode ser construída e utilizada nos momentos de brincadeira pelas crianças. A aula de artes plásticas pode ser mais divertida, com a proposta de construção de um brinquedo, pois desafia diversas habilidades da criança e possibilita a construção de um trabalho interdisciplinar como sugerem os RCNEI⁶ (1998).

A diversão pode ser comprovada desde a construção do brinquedo até a sua utilização, pois o processo envolve a expressão da criança. “A criança explora o ambiente e se de suas experiências para realizar suas atividades desenhar, pintar, modelar fazer construções e colagens permitem o desenvolvimento de percurso individual de cada criança, na medida em que elas podem fazer suas escolhas: brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha, etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo parte de um grupo e de trabalhar com estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo”. (RCNEI, 1998).

⁶ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em 20 out. 2017.

A proposta dos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil inspira um resgate de brincadeiras tradicionais, que muitas vezes são esquecidas nas escolas, em troca dos brinquedos industrializados. Friedmann (1998) reuniu diversas brincadeiras em sua obra, que segundo ela, originam-se de uma época em que as crianças eram soltas pelas ruas livres de grandes perigos e envoltas por brincadeiras excitantes e divertidas, sugere o desenvolvimento da coordenação motora, da destreza, do raciocínio lógico, da expressão corporal, da atenção entre outros, por meio de brincadeiras como pique, pegadas, adivinhações, acalantos, cantigas, corridas e inúmeras outras.

O trabalho desta autora novamente vai ao encontro da proposta dos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil: Brincar de estátuas é um exemplo de jogo em que, por meio do som e silêncio, se desenvolve a expressão corporal, a contraste entre concentração, a disciplina e a atenção. A tradicional das cadeiras é um outro exemplo de jogo que pode ser realizado com as crianças. (RCNEI, 1998).

Friedmann (1998) classifica como adivinhação, portanto atenção, o jogo passa exige anel. Sugere três ou mais jogadores e espaço amplo. Os participantes devem sentar-se em roda. Um deles, em pé, vai passar o anel. Ficam todos com as mãos postas no colo. O que dirige a brincadeira também conserva as mãos fechadas, em idêntica posição, escondendo o anel. Começa então a passá-lo. Vai fingindo que deixa o anel cair entre as mãos das crianças, por uma, e afinal, solta-o nas mãos da criança escolhida sem que as outras desconfiem umas das outras. Feito isto, ela se afasta, dá um sopro nas próprias mãos, abrindo-as e mostrando que o anel desapareceu. Pergunta com quem está o anel se a criança interrogada responde, por sorte, adivinhando a companheira que tem o anel, esta é que vai passá-lo na vez seguinte. Do contrário pagará uma prenda estabelecida pelos jogadores. A Cebra Cega é um jogo classificado por Friedmann (1998) como atividade que implica o poder de escolha e o uso da atenção. Sugere três ou mais jogadores e o ar livre como espaço. As crianças precisam ser organizadas em círculo, dentro do qual permanecerá um jogador de olhos vendados, que será a cebra-cega. Um sinal é emitido para que as crianças da roda cantem: “Cebra-cega de onde vieste? Do moinho de vento. Que trouxeste? Fubá e melado. Dá-nos um pouquinho? Não. Então afasta-te.” As crianças largarão as mãos e, espalhadas pelo espaço, fugirão da cebra-cega desafiando-a, sem tocá-la. Esta, ouvindo os desafios, tentará pegá-los. Quando conseguir tocar um dos participantes, tira-se a venda e ela escolherá uma substituta. O jogo termina com a substituição da cebra-cega. Segundo Friedmann (1998), existem variantes da música, mas as regras são as mesmas: “Cebra-cega de onde vens? Do moinho. O que trazes? Pão e vinho. Me dá um pouquinho?”

Na Amarelinha, quem for jogar fica no inferno e lança uma pedra, mirando no número um. Se acertar pula num pé só no número dois e depois no três. Em seguida, pula colocando um pé no número quatro e o outro no cinco. Pula de novo com um pé só no número seis (o pescoço) e pisa com os dois pés no céu (que também é chamado de lua). Para voltar, faz a mesma coisa, abaixando um pouco no número dois para pegar a que ficou no número um, pulando depois para o inferno. Começa tudo de novo, só que dessa vez, tem de mirar a pedra no número dois e pular num pé só direto no número três. E assim vai a brincadeira, até que o jogador erre e passe a vez para o próximo companheiro. Quem sai do jogo, quando volta começa de onde errou.

“Resgatar a história de jogos tradicionais infantis, e acordo com como a expressão da história mostrar estilos de vida, maneiras pensar, sentir e falar e da cultura, pode nos configurando-se em presença viva de um sobretudo, maneiras de brincar e interagir entende-se

que a passado o pensamento de autor no presente com brincadeira tradicional infantil é uma das folclóricas fundamentada nos hábitos representações populares, expressa-se, oralidade e é considerada como parte da cultura principalmente, pela popular”. (FANTIN, 2000, p. 70)

Desta forma, a brincadeira tradicional infantil, baseada na mentalidade popular, transmitida de geração em geração, é uma maneira de preservar a produção cultural de um povo. Devido a oralidade, a brincadeira está sempre em transformação, pois incorpora criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. Segundo Friedmann (1998) não se sabe, por exemplo, a origem da amarelinha, do pião, das parlendas. Seus criadores são anônimos, sabe-se apenas que se originam de práticas abandonadas por adultos e fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos.

Segundo Kishimoto (2002), enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem o papel de propagar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. A tradicionalidade e universalidade característica das brincadeiras nos demonstram que mesmo povos antigos como os gregos também brincavam de amarelinha, soltar pipa, jogos com pedrinhas, brincadeiras que até hoje são vivenciadas pelas crianças. As brincadeiras conservam muitas vezes seu fundamento inicial por conta de sua expressão ser oral, sendo propagadas de geração em geração, de forma simples, conservando assim a cultura infantil. Entende-se com isto que por se tratar de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico e da situação imaginária. “Desenvolver a oralidade da criança envolve experiências que explorem expressões orais, refere-se às apresentações orais ao vivo nas quais as crianças reproduzem os mais diferentes gêneros, como histórias, poesias parlendas etc., em situações que envolvem público (seu grupo, outras crianças da instituição, os pais, etc), como sarau de poesias e recital de parlendas”. (RCNEI, 1998)⁷.

Segundo Friedmann (1998) as parlendas exploram a verbalização ritmada e são bases para diversas brincadeiras que implicam habilidades das mãos e da voz. Pensando na criança de três a seis anos que se encontra em uma fase de construção e ampliação de gestos em que há coordenação de vários segmentos motores, as sugestões de Friedmann (1998) são bastante pertinentes ao trabalho lúdico. Segundo ela, brincadeiras como Eu e as quatro auxiliam no desenvolvimento, de maneira lúdica, a oralidade e a coordenação motora, da criança. A brincadeira sugere quatro participantes organizados em roda que cantam um enredo folclórico, acompanhado com de palmas: Eu com as quatro eu com ela; eu sem ela; nós por cima; nós por baixo. (FRIEDMANN, 1998).

E seguindo o enredo, as crianças batem palmas ora com quem está ao lado, ora com quem está na frente, Friedmann (1998) afirma que existem muitas variações de parlendas para serem cantadas durante a brincadeira: “Bom Retiro Rio de Janeiro Sergipe Hoje é domingo amanhã e domingo, Pé de cachimbo, Pé de cachimbo, Cachimbo é de Galo monteiro, Pisou na areia, Bate no jarro, A areia é fina, O jarro é de ouro, Que deu no sino, Bate no touro o sino é de prata, O touro é valente, Que deu na barata, Bate na gente, A barata é de ouro, A gente é fraco, Que deu no besouro, Cai no buraco, O besouro é valente, O buraco é fundo, Que deu no tenente, Acabou-se o Mundo, O tenente é mofino mundo, Que deu no menino; Menino é valente, Que dá em toda a gente”. (FRIEDMANN, 1998).

⁷ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em 20 out. 2017

Vygotsky (1998) afirmou que a criança é um ser social que se desenvolve por meio de interações sociais. As parlendas sugeridas por Friedmann (1998) podem ser ferramentas eficientes para a diversão entre educadores e crianças e nas relações entre si. Esta autora sugere ainda outras brincadeiras tradicionais entre elas o “Pirulito que bate-bate”, onde duas crianças batem as palmas das mãos com a mão esquerda e direita do parceiro, acompanhado o ritmo da música. Pirulito que bate-bate, Pirulito que já bateu Quem gosta de mim é ela, Quem gosta dela sou eu. (FRIEDMANN, 1998).

De acordo com a autora, também existem várias versões desta parlenda, já que a brincadeira acontece em várias partes do país e se caracteriza com os aspectos de cada lugar. “Pernambuco Belém Bela Vista Bum-babalão. Bum-babalão Bão-balalão Senhor Capitão, Senhor Capitão, Senhor capitão Faca na cinta,

Em terras de mouro Faca na cinta, Cintura na mão Sineta na mão morreu seu irmão. Espada na cinta Cozido e assado Bão-balão Ginete na mão No seu caldeirão Sinhô capitão E foi enterrado Na cruz do patrão Capote vermelho Chapéu de galão Negro cativo que Não tem presunção De dia e de noite C’os cacos na mão”. (FRIEDMANN, 1998).

As cantigas de roda também são fontes de brincadeiras que exploram a cultura, ao mesmo tempo em que, contribuem com a socialização entre as crianças e entre as crianças e o educador, possibilitam ainda, que a criança explore suas habilidades rítmicas e motoras, além da concentração, já que há necessidade de atentar ao ritmo e a canção simultaneamente. Segundo Friedmann (1998) nas cantigas de roda, as crianças giram em círculo no ritmo de diálogos e ações, sendo que a música é o elemento principal. Segundo ela as cantigas de roda são folclóricas. A maneira mais simples é a roda comum, onde as crianças se movimentando cantam, simultaneamente, muitas abrangem uma encenação: uma das crianças às vezes vai mais para o centro da roda, incluindo alternâncias, com frequência de coro e solo. Contudo é possível distribuir as crianças no espaço de outras formas: por exemplo, em vez de ficar no centro, a criança escolhida para solo fica fora da roda. Friedmann (1998) recomenda ao ar livre para brincadeiras de roda.

“A galinha e o ovo por exemplo consiste nas crianças de mãos entrelaçadas girando e cantando. A cada número declamado, a criança pula. Chegando ao número 10, todas devem pular mais alto, juntas e agachar em seguida A galinha do vizinho bota ovo amarelinho, bota um, bota dois, bota três, bota quatro Bota cinco, bota seis, bota sete, bota oito. Bota nove, bota dezzzzzz”. (FRIEDMANN, 1998, p. 123).

Existem inúmeras cantigas de roda. Friedmann (1998) oferece mais alguns exemplos. Segundo ela, “A Canoa virou” precisa de dois ou mais participantes e trata-se de uma roda onde uma das crianças fica no centro. A música possui várias versões: “Bela Vista Goiás A barquinha virou, A canoa virou, por deixá-la virar, que a deixou virar, Foi por causa de Fulana, Foi por causa de Maria Que não soube remar, que não soube remar. Tirilim pra cá. Tirilim para cá, Tirilim pra lá. Tirilim para lá. A Fulana é velhão. A Maria E não quer casar quer casar”. (FRIEDMANN, 1998).

A Ciranda também precisa de dois ou mais jogadores, pede um ambiente ao ar livre. As crianças formam uma ciranda com as mãos dadas enquanto giram e cantam: “Ciranda, Cirandinha, Ciranda, Cirandinha, vamos todos Cirandar, vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar, O anel que tu me destes era vidro e se quebrou o amor que tu me tinhas, Era pouco e se acabou. Por isso dona (fulana) Faz favor de entra na roda, Diga um verso bem bonito, Diga adeus e vá se embora”. (FRIEDMANN, 1998). Na última estrofe, a criança chamada vai ao centro

da roda, diz o verso e volta para o seu lugar. A brincadeira se repete enquanto houver interesse.

“Os Escravos de Jô é outra cantiga de roda, porém as crianças permanecem sentadas, cantam e batem nas mãos umas das outras, ou com caixas de fósforos nas mãos, cantam entrelaçando-as e voltando em seguida para o lugar. Escravos de Jô, jogavam caxangá Tira, põe, deixa ficar Guerreiros com guerreiros Fazem zigue zigue zá Guerreiros com guerreiros Fazem zigue zigue zá”. (FRIEDMANN, 1998, p. 127).

Levando em conta que a criança entre três e seis anos possui a necessidade de socializar-se com trocas entre os indivíduos, de acordo com Piaget (1999), entende-se o valor das brincadeiras tradicionais, que se mostram eficientes na satisfação desta necessidade abrangendo a socialização e a exploração de diferentes habilidades no processo de realização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado dessa pesquisa traz a certeza de que o ato de brincar, independente do espaço em que ocorra, precisa ser valorizado por se constituir em um instrumento de aquisição de novos conhecimentos e de aprendizado das regras e normas adultas vigentes na sociedade, contribuindo com a formação de um cidadão crítico e atuante. Conhecer as fases de desenvolvimento humano é importante para que os educadores elaborem seus planos de ensino respeitando, limites, capacidades, habilidades e necessidades da criança nas suas diferentes fases.

Para criança entre três e seis anos é indispensável o ato de brincar porque por meio dele, ela aprende a organizar os seus pensamentos e as suas ações. Numa roda, por exemplo ela precisa utilizar a capacidade de se movimentar num determinado ritmo, ao mesmo tempo em que, canta. Ao brincar de cabra-cega precisa de agilidade para esconder-se daquele que faz papel de cabra, ou de boa percepção para encontrar os outros participantes quando a criança faz o papel de cabra.

Com base nos teóricos que estudei, acredito que a brincadeira é fundamental ao desenvolvimento da criança entre três e seis anos por proporcionar a ela diversas descobertas de maneira prazerosa e compatível com a cultura na qual está inserida. Contudo, este estudo esclarece a importância de o educador manter-se em continuo aperfeiçoamento profissional, a fim de conhecer variadas formas de brincar sem didatizá-lo, mas, utilizá-lo como caminho de socialização, proporcionar momentos facilitadores de informações com os alunos e entre eles, resultando na construção de novos conhecimentos. Esta troca de informações entre as crianças que resulta na construção de novos conhecimentos reflete o pensamento de Vygotsky (1998), quando diz que a criança é um sujeito interacionista.

A favor dos pensamentos de Vygotsky (1998), também está o resgate das brincadeiras tradicionais, pois tais brincadeiras valorizam o respeito à cultura de determinada sociedade e contribuem para o desenvolvimento social da criança. Este estudo também descobriu que ainda há quem julgue o brincar como perda de tempo ou sinal de indisciplina, porém, uns consideráveis números de educadores estão compreendendo que a criança aprende quando brinca.

Existem obras de educadores e pesquisadores como Moyles (2002), que auxiliam o processo de observação e interpretação do ato lúdico fornecendo ao educador condições necessárias de compreensão a respeito de seus alunos na hora de avaliá-los. Consciente da importância do brincar, das formas de possibilitá-lo e avaliá-lo o educador assegurar-se quanto a sua utiliza-

ção nos planos de atuação e prática diária. Este estudo esclarece que são os desafios encontrados na vivência das diferentes experiências, que provocam a construção do conhecimento da criança. Sentindo, percebendo, pensando e brincando, a criança descobre o mundo e pode ser atraída pelos seus encantos e mistérios.

Se o brincar é atividade própria da criança, o resgate de brincadeiras tradicionais pode ser uma atividade própria da história social de cada povo. A forma de a criança estar diante do mundo social e físico e interagir com ele pode ser enriquecida com as brincadeiras tradicionais, que por sua vez podem proporcionar o contato com outras pessoas e com as coisas, provocando a construção coletiva do conhecimento.

Por fim, concluo que se a criança necessita brincar para desenvolver-se, construir conhecimentos, expressar suas emoções e entender o mundo que chega até ela, entendo que a criança tem o direito de brincar e que os adultos (principalmente os educadores) possuem a obrigação de conhecer os benefícios do ato de brincar e possibilitar o exercício desse direito, assegurando a sobrevivência dos sonhos e promovendo uma construção de conhecimentos indissociável do prazer de viver.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro :Guanabara,1981.

BOMTEMPO, E. Brinquedo, linguagem e desenvolvimento In: Azeredo, MA (Org.) Pretextos de Alfabetização escolar: Algumas fronteiras do conhecimento. São Paulo: CODAC/USP, vol. 2-p.23-40, 1988.

BROUGÈRE G. Brinquedo e Cultura; revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop-4ed.-São Paulo, Cortez, 2001.

DECROLY, Jean Ovide, El juego educativo, Iniciación a la actividade intelectual y motriz, 7ed. francesa, corrigida y atualizada por A. Michelet. Ediciones Morata S.L- 2002.

FANTIN, Monica. No mundo da Brincadeira: Jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil. Florianópolis, Cidade Futura, 2000.

FORTUNA. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M.L.F DALLA ZEN, H. Planejamento: análises menos convencionais, Porto Alegre: Mediação, 2000.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários às práticas educativas 18ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, A. A evolução do brincar. In: FRIEDMANN, A. (org.) O direito de brincar. 4.ed. São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, p.25-35, 1998.

FROEBEL. Friedrich A. A Educação do homem. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GASPARIN, João Luiz. Comênio: A Emergência da Modernidade na Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

KISHIMOTO, T.M. (org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 2.ed São Paulo Cortez, 1997
Brincar e suas Teorias São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. O direito de brincar: desenvolvimento cognitivo e a imaginação criança na perspectiva de Vygotsky. In XIII Congresso Brasileiro De da Educação Infantil Da Omep. Paraíba. Anais do XIII Congresso Brasileiro de Educação Infantil da OMEP. p. 41-47, 1999.

MONTESSORI, Maria. Educação e paz. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e letramento. São Paulo: UNESP, 2000.

MOYLES, J.R. Só Brincar? o papel do brincar na educação infantil; trad. Maria Adriana Veronese Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. Cartas sobre educación infantil. Madrid: Tecnos, 1996.

PIAGET, J. A linguagem e o pensamento da criança; trad. Manuel Campos, revisão Marina Appenzeller, Aurea Regina Sartori 7aed. São Paulo: Marins Fontes, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emilio ou da educação. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Santa Marli P. dos (org.). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole *et al*: trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v.48) O brincar na educação infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n 92, p. 62-69, fev. 1995.



**A contação de história e as
sequências didáticas como
instrumento de mediação para
alfabetização e letramento no
primeiro ano do ensino fundamental**

**Story telling and didactic sequences
as a mediation instrument for literacy
and literacy in the first year of
elementary education**

Marise Vicente de Paula

DOI: [10.47573/ayd.5379.2.144.5](https://doi.org/10.47573/ayd.5379.2.144.5)

RESUMO

A linguagem escrita possui um importante significado social, visto que representa fator de inclusão e atribui dignidade aos sujeitos letrados. Sua construção junto às crianças está pautada em um trabalho longo, contínuo e coletivo, a fim de garantir um dos direitos fundamentais de aprendizagem infantil. A alfabetização e o letramento são conhecimentos que caminham juntos e os esforços para sua aquisição movem pesquisas e práticas docentes em constante discussão e evolução. O presente trabalho pretende discutir como a contação de história e as sequências didáticas podem ser metodologias de ensino eficientes para contribuir com o processo de alfabetização e letramento de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Este estudo consiste em um estudo bibliográfico, seguido de sugestões práticas para trabalhar a contação de história como suporte para alfabetização e letramento a partir de sequências didáticas. Ao final da pesquisa foi possível considerar que a contação de histórias aliada às sequências didáticas são importantes recursos viabilizadores para aquisição da alfabetização e letramentos pois utiliza o lúdico e o concreto para guiar a criança nos trilhos da subjetividade que a leitura e a escrita representam para o universo infantil imprimindo significado aos conteúdos trabalhados. Além disso metodologias como a contação de histórias sequências didáticas, permitem uma transição suave, afetiva e eficiente da educação infantil para o ensino fundamental evitando rupturas nocivas aos aprendentes como orienta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Palavras-chave: alfabetização. letramento. sequência didática. contação de história.

ABSTRACT

Written language has an important social meaning, since it represents an inclusion factor and gives dignity to literate subjects. Its construction with the children is based on a long, continuous and collective work, in order to guarantee one of the fundamental rights of children's learning. Literacy and literacy are knowledge that go hand in hand and efforts to acquire them move research and teaching practices into constant discussion and evolution. The present work intends to discuss how storytelling and didactic sequences can be efficient teaching methodologies to contribute to the literacy process of children in the early years of elementary school. This study consists of a bibliographical study, followed by practical suggestions to work on storytelling as a support for literacy and literacy from didactic sequences. At the end of the research, it was possible to consider that storytelling combined with didactic sequences are important enabling resources for the acquisition of literacy and literacy as it uses playfulness and concreteness to guide the child on the subjectivity trails that reading and writing represent for the child. children's universe giving meaning to the contents worked on. In addition, methodologies such as storytelling and didactic sequences allow for a smooth, affective and efficient transition from early childhood education to elementary school, avoiding harmful ruptures for learners, as guided by the National Common Curricular Base – BNCC.

Keywords: literacy. literacy. following teaching. history telling.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, cujo processo de alfabetização informal das crianças começa a partir do momento em que elas são capazes de observar os símbolos da escrita em cartazes, placas, rótulos, revistas e livros.

Já o processo formal de alfabetização começa na Educação Infantil, a partir da introdução de atividades, jogos, e brincadeiras relacionadas à língua escrita, as quais o aprendente tem acesso por meio do estímulo de seus professores na escola e em casa por seus pais e cuidadores.

Para Ferrero e Teberosky (1986) a construção do conhecimento da leitura e da escrita parte do indivíduo, embora seja sujeita à interação social na escola ou fora dela. Neste processo, a criança passa por etapas, com avanços e retrocessos naturais, até se apossar do código linguístico e dominá-lo.

Contudo, para que a criança percorra esse caminho até concluir de maneira satisfatória a alfabetização e o letramento é preciso lançar mão de materiais, métodos e metodologias que deem as crianças recursos variados e significativos para auxiliá-las neste complexo e importante processo, configurando uma problemática que deve ser pensada: é possível facilitar o processo de alfabetização e letramento de crianças nos primeiros anos do ensino fundamental a partir da contação de histórias aliada a sequências didáticas?

Com base neste cenário é que o presente artigo buscará desenvolver uma reflexão sobre a pertinência da contação de histórias como metodologia para trabalhar a alfabetização e o letramento a partir de sequências didáticas alinhadas ao à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Documento Curricular para Goiás (DCGO).

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DOS MÉTODOS TRADICIONAIS A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Até o final da década de 1980, as instituições de ensino escolar, pautavam a alfabetização em métodos tradicionais, onde as crianças aprendiam as letras começando pelas vogais e as sílabas, respeitando a ordem alfabética. Essa aprendizagem era de caráter cumulativo, baseada na cópia, na repetição no reforço e na memorização das correspondências fonográficas. (ALMEIDA e FARAGO, 2014)

A consequência principal do método alfabético, aliado a desigualdade social e a outros equívocos educacionais como falta de investimento governamental e negligência familiar, foi a produção de uma geração de pessoas consideradas analfabetas funcionais, ou seja, sabem ler e escrever o próprio nome e identificar as letras, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita em sua vida cotidiana.

Soares (2011) afirma que para um indivíduo participar ativamente da sociedade e não ser privado de exercer seus direitos plenos, não basta apenas ler e escrever, mas sim fazer o uso adequado dessas habilidades em sua vida pessoal e social. Desta forma, entende-se que a aquisição da linguagem escrita e sua função social representa um direito social e político de todos os cidadãos e que aqueles que não a tem acesso a ela, ficam relegados a situações de

marginalização e exclusão social.

Esta situação causou uma inquietação junto aos pesquisadores da educação em relação aos rumos da alfabetização no Brasil e a partir dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita abordado no Brasil principalmente por de Ferreiro e Teberosky (1985) o método construtivista tornou-se, um dos mais utilizados na elaboração de novos modelos de alfabetização em território nacional.

A perspectiva psicogenética aponta para uma alfabetização contextualizada e significativa através da transposição didática das práticas sociais da leitura e da escrita para a sala de aula e considera a descoberta do alfabeto, silabas e palavras como uma consequência da exposição aos usos sociais da leitura e da escrita. Assim, a criança ao invés de ser um sujeito a estímulos de repetição muitas vezes sem sentido prático para ela, passa a ser protagonista do processo, construindo conexões com as estruturas da linguagem escrita e suas diversas aplicações a partir de estímulos que possuem verdadeiramente significado.

Desta forma as práticas de alfabetização e de letramento nas salas de aula, precisam proporcionar as crianças interação com a cultura escrita, a partir de experiências variadas com livros, revistas, gibis e jornais. Além disso, devem ter contato com diferentes tipos e gêneros textuais para assim compreenderem a função social que a leitura e a escrita têm para sua vida.

Desenvolver uma aula a partir do personagem favorito da criança ou de um fenômeno natural ocorrido em sua cidade, tornam o conteúdo significativo e facilitam as conexões necessárias a aquisição da linguagem escrita. Crianças contemporâneas que tem acesso a um mundo de informações a partir do espaço virtual e recebem estímulos constantes, certamente não irão se interessar por textos comuns as cartilhas muito comuns na década de 1970, que falam que “O bebê baba” ou que “Bobo baba”. (Lima, 1948) é preciso oferecer textos que façam sentido, que sejam engraçados e estimulantes, bem como utilizar metodologias interativas e envolventes como é o caso da Contação de Histórias.

Materiais concretos e lúdicos também são muito importantes para o período de alfabetização, pois evitam rupturas bruscas com a educação infantil e possibilitam contato mais próximos e afetuosos dos docentes com as crianças em sala de aula, como orienta o texto da BNCC. (BRASIL, 2017)

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

A contação de histórias representa um importante recurso para a educação infantil e o ensino fundamental, pois estimula a imaginação, a criatividade, a aquisição da linguagem oral e escrita e desenvolve nas crianças uma facilidade maior de se expressar.

Considerando a importância da contação de histórias para promover estímulos à leitura, podemos então dizer que imaginar, sonhar e sentir, são contribuições essenciais para esse processo. A contação de histórias desperta nas crianças o desenvolvimento de operações mentais auxiliares na construção dos significados das palavras ouvidas, de forma que incorporadas ao contexto da história, possam, além de enriquecer o seu vocabulário, auxiliar no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Por meio da história, situações que geram sentimentos difíceis na criança podem ser abordadas a partir de uma narração feita pelo professor (a), que viabiliza a devolutiva da criança de suas percepções e sentimentos. Assim, este recurso pode contribuir para minimizar angústias e sofrimentos, visto que a narrativa parte de fatores reais que tomam corpo a partir da fantasia e do imaginário do autor.

Para Souza e Bernardino (2011), ouvir histórias contribui para o desenvolvimento da criança de forma geral, auxiliando na aquisição e aperfeiçoamento da escrita, forma leitores e representa uma forma prazerosa de desenvolver a criticidade a partir do conhecimento da sociedade e suas relações.

A contação de história também estimula o imaginário infantil, levando a criança a uma reflexão natural sobre o autoconhecimento, permitindo ainda que elas vivenciem o lúdico através da imaginação.

Devido a esta riqueza lúdica e metodológica que a contação de histórias carrega é que sua realização, ao contrário de que muitos imaginam, consiste em uma atividade complexa, que exige estudo, preparação prévia, vivência com o universo infantil, entrega e talento no mesmo nível que as demais artes em suas várias nuances exigem de seu interlocutor.

De acordo com Leme e Pacheco (2018), ao contar uma história o profissional da educação, nunca deve recorrer a leitura para seu público. Existe neste processo a clara necessidade do planejamento e preparação, composto por pesquisa da história adequada ao aprendizado pedagógico desejado, leitura prévia, estudo das partes principais, memorização e treino da narração, a fim de possibilitar que o narrador imprima a interpretação necessária para expressar a seu público a mensagem que quer transmitir, utilizando de recursos como entonação de voz, expressões faciais e gestuais que deem vida e tornem a história interessante e envolvente para seu público.

Considerando que o público infantil, tem o gosto de participar da história inclusive expondo suas dúvidas e experiências pessoais que surgem ao longo do enredo narrado, Coelho (2006), considera que no caso de interrupções desta natureza durante a contação de história, o profissional da educação deve assinalar a criança que haverá no final momento oportuno para o diálogo e deve realmente proporcionar esse momento visto que este diálogo servirá como fixação do conteúdo trabalhado, momento de troca de experiência e de devolutiva para o professor (a) avaliar se seu recurso foi eficiente ou não.

Após a contação de histórias uma sequência didática pode ser utilizada como importante aliado para facilitar a alfabetização e letramento.

De acordo com Zabala (1998, p.18), a sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”.

Esta estrutura proporciona uma sequência de atividades interligadas que estimulam a interpretação da história, treino da leitura e escrita, treino da coordenação motora, estímulo a imaginação e criação entre outras possibilidades.

Quando as atividades de alfabetização estão ligadas a uma história, elas passam a ter significado para os alunos contribuindo para um aprendizado flexível e reflexivo. Ao passo que

atividades extenuantes, repetitivas e sem significado impostas por atitudes autoritárias levam a criança ao desânimo e ao afastamento da escola que se transforma em um espaço disciplinador e temido.

É necessário que as práticas docentes sejam pautadas na afetividade cumplicidade e significação em todos os momentos, mas na transição da educação infantil para o ensino fundamental e preciso que se tenha uma atenção especial a estes quesitos, a fim de evitar que a crianças sintam de forma negativa esta nova fase que imprime maiores exigências em relação a concentração e as atividades estruturadas voltadas para a alfabetização e os novos conteúdos curriculares. (BRASIL, 2017)

METODOLOGIA

O presente estudo configura-se como um estudo bibliográfico: foram selecionados artigos, livros e cartilhas na íntegra que remetiam ao tema abordado, publicações em português cuja busca ocorreu na base de dado SciELO (Scientific Electronic Library Online) e no Google Acadêmico, utilizando os seguintes descritores: contação de histórias, sequência didática, alfabetização e letramento.

Para Pádua (2004) pesquisa bibliográfica é pautada em um conteúdo formulado a partir de obras que sistematizam o conhecimento acerca do tema pesquisado.

Os tópicos a seguir facilitarão a compreensão do leitor acerca da importância da contação de histórias, para o processo de aquisição de linguagem oral e escrita e, apresentará a sugestão de sequências didáticas a partir de dos contos de fadas: Cachinhos Dourados e Chapeuzinho Vermelho, visto que para Gil (1999), toda pesquisa busca uma contribuição ou uma resposta ao problema proposto.

Estes contos foram escolhidos porque além de serem histórias de fácil acesso, permitem a abordagem das competências específicas de ciências humanas para o ensino fundamental, como por exemplo o item “1 - compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos”. (GOIÁS, 2019, p. 213)

Além disso, os referidos contos possibilitam trabalhar as seguintes habilidades da BNCC: “EF01GE03- A: Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações. EF01GE04-B: Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.)” (BRASIL, 2017 p. 367) e (EFO1HI03-D) Distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade. (GOIÁS, 2019, p. 230)

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: ALFABETIZAR E LETRAR A PARTIR DOS CONTOS DE FADAS

De acordo com Coelho (2003) os contos de fada são provenientes de meados do II a.C. Estas histórias eram narradas pelas mulheres para as crianças com o objetivo de perpetuar hábitos, costumes e conhecimentos para as próximas gerações.

A princípio, os contos de fadas eram poemas voltados para o universo adulto e infantil, construído a partir de rimas. Aguiar (2001) afirma que a estrutura dos contos de fadas é bem padronizada, visto que sempre partem de um problema vinculado à realidade que causa desconforto e tira a tranquilidade dos personagens da trama. Ao final da história, normalmente há uma volta ao equilíbrio, quando a situação se resolve e tudo se normaliza. Habitualmente as histórias possuem uma mensagem ética e motivacional, que estimula a criança a criar reflexões e conexões com a vida social real.

Ao trabalhar com contos de fadas é preciso se atentar para que a ideia de “felizes para sempre”, seja contextualizada, alertando as crianças que na vida real existem histórias que não são tão perfeitas e trazer de acordo com a faixa etária reflexões que possam desmistificar ideias polarizadas de “bem e mal absolutos”.

Tais discussões podem ser realizadas ao final da contação de histórias nos momentos de conversação com as crianças.

Para este trabalho utilizaremos as histórias Cachinhos Dourados e Chapeuzinho Vermelho. Ambas as histórias são bastante populares e possuem diferentes versões disponíveis na internet.

No presente estudo, o conto Cachinhos Dourados será abordado a partir da Coleção Clássicos da editora Todo Livro, disponível no endereço eletrônico: Cachinhos Dourados e os Três Ursos (itaudeminas.mg.gov.br). A versão escolhida para o conto Chapeuzinho Vermelho é a apresentada pela Coleção Conta para Mim, do Ministério da Educação/PNA (Política Nacional de Alfabetização), disponível no endereço eletrônico: miolo_versao_digital.indd (mec.gov.br).

As atividades serão apresentadas em formato de plano de aula alinhadas à BNCC e ao DCGO, baseadas nas competências específicas de ciências humanas para o ensino fundamental item “1 - compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos”. (GOIÁS, 2019, p. 213)

Cachinhos Dourados e os Três Ursos

Cachinhos Dourados é uma história que narra as aventuras de uma menina que entra sem permissão na casa dos três ursos, provocando uma grande confusão quando mexe escondida na comida e nos pertences dos donos da casa.

Plano de aula 1

Tema: O sujeito e seu lugar no mundo.

Objetivos:

- Abordar questões referentes as regras sociais e respeito ao que é do outro. Enfocar as possíveis consequências de quando nos apossamos de algo que não nos pertence. Treinar Leitura e escrita a partir dos elementos vistos na história.

Conteúdo: (EF01GE03) Reconhecer a existência de normas de convivência social para os diferentes espaços. (GOIÁS, 2019, p. 218)


Estratégia: As atividades devem ser desenvolvidas em 1 aula. Inicialmente será contada a história “Cachinhos Dourados” utilizando uma luva pedagógica como recurso. A seguir dialogar com as crianças sobre a história e como nossa sociedade é regida por normas de convivência. Dentre estas normas destacar a necessidade de respeito ao que é do outro e como devemos nos comportar em casas alheias. Em seguida as crianças devem realizar as atividades estruturadas propostas.


Recursos Didáticos: Contação de História e luva pedagógica.


Avaliação: Participação no diálogo proposto após a contação de história.


Atividades: As atividades devem ser desenvolvidas com auxílio do professor (a).

1. ESCRIBA AS VOGAIS QUE ESTÃO FALTANDO:


 _RS_


 C_ CH_ NH_ S DOURADOS


 M_ NG_ L


 C_ D_ _R_


2. LIGUE CORRETAMENTE:

 CASA

 URSO

 CACHINHOS DOURADOS

 CADEIRA

 MINGAL


5. MARQUE UM X NA RESPOSTA CORRETA:


A) A CACHINHOS DOURADOS ENTROU NA CASA DOS URSOS SEM SER CONVIDADA, O QUE VOCÊ ACHA DESSA ATITUDE?
 CORRETA
 ERRADA
PORQUE? _____

B) QUANDO VAMOS VISITAR ALGUÉM, DEVEMOS MEXER NAS COISAS SEM PERMISSÃO?
 SIM
 NÃO

C) QUANDO QUEREMOS ALGO FORA DE CASA O QUE DEVEMOS FAZER?
 PEDIR AOS NOSSOS PAIS OU RESPONSÁVEIS.
 PEGAR ESCONDIDO
 PEDIR A ESTRANHOS.

4. OBSERVE A IMAGEM E ESCRIBA AS LETRAS, AS SÍLABAS E DEPOIS A PALAVRA.


[] [] []
[] []
[]


[] [] []
[] []
[]

Plano de aula 2

Tema: O sujeito e seu lugar no mundo.

Objetivos:

- Abordar questões referentes ao respeito ao que é do outro e as possíveis consequências de quando nos apossamos de algo que não nos pertence. Treinar Leitura e escrita durante a produção dos cartazes.

Conteúdo: (EF01GE04) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços de sua vivência (sala de aula, escola etc.) (GOIÁS, 2019, p. 218)

Estratégia: As atividades devem ser desenvolvidas em 1 aula. Retomar a história contada na aula anterior pedindo aos alunos que narrem da forma como se lembram. As crianças

devem ser auxiliadas nesse processo. Estabelecer um diálogo sobre as regras de convívio social em diferentes espaços e focar o espaço escolar. Todas as regras pensadas para o espaço escolar devem ser anotadas pelo professor (a) no quadro. Em seguida a turma deve ser organizada em pequenos grupos para produção de cartazes contendo as regras que devem ser seguidas na escola.

Recursos Didáticos: O professor (a) deve disponibilizar cartolina, régua, canetinha, lápis de cor, pincéis e tinta guache. Se preferir pode disponibilizar também imagens para recortar ou deixar que os alunos façam desenhos.

Avaliação: Participação no diálogo proposto e produção de cartazes.

Atividades: A produção de cartazes deve ser orientada pelo professor (a) que irá auxiliar os grupos em todo o processo. A expectativa é que os cartazes contendam as informações semelhantes aos exemplos a seguir:



Plano de aula 3

Tema: O sujeito e seu lugar no mundo.

Objetivos:

- Treinar Leitura e escrita a partir dos elementos vistos na história.

Conteúdo: (EF01GE03) Reconhecer a existência de normas de convivência social para os diferentes espaços. (GOIÁS, 2019 p. 218)

Estratégia: As atividades devem ser desenvolvidas em 1 aula. Oferecer aos alunos atividades estruturadas com elementos da história “Cachinhos Dorado e os Três Ursos”.

Recursos Didáticos: Pintura de desenho, recorte e folhas de atividades estruturadas.

Avaliação: Avaliar a coordenação motora fina a partir dos resultados da pintura e recorte dos dedoches dos personagens da história. Observar as assertivas em relação as atividades concretas.

Atividades: A primeira atividade constará da pintura de dodoches dos personagens da história “Cachinhos Dorado e os Três Ursos”. Em seguida serão propostas atividades estruturadas a fim de treinar a leitura e escrita, tendo a temática voltada para história trabalhada.



2. PARA TRATAR AS PESSOAS DE FORMA GENTIL, USAMOS AS PALAVRINHAS MÁGICAS. ESCREVA NOS BALÕES AS PALAVRINHAS MÁGICAS QUE VOCE CONHECE.



3. LEIA A FRASE E COPIE CORRETAMENTE.

a) CACHINHOS DOURADOS ENTROU NA  DOS URSOS.

b) O  BEBÊ FICOU TRISTE.

4. FAÇAUM X NA IMAGEM DE ACORDO COM A FRASE:

CACHINHOS DOURADOS ENTROU NA CASA DOS URSOS SEM PEDIR PERMISSÃO.



A MENINA COMEU O MINGAL ESCONDIDA.



O URSINHO CHOUROU POR QUE CACHINHOS DOURADOS QUEBROU SUA CAMA.



Fonte: Ensinando com carinho. Sequencia Didática Cachinhos Dourados e os três Ursos. S/D

Chapeuzinho Vermelho

Chapeuzinho era uma garotinha cuja mãe pediu para levar uma cesta de lanches para a sua avó. Para chegar à casa da avó, Chapeuzinho contrariou sua mãe tomando um caminho perigoso e falando com estranhos e isso resultou em situações de perigo para ela e sua família.

Plano de aula 1

Tema: Mundo Pessoal: meu lugar no mundo.

Objetivos:

- Abordar os perigos de falar com estranhos e sobre a necessidade de considerar as orientações recebidas dos pais.

Conteúdo: (EFO1HI03-D) Distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade. (GOIÁS, 2019, p. 230)

Estratégia: As atividades devem ser desenvolvidas em 1 aula. Inicialmente será contada a história “Chapeuzinho Vermelho” utilizando um livro ilustrado. A seguir dialogar com as crianças sobre as responsabilidades que temos em relação a nossa família. Dentre estas questões, destacar a importância de atender as orientações de nosso país, como por exemplo a de não falar com estranhos nem andar sozinhos por caminhos desconhecidos. Em seguida as crianças

devem realizar as atividades estruturadas propostas.

Recursos Didáticos: Contação de História e livro ilustrado.

Avaliação: Participação no diálogo proposto após a contação de história e assertivas nas atividades estruturadas.

Atividades: As atividades devem ser desenvolvidas com auxílio do professor (a).

1. OBSERVE A IMAGEM A SEGUIR:



2. QUAIS OS PERSONAGENS DE CONTO DE FADAS APARECEM NA IMAGEM?
() JOÃO E O GIGANTE.
() CACHINHOS DOURADOS E O URSO.
() CHAPEUZINHO VERMELHO E O LOBO.

3. QUAIS OUTROS PERSONAGENS FAZEM PARTE DESSA HISTÓRIA:

4. LEIA E PINTe DE ACORDO COM A FRASE:

| | | |
|--|--|--|
|  <p>O CAPUZ DA MENINA É VERMELHO.</p> |  <p>O LOBO É MARRON</p> |  <p>O VESTIDO DA VOVÓ É AZUL</p> |
|--|--|--|

Plano de aula 2

Tema: Mundo Pessoal: meu lugar no mundo.

Objetivos:

- Abordar os perigos de falar com estranhos e sobre a necessidade de considerar as orientações recebidas dos pais.

Conteúdo: (EFO1HI03-D) Distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade. (GOIÁS, 2019, p. 230)

Estratégia: Relembrar a história contada na aula anterior. Estabelecer um diálogo sobre

o perigo de falar com estranhos. Listar no quadro situações que devem ser evitadas tais como: dar informações sem a presença de pais ou responsáveis. Aceitar alimentos. Conversar e dar informações pessoais na internet. Aceitar carinhos ou brincadeiras. Ir à casa de pessoas desconhecidas sem a permissão dos pais. Em seguida propor que as crianças criem uma história em quadrinhos inspirada em alguma ou várias situações listadas anteriormente.

Recursos Didáticos: Quadro, giz e atividade estruturados em folha.

Avaliação: Participação no diálogo proposto e produção de histórias em quadrinhos.

Atividades: A das histórias devem ser orientadas pelo professor (a).

1. CRIE UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS MOSTRANDO OS PERIGOS DE INTEGRAR COM ESTRANHOS SEM A PRESENÇA DOS PAIS:

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |

Plano de aula 2

Tema: Mundo Pessoal: meu lugar no mundo.

Objetivos:

- Abordar os de transitar em locais desconhecidos sozinho ou sem os pais e responsáveis.

Conteúdo: (EFO1HI03-D) Distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade. (GOIÁS, 2019, p. 230)

Estratégia: Relembrar a história contada na aula anterior. Estabelecer um diálogo sobre o perigo de transitar em locais desconhecidos sozinho ou sem os pais e responsáveis. Listar no quadro situações que devem ser evitadas tais como: brincar em locais estranhos como matas e lagos sem o conhecimento dos pais. Andar sem a supervisão de adultos a noite em ruas escuras e ermas. Visitar a casa de colegas sem a autorização dos pais. Perguntar as crianças quais foram as consequências para Chapeuzinho Vermelho por andar sozinha pela floresta. Dialogar que nem sempre situações de perigo tem finais felizes.

Recursos Didáticos: Quadro, giz e atividade estruturados em folha.

Avaliação: Participação no diálogo e assertivas nas atividades propostas.

Atividades: As atividades devem ser orientadas pelo professor (a)

1. VAMOS PINTAR?



Fonte: FREEPK (S-D)

2. MARQUE U X NA ALTERNATIVA CORRETA:

QUANDO O LOBO QUERIA FAZER MAL A CHAPEUZINHO, ELE FINGIU SER UM:


() INÍMIGO
 () AMIGO
 () PARENTE

QUANDO CHAPEUZINHO CONVERSOU COM O LOBO ELA LHE CONTOU SOBRE ONDE IRIA. POR ISSO O LOBO:

() FOI EMBORA
 () FERIU SUA AVÓ
 () FERIU A SUA MÃE

NÓS DEVEMOS FALAR COM ESTRANHOS? () SIM () NÃO.
 PORQUE?

3. OBSERVE A FIGURA. COM A AJUDA DA PROFESSORA ESCREVA PRIMEIRO AS LETRAS, DEPOIS AS SÍLABAS E POR ÚLTIMO A PALAVRA.



4. LIGUE OS PERSONAGENS A SEUS NOMES:



LOBO

VOVÓ

CHAPUZINHO VERMELHO

CAÇADOR

5. COMPLETE OS NOMES COM AS SÍLABAS FALTOSAS. DEPOIS ESCREVA A PALAVRA:



___BO

CHAPU___NHO

___VÓ

___ÇADOR

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias representa um recurso pedagógico muito utilizado na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Apesar do vasto universo de trabalhos realizados sobre este instrumento que apresenta um cunho científico e artístico, sua prática em muitos momentos é incompreendida e subutilizada. Contudo, é importante ressaltar como quando bem desenvolvida ela se apresenta como um recurso valioso para tratar dos mais diversos assuntos de importância acadêmica e social.

Trabalhar com as crianças sobre assuntos complexos como regras sociais e segurança um tanto quanto complicado quando pensados em sua complexidade teórica e prática. Porém, quando buscamos recursos de transposição do saber a partir de práticas lúdicas e interativas, a caminhada nos parece mais acolhedora.

É preciso compreender a importância social que a profissão docente possui em seus vários aspectos, principalmente no que se refere a rede de proteção à criança e ao adolescente, que ao contrário de que muitos imaginam não consiste apenas em denunciar maus tratos, abusos e abandonos, mas também configura-se em prevenir que tais situações aconteçam a partir da formação de crianças que compreendam os limites dos acontecimentos em suas vidas e que tenham elementos para buscar ajuda e proteção quando necessário.

Os contos escolhidos para esta reflexão, abordam questões importantes como as regras sociais e a prevenção ao sequestro, abuso e a introdução de drogas na vida das crianças, prevenindo-as sobre os perigos de nos apossamos do que não nos pertence, falar com estranhos e circular por espaços perigosos.

A contação de histórias e as sequências pedagógicas dão significados a estes conteúdos curriculares de forma lúdica e interativa, alertando as crianças sobre as regras e perigos da vida em sociedade sem fazer alarde nem criar traumas desnecessários.

Significar os conteúdos curriculares, mantendo a criança como protagonista do processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva humanizada e afetuosa, estabelecem vínculos positivos entre os professores (as) e as crianças que inegavelmente contribuem para a alfabetização e o letramento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. Era uma vez ... na escola: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

COELHO, N. N. O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. -10. ed. São Paulo: Ática, 2006.

ENSINANDO COM CARINHO. Sequência didática Cachinhos dourados. S/D. Disponível em: Sequência didática cachinhos dourados (ensinandocomcarinho.com.br). Acessado em: out. 2022.

FREEPK. desenho vetorial chapeuzinho vermelho. S/D. Disponível em: Alfabeto de livro de colorir de animais isolado no fundo branco desenho vetorial chapeuzinho vermelho | Vetor Premium (freepik.com). Acessado em: nov, 2022.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua escrita. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

Gil, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOIÁS. Documento Curricular para Goiás. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. 2019.

Leme Britto, L.P. e Pacheco, F.E. da C. 2018. A EDUCAÇÃO DA FUNÇÃO IMAGINANTE: CONCEITOS E FUNDAMENTAÇÕES PARA UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS. Teoria e Prática da Educação. 21, 2 (nov. 2018), 45-58. DOI:<https://doi.org/10.4025/tp.e.v21i2.45467>.

LIMA Branca Alves de. Caminho Suave 1948.

PÁDUA, Elisabete M.M. Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática. 10.ed. Campinas SP: Papyrus, 2004.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6. ed. - São Paulo: Contexto, 2011.

SOUSA, L. O. de; BERNARDINO, A. D. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL. Educere et Educare, [S. l.], v. 6, n. 12, 2011. DOI: 10.17648/educare.v6i12.4643. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643>. Acesso em: nov. 2022.

ZABALA, A. A Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998



Dificuldade apresentada na leitura e escrita nas séries iniciais

Manuel Vieira da Costa

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.144.6

RESUMO

As finalidades desta indagação consistiram em examinar as dificuldades apresentada na escrita e leitura bem como os métodos e estratégias que podem minimizar este fator que são prejudiciais ao ensino aprendizagem dos discentes, um trabalho que se torna muitas das vezes árduo para alguns educadores que procuram soluções juntamente com o colegiado escolar para tentar minimizar as problemáticas que são encontradas pelos discentes no processo da escrita e leitura. A escrita e leitura são fatores que precisam de apoio tanto do âmbito escolar como no seio familiar, para transformar pequenos leitores em grandes escritores, estes dois fatores importantíssimos unidos ajudarão a encontrar um estímulo para os educandos nas dificuldades da escrita e leitura. Abraçando está causa e unidos podemos suavizar essa dificuldade que interfere no ensino-aprendizagem dos discentes para que venham a incorporar novos recursos inovadores, dinâmicos, criativos, participativos, cooperativos diante a comunidade e sociedade escolar e para uma excelente Escrita e Leitura, contribuindo para a cidadania.

Palavras-chave: discentes. escrita e leitura.

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz como enfoque a “Dificuldade apresentada na Escrita e Leitura nas séries iniciais do fundamental I”. A deficiência existente dentro e fora do recinto escolar, à busca constante de metodologias inovadoras pelos professores para aplicar em suas aulas e expectativa dos discentes de aprimorar seus saberes nesses empecilhos.

Os docentes são importantíssimos para mudar esta realidade, pois em sua sala de aula podem e devem fazer a diferença no ensino-aprendizagem dos alunos, pois no momento que procuram novas metodologias para através de suas qualificações profissionais venham a ajudar os alunos neste processo de aprendizagem.

Na escola a disciplina de Língua Portuguesa, assim como às outras disciplinas que fazem parte do currículo escolar venham contribuir para minimizar esta dificuldade apresentada na Escrita e Leitura, ambas estão presentes no âmbito escolar, no cotidiano dos alunos, e a interação das disciplinas no ambiente escolar podem fazer a diferença na vida e aprendizagem dos discentes.

A dificuldade na escrita e leitura não é um problema atual, vem se propagando ao longo do tempo sem que fosse tomado providências necessárias para tentar minimizar tal problemática, os docentes por sua vez estão procurando métodos inovadores para aplicarem em suas metodologias para que esta dificuldade que ocorre na Escrita e Leitura não venha a prejudicar no processo de ensino- aprendizagem dos alunos.

Para melhor compreensão da temática foram realizadas várias pesquisas para dar sustentação à elaboração desta dissertação, à pesquisa bibliográfica foi de fundamental importância para chegar aos resultados alcançados.

Ambos os fatores aqui expostos foram tratados de forma responsáveis pelos envolvidos na pesquisa que caminharam juntos para diminuir tal problemática, que os alunos pudessem desempenhar suas funções com êxito, por isto e por outros motivos deve-se, se dá a real impor-

tância para a dificuldade dos discentes na escrita e leitura.

Muitas são as contribuições proporcionadas pelos professores das series iniciais que muitas das vezes passam despercebidas dentro do ambiente escolar, suas aulas teóricas e práticas realizadas por estes profissionais, ajudam os alunos a terem um bom desempenho escolar.

JUSTIFICATIVA

Conforme Art. 32 da LDBEN “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, [...]” sendo o 4º ano pertencente ao ensino fundamental I e está amparada pela LDB mostra que todas as crianças com idade escolar têm o direito de estudar em qualquer escola pública do Brasil.

Em algumas escolas o 4º ano funciona no turno matutino e vespertino, em diferentes áreas de riscos relevantes para os discentes carentes, levando os docentes a terem uma visão ampla sobre os fatores que estão interferindo no processo de escrita e leitura dos educandos e na formação básica do cidadão. Fatores estes que devem ser estudados para serem minimizados com métodos e estratégias que o profissional executa em sala de aula.

De acordo com Patto (1996):

“à superação do fracasso escolar passa pelo reconhecimento da complexidade desse fenômeno, considerando os múltiplos aspectos que o determinam: a instituição escolar tal como é organizada, as políticas, o contexto sócio - histórico, a condição social e as ideologias sob as quais se ampara a prática educativa”.

O desafio no processo de ensino-aprendizagem coloca-nos em situações inquietantes na presença dos alunos, consequências das barreiras no procedimento de instrução encontradas por muitos profissionais. As escolas devem rever esses empecilhos no cotidiano dos docentes e procurar soluções através de palestras, reuniões, aperfeiçoamento profissionais e outros, na esperança de enfraquecer a dificuldade que abrange o dia a dia no âmbito escolar.

E que este ambiente de ensino possa atender as necessidades inerentes dos educandos que nela estudam para que possam juntamente com os professores auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da Escrita e Leitura dos educandos do 4º ano do ensino fundamental I da Escola Municipal Professora Maria Nira Guimarães.

Este trabalho tem como tópico: Dificuldades no Ensino da Escrita e Leitura do 4º ano do Ensino Fundamental I das séries iniciais da Escola Municipal Professora Maria Nira Guimarães no Município de Itacoatiara - AM, 2019.

O objeto de estudo foi escolhido para identificar as principais causas que levam os alunos ao desinteresse da Escrita e Leitura, buscar condições para amenizar a problemática dentro e fora do âmbito escolar, através de aulas diversificadas e prazerosas para prevenir os obstáculos que venham a prejudicar o desenvolvimento da Escrita e Leitura dos discentes desta estimada instituição.

A investigação trabalhada do tema consistiu em observações na Escola Municipal Professora Maria Nira Guimarães de Itacoatiara-AM, verificou-se que de 5 alunos, dois tinham Difi-

culdade na Escrita e Leitura.

O capítulo será composto: Fundamentação Teórica, Professor do Ensino Fundamental I das séries iniciais, Formação do Licenciado do Fundamental I das séries iniciais, Histórico do Professor, Parâmetros Curriculares Nacionais, Didática do Professor, Metodologia do Professor, Métodos e Estratégias do Professor, Contribuições do Professor.

A pesquisa foi concretizada especificamente na Escola Professora Maria Nira Guimarães que desenvolve o Ensino Fundamental I da série inicial do 4º ano no turno matutino, com o componente curricular dessa modalidade de ensino. A referida escola está localizada na Avenida Mário Andreazza Nº 2.865 no Bairro de São Francisco em frente ao Cetam - Itacoatiara.

A investigação foi focada na dificuldade da escrita e leitura dos alunos desta referida escola, bem como ocorria o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem dos alunos e a atuação do professor para ajudar os discentes nas dificuldades encontradas neste desenvolvimento, muitos são esses empecilhos prejudicadores que interferem no desempenho escolar, mais podem ser superadas com as metodologias, didáticas, estratégia e técnicas que os docentes podem executar na sala de aula para ajudar os educandos na apresentação das necessidades escolares.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na presença dos problemas apresentados que as escolas enfrentam na “dificuldade do ensino-aprendizagem da Escrita e Leitura”, tema este discutido, preocupante e exposto pela falta de prática da atividade da problemática pelos alunos, descrevendo os malefícios que são perturbadores aos discentes e passaram a ser refletidas dentro do ambiente escolar e na sociedade como problemas contínuos para a formação de um cidadão responsável.

Para FERREIRO (2001, p. 4) Considero a alfabetização não um estado, mas um processo. Ele inicia bem cedo e não termina nunca. Nós não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da Língua escrita. Temos mais facilidade para ler determinados textos e evitamos outros.

A autora reitera que a alfabetização não é um estado, mas, um processo contínuo no cotidiano escolar, a criança deve ser trabalhada na alfabetização desde o início de sua interação com a escola, começando pela base, no qual ela começa a se deparar com as primeiras letras. Lembrando sempre que não somos alfabetizados simultaneamente na utilização da língua escrita já que temos facilidades de ler alguns textos específicos e outros temos dificuldades em fazer a leitura decorrente do texto.

O conhecimento é um processo contínuo, sempre em desenvolvimento para resolver situação de aprendizagem, é necessário que o professor seja dinamizador de leitura inovadora para o espaço escolar incentivando os alunos a praticarem a escrita no dia a dia escolar assim melhorando a atenção e aprendizagem do discente.

O parecer do estudo observa-se que são decorrentes de surpresas, existindo várias formas em que a criança utiliza o conhecimento prévio adquirido, algumas aprendem sem nenhuma dificuldade e outras que não conseguem identificar os símbolos da Escrita e Leitura de imediato,

já que todos os seres humanos aprendem de formas diferentes.

FERREIRO (2001 p.04) diz “À medida que a criança se aproxima da escrita alfabética, sua capacidade de análise do oral também permite análises de pedaços cada vez menores do que é falado”.

Para a autora a leitura contínua, é consistir no aluno o estímulo de conhecer mais para desenvolver sua escrita. O educador deverá cada vez mais aguçar a prática de leitura com seus alunos de forma ativa e sincera dentro e fora do âmbito escolar.

A criança tem o benefício de selecionar a maneira de como empregar a Escrita e Leitura. O discente bem trabalhado no início da alfabetização se torna fácil à capacidade de compreensão e explicação dos textos, sejam eles quais forem.

O docente bem - organizado aplica metodologias de vários estilos na Escrita e Leitura proporcionando aos alunos opções frente à realidade em sala de aula, partindo do conhecimento prévio de cada criança estabelecendo uma solenidade básica de mundo que o espera diante da prática da Escrita e Leitura.

Variados alunos encontram dificuldade para assimilar a prática de escrever e ler, privado de oportunidade, não tendo a chance de se expressar em sala de aula junto aos companheiros, porque tem medo de comentar que seus pais não acompanham suas tarefas escolares, por falta de tempo, família desestruturada ou são analfabetos. Isso se torna um empecilho sucessivo na atividade diária.

Este comentário tem a intenção de manifestar a realidade das crianças e refletir sobre o obstáculo da problemática que venha a dificultar a aprendizagem dos alunos na Escrita e Leitura, que interfere no desenvolvimento escolar dos discentes.

SMOLKA (1998, p. 03) “A alfabetização implica leitura e escrita que veja como momentos discursivos, segundo, porque o próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução de interação”.

A discussão sobre a dificuldade da Escrita e Leitura se foca na formação do aluno, consisti em que o aluno não foi alfabetizado corretamente desde a base. Vale ressaltar que uma boa alfabetização se inicia durante o processo familiar, isso determina que a criança esteja disposta a enfrentar a realidade escolar.

É imprescindível que a leitura esteja ao alcance de todos os alunos, que essa finalidade deva reconhecer a importância para o desenvolvimento da escrita, mas para isso, que venha a ter um efeito positivo reconhecendo que a força criadora do aprender faça parte da repetição diária da leitura e ser capaz de escrever aquilo que se expressa.

O tema alfabetização, é uma tarefa árdua e difícil, não basta apenas o professor querer ensinar corretamente ao aluno, para ultrapassar essa dificuldade, é necessário que a escola e família apoiem as iniciativas do docente assumindo suas responsabilidades com as crianças não deixando tudo nas mãos do professor para resolver tal situação.

FREIRE (1984, p. 12) confirma “A leitura do mundo procede à leitura da palavra. A linguagem e a realidade se prendem dinamicamente”.

A segurança de pensar corriqueiramente a importância da leitura que estão no cotidiano do mundo globalizado, e as palavras tendo seus significados pelo meio da linguagem e da realidade de cada som que escutamos das palavras.

Refletir confiável, em termos críticos é encontrar-se no mundo e reconhecer a questão de Escrita e Leitura como uma dificuldade, para que possamos definir esse mundo que vivemos de forma legal, e compreensiva. Aprimorar leitores mais assíduos e funcionais naquilo que é cobijado, o conhecimento.

A família está passando a responsabilidade simultânea de educar para o professor, mais amplamente para a escola, esquecendo-se que o aluno tem conhecimentos prévios, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes construídos na convivência e prática na sociedade.

Ter domínio da leitura leva o aluno a um eficaz conhecimento, através de esse elemento navegar nos livros é desvendar o mundo. Transformando a maneira de raciocinar e agir dando a importância para a linguagem oral e escrita, instigando o desafio de escrever corretamente as ideias postas no contexto formal do pensamento.

ENSINO FUNDAMENTAL

A atuação no Ensino Fundamental obrigatório abrange os primeiros nove níveis da educação básica atendendo crianças a partir dos 6 anos de idade.

Tem como prioridade a formação básica do cidadão, conforme artigo 32º da LDBEN é necessário:

- I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A duração do Ensino Fundamental era de 8 anos, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9395/96) foi modificada seus artigos 29, 30, 32 e 87, através da Lei Ordinária 11.274/2006, e ampliou a duração do Ensino Fundamental para 9 anos, estabelecendo um prazo para implementar a Lei pelos sistemas de ensino até o ano de 2010.

O Ensino Fundamental está dividido da seguinte forma

1. Anos Iniciais – compreende do 1º ao 5º ano, sendo que a criança ingressa no 1º ano aos 6 anos de idade.
2. Anos Finais – compreende do 6º ao 9º ano.

Professor do 1º ao 5º ano

São profissionais formados nas universidades na área de pedagogia ou áreas afins que possam exercer o magistério na 1ª etapa do Ensino Fundamental I das séries iniciais.

A Formação do Professor dos Anos Iniciais

Conforme Ferreira (2010), formação possui origem no latim *formatio* e trata-se de: “1. Ato, efeito ou modo de formar; 2. Constituição, caráter; 3. Maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional” Em particular, no que concerne à educação, o autor define formação como: “4. Etapa ou conclusão de um processo educativo”.

Segundo Freire (1996, p. 21), “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

“Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. O professor deve perceber-se e assumir-se “[...] porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 1996, p. 14).

Para Pimenta (1999, p. 25-26), “considerar a prática social como ponto de partida e ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação dos professores”.

As consequências para formação de professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formandos (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela.

Ministério da Educação (2000, p. 48) “A formação dos professores para a educação básica deverá voltar-se para o desenvolvimento de competências que abranjam todas as dimensões de atuação profissional do professor”.

O desenvolvimento de competências profissionais e processuais e a formação inicial é apenas, a primeira etapa de desenvolvimento profissional permanente. Perspectiva de desenvolvimento de competências exige a compreensão de que o seu trajeto de construção se estenda ao processo de formação continuada, sendo, portanto, um instrumento norteador de desenvolvimento profissional permanente.

Os Fatores que interferem no Ensino Aprendizado dos Discentes

Dentro das escolas nos deparamos com alunos que apresentam alguma dificuldade no processo de ensino aprendizagem da Escrita e Leitura, discentes que chegam no 4º ano do ensino fundamental I das séries iniciais que não sabem escrever e ler coerentemente. Muitos são os fatores negativos que interferem tais como: problemas na visão, o não acompanhamento dos responsáveis, professores despreparados entre outros fatores que podem aumentar e agravar a problemática.

Os professores no início do ano letivo devem observar os discentes dentro da sala de aula, pois existem alunos que apresentam estes fatores negativos no momento que não conseguem copiar ou acompanhar os conteúdos escritos pelo professor no quadro branco levando os alunos a terem problemas na Escrita e Leitura. Os docentes e o setor pedagógico devem orientar os pais a procurarem um especialista para que examine primeiramente à visão do estudante que

tem essa problemática, assim minimizando a dificuldade encontrada neste momento.

Professores, comunidade escolar, pais, responsáveis e escola devem ter um intercâmbio para que o processo de ensino aprendizagens desses indivíduos possam ser desenvolvidos de qualidade positiva e com isto diminuir está problemática da Escrita e Leitura. Os responsáveis devem acompanhar os discentes no processo de aprendizagem sendo presente na vida escolar dos alunos, a responsabilidade do professor é de transmitir conhecimento usando métodos e estratégias de formas inovadoras para que os educandos venham a desenvolver suas habilidades na Escrita e Leitura, a escola deve proporcionar recursos e espaços adequados para alunos e professores.

Muitas das vezes os docentes elaboram atividades para ser realizado na residência dos alunos, a atividade não é consolidada pelos discentes da mesma forma que vai ela volta, não acontecendo o acompanhamento tão importante pelos responsáveis das crianças para se tornar mínimo a dificuldade encontrada por estes educandos, criando fatores negativos na aprendizagem da Escrita e Leitura. O Sistema Municipal de Educação deve oferecer cursos para que os professores venham a se qualificar, e levar os conhecimentos assimilados para a escola e desenvolver métodos e estratégias dentro da sala de aula para ajudar os alunos nestas dificuldades que prejudicam o desenvolvimento do alunado na Escrita e Leitura.

Libâneo (2004) Os métodos de ensino são classificados método de exposição pelo professor, método de trabalho independente, método de elaboração conjunta ou conversação, método de trabalho em grupo e método de atividades especiais.

1. Método de Exposição Pelo Professor – é um dos métodos mais utilizado nos ambientes escolares. Os discentes assumem uma posição passiva diante a disciplina. Esse tipo de abordagem pode ser: verbal, demonstrativa, ilustrativa e exemplificativa.
2. Método de Trabalho Independente – as atividades são dirigidas e orientadas pelo educador para que os discentes resolvam de forma independente, uma das formas de trabalho independente é o estudo dirigido individual em duplas. Para que este método seja eficaz o professor precisa dar tarefas compreensivas e acompanhar de perto o resultado.
3. Método de Elaboração Conjunta – é um método de interação entre professor e aluno uma das formas de interação é a aula dialogada com perguntas aos discentes obtendo novos conhecimentos e levando a reflexão sobre o conteúdo.
4. Método de Trabalho em Grupo – as tarefas podem ser iguais ou diferentes a um grupo de alunos, os trabalhos de grupos podem ser de diferentes tipos: debate, Philips 66, grupo de verbalização, grupo de observação (GV-GO) e seminários precisando da cooperação dos alunos para a realização da atividade
5. Métodos Especiais - complementam os métodos de ensino acrescentando valores e informações aos educandos tais como: feira de ciências, aula a passeio, teatro, laboratório entre outros.

Jogos Lúdicos ajudando a melhorar a Escrita e Leitura

Existem valiosíssimos jogos lúdicos que bem aplicado dentro ou fora de sala de aula auxiliarão o profissional a minimizar a dificuldade da leitura ambos encontrados nos livros didáticos ou internet como: ficha silábica, bingo de palavra, baralho de palavra entre outras modalidades lúdicas.

Ficha Silábica – existem algumas formas de utilizar esta atividade em sala de aula para ajudar na dificuldade de Escrita e Leitura uma delas o professor pode colocar os alunos em círculo e no meio espalhar as famílias silábicas no chão pedindo ao aluno que jogue um dado onde os lados tenham imagens de desenhos, a imagem que ele tirou irá formar o nome da figura, peça que leia para os coleguinhas e escreva a sílaba no quadro estimulando a Escrita e Leitura dos alunos.

Bingo das Palavras – as cartelas devem ter pequenas palavras e as pedras do bingo devem conter as palavras das cartelas, nesta atividade os alunos procuram as palavras gritadas pelo professor levando-os a lerem para poder marcar conhecendo e reconhecendo os símbolos da escrita.

Baralho de Palavra – no jogo de baralho de palavras os alunos aprendem se divertindo, pois no momento que eles ganham devem ler as palavras que estão nas cartas para poder ser o vencedor, nesta atividade os alunos exercitam a leitura e conhecem as palavras que estão na mesma. Pois no momento que os discentes reconhecem saberão como se escreve e ainda como ler a determinada palavra melhorando a Escrita e Leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Dificuldade na Escrita e Leitura não é um problema atual, vem se alastrando a muito tempo os docentes por sua vez estão procurando métodos inovadores para aplicarem em suas metodologias para que esta dificuldade que ocorre na Escrita e Leitura não venha a prejudicar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Sabemos que estes profissionais não medem esforços em ajudar os alunos no seu processo de ensino aprendido, fornecendo de forma direta materiais que contribuem positivamente no desenvolvimento escolar destes educandos, estes materiais didáticos bem como as didáticas dos educadores foram possíveis ver que os alunos assimilam os conteúdos transmitidos pelos profissionais.

Existem dificuldades que interferem no processo de ensino aprendido dos discentes como a falta de tempo dos pais em acompanhar a criança na escola, área de convivência em zona vermelha (periferia), falta de alimentos para uma boa nutrição no seio familiar e outros fatores detectados. Esses são alguns problemas que o professor do Ensino Fundamental I tem que minimizar para que haja um bom desempenho do estudante.

De acordo com artigo 32 da LDBEN (BRASIL, 1996) O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: Inciso I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)].

LDB [recurso eletrônico]: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 14. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. – (Série legislação; n. 263 PDF)

FERREIRO, Emília, Alfabetização em processo 14 Ed. SP: Cortez 2001

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 7.0. Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, Paulo: A importância do ato de ler; São Paulo: 6 ed. Cortez, 1984.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LDB Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://w.w.planalto.gov.br./ccivel_03/Leis/L9394htm>

LIBÂNEO, J. Carlos. Didática. SP: Cortez, 2004. OS MÉTODOS DE ENSINOLIBÂNEO, J. Carlos. Didática. SP:Cortez, 1994.<https://www.bigmae.com> > Educação

Ministério da Educação; Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior.

PATTO, Maria Helena Souza. A Produção do Fracasso Escolar: história de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação dos professores: unidade teórica e prática. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SMOLKA, Ana Luiza B. A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo. SP: Cortez, Campinas< SP: Ed. Da Unicampo,1998.



Percursos metodológicos nas pesquisas que retratam a matemática na educação infantil por meio das narrativas, vozes e imagens fílmicas e fotográficas produzidas pelas crianças

Alessandra Finco Gottardo

Mestranda em Educação Matemática

Ana Fanny Benzi de Oliveira Bastos

Profª Drª do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática – PPGEM – UNIR

Nerio Aparecido Cardoso

Profº Drº do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática – PPGEM – UNIR

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.144.7

RESUMO

A educação matemática com as crianças pequenas é o objeto da presente pesquisa que adota uma abordagem qualitativa em um estudo bibliográfico exploratório no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no repositório da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Rio Claro em seleção de teses e dissertações que investigam a matemática que acontece na infância, a maneira como se manifesta e é evidenciada nas narrativas, vozes e reações nas produções fílmicas e fotográficas das crianças de 4 e 5 anos nas instituições de Educação Infantil. Este estudo foi realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Federal de Rondônia - Campus de Ji-Paraná e evidencia os sujeitos, a temática pesquisada, as abordagens e caminhos metodológicos percorridos pelos seus autores, os instrumentos de coleta de dados, os referenciais teórico-metodológicos que fundamentam o estudo desenvolvido e procedimentos utilizados para a análise dos dados e as contribuições para pesquisas que envolvam a produção das crianças, suas infâncias em Educação Matemática.

Palavras-chave: narrativa infantil. educação infantil. educação matemática. imagens fílmicas e fotográficas.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem sua fundamentação legal na Constituição Federal de 1988 que versa sobre o dever do Estado no atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – Lei nº 9.394/96 que institui a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. A Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 que antecipa o acesso ao Ensino Fundamental para 6 anos de idade e o atendimento da Educação Infantil passa a ser de zero a 5 anos. A Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 que trata da obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs – Resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009, também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEIs de 1998, voltado para as práticas pedagógicas. Ressalta-se também a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil – BNCC – de 20 de dezembro de 2017.

Este último documento normativo citado, contempla a concepção da indissociabilidade entre educar e cuidar, a concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, as interações e brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, as formas de organização do trabalho pedagógico, a organização curricular por campos de experiências: O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala pensamento e imaginação, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações e seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

O campo da Educação Matemática está voltado para a formação de professores que ensinam matemática em todas as etapas da educação. Segundo Fiorentini *et al.* (2002, p. 1) nesta perspectiva além do professor de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, ensino médio e graduação, consideram professores que ensinam matemática, o “professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental que, embora não se autodenomine

professores de matemática, também ensina matemática.” Tendo em vista esta abrangência, o foco da pesquisa se amplia ganhando espaço na primeira etapa da educação básica.

A potência das produções filmicas e fotográficas das crianças, suas narrativas vozes e reações configuram dados peculiares do presente estudo que investiga a matemática que acontece nas instituições de Educação Infantil e envolve crianças pequenas e o pensamento matemático. Segundo Chisté (2015, p. 40) as produções imagéticas das crianças “nos convidam a pensar a partir do exercício do olhar das crianças, possibilidades de pensar a infância (...) com um olhar criança, de invenções, de criações e com isso, com imagens infantis; pensar algumas travessias do universo infantil”. As produções das crianças configuram-se instrumentos potentes para pensar sobre a criança, a infância e os modos como elas se constituem nos espaços da Educação Infantil.

A pesquisa realizada é resultado dos estudos realizados na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Educação Matemática no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Federal de Rondônia - Campus de Ji-Paraná/RO com o objetivo de descrever os percursos metodológicos utilizados em pesquisas que abordam a matemática que acontece e se manifesta nas interações das crianças de 4 e 5 anos nas instituições de Educação Infantil, por meio das falas, vozes, narrativas e produções filmicas e fotográficas das crianças. A pesquisa percorreu o caminho exploratório com revisão bibliográfica em teses e dissertações no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES¹ e uma das teses analisadas encontra-se no repositório da Universidade Estadual Paulista - UNESP² – Campus Rio Claro. Foi feito um recorte entre 2005 e 2021.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A organização desse trabalho tem uma abordagem de pesquisa qualitativa que em nota Araújo e Borba (2004, p. 2-3) afirmam que “essa visão de pesquisa está baseada na ideia de que há sempre um aspecto subjetivo no conhecimento produzido. Não há, nessa visão, neutralidade no conhecimento que se constrói.” Percebe-se que a pesquisa qualitativa apresenta elementos muito próprios de investigação que D’ Ambrósio prefaciando Araújo e Borba (2004, p. 15-16) afirma que “pesquisa qualitativa (...) lida e dá atenção às pessoas e às suas ideias, procura fazer sentido de discursos e narrativas que estariam silenciosas”. Contribui afirmando também que “a própria natureza da pesquisa qualitativa não permite enquadrá-la em linhas mestras”.

O presente estudo também conta com amparo de trabalhos que já passaram por análise rigorosa e que contribuem para fundamentarem outras pesquisas que envolvem a temática. O caráter bibliográfico exploratório deste estudo, em sua natureza assemelha-se ao estado do conhecimento que se fundamenta em Romanowski e Ens (2006, p. 39-40) entendendo que estado do conhecimento é uma pesquisa exploratória, precedida de uma investigação bibliográfica ou documental realizada pelo pesquisador e envolvem levantamento bibliográfico abrangendo um setor de publicações. Sobre pesquisa bibliográfica e documental, Gil (2008, p. 27) considera que “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de

¹ Fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que a 70 anos atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros e também pelas atribuições concedidas a partir da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica induz e fomenta a formação inicial e continuada de professores da Educação básica.

² Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” <https://www.unesp.br/oportal/>

determinado fato”.

Os primeiros passos foram dados realizando um levantamento das teses e dissertações dentro do repositório da CAPES utilizando palavras-chaves que permitissem acesso ao tema abordado por meio das publicações tais como: falas matemáticas das infâncias, narrativas infantis da matemática, narrativas infantis e etnomatemática, narrativas infantis e educação matemática, etnomatemática e infância, educação matemática e infância, falas infantis e aprendizagens matemáticas, falas infantis e matemática, falas infantis e educação matemática, vozes infantis e matemática.

Na análise inicial percebeu-se que existe uma carência de estudos no que diz respeito ao tema que aborda a matemática que acontece nas narrativas das crianças pequenas de 4 e 5 anos, em suas interações dentro do campo da Educação Matemática.

O foco de análise era investigações desenvolvidas com a criança, considerando seus pontos de vista e impressões, tendo uma visão de um sujeito histórico e atuante que Kramer (2002, p. 43) colabora como “uma visão da criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas” valorizando seu modo de ser e fazer uma matemática espontânea, que acontece a partir das interações do cotidiano escolar, os modos de fazer matemática na educação infantil e que segundo D’Ambrósio (1986, p. 36) “nos conduz a atribuir à matemática o caráter de uma atividade inerente ao ser humano, praticada com plena espontaneidade, resultante de seu ambiente sociocultural e conseqüentemente determinada pela realidade material na qual o indivíduo está inserido”.

Foram selecionados 22 trabalhos entre teses e dissertações entre 2005 a 2021, que evidenciam pesquisas com crianças de 4 e 5 anos com o olhar específico sobre as narrativas, falas produzidas por elas, especificamente às ligadas a matemática que acontece, nasce das suas interações. Sobre pesquisa com criança Barbosa e Horn (2008, p. 33) “a construção de um campo dialógico e democrático, no qual a criança ganha vez e voz, mas que não fala sozinha, já que o adulto, parceiro e sensível às suas necessidades, estão com ela em diferentes momentos”.

Ressalta-se que para o levantamento foram feitas aproximações com trabalhos que tratam sobre narrativas e pontos de vistas infantis envolvendo temas diferenciados, já que sobre a temática específica da matemática na faixa etária de interesse foi encontrado um número restrito de pesquisas.

ITINERÁRIO PERCORRIDO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES

Tendo como temática a pesquisa da matemática que acontece e surge das interações das crianças pequenas na faixa etária de 4 e 5 anos das instituições de ensino de educação infantil, a investigação iniciou-se pelo repositório da CAPES e percebendo que alguns trabalhos vinham ao encontro da dinâmica que intencionava a pesquisa com crianças, foi feita a opção por pesquisar dentro desse repositório a fim de realizar a análise dos dados e levantamento a que se propunha.

Destaca-se que alguns referenciais teóricos que fundamentaram as obras pesquisadas, foram citados de forma sucinta no corpo do texto, porém o acesso é viabilizado dentro de cada trabalho ou em seus respectivos repositórios.

Partindo das palavras-chave, 22 trabalhos foram selecionados, sendo 6 teses de doutoramento e 16 dissertações de mestrado. Para a apresentação optou-se por apresentar em quadros, por anos de publicação, iniciando pelo ano de 2005, a primeira pesquisa encontrada. Ressalta-se também que esta escolha foi feita para permitir a fluidez da leitura que o texto fique visualmente exaustivo.

Quadro 1 - Pesquisa publicada na CAPES em 2005 envolvendo a temática da infância.

| Título | Autor(a) e Orientador(a) | IES | Abordagem metodológica |
|--|---|------------------------------------|---|
| Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças | Débora de Barros Silveira Prof. ^a Dr. ^a Anete Abramowicz | Universidade Federal de São Carlos | Pesquisa de natureza qualitativa com a coleta de dados feita por meio de observações, registros em diário de campo, uso de filmagem em vídeo, entrevistas e da produção de imagens fotográficas pelas crianças. |

Fonte: Elaborada pela autora (2021) com base nas informações disponibilizadas no repositório da CAPES.

Silveira (2005) em sua tese evidenciou o propósito e a tentativa de produção de uma metodologia e de procedimentos metodológicos na perspectiva de aproximação da e com a criança de cinco anos de idade de uma turma da escola municipal de Educação Infantil da cidade de São Carlos – SP, para a produção de efeitos, sentidos, imagens e falas das crianças sobre a escola, as coisas, as brincadeiras, as pessoas com as quais convivem. Neste sentido, buscou-se também evidenciar alguns cuidados que se deve tomar ao pesquisar com crianças.

A pesquisa de natureza qualitativa teve como instrumentos de coleta de dados observações, registros em diários de campo e uso de filmagem em vídeo, entrevistas com conversas gravadas e transcritas, da produção de imagens fotográficas pelas crianças.

A base do referencial teórico desta pesquisa está nas contribuições de Foucault (1979), Kramer (2002), Prado (2002), Abramowicz (2003) e na análise de dados foi percebido que ao longo do trabalho um cuidado em evidenciar com a maior fidelidade possível os registros, falas das crianças e modos de pensar, buscando sempre referenciar teoricamente. A autora menciona uma metodologia local, que não é universal e possível de aplicar em outras escolas, atende as especificidades daquele local, com os objetivos propostos para aquela realidade.

O quadro a seguir, retratou a única pesquisa encontrada do ano 2009 e que também abordou aspectos ligados às narrativas infantis, porém dentro da Educação ambiental.

Quadro 2 - Pesquisa publicada na CAPES em 2009 envolvendo a temática da infância.

| Título | Autor(a) e Orientador(a) | IES | Abordagem metodológica |
|--|---|----------------------------|---|
| Com olhares e palavras de criança: o que elas pensam e falam sobre as questões socioambientais | Caroline da Silva Ança Prof. ^a Dr. ^a Susana Inês Molon | Universidade do Rio Grande | Pesquisa qualitativa abordagem sócio-histórica a partir de observação participante, fotografia e conversas. |

Fonte: Elaborada pela autora (2021) com base nas informações disponibilizadas no repositório da CAPES.

A pesquisa de Ança (2009) foi desenvolvida com 11 crianças de uma turma de pré da Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Rio Grande tendo como instrumentos de coleta de dados, as fotografias, conversas sobre as imagens coletadas em diários de pesquisa, privilegiando nas análises os pontos de vistas das crianças, por meio de olhares e falas. O fenômeno pesquisado foi a compreensão das crianças sobre as questões socioambientais nas relações que surgem dos contextos com os quais convivem. Considerada pela autora como pesquisa qualitativa com enfoque na abordagem sócio-histórica e observações participantes, buscando aproximações com os referenciais da Educação Ambiental Crítica e nos estudos sobre as infâncias.

O referencial teórico-metodológico principal que compôs a dissertação foi Zanella *et al.* (2009), Freitas (2002), Minayo (2004), Kramer (2000, 2002), Delgado e Müller (2005), Cerisara (2004), Barros (2008), Tozoni-Reis (2007), Loureiro (2006), Pires e Branco (2007) e Corsaro (2005).

Na análise de dados evidenciou que foram utilizados os pressupostos da Análise de Conteúdo, elegendo a mensagem como ponto de partida, pois expressa significado e sentido, contando com o aporte teórico de (Franco, 2008). Construiu-se um quadro esquemático agrupando os dados em três unidades: Pesquisadora, Metodologia da Pesquisa e Olhares e Vozes das crianças. Dentro das unidades criou-se as categorias: reflexões e sentimentos e outros, tratativas sobre a pesquisa, estratégias de aproximação e outros, problemas socioambientais, relações afetivas, meio de transportes e outro respectivamente e por fim as subcategorias dentro da última unidade: Família, colegas e amigos, animais de estimação.

O quadro 3 reflete a única pesquisa encontrada nos repositórios e que está diretamente ligada a narrativas matemáticas infantis.

Quadro 3 - Pesquisa publicada na CAPES em 2010 envolvendo a temática da infância.

| Título | Autor(a) e Orientador(a) | IES | Abordagem metodológica |
|---|--|-----------------------------------|--|
| Um estudo dos Conceitos Numéricos Iniciais em Crianças Inseridas no Ambiente da Educação Infantil | Maria Teresa Telles Ribeiro Senna Profª Drª Beatriz Vargas Dorneles | Universidade do Rio Grande do Sul | Investigação Etnográfica baseada em observações e entrevistas com os envolvidos direta e indiretamente com a pesquisa com análise comparativa-reflexiva. |

Fonte: Elaborada pela autora (2021) com base nas informações disponibilizadas no repositório da CAPES.

A tese de Senna (2010) considerada por ele uma pesquisa que apresenta características próprias, abordando o tema sobre conceitos numéricos feitos pelas crianças, foi desenvolvida em duas instituições, uma no Brasil, entre março de 2006 a dezembro de 2007, em um Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) pertencente a Universidade Federal de Santa Catarina com um grupo de setenta e seis crianças, vinte e seis envolvidas direta e indiretamente com a pesquisa e outra instituição foi na cidade de Reggio Emilia – Itália na Scuola Comunale XXV Aprile, entre março de 2009 a junho de 2009, com vinte e três crianças, mais dez pessoas envolvidas direta ou indiretamente com a pesquisa. Foram realizadas entrevistas com as crianças, com uma família da escola brasileira, professores regentes e alguns técnicos.

Os caminhos metodológicos se basearam em contribuições de Bronfenbrenner (1979) e na investigação etnográfica de Triviños (2006). A análise de dados foi comparativa-reflexiva

entre as duas instituições e suas contribuições para o desenvolvimento das crianças, dentro de uma conceituação hierárquica de um microsistema que diz respeito ao pessoal, mesossistema desenvolvimento pessoal a partir das interações, exossistema que são os eventos externos que influenciam e o macrosistema que diz respeito a uma visão do todo para melhor analisar o desenvolvimento humano. Com isso, buscou-se descrever as entrevistas com crianças e adultos e os objetivos dos projetos pedagógicos dos locais pesquisados levando-se em consideração os níveis de conceituação. Por fim, foram apresentadas as impressões, constatações e indicações com base nas experiências com as duas instituições.

No próximo quadro está apresentada a única pesquisa encontrada nas plataformas em 2012 que aborda as narrativas das crianças em pequenas filmagens e as produções fotográficas, porém dentro da temática do currículo.

Quadro 4 - Pesquisa publicada na CAPES em 2012 envolvendo a temática da infância.

| Título | Autor(a) e Orientador(a) | IES | Abordagem metodológica |
|--|--|--|--|
| O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias | Loide Pereira Trois Prof. ^a Dr. ^a Maria Carmen Silveira Barbosa | Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Fotoetnografia – fotografia como instrumento de pesquisa Observação participante como atitude investigativa. Instrumentos de coleta: diário de campo e pequenas filmagens/ banco de imagens. |

Fonte: Elaborada pela autora (2021) com base nas informações disponibilizadas no repositório da CAPES.

A pesquisadora Trois (2012) em sua tese de doutoramento percorreu um caminho metodológico partindo do conceito de Fotoetnografia proposta por Achutti (2004), e estabeleceu pontos-âncora de observação utilizando a fotografia como instrumento de pesquisa e narração, um modo de visibilizar, registrar e pensar as infâncias, além de utilizar diário de campo e pequenas filmagens que caracterizou com banco de imagens.

Abordando a observação participante em espaços abertos e coletivos de uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Porto Alegre, investigou a participação das crianças na escola e as marcas que registraram e produziram no currículo. A pesquisa realizada baseou-se em Tura(2003), Eckert (1999), Oliveira(1996), Malinowski (1978), Achutti (2004) Alderson (2005), Macedo e Falcão (2005) e Lacan (1979) e Ferreira(2005). A análise a partir das fotos permitiu construir uma narrativa, conferindo às infâncias, densidade e visibilidade. Isso permitiu a formulação do conceito de currículo das infâncias, compreendido a partir das intenções das ações, das interações, do diálogo e da experiência. A autora ressaltou que “o tempo não controla o humano e o silêncio não cala os sujeitos.” (TROIS, 2012, p. 8).

No ano de 2013 foi possível perceber no quadro a seguir, um maior interesse de pesquisas direcionadas a infância, a Educação Matemática e o protagonismo infantil.

Quadro 5 - Pesquisa publicada na CAPES em 2013 envolvendo a temática da infância.

| Título | Autor(a) e Orientador(a) | IES | Abordagem metodológica |
|---|--|--|--|
| Situações Matemáticas: estratégias utilizadas pelas crianças ao brincar com números em uma escola de Educação Infantil | Lisiane Comerlato Prof. ^a Dr ^a Leni Vieira Dornelles | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Abordagem metodológica em uma perspectiva pós-estruturalista com atenção à escuta das crianças, registros em diário de aula, caderno contendo planejamentos, relatórios, registros fotográficos, filmagens, observação participante. |
| “A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade”: a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil | Sandro Vinicius Sales dos Santos Prof. ^a Dr ^a Isabel Oliveira e Silva | Universidade Federal de Minas Gerais | Abordagem qualitativa e interpretativa. |
| O Que Você Descobriu Sobre a Gente? A escola de Educação Infantil do campo a partir do olhar das crianças | Leomarcia Cafeé de Oliveira Uzêda Prof. ^a Dr ^a Maria Roseli Gomes Brito de Sá | Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia | Abordagem etnográfica. |

Fonte: Elaborada pela autora (2021) com base nas informações disponibilizadas no repositório da CAPES.

Comerlato (2013), em sua dissertação desenvolveu a pesquisa com um grupo de vinte crianças com idades entre três a seis anos de uma escola particular de Educação Infantil em Porto Alegre e investigou a maneira que as crianças se manifestam em sua ludicidade, nas interações e seus modos de pensar a matemática, noções e aprendizados sobre os números. A abordagem metodológica na perspectiva pós-estruturalista baseada em Foucault (2000, 2001) tem as crianças como atores sociais, participantes e autores das pesquisas baseada em Sarmento (2004).

Os instrumentos da coleta de dados foram o diário de aula, caderno contendo planejamento da professora, registros das falas das crianças, lembretes, relatórios trimestrais da professora, registros fotográficos e impressões e falas das crianças, filmagens, registro da experiência pedagógica, observação inicial e participante a partir de brincadeiras, contação de história e medições. Outros autores que deram sustentação aos caminhos metodológicos adotados Bujes (2000, 2000, 2002, 2005, 2012), Dornelles (2001, 2004, 2005, 2009, 2011, 2012), entre muitos outros. Sobre a análise dos dados percebe-se um compromisso em explicitar as falas e impressões das crianças e sempre recorrer a um aporte teórico. A autora afirma um ineditismo da pesquisa sugerindo investimento neste tema, dada a relevância para aprendizagem.

Santos (2013) desenvolveu sua dissertação a partir de um estudo investigativo de caráter qualitativo interpretativo com crianças de quatro e cinco anos de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) na cidade de Belo Horizonte no que diz respeito das crianças e sua própria educação, as experiências vividas na instituição e a maneira como as crianças articulam com as experiências extraescolares. Utilizou observação participante, filmagens e registros em cadernos de campo, desenhos articulado com a oralidade, fotografias, gravador, entrevistas com as crianças como instrumentos da coleta de dados.

O referencial metodológico foi multidisciplinar baseado na sociologia, filosofia e pedagogia das infâncias, fundamentado pelos autores Corsaro (2002; 2005; 2009; 2017), Ferreira (2005,

2008), Sarmiento (2002, 2005) e Gouvêa (2007, 2011). Como referencial analítico apresenta a teoria de Walter Benjamin e autores que fundamentam a pedagogia da infância e da educação, propondo uma reprodução interpretativa e de experiência infantil, categorias e análises das relações sociais e um cuidado para que o adultocentrismo fosse reduzido a fim de não comprometer as análises.

Uzêda (2013) desenvolveu sua tese com um grupo de crianças de uma escola de educação infantil de um distrito rural do município de Feira de Santana – BA. O estudo buscou identificar e refletir sobre a compreensão das crianças acerca da escola de Educação infantil do campo e a maneira que as crianças apreendem o cotidiano escolar.

Evidenciou o caráter de cunho qualitativo com autores como (André, 2010), Bogdan e Biklen (1994) implicando a opção política de qualidade de vida da infância e das crianças. E a pesquisa teve uma abordagem etnográfica a partir dos autores (Ghedin e Franco (2008) e a coleta de dados foi por meio de observações participantes, notas do diário de campo, o uso de desenho infantil, fotografias, linguagem fílmica e diálogo com as crianças individualmente ou em grupo.

A pesquisa foi construída em seções temáticas onde o contato com as crianças aconteceu de várias maneiras e por várias vezes e apresentou reflexões sobre infância, protagonismo das crianças, melhoria da qualidade de vida, mudanças histórico-culturais especialmente no que diz respeito a escolas de educação infantil do campo.

A autora menciona que foi possível fazer uma triangulação de dados, apoiado num recorte temático sobre as reflexões das entrevistas e registros (diário, desenhos e fotografias), Percebe-se uma análise das entrelinhas do conteúdo recolhido, em um processo do “achado/vivido” fundamentado em Pimentel (2009), fazendo pontes com a realidade política, social, econômica da comunidade, uma análise de conjuntura por meio dos dados obtidos. Outros autores que fundamentam o estudo foram: Corsaro (2002, 2005, 2010), Delgado (2007), Delgado e Müller (2005), Kramer (2002), Qvortrup (2010), Sirota (2001), Sarmiento (2005), Kuhlmann Jr (2000), Barbosa (2012), Demartini (2002), Quinteiro (2002) e Friedmann (2011).

O quadro 6 estão as pesquisas encontradas do ano de 2015 e que retrataram nas plataformas a temática da infância, suas produções, falas, narrativas, Educação Matemática e outras temáticas.

Quadro 6 - Pesquisa publicada na CAPES em 2015 envolvendo a temática da infância.

| Título | Autor(a) e Orientador(a) | IES | Abordagem metodológica |
|--|---|---|---|
| Criança, Infância e Conhecimento Matemático: um estudo a partir da teoria histórico-cultural | Juliana da Silva Euzébio Prof. ^a Dr. ^a Maria Isabel Batista Serrão | Universidade Federal de Santa Catarina | Pesquisa bibliográfica com características de monografia de base. Princípios teórico-metodológicos com base na Teoria Histórico-Cultural e análise de discurso. |
| Devir-criança da matemática: experiências educativas infantis imagéticas | Bianca Santos Chisté Prof. ^o Dr. ^o César Donizete Pereira Leite | Universidade Estadual Paulista | Pesquisa como experiência – Produções imagéticas das crianças. |
| Relatórios de minorias com crianças e imagens: contornos de uma pesquisa margarida | Luana Priscila de Oliveira César Donizete Pereira Leite | Universidade Estadual Paulista Rio Claro | Pesquisa educacional, imagens e experiências, heterotopia – Pesquisa Margarida. |

| | | | |
|---|---|---------------------------------|---|
| Saberes sobre a infância a partir da Educação Infantil: aprendendo a aprender com as crianças | Laisa Bello Hermelino Prof. ^a Dr. ^a Maria Teresa Esteban | Universidade Federal Fluminense | Pesquisa qualitativa do cotidiano das crianças. |
|---|---|---------------------------------|---|

Fonte: Elaborada pela autora (2021) com base nas informações disponibilizadas no repositório da CAPES.

A dissertação de Euzébio (2015) compõe uma pesquisa mais ampla que do Grupo de Estudo e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica da Universidade de São Paulo que investiga os princípios teórico-metodológicos da organização do ensino com base na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. Também decorre de ações do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola vinculada à Universidade Federal de Santa Catarina.

O objetivo da pesquisa de Euzébio (2015) foi compreender as relações entre infância, criança, conhecimento matemático em vistas do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. A pesquisa desenvolvida foi de caráter bibliográfico com características de monografia de base.

Para a constituição desta pesquisa realizou-se uma revisão da produção teórica entre conhecimento matemático, infância, criança em uma perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, sobre as bases históricas das políticas de Educação Infantil. Sobre os resultados apontou a necessidade urgente de reconhecimento do conhecimento matemático como cultura a ser apropriada pelas crianças por meio das atividades principais do cotidiano visando à formação humana e o desenvolvimento.

O presente estudo foi fundamentado em Cardoso (2004), Quinteiro (2000) Quinteiro, Carvalho e Serrão (2007), Vilela (2008), Charlot (2000), Mello (2007), Abbagnano (2007), Bottomore (1983), Leontiev (2012), Elkonim (1987), Vygotsky (1996) e Cisne (2014).

Chisté (2015) apresenta em sua tese de doutoramento possibilidades de pensar a infância, com crianças e com imagens produzidas por elas mesmas em uma instituição pública de educação infantil tendo a pesquisa como experiência. Recorre a Agamben (2005), Larrosa (2002,2010), Deleuze e Guattari (1997), Barros (2013), Leite (2011), Kohan (2003, 2007), Lispector (1998), Rancière (2009, 2007), Bachelard (1978, 1990), Gallo (2009) e Benjamin (1994), busca analisar a produção de imagens feitas pelas crianças e discorrer sobre os devires, devir-criança, devir-criança da matemática e seus desdobramentos – um modo de fazer pesquisa percorrendo caminhos incertos experimentando tempos e espaços sendo convocada a transformação e de-formação.

A análise das produções imagéticas das crianças mostra-se refinada, cuidadosa, criteriosa para entender nas entrelinhas os devires. Aponta para uma “didática da invenção” Barros (2013), algo que não se categoriza, nomeia, generaliza, algo que foge a regras e padrões.

O estudo dissertativo de Oliveira (2015) teve como ponto de partida o texto: “As Ciências Humanas” de Foucault (2007) e prosseguiu com os suportes teórico- metodológicos dos quais destaque Deleuze e Guattari (1977), Duarte e Taschetto (2013), Agambem (2005), Schérer (2009), Leite (2011), Barros (2010), Masschelein (2008), Meinerz (2008), Benjamin (1995) e Larrosa (2002). O objetivo principal baseou-se em discutir os modos de produção de subjetividade a partir das montagens de enredos e narrativas apresentados nas produções imagéticas oriundas do

olhar da criança por meio de filmagens e fotografias.

A pesquisa foi realizada com um grupo de crianças, seus respectivos professores e monitores duas instituições de educação infantil localizadas na cidade de Rio Claro, que eram separados por uma cerca. A autora apresenta uma Pesquisa Margarida que pretende falar de pesquisa, com fundamentos em “arte pobre” e “pedagogia pobre” da pesquisa educacional de Masschelein (2008), na heterotopia de Foucault (2009) e em Gallo (2013) no relatório das minorias, uma pesquisa outra, uma pesquisa experiência que foge aos modelos instituídos.

Hermelino (2015) objetiva em seu trabalho dissertativo apresentar as aprendizagens feitas pelos adultos pesquisadores nas interações com as crianças, sobre as crianças em um processo reflexivo tomando o cotidiano como espaço de potencialidades.

A pesquisa foi desenvolvida no próprio ambiente de trabalho da pesquisadora, em uma Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ), com crianças de quatro meses a seis anos, levando em consideração os pontos de vistas das crianças.

Os pressupostos teóricos da pesquisa baseados no cotidiano e na Sociologia da Infância, na desconstrução da visão adultocêntrica da infância e da educação infantil. Para a fundamentação teórico-metodológico recorre a Sarmento (2007), Corsaro (2002), Alves e Garcia (2002), Nilda Alves (2008), Macedo (2012) Oliveira (2002,2008), Pereira (2010, 2012), Lolas (2010), Cerqueira (2011), Esteban e Zaccur (2002), Melro (2013), Graue e Walsh (2013), Prado (2005), Colinvaux (2009), Santos (2012), Kohan (2010), Kramer (2010), Freire (2001) e Borba (2009).

Os instrumentos de coleta de dados foram baseados na escuta sensível, fotografia, desenhos, anotações sobre a rotina escolar, escritas feitas pelas crianças, gravações, vídeos e fotos com a intenção de interpretar e captar o cotidiano, relatos de experiência da professora e conversas com as crianças, com base em Pereira (2012) Hermelino (2015, p.49) afirma que “o cotidiano é um revelador de teorias” evidencia que os dados recolhidos são apresentados por transcrições das falas e fotos como forma de compreender o mundo das crianças, segundo Hermelino (2015, p. 54) é “o excedente da visão”.

O quadro a seguir caracterizou pesquisas do ano 2016 que retratam a Infância, suas produções, narrativas, falas e vozes envolvendo a educação matemática e outras temáticas.

Quadro 7- Pesquisa publicada na CAPES em 2016 envolvendo a temática da infância.

| Título | Autor(a) e Orientador(a) | IES | Abordagem metodológica |
|--|---|--------------------------------------|---|
| A vida na escola estadual fotografada e narrada por crianças com deficiência | Marli Aparecida Herrera Prof. ^a Dr ^a Ecleide Cunico Furlanetto | Universidade Cidade de São Paulo | Pesquisa qualitativa com pressupostos da pesquisa narrativa (fotografias, narrativas, diário de bordo, depoimentos dos professores). |
| As Vozes da Infância: Narrativas e estórias das crianças em interações em uma UMEI de Belo Horizonte | Priscilla Moura Bastos Moraes Prof. Dr ^o Ademilson de Souza Soares | Universidade Federal de Minas Gerais | Pesquisa qualitativa estruturada em parceria com as crianças tendo como instrumentos metodológicos a observação participante, as anotações em diário de campo, registros fotográficos e as filmagens de atividades que evidenciaram a linguagem oral. |

| | | | |
|--|--|---|---|
| Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do Ensino Fundamental | Aline de Souza Medeiros Prof. ^a Dr. ^a Ecleide Cunico Furlanetto | Universidade Cidade de São Paulo | Pesquisa narrativa – roda de conversa Abordagem Histórico-social. |
| Narrativas infantis: a escola na percepção das crianças de uma escola municipal de ensino fundamental de Laranjal do Jari/ Amapá | Maria de Belém Brandão Andrade Ferreira Prof. ^a Dr. ^a Ecleide Cunico Furlanetto | Universidade Cidade de São Paulo | Pesquisa qualitativa e de campo – narrativas. |
| Narrativas infantis e processos formativos: estudo sobre as significações de crianças na Educação Infantil | Ellen Cristine Campos de Souza Coelho Prof. ^a Dr. ^a Filomena maria de Arruda Monteiro | Universidade Federal do Mato Grosso | Abordagem qualitativa – registros iconográficos – textos, filmagens, fotografias, entrevista. |
| Protagonismo infantil e saberes culturais ribeirinhos no ensino de Matemática na Educação Infantil | Raimundo Gomes de Souza Prof. Dr. ^o Ítalo Gabriel Neide | Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social – FUVATES | Pesquisa qualitativa, pressupostos de pesquisa-ação, coleta feita por meio de diário de campo, gravações de áudios e fotografias – Análise de Conteúdo. |
| “SE VOCÊ ESTIVER AQUI, VOCÊ É NOS-SAAMIGA, SENÃO NÃO É”: as interações entre um grupo de crianças no ambiente da Educação Infantil | Elaine Conceição Silva de Almeida Prof. ^a Dr. ^a Iza Rodrigues da Luz | Universidade Federal de Minas Gerais | Pesquisa qualitativa e instrumentos de coleta como: observação participante, análise de documentos, entrevista, diário de campo vídeo gravação e fotografias. |

Fonte: Elaborada pela autora (2021) com base nas informações disponibilizadas no repositório da CAPES.

A dissertação de Herrera (2016) foi selecionada para compor este artigo por seus instrumentos de pesquisa qualitativa que na coleta e produção de dados abordou as narrativas das crianças, suas falas e impressões na intencionalidade de compreender seus significados.

A pesquisa foi desenvolvida com cinco crianças com deficiência intelectual em uma escola estadual localizada na zona leste de São Paulo que cursavam 4º e 5º anos do ensino fundamental com idades entre nove e dez anos, que frequentavam escola regular e recebiam atendimento em uma sala de recursos especiais.

As crianças receberam pseudônimos em homenagem as aves: o Beija-Flor, o Sabiá-Laranjeira, o Pintassilgo, o João de Barro e a Calopsita – a única menina. Também foram utilizados os instrumentos de diário de bordo, observações, fotografias feitas pelas próprias crianças, entrevistas com as professoras, criação de um boneco chamado Clark como instrumento mediador com as crianças, relatos de experiências, escuta atenta e diálogos.

A fundamentação teórico-metodológica está em Stake (2011), Passeggi *et al.* (2014), Sarmiento (2002, 2004), Campos (2008), Rocha (2008), Solon, Costa e Rossetti Ferreira (2012), Santos (2012), Oliveira (2002, 2006), Gomes (2013), Salvatori (2002), Mantoan (2002), Barbosa (2007) e Quinteiro (2002).

A análise inicial das fotografias foi feita pelas próprias crianças, sobre os motivos que levaram a fotografar aquela imagem específica. Posteriormente, foi criado um quadro evidenciando os lugares mais visitados da escola e foram também consideradas as falas dos professores e funcionários sobre comportamentos e preferências das crianças, e feita uma análise a partir da

comparação dos dados.

Moraes (2016) em sua pesquisa dissertativa analisou a linguagem oral de crianças a partir de suas narrativas e histórias que contam em interações em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. Possui caráter qualitativo que se estruturou em parceria com as crianças tendo como instrumentos metodológicos a observação participante, as anotações em diário de campo, os registros fotográficos e as filmagens de atividades que evidenciaram a linguagem oral que resultaram em pequeno vídeo intitulado “O que nos contam as crianças sobre uma visita a uma exposição de artes”.

A fundamentação teórico-metodológico recorreu a Amorim (2001), Sarmiento e Pinto (1997), Barbosa (2011), Benjamin (1994, 2013, 2015), Cândido (1995), Chiaretto (2008), Rosa (1996), Barros (2003), Queirós (2001), Vygotsky (2008), Cadernatori (2010), Galzerani (2009), Kramer (1996), Pereira (2012), Gouvêa (2011), Corsino (2006) e Corsaro (2011).

Na análise das falas das crianças, a autora afirma que os modelos mentais desenvolvidos pelas crianças são complexos expressando a compreensão de si mesmas, dos fenômenos que as cercam, os diálogos com os pares.

Medeiros (2016) investigou as percepções das crianças em transição da educação infantil para o primeiro ano ensino fundamental e apoiou-se na pesquisa narrativa em que utilizou rodas de conversa como produção dos dados. Os participantes da pesquisa foram seis crianças de seis anos, de uma escola municipal de ensino fundamental da zona leste de São Paulo onde foram ouvidas suas vozes, observados seus olhares, registrado o que sentem e o que pensam sobre a passagem de uma etapa para a outra.

A literatura que fundamentou o estudo está em Shor e Freire (1987), Demartini (2001), Reissman (1993), Galvão (2005), Chizzotti (2003), Bolivar (2001), Bruner (1998), Kenski (1994), Nelson (2000), Rabelo (2011), Benjamin (1994), Bruner (1998, 2001), Sarmiento (2003), Kvale e Brinkman (2009), Kuhlmann (2007), Furlanetto (2014), Correa (2007), Costa (2009), Saviani (2008), Charlot (2013) e Borba (2006).

Para análise dos dados adotou-se inicialmente uma leitura exaustiva e, posteriormente, a organização em eixos temáticos: “A percepção das crianças sobre as escolas: aproximações e distanciamentos”, “Brincar e aprender”, “A estrutura física das escolas”, “Deixar de ser ‘criança pequena’ para ser ‘grande’”, “A Mudança na estrutura curricular das escolas”, “A Alimentação”, “A relação com as crianças mais velhas”, “A transição vivida de formas diferentes pelas crianças” e “O que atrai e distancia as crianças da escola” (MEDEIROS, 2016, p. 50) que tiveram como finalidade de conduzir as análises.

As falas das crianças revelam dados importantes sobre a organização da escola seus tempos e espaços, evidenciam interesses próprios da natureza da criança, apontam para mudanças no currículo, de posturas, refletir sobre o processo de transição, formas de adaptação.

O trabalho dissertativo de Ferreira (2016) teve uma abordagem qualitativa tendo como instrumento de coleta de dados a pesquisa de campo com rodas de conversa tematizadas, tendo no roteiro um personagem fictício (alienígena) mediador das conversas, observando as narrativas das crianças, seus mundos, os sentidos construídos por elas, com vistas para reflexões e ações de aperfeiçoamento do ambiente escolar.

A pesquisa foi realizada com onze crianças entre sete e dez anos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Laranjal do Jari/ Amapá sobre experiências vividas na escola.

A literatura que fundamentou a pesquisa envolveu Chizzotti (2010), Lakatos e Marconi (2010), Minayo (2004), Gabriel (2014), Passeggi *et al.* (2012), Rossetti-Ferreira, Oliveira (2009), Medeiros (2010), Brockmeier e Harré (2003), Warschauer (2004), Rego (2003), Bruner (1997), Ades (2009), Delgado (2007), Amatuzzi (2008), Freire (2008), Sarmiento (2002), Müller (2006), Silva (2007), Cyrulnik (2009) e Medeiros (2010).

A análise inicialmente foi uma descrição dos encontros. Estes encontros foram marcados pelas rodas de conversas, direcionadas por perguntas intermediadas pelo alienígena. As falas que foram apresentadas passaram por critérios de relevância estabelecidos pela pesquisadora que melhor atendiam os objetivos da pesquisa.

A dissertação de Coelho (2016) foi produzida a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo as filmagens, fotografias, registros em forma de textos em cadernos de campo, observações, registros iconográficos, entrevista narrativa com a professora, que coletou os dados junto a uma turma de crianças de quatro a seis anos de uma unidade pública de Educação Infantil situada na cidade de Rondonópolis – MT, permitindo a compreensão de que as crianças possuem uma cultura própria, constroem sentido sobre suas vivências. Dando espaço de fala para as crianças possibilita perceber que elas têm suas próprias práticas sociais gerando experiências formativas tanto para as crianças quanto para professores.

As referências teóricas basilares deste estudo foram André (2005), Bogdan e Biklen (1994), Poupart (2008), Clandinin e Connely (2010), Omar (2010), Bazilio e Kramer (2011), Sarmiento (2003), Aries (1981), Kishimoto (2007), Prado (1999), Andrade (2007), Vinão Frago (2000), Dewey (2011), Andradee Teibel (2012), Mizukami (2009) e Sarmiento e Marques (2006).

A análise foi feita a partir das falas das crianças buscando o aporte teórico que fundamenta os pensares das crianças sobre a escola. Foi feita também a análise dos desenhos e suas linguagens diversificadas compreendendo a criança como criadora e foram apreciadas também as impressões das crianças sobre suas próprias produções. A reflexão contribuiu para a compreensão sobre o brincar infantil e para evidenciar a riqueza da cultura escolar.

Souza (2016) desenvolveu sua dissertação em uma abordagem qualitativa aproximando dos pressupostos da pesquisa - ação junto a uma comunidade ribeirinha, especificamente com um grupo de catorze crianças na faixa etária de quatro anos em uma Escola de Ensino Fundamental do município de Moju-PA.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: diário de campo, gravações de áudios, fotografias e utilizou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009). Percebe-se que essa análise corresponde a um conjunto de técnicas de análise do que é comunicado visando sistematizações, descrições do conteúdo das falas, narrativas, permitindo inferências e interpretações de conhecimentos relativos categorizando por unidades.

A pesquisa procurou valorizar e evidenciar o protagonismo Infantil no ensino e na aprendizagem da Matemática por meio dos jogos, saberes culturais dos ribeirinhos, conceitos de infância e seu protagonismo. Outros teóricos que fundamentaram este estudo Gatti e André (2010),

Biklen e Bogdan (1994), Moreira (2011), Thiollent (2004), Triviños (1987), Sacks (1984), Agostinho (2003), Silva (2011) e Abreu (2014).

Almeida (2016) desenvolveu seu estudo dissertativo junto a um grupo de crianças entre cinco e seis anos em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) em Belo Horizonte – MG. A pesquisa se deu em uma abordagem qualitativa com os instrumentos de coleta nas observações, análise de documentos e entrevista com duas professoras da turma, diário de campo, vídeo gravação e fotografias.

A pesquisa foi fundamentada em Martins Filho (2004), Alves (1991), Neves (1996), André (2001), Ferreira (2004, 2010), Borba (2005), Bogdan e Biklen (1994), Minayo (2012), Martins Filho e Barbosa (2010), Corsaro (2005, 2009, 2011), Delgado e Müller (2005), Luís, Andrade, Santos (2015), Santos (2013), Ades (2009), Saullo, Rossetti-Ferreira e Amorim (2013), Sá-Silva et al (2002), Oliveira (2011), Boni e Quaresma (2005), Neves (2010) e Marcuschi (2003).

Sobre a análise realizou transcrições de registros do diário de campo, das entrevistas, das filmagens e feita uma análise interpretativa realizando inferências e fundamentando-as em literaturas que tratam da temática.

O quadro a seguir caracterizou pesquisas do ano 2017 que retratam a Infância, a criança e suas narrativas e produções duas temáticas distintas.

Quadro 8 - Pesquisa publicada na CAPES em 2017 envolvendo a temática da infância.

| Título | Autor(a) e Orientador(a) | IES | Abordagem metodológica |
|---|---|------------------------------------|---|
| O Brincar e as concepções de conceitos matemáticos de crianças de 5 anos | Denise Soares Oliveira Prof ^a Dr ^a Jane Farias Chagas Ferreira | Universidade de Brasília | Pesquisa qualitativa de caráter descritivo fundamentada em pressupostos da perspectiva histórico-cultural. |
| Vozes e imaginários infantis: experiências e saberes sobre ciência na escola e no bosque da ciência | Jorgete Comel Palmieri Mululo Prof. ^a Dr ^a Evelyn Lauria Noronha | Universidade do Estado do Amazonas | Abordagem qualitativa com fundamento na pesquisa participante: observações, caderno de campo, gravadores de vozes e câmeras fotográficas. |

Fonte: Elaborada pela autora (2021) com base nas informações disponibilizadas no repositório da CAPES.

Oliveira (2017) desenvolveu sua dissertação a partir de um estudo com doze crianças de cinco anos de uma turma do segundo período e professoras, de uma escola pública de educação infantil do Distrito Federal e investigou como as crianças utilizam os conceitos matemáticos nas brincadeiras e vivências e se esses conceitos são apropriados em sala de aula e considerados no projeto pedagógico da escola.

A pesquisa de natureza qualitativa de caráter descritivo e ecumênica segundo Günther (2006), fundamentada em pressupostos da perspectiva histórico-cultural. Os instrumentos de coleta de dados foram observações participantes, entrevista semiestruturada, diário de campo, áudio gravação, análise documental (plano de aula e projeto pedagógico escolar).

Sobre a análise, os dados construídos pelas crianças formou a categoria dos conceitos matemáticos espontâneos e as entrevistas com professores foram analisados como unidade de ensino aprendizagem. Esses dados foram interpretados e as interpretações fundamentadas na literatura que envolveu a temática.

A autora em sua dissertação sugere em estudos futuros realizar triangulação de dados entre práticas pedagógicas, práticas parentais e planejamentos visando relações de aprendizagens mais significativas.

Os teóricos que fundamentam esta pesquisa são Bortoni e Ricardo (2008), Denzen e Lincoln (2006), Kramer *et al.* (2005), Kramer (2002), Flick (2009), Gil (2010), Creswell (2010), Souza *et al.* (2008), Branco e Rocha (1998) e Horn (2013).

A dissertação de Mululo (2017) foi selecionada por se tratar de uma pesquisa que envolve os saberes e experiências com crianças considerando-as como atores sociais competentes. Dentro da temática Educação em Ciências, buscou-se investigar os saberes das crianças por meio de suas vozes a partir das experiências em dois ambientes diferentes, o espaço formal da escola e no Bosque da Ciência, espaço de contato com a natureza. O Bosque da Ciência é um espaço de lazer e turismo do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA).

Os aportes teóricos são da Sociologia da Infância, em uma abordagem qualitativa em uma pesquisa participante, realizada em um Centro de Educação Infantil, com crianças do 2º período da Educação Infantil e a professora da turma.

Para a coleta de dados foram feitas observações participantes e registros dos dados em um caderno de campo, gravadores de vozes e câmeras fotográficas, as crianças realizaram registros com seus pares e com os adultos levando em consideração que são atores e produtores dos processos sociais.

Os dados foram apresentados levando em consideração as falas, as impressões, as reações e sentimentos, que foram expressos e buscou-se legitimá-los a partir dos autores que fundamentam o estudo que foram Kramer (2002), Alderson (2005), Delgado e Müller (2005a), Sarmiento (2005), Corsaro (2005 e 2004), Prodanov e Freitas (2013), Graue e Walsh (2003), Moreira (2011), Lopes e Vasconcelos (2005), Noronha (2010) e Bogdan e Biklen (1994).

O quadro abaixo envolveu a única pesquisa encontrada no ano de 2019 que retrata a infância, as falas e imagens feitas com e pelas crianças dentro da Educação Matemática nas plataformas pesquisadas.

Quadro 9 - Pesquisa publicada na CAPES em 2019 envolvendo a temática da infância.

| Título | Autor(a) e Orientador(a) | IES | Abordagem metodológica |
|--|--|--|--|
| Entre infâncias, narrativas e delírios: fora do risco... | Vivian Nantes Muniz Franco Luzia Aparecida de Souza | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul | Pesquisa por meio de conversas filmadas, gravadas, desenhadas, silenciadas, misturando-se à poesia, desviando de um olhar pesquisa cêntrico. |

Fonte: Elaborada pela autora (2021) com base nas informações disponibilizadas no repositório da CAPES.

Franco (2019) apresentou em sua dissertação modos diferentes de pesquisa, um desvio do olhar pesquisa cêntrico para outras formas de ver a infância, a pesquisa científica, a educação, a escola e a matemática. Foram diversos encontros com crianças de quatro e cinco anos, meninos e meninas de escolas públicas e privadas produzindo narrativas fora da escola.

Conversas filmadas, gravadas, desenhadas, silenciadas, exercícios de produção e com-

posição com crianças, misturando-se à poesia suscitando reflexões e alterações de olhares sobre as infâncias, a escola, a matemática, a criança e a pesquisa dessa natureza.

A autora expressa que foi uma pesquisa fora do risco a partir de uma fala da criança, Franco (2019, p.76, *apud* MIGNOLO, 2017, p. 20) “de habitar fora do risco” em uma perspectiva decolonial, de habitar outros lugares. Os dados foram apresentados o mais aproximado possível, das falas e do que a criança produziu nos encontros.

A fundamentação teórico-metodológica do presente contou com Barros (2006, 2013, 2015), Leite (2011), Domingues (2016), Fernandes (2015), Rocha (2012), Benjamin (1994), Garnica (2011), D’Ambrósio e Lopes (2015), Veiga-Neto (2002) e Rosa (2001).

A autora evidencia um processo de construção no trato com os dados. Deixa claro por meio de suas escritas que, por se tratar de pesquisa com crianças, exige um modo próprio de análise, um modo próprio de olhar para os dados e descrevendo esse modo faz uma leitura dos dados na tentativa de apresentar com a maior fidelidade possível, o que as crianças apresentaram e ampará-las nos autores que estudam a infância.

O quadro abaixo envolveu a única pesquisa encontrada no ano 2021 que abordou a infância, a criança e a Educação Matemática.

Quadro 10 - Pesquisa publicada no repositório da UNESP em 2021 envolvendo a temática da infância.

| Título | Autor(a) e Orientador(a) | IES | Abordagem metodológica |
|--|---|--|--|
| Fascículos de experiências: Rastros de um estudo com crianças e matemática, inventividades e cultura ou pesquisar em modo João | Giovani Cammarota Gomes César Donizete Pereira Leite | Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” | Teoria dos Campos Conceituais de Gerard – Modelos dos campos semânticos Histórico Cultural – Cartografia – Pesquisa como experiência |

Fonte: Elaborada pela autora (2021) com base nas informações disponibilizadas no repositório da UNESP – Campus Rio Claro.

Gomes (2021) em sua tese priorizou o convívio com crianças da educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública de Juiz de Fora- MG. Sua pesquisa apresentou uma maneira declarada como: Pesquisa em modo João ou Do problema por meio da cartografia ou Pesquisar com crianças. Ressalta-se que a cartografia, segundo o autor, deve ser pensada para além e aquém de sua componente metodológica e a experiência a partir das pistas produzidas no convívio com as crianças.

Suas inspirações estão na filosofia da diferença de Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Sua pesquisa percorre a maneira como a criança produz matemática e é produzida por ela, no convívio com crianças e suas máquinas desejanças, desviando dos sistemas semióticos que determinam e enquadram. A pesquisa em modo João ou pesquisa como experiência é seguir outro caminho que não é rígido, nem segue modelos, mas se faz pela experiência, porém considera o rigor científico que o legitima.

A fundamentação teórico-metodológica está baseada nos autores dos quais destaco: D’Ambrósio (2005), Kastrup (2007), Deleuze e Guattari (2011), Guattari (1985), Zourabichivili (2016), Lins (1993, 1994, 1999, 2004) e Vergnaud (1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi construído a partir do objetivo de analisar teses e dissertações que investigam a matemática que acontece na infância, a maneira como se manifesta e é evidenciada nas narrativas, vozes e produções das crianças de 4 e 5 anos nas instituições de educação infantil. Muitos conhecimentos são construídos a partir de um estudo dessa natureza. Em contato com teses e dissertações é permitido acesso a diferentes abordagens metodológicas e seus referenciais teóricos, apreciar e analisar diferentes instrumentos de coleta de dados, bem como os procedimentos adotados para análise de dados, tem-se a oportunidade de conhecer modos contemporâneos de pesquisar, pois segundo Abramowicz (2015, p.59) “a criança porta a diferença, a diversidade e a alteridade”. Pesquisar com a criança sempre abre caminhos para muitas reflexões.

Como o estudo objetivava a pesquisa com crianças da faixa etária de 4 e 5 anos e especificamente suas narrativas e pensares matemáticos que acontecem nas instituições de Educação Infantil e o levantamento feito, baseou-se neste critério direcionador, porém no decorrer do estudo percebe-se uma carência de pesquisas publicadas sobre a temática específica sendo necessário a ampliação de olhares de aproximações com narrativas e pensares das crianças em temáticas diferenciadas das quais destaca-se questões socioambientais, impressões e pensamentos das crianças a respeito do cotidiano escolar, as vivências de uma comunidade, a influência do pensamento das crianças sobre o currículo.

Dos 22 trabalhos selecionados foram encontrados apenas 8 que envolvem conhecimentos, conceitos, saberes e experiências matemáticas com crianças da educação infantil Senna(2010); Comerlato (2013); Euzébio (2015); Chisté (2015); Souza (2016); Oliveira (2017); Franco (2019) e Gomes (2021). Portanto, poderia tecer considerações que as pesquisas com crianças e a matemática que acontece em suas interações são iniciativas muito recentes.

Constata-se também que em 2016 ocorrem o maior número de pesquisas que consideram as falas e narrativas das crianças alcançando o número significativo de 7 trabalhos. Das teses e dissertações levantadas, ressalta-se que as iniciativas de pesquisas dessa natureza estão presentes em programas de várias universidades brasileiras destacando-se a Universidade do Rio grande do Sul com 5, UNESP – Campus de Rio Claro com 3, a Universidade de São Paulo com 3 trabalhos e a Universidade Federal de Minas Gerais também com 3 pesquisas.

A dissertação de Euzébio (2015) caracterizando-se uma Monografia de Base foi selecionada para compor este estudo pelas contribuições teóricas a respeito da infância, escola, educação e matemática. Evidencia a compreensão de criança como um ser humano de pouca idade, porém um ser histórico e cultural, fundamentado na Teoria histórico-cultural. Faz uma análise acerca dos referenciais da Educação Infantil e conhecimentos matemáticos. Faz um levantamento das produções científicas que versam sobre a matemática na Educação Infantil e evidencia uma carência de pesquisas. A escolha dessa dissertação se deu por apresentar aportes teóricos consistentes sobre as infâncias que podem contribuir para fundamentação de outras pesquisas.

A tese de Gomes (2021), a mais recente pesquisa selecionada, o acesso foi obtido por indicação e aconteceu pelo repositório da UNESP – Campus de Rio Claro.

As pesquisas que consideram as vozes, falas e narrativas de crianças em sua espontaneidade são recentes e apresentam caminhos diversos, distantes de certezas e modelos evidenciando que há muito a ser feito para adentrarmos aos mundos da infância. Acerca disso, destaca-se a pesquisa de Mululo (2017) que realizando a escrita de suas considerações não pontua finalizando permitindo uma reflexão acerca de outros mundos a serem pesquisados.

Enfim, pesquisar com crianças é voltar a nossa própria infância e revivê-la. Percebe-se a presença de Manuel de Barros e seus poemas em muitas das dissertações e teses que foram selecionadas demonstrando que para estar com crianças é preciso deixar-se afetar, atravessar e inspirar-se por elas e suas inventividades.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICK, A. O direito das crianças a educação infantil. In: Proposições, v. 14, nº 3. Dossiê: Educação Infantil e Gênero. Campinas: UNICAMP, 2003.

ABRAMOWICZ, Anete. A criança, a infância e a Sociologia da Infância. In: PARK, M.B; FERNANDES, R.S. Programa Curumin: memórias, cotidiano e representações. São Paulo, Ed. SESC, 2015.

ACHUTTI, L. E. R. Fotoetnografia da biblioteca Jardim. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.

AMBRÓSIO, Ubiratan D'. Da Realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática. São Paulo: Summus; Campinas, 1986.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs). Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BRONFENBRENNER, Urie. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. 2ª reimpressão, Porto Alegre: Artes Médicas, [1979/1996] 2002.

CORSARO, W. The sociology of childhood. Califórnia: Pine Forge, 1997. _____. W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas, Educação e sociedade, v. 26, n.91, p. 443-464, 2005.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. Kafka: Por uma literatura Menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977. 127p.

FIORENTINI, D. Rumos da Pesquisa Brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação.1994.414f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

FIORENTINI, D; NACARATO, A. M.; FERREIRA, A. C.; LOPES, C. S.; FREITAS, M. T. M.; MISKULIN, R. G. S. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 36, p.137-160, dez 2002. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/1098>. Acesso em: fevereiro. 2022.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GALLO, Silvio. Infância e Poder: algumas interrogações à escola. In *Devir-criança da Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª ed. São Paulo. Atlas, 2008.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas das pesquisas com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2018.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004

ROMANOWSKI, J.P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. *Diálogos Educacionais*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SARMENTO, M. CERISARA, A. *Crianças em miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed., São Paulo: Atlas, 2006.

ALMEIDA, Elaine Conceição Silva de. “Se você estiver aqui, você é nossa amiga, senão não é”: as interações entre um grupo de crianças no ambiente da Educação Infantil. Belo Horizonte, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação – Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais. 2016.

ANÇA, Caroline da Silva. *Com olhares e palavras de criança: o que elas pensam e falam sobre as questões socioambientais*. Rio Grande, 2009. 97 p. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental – Universidade Federal de Rio Grande, 2009.

CHISTÉ, Bianca Santos. *Devir-criança da matemática: experiências educativas infantis imagéticas*. Rio Claro, 2015. 106 f.: il. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas.

COELHO, Ellen Cristine Campos de Souza. *Narrativas infantis e processo formativo; estudo sobre as significações de crianças sobre suas experiências na Educação Infantil*. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. 2016.

COMERLATO, Lisiane. *Situações matemáticas: estratégias utilizadas pelas crianças ao brincar com números em uma escola de Educação Infantil*. Porto Alegre, 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

EUZEBIO, Juliana da Silva. *Criança, infância e conhecimento matemático: um estudo a partir da teoria histórico-cultural*. Florianópolis, SC, 2015. 191 p.; 21cm. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa Pós-Graduação em Educação.

FERREIRA, Maria de Belém Brandão Andrade. *Narrativas Infantis: a escola na percepção de crianças de uma escola municipal de ensino fundamental de Laranjal do Jari/Amapá*. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo. 2016.

FRANCO, Vivian Nantes Muniz. Entre Infâncias, Narrativas e Delírios: fora da escola, fora da matemática, fora do risco... Campo Grande, MS. 2019. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2019.

GOMES, Giovani Cammarota. Fascículos de Experiências: rastros de um estudo com crianças e matemáticas, inventividade e cultura ou Pesquisar em modo João. Rio Claro, 2021. Tese (Doutorado em educação) Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”. 2021.

HERMELINO, Laisa Bello. Saberes sobre a infância a partir da educação infantil: aprendendo a aprender com as crianças. Niterói, RJ, 2015. 91 f.: il. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.

HERRERA, Marli Aparecida. A vida na escola estadual fotografada e narrada por crianças com deficiência. São Paulo, 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo. Programa de Mestrado em Educação.

MEDEIROS, Aline de Souza. Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do Ensino Fundamental. São Paulo, 2016. Dissertação (Mestrado) Universidade Cidade de São Paulo.

MORAES, Priscilla Moura Bastos. As vozes da infância: narrativas e histórias das crianças em interações em uma UMEI de Belo Horizonte. Belo Horizonte, MG, 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.

MULULO, Jorgete Comel Palmieri. Vozes e Imaginários Infantis: experiências e saberes sobre Ciências na Escola e no Bosque da Ciência. Manaus, 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, 2017.

OLIVEIRA, Denise Soares. O Brincar e as Concepções de Conceitos Matemáticos de Crianças de 5 anos. Brasília, 2017. 166 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia –Universidade de Brasília, 2017.

OLIVEIRA, Luana Priscila de. Relatórios de minorias com crianças e imagens: contornos de uma pesquisa margarida. Rio Claro, 2015. 88 f.: il., fots. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências de Rio Claro.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. “A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade”: a perspectivadas crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil. Belo Horizonte, 2013. 149 f., enc, il. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.

SENNA, Maria Teresa Telles Ribeiro. Um estudo dos conceitos numéricos iniciais em crianças inseridas no ambiente escolar da educação infantil. Porto Alegre, 2010. 195 f. + il. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SILVEIRA, Débora de Barros. Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças. São Carlos: UFSCar, 2006. 173 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2005.

SOUZA, Raimundo Gomes de. Protagonismo infantil e saberes culturais ribeirinhos no ensino de matemática na educação infantil. Lajeado, 2016. Dissertação – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Centro Universitário Univates, 2016.

TROIS, Loide Pereira. O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias. Porto Alegre, 2012. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira. “O que você descobriu sobre a gente?” A escola de Educação Infantil do Campo a partir do olhar das crianças. 276 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.



O ensino da matemática: uma abordagem das dificuldades e possibilidades didáticas no ensino fundamental

Elizabeth Maia Cardoso

DOI: [10.47573/ayd.5379.2.144.8](https://doi.org/10.47573/ayd.5379.2.144.8)

RESUMO

Este texto se propõe a investigar como algumas possibilidades didáticas têm auxiliado a diminuir as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da matemática no âmbito do Ensino Fundamental. Para isso, fazendo uso de uma pesquisa com característica qualitativa e de cunho interpretativo, é apresentada, inicialmente, uma discussão teórica referente ao processo de ensino e aprendizagem da matemática no Ensino Fundamental, analisando questões relacionadas às abordagens metodológicas e dificuldades do processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, considerações relacionadas à abordagem lúdica do ensino de matemática também fundamentam as considerações deste texto. Com a articulação teórica, fica evidente que o uso de recursos lúdicos no ensino de matemática possibilita o uso de diferentes tendências metodológicas em sala de aula, além de favorecerem uma abordagem interdisciplinar do conhecimento.

Palavras-chave: ensino de matemática. possibilidades didáticas. abordagem lúdica.

ABSTRACT

This paper aims investigate how some didactic possibilities have helped to solve the difficulties in the teaching and learning process of mathematics in the scope of primary education. For it, by a research with a qualitative characteristic of an interpretative nature, it is presented a theoretical discussion about the teaching and learning process of mathematics, addressing issues related to methodological approaches and difficulties of the teaching and learning process. In addition, considerations related to the ludic approach of mathematics teaching also support the considerations in this text. By theoretical articulation, it is evident that the use of ludic resources in the teaching of mathematics makes possible the use of different methodological tendencies in the classroom, besides favoring an interdisciplinary approach of the knowledge in the classroom.

Keywords: mathematics teaching. teaching possibilities. ludic approach.

INTRODUÇÃO

Durante muitos anos, o ensino de matemática no Brasil foi completamente processado nos moldes tradicionais, isto é, sem propostas metodológicas voltadas à inovação. Pesquisas no âmbito da Educação Matemática evidenciam que somente a partir da década de 60 surgiram as primeiras discussões a respeito de uma transformação no Ensino da Matemática, ideias estas influenciadas por movimentos como: a Matemática Moderna.

Sobre isto, D'Ambrósio (2002) afirma que tais movimentos foram úteis para o aprimoramento do processo de ensino da matemática nas escolas, mudando o estilo das aulas, das avaliações e introduzindo uma linguagem moderna para se trabalhar os conceitos matemáticos com alunos dos diferentes níveis de escolaridade.

Com isso, ocorreram mudanças significativas na metodologia do ensino da matemática, pois eram compatíveis com as exigências da política de modernização econômica, que exigia um avanço das ciências exatas, com o fim de disseminar o pensamento científico e tecnológico dos países centrais e periféricos em desenvolvimento. Fato este que desencadeou uma preocu-

pação com a Didática da Matemática, intensificando, conseqüentemente, pesquisas e estudos nesta área (PIRES, 2010).

As discussões construídas a partir das pesquisas e estudos em torno da educação e didática da matemática influenciaram diretamente muitas das reformas educacionais que ocorreram ao redor mundo, desde então. Assim, considerando a relevância de tais mudanças para o processo de ensino e aprendizagem da matemática nos dias atuais, voltamos, neste trabalho, à seguinte questão de pesquisa: Como algumas possibilidades didáticas têm auxiliado a dirimir as dificuldades no processo de ensino da matemática no âmbito do Ensino Fundamental?

Para isso, apresentamos, inicialmente, uma discussão teórica referente ao processo de ensino e aprendizagem da matemática no Ensino Fundamental, analisando questões relacionadas às abordagens metodológicas e dificuldades do processo de ensino e de aprendizagem. Em seguida, considerações a respeito de uma abordagem lúdica do ensino de matemática serão apresentadas, a fim de fundamentarmos nossas considerações subsequentes.

Com relação aos procedimentos metodológicos aqui adotados, dada à natureza do presente texto, características da pesquisa qualitativa de cunho interpretativo puderam ser evidenciadas. Pois neste tipo de pesquisa, como ressaltava Stake (2016), o pesquisador não se preocupa, pelo menos em um primeiro momento, com os resultados em si, mas sim com a análise dos dados e com as informações emergentes de tal análise.

APORTE TEÓRICO

Sobre o processo de ensino e aprendizagem da matemática no Ensino Fundamental e suas dificuldades

Pesquisadores de diferentes áreas têm abordado a questão do ensino de Matemática, principalmente, no que tange à Educação Básica. Nessas publicações, metodologias, contextos e desafios, geralmente, são os focos das discussões. Dentre elas, uma que se destaca é a que foi feita pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura - UNESCO, no ano de 2016.

A referida publicação identifica alguns dos desafios a serem enfrentados para assegurar um ensino de matemática de qualidade no nível do Ensino Fundamental, além de propor, a partir dos estudos de casos, alguns meios para sua melhoria.

Inicialmente, destaca-se que “[...] é reconhecido de forma unânime que a matemática é onipresente no mundo atual, principalmente nos objetos tecnológicos que nos cercam ou nos processos de troca e de comunicação; porém, em geral, ela é invisível” (BRASÍLIA, 2016, p. 10).

Assim, dada a ampla abrangência da matemática nas atividades cotidianas, um dos maiores desafios de seu ensino é, justamente, o de possibilitar que os estudantes identifiquem a aplicabilidade da matemática em atividades de seu dia a dia.

Neste contexto, uma educação matemática de qualidade deve, portanto, refletir a diversidade deste campo do conhecimento por meio de diferentes conteúdos matemáticos que sejam apresentados progressivamente (indo ao encontro do que defende as diferentes teorias

de aprendizagem, principalmente as de cunho cognitivistas e construtivistas) aos estudantes.

Além desta, no que tange à matemática no Ensino Fundamental, outros desafios são elencados na literatura da área, como: a complexidade do numeramento dos estudantes; o desafio da evolução das práticas de ensino; o desafio da avaliação; o desafio do professor, neste caso referindo-se à sua formação inicial e continuada; o desafio entre os diferentes atores da educação (docentes, discentes, orientadores; supervisores; pais; comunidade externa); o desafio de organizar as complementaridades entre a educação formal e não formal; e, por fim, os desafios tecnológicos.

Posto isto, estratégias têm sido estudadas com o intuito de superar e, até mesmo, dirimir os desafios supracitados. Dentre tais estratégias, a inovação de possibilidades tecnológicas tem chamado à atenção de profissionais da área de educação.

Na sequência, serão discutidos dois pontos de importante relevância deste cenário: o uso do lúdico para superação das dificuldades do processo de ensino e de aprendizagem no Ensino Fundamental.

O lúdico enquanto possibilidade didática no ensino de matemática

Ao se abordar o processo de ensino da matemática na Educação Básica, algumas pesquisas realizadas no âmbito da Educação Matemática mostram que o vínculo entre a matemática e as atividades lúdicas pode potencializar o processo de aprendizagem dos estudantes (MOREIRA, 1984; KAMII, 2000; MACHADO, 2011; LORENZATO, 2015).

De forma geral, a importância dada pelos pesquisados é unânime, os alunos atribuem sentido àquilo que estão estudando, tendo assim, uma participação ativa no processo de construção de seu conhecimento. Assim, a fim de possibilitar que o estudante construa seu conhecimento, alguns recursos podem ser utilizados pelo professor, a citar, o trabalho com o lúdico.

No dicionário de língua portuguesa o termo “lúdico” é definido como algo que visa o divertimento, algo que é feito por gosto, sem que haja outro objetivo além do prazer de fazê-lo (HOUAISS, 2009). Neste sentido, atividades lúdicas são atividades desenvolvidas em sala de aula que buscam atrair a atenção das crianças, por não serem, necessariamente, comuns dentro de sala.

Principalmente, nas “teorias tradicionais de ensino”, como denominado por Leão (1999), os recursos utilizados pelos professores em aula, geralmente, são quadro, giz, livro-didático e listas de exercício. Além disso, nesse sistema de ensino, o professor é sempre visto como o detentor absoluto do conhecimento, enquanto o aluno é apenas o receptor (sujeito passivo) do saber.

Assim, o desenvolvimento de atividades lúdicas nas aulas de matemática possibilita que o professor ultrapasse este sistema tradicional, buscando assim, um ensino centrado na relação professor e aluno, e não apenas no professor.

Atenção, concentração, organização, sistematização e memorização são habilidades que, segundo Machado (2011), podem ser estimuladas por meio do desenvolvimento das chamadas atividades lúdico - didáticas, que levam a uma resolução de problemas prazerosa, além de possibilitar:

[...] o desenvolvimento da linguagem, criatividade, raciocínio dedutivo, [...] formulação das relações entre conteúdo teórico e prática educativa nas etapas de produção do conhecimento matemático, relacionar as formas de atuação a partir de técnicas e métodos de utilização (MACHADO, 2011, p. 9).

Neste sentido, a aprendizagem matemática por meio do lúdico permite que o estudante se aproprie de conhecimentos matemáticos por meio de um processo que se distancia dos padrões tradicionais, ocorrendo, assim, de modo significativo, ao permitir que o aluno se depare com situações que exijam investigação, empenho, reflexão, levando-o a construir e desenvolver conceitos e procedimentos matemáticos (MACHADO, 2011).

Peças de encaixe, ábaco, brinquedos e jogos matemáticos são exemplos de materiais que permitem o desenvolvimento de atividades lúdicas nas aulas de matemática (idem).

Jogos são ferramentas que, de maneira bem dinâmica, permitem o desenvolvimento de atividades lúdicas ricas em conceitos matemáticos, durante as aulas. Jogos de tabuleiro (como resta um, dama, ludo) permitem a exploração de uma série de conceitos, como sequências, operações básicas, razões, dentre outros. Conceitos estes, vinculados aos temas propostos para o Ensino Fundamental de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

D'Ambrósio (2002) ressalta a importância do lúdico em sala de aula afirmando que o conteúdo que tentamos passar adiante por meio dos sistemas escolares é obsoleto, desinteressante e inútil, ou seja, a maioria dos conteúdos escolares não é, de fato, utilizada pelo estudante para a resolução de problemas advindos de seu cotidiano.

Desta maneira, ao não se lançar mão de recursos lúdicos nas aulas de matemática, perde-se “[...] a oportunidade de reconhecer que o aluno traz consigo para a sala de aula, uma bagagem cultural rica em conhecimentos matemáticos que podem ser o ponto de partida para a formalização e ampliação desses conhecimentos” (MACHADO, 2011, p. 15).

Kamii (2000) afirma que atividades lúdicas motivam os estudantes, fazendo-as a interagir entre si e com o professor, além de explorar a necessidade, estabelecer e cumprir regras, estimular o raciocínio dedutivo e criativo das crianças, bem como desenvolver sua autoconfiança e a autonomia.

Sobre o desenvolvimento da autonomia, Machado (2011) destaca que é necessário que o aluno seja estimulado a buscar o conhecimento, ter condições de suportar os possíveis erros e interpretá-los como uma forma de se buscar para o acerto, reduzindo, assim, as consequências do sentimento de fracasso.

Ainda segundo Kamii e Declark (1994, p. 70):

Educar é um processo de desenvolvimento da consciência e da comunicação do educador e do educando, integrando numa visão de totalidade, os vários níveis de conhecimento e de expressão: o sensorial, o intuitivo, o afetivo, o racional e o transcendental.

A construção do conhecimento com a utilização de atividades lúdicas no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino e aprendizagem. Tais atividades são vistas como naturais pelas crianças, pois, ao serem inseridas em um contexto lúdico, elas obtêm prazer e realizam um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo (MACHADO, 2011).

Vygotsky (1994) aponta que a parceria da matemática com o lúdico abarca as possibilidades pessoais, significando um aspecto positivo do trabalho escolar. A interação com o outro

possibilita um avanço na organização do pensamento do indivíduo. No jogo, por exemplo, o estudante se comporta em um nível diferente do que se estivesse sozinho. São várias as vantagens desta parceria, a saber: o cumprimento de regras, o estabelecimento de limites, a interação social e a aprendizagem de conteúdos matemáticos que, neste caso, são os propostos pela atividade lúdica.

O LÚDICO ENQUANTO POSSIBILIDADE DIDÁTICA NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Pesquisas no âmbito da Educação Matemática têm apresentado, dentre outras coisas, novas alternativas e tendências pedagógicas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem da matemática em sala de aula. Dentre tais tendências, seis delas têm sido destacadas em muitas dessas pesquisas: a etnomatemática, modelagem matemática, história da matemática, uso de recursos tecnológicos, resolução de problemas e a investigação matemática.

De acordo com D'Ambrósio (2002, p. 12) a “etnomatemática teve sua origem na busca de entender o fazer e o saber matemático de culturas marginalizadas”, tais como colonizados, indígenas, classe trabalhadora e também o conhecimento da cultura dominante.

Etimologicamente, o termo etnomatemática pode ser dividido em etno (ambiente natural e cultural), matemático (explicar, entender, lidar com o ambiente) e tica (artes, técnicas, maneira de). Partindo disso, D'Ambrósio (2002) conceitua o termo etnomatemática como um corpo de artes, técnicas, modo de explicar, entender e conhecer em ambientes com diferentes culturas, as competências e habilidades de comparar, classificar, ordenar, medir, contar, inferir e transcender por meio do saber matemático e outros que fluem do ambiente natural e cultural dos seres humanos.

Ainda de acordo com o autor supracitado, o Programa Etnomatemática rompe com os parâmetros do ensino tradicional ao propor uma adequação sociocultural do ensino por meio de uma metodologia alinhada com o cotidiano dos mais diferentes espaços naturais de sobrevivência humana.

Outra tendência metodológica é a chamada modelagem matemática que, para Almeida e Brito (2005) pode ser entendida como uma alternativa pedagógica, da qual abordamos, por meio da matemática, uma situação não essencialmente matemática.

A partir desta mesma concepção de modelagem matemática, Almeida, Silva e Vertuan (2012) destacam que o encaminhamento de uma atividade de modelagem matemática envolve fases referentes ao conjunto de procedimentos necessários para configuração, estruturação e resolução de determinada situação-problema, caracterizando-as como: inteiração, matematização, resolução, interpretação de resultados e validação.

Sobre a História da Matemática, para Vianna (2000) esta tem a função de contextualizar os conteúdos despertando no aluno a consciência histórica a partir do conhecimento do passado.

D'Ambrosio (2002), destaca que a História da Matemática, por estabelecer uma relação com a cultura de diferentes povos, serve tanto para professores quanto para estudantes, demonstrando que a Matemática também pode ser vista como parte dos costumes, valores e cren-

ças, dentro do processo evolutivo de um povo, por exemplo, como ocorrido com os Babilônios, Egípcios e Hindus, que desenvolveram os conceitos Matemáticos a partir das necessidades próprias de seus contextos sócio - históricos.

Outra tendência metodológica bastante abordada em pesquisas no âmbito da Educação Matemática diz respeito ao uso de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Segundo Valente (1999), o uso de tais recursos pode fazer com que a aula se torne mais interativa e que o professor desenvolva seu trabalho de forma mais interessante, substituindo o famoso quadro negro e o giz pelos recursos dinâmicos oferecidos pela atualidade tecnologicamente desenvolvida ou mesmo utilizando estes dois métodos como um auxiliador no processo de ensino e de aprendizagem da matemática.

Além disso, o uso de recursos tecnológicos no processo de ensino e de aprendizagem vem possibilitar a compreensão de novas formas de ensino, por exemplo, o uso de softwares para o processo de ensinar e de aprender. Segundo Borba (1999), o uso de mídias tem suscitado novas questões, sejam elas em relação ao currículo, à experimentação matemática, às possibilidades do surgimento de novos conceitos e de novas teorias matemáticas.

Nas diferentes etapas da educação, é necessário que seja dada aos estudantes a oportunidade de obterem habilidades e estratégias que lhes proporcionem a apreensão, por si mesmos, de novos conhecimentos e não apenas a obtenção de conhecimentos prontos e acabados que fazem parte da nossa cultura. Visando tal necessidade, a resolução de problemas, enquanto metodologia educacional se destaca.

Entendendo a resolução de problema como um método, Polya (1997) propõe um encaminhamento que leva o estudante a pensar o problema de modo a descobrir a solução. De forma resumida, são quatro as etapas que o autor propõe: compreender o problema; planejar sua resolução; executar o plano; e examinar a solução.

Por fim, a investigação matemática, segundo Ponte, Brocardo e Oliveira (2003), pode ser tida como o ato de trabalhar a partir de questões que nos interessam e que se apresentam inicialmente confusas, mas que conseguimos clarificar e estudar de modo organizado. É importante ressaltar que investigar não significa necessariamente lidar com problemas na fronteira do conhecimento nem com problemas de grande dificuldade, trata-se apenas de trabalhar com aquilo que seja de interesse comum, mesmo que, inicialmente, pareça confuso.

Como já citado, todas as tendências metodológicas supracitadas têm sido amplamente abordadas em pesquisas e estudos em educação matemática, além disso, algo que circunda todas essas tendências é a possibilidade de uma abordagem da matemática por meio do lúdico. A investigação matemática, por exemplo, permite que sejam exploradas com os estudantes situações realísticas, com características lúdicas, o mesmo acontece com a resolução de problemas.

No caso do uso de recursos tecnológicos no ensino de matemática, a abordagem de jogos educacionais também, na maioria dos casos, está permeada de ludicidade, que pode ser um importante fator no processo de exploração de conceitos matemáticos presentes nos jogos.

O uso de recursos tecnológicos no ensino de matemática, enquanto tendência metodológica, também possibilita uma articulação entre o lúdico e os objetivos do processo de ensino e aprendizagem em todas as etapas de escolarização.

Sobre este aspecto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dos documentos atuais que regem a Educação Básica, considera a importância do lúdico no processo educacional. De acordo com Brasil (2017, p. 355):

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros).

O documento supracitado esclarece que o lúdico, especialmente no Ensino Fundamental, possibilita a valorização das vivências e experiências individuais e humanizadas dos estudantes indo, assim, ao encontro daquilo que é proposto pela etnomatemática.

Ainda sobre a abordagem lúdica no ensino de matemática, Lira (2011) afirma que a interdisciplinaridade também pode ser explorada a partir de recursos lúdicos. Neste caso, a ludicidade possibilita que o professor realize um verdadeiro trabalho de integração entre as diferentes disciplinas, proporcionando um trabalho de cooperação, porém, aberto ao planejamento e ao diálogo.

Atualmente, são diversos os motivos para práticas interdisciplinares não se efetivem na prática docente, como: insegurança dos professores de desenvolverem trabalhos que relacionem várias disciplinas, a falta de tempo para a execução de tais projetos, dentre outros. Assim, Lira (2001) defende que articular a interdisciplinaridade com o lúdico pode facilitar a superação das dificuldades citadas anteriormente.

Ademais, investigações a respeito do processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos em crianças indicam que o aprendizado de uma disciplina influencia o desenvolvimento de funções superiores para além dos limites dessa matéria específica; as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes (BRASIL, 1998).

Além disso, como afirma Paviani (2005) a interdisciplinaridade é condição básica para uma formação profissional flexível e adequada para o exercício de novas profissões, especialmente nos dias de hoje, o que justifica o uso deste recurso nas aulas de matemática, uma vez que, uma das funções da escola é preparar os estudantes para a vida e também para a inserção no mercado do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o empreendimento de investigar como algumas possibilidades didáticas têm auxiliado a dirimir as dificuldades no processo de ensino da matemática no âmbito do Ensino Fundamental, este texto se propôs a apresentar uma discussão teórica referente ao processo de ensino e aprendizagem da matemática no Ensino Fundamental, analisando questões relacionadas às abordagens metodológicas e dificuldades do processo de ensino e de aprendizagem, nesta etapa de escolarização.

Após algumas articulações teóricas, foi possível perceber que o lúdico é um recurso que, apesar de ser externo ao âmbito educacional, acaba permeando o processo de ensino e aprendizagem que ocorre dentro de sala de aula, em especial no que diz respeito à matemática.

Tal relação, entre o lúdico e o processo de ensino da matemática, é evidenciada na influência que o aspecto tem na execução de tendências metodológicas que, dentre outras coisas, visam à construção do conhecimento matemático dos estudantes.

A etnomatemática, resolução de problemas, investigação matemática, uso de recursos metodológicos, são exemplos de metodologias educacionais que são potencializadas por meio de abordagens lúdicas.

Além disso, o trabalho com projetos interdisciplinares também é outro recurso facilitado por meio do lúdico.

Tomaz (2008) mostra que a maneira como o conhecimento tem sido divulgado pelas escolas não têm atendido os alunos a contento e, de alguma forma, não estimulam uma prática interdisciplinar em sala de aula, ao focar no que a autora denomina de processo de ensino tradicional.

Assim, a prática de projetos interdisciplinares além de possibilitarem que as crianças percebam a aplicação da matemática para a resolução de problemas advindos do cotidiano, permitirá que as mesmas reconheçam a importância da matemática enquanto base para compreensão de outras disciplinas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. M. W.; BRITO, D. S. Atividades de Modelagem Matemática: que sentido os alunos o podem atribuir? *Ciência e Educação (UNESP)*, 11, 1-16, 2005.

ALMEIDA, L. M. W.; SILVA, K. A. P.; VERTUAN, R. E. *Modelagem Matemática na Educação Básica*. São Paulo: Contexto, 2012.

BORBA, M. C. *Tecnologias Informáticas na Educação Matemática e Reorganização do Pensamento*, São Paulo: UNESP, 1999.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017

BRASÍLIA. Os desafios do ensino de matemática na educação básica, UNESCO; São Carlos, EdUFSCar, 2016.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática e educação*. *Reflexão e Ação*, v. 10, n. 1, p. 7-19, 2002.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2009.

KAMII, C. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolaridade de 4 a 6 anos*. 27 ed. Campinas: Papyrus, 2000. 124 p. ISBN 8530801512.

KAMII, C.; DECLARK, G. *Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. Cadernos de pesquisa, v. 107, p. 187-206, 1999

LIRA, A. X. A interdisciplinaridade e o ensino de Matemática: uma visão teórica e prática atual. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba, 2011.

LORENZATO, S. Educação infantil e percepção matemática. Campinas: Autores Associados, 2017.

MACHADO, A. I. O lúdico na aprendizagem da matemática. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão). 58f. Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2011.

MOREIRA, M. A. Teorias de aprendizagem. São Paulo: Editora pedagógica e universitária, 5 ed., 2012

POLYA, G. Sobre a resolução de problemas de matemática na high school. A resolução de problemas na matemática escolar. São Paulo: Atual, p. 1-3, 1997.

PIRES, L. G. Conteúdos e Metodologia da Matemática. Teresina: UFPI/CEAD, 2010.

PONTE, J. P.; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. Investigações matemáticas na sala de aula. Autêntica Editora, 2003.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Penso Editora, 2016.

TOMAZ, V. S. Interdisciplinaridade e aprendizagem da matemática em sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

VALENTE, J. A. Informática na Educação do Brasil: Análise e Contextualização Histórica. In: VALENTE, José Armando (Org). O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: Nied, p. 11-28, 1999.

VIANNA, C. R. História da matemática na educação matemática. Anais VI Encontro Paranaense de Educação Matemática, p. 15-19, 2000.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



A importância da educação física escolar na formação do indivíduo

Izabelle Santos de Melo Andrade
Lucimaria Gomes Cavalcante
Maria Beathriz Ferreira da Silva
Maria Geane Rodrigues Beserra
Victor Hugo Santos Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.9

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar e observar o quanto a prática da Educação Física interfere diretamente na formação do indivíduo desde o ensino fundamental até o ensino médio, sendo assim, buscando esclarecer historicamente de que maneira ocorreu essa junção juntamente como a forma que a mesma foi inserida no ambiente escolar através do ensino. Além disso, foi observado que o esporte pode ser uma gente facilitadora sócio – cultural promovendo a interação entre os alunos trazendo momentos de descontração além de benefícios para a saúde física e mental, como também a possibilidade de acessibilidade de todos independente de condições financeiras ou habilidades motoras respeitando as diferenças.

Palavras-chave: educação física escolar. formação do indivíduo. benefícios do esporte.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze and observe how much the practice of Physical Education interferes directly in the formation of the individual from elementary school to high school, thus, seeking to clarify historically how this junction occurred together with the way that it was inserted into the school environment through teaching. In addition, it was observed that sport can be a social - cultural facilitator, promoting interaction between students, bringing moments of relaxation in addition to benefits for physical and mental health, as well as the possibility of accessibility for everyone regardless of financial conditions or abilities motors respecting the differences

Keywords: physical education at school. training of the individual. benefits of sport.

INTRODUÇÃO

Há uma grande importância das aulas de Educação Física Escolar no desenvolvimento humano, pois são através dela que se tem a prática da atividade física destinada a melhores condições de saúde, preparando-os para vislumbrar um futuro com responsabilidade de indivíduos atuantes na sociedade (DARIDO, 2004). A Educação Física tem como papel de ensino e aprendizagem o despertar para a independência, a ajuda mutua a colaboração social e a formação de valores éticos com princípios democráticos (BRASIL, 1997, p. 28).

Acredita-se que o esporte está diretamente entrelaçado na busca desses princípios e é por esse fato que está presente na Educação Física Escolar como ferramenta culturalmente enraizada na sociedade que busca condições de ser introduzido nas mais variadas possibilidades, pois da mesma que os acontecimentos externos interferem na escola, as ocorrências escolares também reverberam na sociedade, na família, em todo e qualquer ambiente que o indivíduo esteja inserido.

A Educação Física é imprescindível na escola, visto que pedagogicamente falando está diretamente ligada a imensidão cultural do movimento humano. Essa dimensão é expressa nos jogos, nas danças, nas lutas, nos esportes e nas ginásticas (SILVEIRA; PINTO, 2001). O ambiente escolar configura-se como um dos espaços de organização social onde a realização das

práticas esportivas são realizadas, cabendo ao profissional da Educação Física ofertar um entendimento crítico na realização das mesmas, possibilitando os indivíduos a estabelecer vínculos com o contexto sócio cultural em que estão alocados (KUNZ, 2001).

Sendo assim, um dos desafios mais importantes da Educação Física Escolar é gerar condições que permitam o autoconhecimento e desenvolvimento dos alunos nos domínios motores, cognitivos, afetivos e sociais, construindo assim um hábito de vida ativa mais produtiva, saudável e harmônica, integrando de forma adequada a mente, o corpo, a saúde mental e o físico através das vivências diversificadas das atividades físicas na escola e fora dela (ALVES, 2003).

Nesse contexto, o objetivo é de refletir sobre a prática da Educação Física Escolar levando em consideração a formação do indivíduo desde o fundamental até o ensino médio como também os métodos utilizados para que haja a possibilidade de uma educação direcionada a cidadania e o papel que a escola, a família e o professor de Educação Física têm em união para alcançar este objetivo.

CONTEXTO HISTÓRICO: O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

A Educação Física está presente na humanidade desde a antiguidade através dos mais diversos conceitos, hábitos e formas. Durante a pré-história, por exemplo, o homem caçava, coletava, corria e escalava para buscar seu alimento e assim garantir sua sobrevivência. No Paleolítico em 6000 A.C os povos pré-históricos tinham uma atividade física em comum que era a dança como intuito de demonstrar seus sentimentos e mostrar seus corpos (Oliveira, 1983). Já os Chineses em 3000 A.C começaram a utilizar exercícios físicos, como práticas terapêuticas para auxiliar exercícios na manutenção da saúde física e corporal.

Sendo assim, mais para frente os Gregos foram os povos que tiveram destaque enaltecendo a individualidade humana através da criação dos Jogos Olímpicos (Oliveira, 1983) que ganhou força embora não tendo ainda a ideia de cooperação entre os indivíduos. Foi no final do século XIV que a Educação Física se tomou pauta entre os intelectuais com a chegada do Renascimento que refletiu em como o bem estar físico poderia estar associada não só a estética, mas também no contexto educacional.

A mais antiga notícia sobre a Educação Física em terras brasileiras, data ano de sua descoberta, 1500 no qual se deve ao relato de Pero Vaz de Caminha que em uma de suas cartas abordou indígenas dançando, saltando, girando e se alegrando ao som de uma gaita tocada por um português (Ramos, 1982). Segundo Ramos (1982), esta foi certamente a primeira aula de ginástica e recreação relatada no Brasil.

De modo geral, sabe-se que as atividades realizadas pelos indígenas no período do Brasil colônia, estavam relacionados a aspectos da cultura primitiva. Tendo como características elementos de cunho natural como brincadeiras, caça, pesca, nado, locomoção e o aprimoramento das atividades de caça, agrícola, guerreiras, recreativo e religioso (Gutierrez, 1972).

Posteriormente, ainda no período colonial, criada na senzala, sobretudo no Rio de Janeiro e na Bahia, surge a capoeira, atividade ríspida, criativa e rítmica que era praticada pelos escravos (Ramos, 1982). Desta forma, podemos destacar no Brasil colônia, as atividades físicas

realizadas pelos indígenas e escravos, representaram os primeiros elementos da Educação Física no Brasil. O início do desenvolvimento cultural da Educação Física no Brasil, apesar de não ter ocorrido de forma contundente, ocorreu no período do Brasil império. Pois foi nessa época que surgiram os primeiros tratados sobre a Educação Física.

No ano de 1823, Joaquim Antonio Serpa, elaborou o “Tratado de Educação Física e Moral dos meninos”. Esse tratado postulava que a educação englobava a saúde do corpo e a cultura do espírito, e considerava que os exercícios físicos deveriam ser divididos em duas categorias, os que exercitavam o corpo; e os que exercitavam a memória (Gutierrez, 1972). Além disso, esse trabalho entendia a educação moral como coadjuvante da Educação Física e vice-versa (Gutierrez, 1972).

O início da Educação Física escolar no Brasil, inicialmente denominada Ginástica, ocorreu oficialmente com a reforma Couto Ferraz, em 1851 (Ramos, 1982). No entanto, foi somente em 1882, que Rui Barbosa ao lançar o parecer sobre o “Reformado Ensino Primário, Secundário e Superior” denota importância a ginástica na formação do brasileiro (Ramos, 1982). Nesse parecer, Rui Barbosa relata a situação da Educação Física em países adiantados politicamente e defende a ginástica como elemento indispensável para formação integral da juventude (Ramos, 1982).

Em suma, o projeto relatado por Rui Barbosa, buscava instituir uma sessão essencial de ginástica em todas as escolas de ensino normal; estender a obrigatoriedade da ginástica para ambos os gêneros uma vez que as meninas não tinham obrigatoriedade em fazê-la; inserir a ginástica nos programas escolares como matéria de estudo e em horas distintas ao recreio e depois da aula; além de buscar a equiparação em categoria e autoridade dos professores de ginástica em relação aos professores de outras disciplinas (Darido e Rangel, 2005).

Foi em 1810 que a Educação Física dá um grande salto em sua história quando foi instaurada no Brasil a Escola Militar que tinha como nome Academia Real Militar. Em 1874 que a ginástica (nome antigo utilizado para se referir a Educação Física) foi introduzida nos colégios brasileiros, porém com muita resistência a insatisfação por parte das instituições que não via a prática mesma com seriedade, mas ao passar do tempo foi ganhando aceitação, espaço e até nomenclaturas diferenciadas. Até 1930 destacava-se a Educação Física Higienista que contribuía para uma sociedade livre de doenças, já em 1945 a Educação Física que imperava era a Militarista que tinha como objetivo preparar indivíduos para defender a pátria. Em 1945 surge a Educação Física Pedagógica com o intuito de promover a educação integral (Ghiraldelli Junior, 1988).

A Educação Física Pedagógica abriu caminhos para uma educação de movimento com uma dinâmica educativa mais abrangente e que também abriu espaço nos anos 70 para o surgimento da Educação Física Competitivista que tinha como objetivo valorizar a grandeza individual para com a sociedade através de hierarquias (Ghiraldelli Junior, 1988). Nesse período também desse lugar a escola tecnicista que fornecia treinamento esportivo de alto nível para atletas competirem e só no final dos anos 70 que as configurações foram mudando com a Educação Física Popular que se baseava na solidariedade, organização e mobilização de trabalhadores em pró de uma prática social.

Durante a história, a Educação Física foi se adequando a tendências liberais tais qual se

pode destacar a metodologia crítico - superadora que incentiva o aluno a aprender sobre a realidade sendo os superadora que incentiva o aluno a aprender sobre a realidade sendo os conteúdos retirados de sua vivencia e assim despertado nele a vontade de resolver questões através de ações, enaltecendo assim o método de ensino aprendizagem (OLIVEIRA, 1991).

Outra tendência que vale apenas ressaltar é o construtivismo que se caracteriza como um método qualitativo no qual o professor causa uma situação de conflito para que o aluno possa tirar suas dúvidas e assim absorver o assunto, tal pratica foi bastante defendida por Paulo Freire (1994).

Outra tendência da Educação Física é a metodologia critico- emancipadora que tem como princípio básica a aprendizagem por meio da pratica esportiva, da dança e da ludicidade, nessa dinâmica o professor é um agente responsável por guiar a interação e a produtividade dos alunos.

Baseada nessa perspectiva observa-se como a disciplina tem sido cada vez mais desvalorizada na Educação Básica, números de aulas reduzidas, sendo também facultativa no turno da noite e no ensino superior, embora disciplinasse ainda seja obrigatória no ensino básico que engloba a Educação Física Infantil e o Ensino Fundamental, logo cabe ao professor de Educação Física esclarecer dentro do ambiente escolar e fora dele à importância da disciplina na vida do estudante e que ao contrário do que se pensa tem sido relevância pedagógica.

A junção da educação física esportiva no ambiente escolar com a formação do indivíduo

Para Helal (1990) esporte é qualquer competição que inclua uma medida importante de habilidade física e que esteja subordinada a uma organização mais ampla que escape ao controle daqueles que participam ativamente da ação.

Os pressupostos básicos que caracterizam o esporte estão ligados a ideia de competição, motivação extrínseca e inflexibilidade das regras, estes pressupostos aliados as influências externas da política, da psicologia, do marketing, da administração, da sociologia, caracterizam o esporte como atividade peculiar (VERENGUER, 1989). A prática esportiva esta presente desde os primórdios da humanidade, onde o seu verdadeiro sentido se transforma com a realidade atual, esta mutação pode ocorrer, por exemplo, desde a busca por uma condição física até para a atividade competitiva em si.

O esporte é na atualidade um dos principais fenômenos sociais e uma das maiorias instituições do planeta, ele tem refletido a forma como a sociedade vem se organizando, espelhando as diferenças entre Estados, povos e classes sociais, além de se tornar um dos principais elementos da indústria cultural contemporânea, matéria prima dos meios de comunicação de massa e uma das poucas honestas de rápida ascensão social (RÚBIO, 2002).

Na concepção dos professores de Educação Física em determinadas ocasiões, o esporte é considerado como um conteúdo mínimo e único, o que acaba se tornando a exclusiva prioridade a ser promovida entre seus alunos: os que jogam bem, a oportunidade de praticar; aos que possuem dificuldades, acabam como o juiz, gandula ou ainda sentados no banco, só observando a turma jogar. Nestes casos, não há saúde social, ou, sequer, saúde motora. Como deve se sentir o aluno que permanece sentado durante toda a atividade dos colegas? O que ele acaba por representar? E sobre a prática de distribuir os alunos em dois times, onde são escolhidos por uma vez, alternadamente: como se sente o último

a ser escolhido? Como “resto”? São estas as práticas a serem repensadas (BARRETO, 2003).

Não tem como negar que o esporte é um facilitador para desenvolver atitudes de respeito, disciplina, companheirismo, a relação interpessoal e na assimilação de vários conceitos, contudo se a sua prática visa apenas o rendimento e grandes performances em competições de alto nível, fazendo com que as aulas de Educação Física escolar se transformem em treinos que propõem apenas o rendimento padronizado e permite que só a minoria tenha sucesso sobre a grande maioria rotulando – os desde cedo de fracassados, o esporte, dentro da escola, pecará no cumprimento de seus reais objetivos.

Para uma educação satisfatória e de sucesso dentro da Educação Física é importante referir que a prática desportiva constitui um fator principal na construção da cidadania, já que especificamente compõe um dos raros espaços em que o educando dispõe para vivenciar a ludicidade. Soma-se a este aspecto o valor do esporte em poder incentivar a procura por hábitos saudáveis desde cedo, prevenindo males e procurando combater o sedentarismo. Esporte e saúde, esporte e estilo de vida ativo, esporte e participação, esporte e inclusão social, esporte e cidadania, esporte e qualidade de vida: eis as questões que devem nortear a prática educativa através do esporte educacional. O poder de crítica do educador, certamente, será fundamental para fazer da escola o espaço político onde o destaque não seja apenas pela produção de riquezas, mas também como uma forma de permitir ao educando vivenciar a sua própria humanidade.

É importante ressaltar que antes de chegar às escolas de nível fundamental como uma disciplina prática, a Educação Física passou por algumas transformações de que a princípio básico era possuir aptidão Física para que o aluno pudesse realizá-la, porém em meados de 1990 ele chega às escolas de uma forma hegemônica e totalmente atrelada ao esporte com o intuito de descobrir talentos que futuramente pudessem participar de equipes representando o Brasil no cenário esportivo, sendo a escola assim um ambiente em potencial de descobertas de talentos, fenômeno que ficou conhecido como “esportivização” da Educação Física.

Levando em consideração o contexto a Educação Física passou a ser firmada juntamente com o esporte nos mais diferentes níveis de ensino com diversas modalidades distribuídas entre as séries. Alguns esportes receberam mais adesão por parte das escolas de ensino fundamental como futebol, futsal, voleibol e handebol que são considerados como esportivos, para dessa forma causar uma familiarização dos alunos com o esporte como um todo, sendo assim a obra que melhor reflete essa perspectiva de Educação Física é a coordenada por José Roberto Borsari (1980).

Em meados de 1980 a cultura esportiva na Educação Física alavancou a economia, a política e a importância social dentro do esporte e foi nesse contexto que houve uma política de democratização da sociedade brasileira onde foi criado um movimento chamado renovador que promoveu mudanças no conteúdo e no currículo da disciplina de Educação Física nas escolas. O movimento renovador da Educação Física brasileira tinha como objetivo desnaturalizar o corpo, ou seja, fazer com quem ele não seja somente de dimensão natural, mas uma construção cultural e simbólica. O corpo expressa a sociedade na qual estamos vivenciando juntamente com a própria natureza que é uma construção histórica.

Devido às mudanças, portanto, a atividade física deixou de ser apenas uma forma de fortificar os corpos dos alunos ou apenas de despertar a aptidão para o esporte, passou a ganhar

outros atributos tal qual compreender a função da Educação Física como disciplina que permite fazer com que os alunos absorvam a cultura corporal de movimento, pois a dimensão cultural que assume é bastante abrangente, na TV, nas academias, nas mídias sociais sempre se faz presente anúncios de que se exercitar faz bem para saúde e que define o corpo, mas sabe-se que é sobre mais que isso.

Uma das primeiras obras que incentivou uma proposta de ensino dentro de um âmbito cultural corporal foi o livro Coletivo de Autores editado por Cortez em 1992, essa obra traz muitos ensinamentos sobre as experiências de ensino no contexto da Educação Física em muitas redes de ensino. O Coletivo de Autores (1992) se baseava em alguns princípios como a importância social, o quanto o conteúdo aplicado em sala de aula seria relevante para a realidade social e sócio econômica daquele aluno, outro o princípio é a contemporaneidade do conteúdo que busca ensinar ao aluno um conhecimento atualizado do que já se tem vivenciado de eventos não só nacionais como internacionais e feitos recentes a ciência e da tecnologia. As adaptações das possibilidades sócio cognitivas dos alunos também é um princípio apresentado pelo Coletivo (1992), pois busca adequar a prática esportiva e social as limitações de alguns alunos e por último a historicidade do conhecimento fazendo com que o aluno se veja como sujeito histórico.

Essa perspectiva foi incorporada parcialmente, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/SEF, 1997, p. 28).

A concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todo o acesso a eles. Além disso, adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos. O trabalho de Educação Física abre espaço para que se aprofundem discussões importantes sobre aspectos éticos e sociais, alguns dos quais merecem destaque.

Atualmente esse entendimento de conteúdo da Educação Física vem crescendo de forma significativa nas redes ou sistemas estaduais e municipais de ensino. Isso vem acontecendo de forma parcial e nem sempre à risca com os princípios que foram inicialmente propostos, por exemplo, pelo Coletivo de Autores (1992), no entanto já é válido perceber que evoluções estão acontecendo no âmbito da Educação Física escolar apesar dos diversos desafios.

A prática da educação física no ensino fundamental

A Educação Física quando surgiu na educação infantil tinha como fundamento aprimorar o aspecto psicomotor das crianças através de atividades da área motor, o que facilitaria um sucesso mais eficaz na alfabetização, dando suporte as aprendizagens e a cognição (SIMÃO, 2005). A Educação Física tem um papel importante na Educação Infantil, pois são as brincadeiras que a criança explora, descobre seu corpo, interage e desenvolve o cognitivo e motor (KAEFER; ASSIS, 2008).

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases de Educação promulgada dia 20 de dezembro de 1996, tornou obrigatório o ensino de Educação Física escolar nas escolas de ensino básico que engloba a educação infantil, ensino fundamental e ensino fundamental II que corresponde do 6º ao 9º ano e o ensino médio. No entanto de acordo com o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA – Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990) diz que a criança e o adolescente têm direito a cultura, educação, lazer e a prática esportiva, também ia contra a Carta Internacional da Educação Física e

do Desporto, criada na conferência geral da UNESCO em Paris no dia 21 de novembro de 1978 onde diz que é direito de todo indivíduo praticar Educação Física.

Segundo BARBOSA (2001 p.19)

É esse poder legal, representado por leis e decretos, que confere a Educação Física o “status” de disciplina obrigatória do currículo escolar da Educação Básica, permitindo que sua ação pedagógica se exerça com autoridade e legitimidade, ainda que construídas sobre conceitos estereotipados e comprometidos com interesse capitalistas.

Sendo assim, explica-se “a Educação Física escolar está na formação das crianças, principalmente enfatizando o quanto pode ser importante a motricidade para o desenvolvimento da inteligência, dos sentimentos e das relações sociais” (FREIRE, 1992, p. 15).

Assim como Freire, COSTA (1983 *apud* JERONIMO, 1998, p. 4) diz que “a Educação Física praticada nas escolas de 1º grau, assume a formação integral do homem ajuda-o a conhecer-se, dominar-se, a relacionar-se com os outros e com o mundo e a buscar a sua autonomia”

A sociedade em que vivemos vê a Educação Física escolar como “uma disciplina responsável apenas pela prática de treinamento desportivo e pela prática recreativa e/ou de lazer” (BARBOSA, 2001, p. 17). Geralmente as pessoas não se importam em ir buscar conhecimento sobre a verdadeira funcionalidade que a Educação Física agrega, inclusive é enraizado desde cedo na cabeça da criança que a aula da mesma é o momento de recreação até mesmo pelos pais, logo cabe aos profissionais de Educação Física explicar que a prática é tão importante quanto de outras áreas do conhecimento, que agrega na vida do estudante benefícios além do “momento de lazer”.

A prática da Educação Física na escola ainda é vista por muitos como um: momento de brincadeiras jogadas e sem sentido ou como treinamento desportivo onde as relações entre professores e alunos passam a ser vista como: “professor – treinador e aluno – atleta” (MATOS e NEIRA, 2000, p. 10). Esse fato colabora para “colocar os alunos como ‘máquinas de rendimento’ as quais tem por fim atingir a capacidade de obtenção dos melhores resultados nas competições interescolares” (COSTA, 2003). Com o passar do tempo esse pensamento foi mudado, pois houve estudos evolutivos sobre a temática embora essa evolução seja negada por alguns.

Aconteceu no Fórum Mundial sobre a Educação Física em Berlim (1999), a observação que a Educação Física precisa de professor qualificado e estabelecido nas instituições, horários fixados para realização das aulas, espaço que possa abranger a dimensão das atividades propostas, apoio aos profissionais oferecendo recursos para a elaboração e execução das aulas e apoio dos demais profissionais da escola resultando assim em algo eficaz na vida dos alunos.

É fato que a Educação Física tem que ser aplicada por um profissional graduado na área, porém não é o que acontece na educação infantil e nem no 1º ciclo do ensino fundamental, no intuito de introduzir “brincadeiras” acaba ficando para o professor regente da classe. Sendo assim, o aluno deverá ser capaz de enfrentar desafios corporais em jogos e brincadeiras, respeitando regras; interagindo com os colegas sem escantear por razões físicas, socioculturais ou de gênero; lida com situações de competição respeitando regras; estabelecendo relações entre a prática de exercícios e a saúde; valorizando manifestações culturais corporais de maneira receptiva.

Sendo assim, cabe as instituições contratar profissionais aptos para ministrar às aulas e garantir não só à legalidade como benefícios além do educacional para a vida e a rotina dos

seus estudantes.

A prática da educação física no ensino médio

Não é de hoje que os males estruturais atingem educação brasileira não só no ensino fundamental como também no ensino médio, o que faz gerar uma série de reflexões como a implementação de propostas para a Educação Física no mesmo, visto que a maioria dos alunos do ensino médio estuda no horário noturno por trabalhar durante o dia, sendo acobertados pela LDB 9394/1996, o ensino da Educação Física para o ensino noturno para a se facultativo para os alunos, as escolas disponibilizam a disciplina, mas caso o estudante não possa fazê-la, não são contabilizadas na carga horária, o que deixa evidente que esse empecilho continuará sendo um mecanismo excludente, pois cerca de 70% dos alunos não conseguem se beneficiar com atividade física regular.

Franco (1994) diz que a escola deve estar relacionada ao mundo do trabalho, mas não numa relação linear. Nas suas palavras o que seria limitar o papel da escola concebendo-a apenas como uma agencia de adestramento em que o domínio de técnicas ganharia primazia sobre as atividades voltadas para a formação do aluno. (p. 20) “Por outro lado, não implica fazer o raciocínio inverso e eximir a educação de qualquer responsabilidade pela formação profissional” (p. 21). Ressalta que uma das alternativas do ensino médio é fornecer oportunidades para capacitar o aluno a entender o trabalho como uma nomenclatura social e histórica, desde que a instituição mostre que pode haver uma forma de diminuição das desigualdades.

Na LDB (9394/1996) o ensino médio assume uma nova estrutura de formação geral que acabou por exigir conhecimentos específicos e interdisciplinares, repartindo assim em três áreas que são códigos de linguagem, ciência e tecnologia, por fim, sociedade e cultura. Infelizmente no âmbito da Educação Física ainda não apareceu uma grande discussão sobre como a mesma pode influenciar e auxiliar áreas de conhecimento.

A proposta de Daólio até hoje é uma das mais consideradas, pois propõe que o aluno trabalhador tenha a oportunidade de realizar uma atividade pessoal que lhe cause um relaxamento, que prepare seu corpo para um repouso e assim lhe proporcione um controle sobre seu corpo com práticas prazerosas em contrapartida e severidade do seu trabalho, tais aulas propiciarem também interações em grupo que causem uma associação não só física como cognitiva e afetiva.

A Educação Física como disciplina implica na promoção da reflexão através do conhecimento sistematizado, há um corpo de conhecimento, um conjunto de práticas corporais e uma série de conceitos desenvolvidos pela Educação Física que devem ser assegurados no ensino médio, promovendo discussões sobre as manifestações dessas práticas corporais como reflexos da sociedade em que vive, pensando criticamente seus valores, o que levará os alunos a compreenderem as possibilidades e necessidades de transformar ou não esses valores (C.E.E., p. 16).

Um dos poucos estudos que se tem sobre formação de professores de Educação Física no ensino médio foi feito por Verenguer (1995) que apresenta a valorização de conteúdos que segundo ele:

“propiciem aos alunos pensar suas possibilidades motoras e a influência que recebem do contexto social, ampliando seu repertório cultural sem deixar de lado, naturalmente, experiências motoras que propiciem sua melhora e/ou refinamento.” (p. 73).

Verenguer diz que nesse contexto o desafio dos docentes dos cursos de Licenciatura é desenvolver conhecimentos que possam servir para discussões nas aulas regulares de Educação Física na escola.

Em um seminário recentemente foi discutido mais abordagens diferenciadas sobre a Educação Física no ensino médio. Dentre autores Nahas (1997), propõe que o objetivo da Educação Física para o ensino médio deve se a educação e a prática para um estilo de vida ativo além do método de ensino aprendizagem com conceitos básicos da relação da prática da atividade física com a saúde gerando uma troca de vivências diferenciadas, fazendo com que haja uma perspectiva de inclusão, principalmente entre aqueles alunos mais sedentários, obesos, portadores de deficiências físicas, atendendo a todas as singularidades.

Numa perspectiva diferente Tedeschi (1997) traz um relato de experiência de uma escola particular de São Paulo que foca na proposta crítica – superadora (Coletivo de Autores, 1992). A autora ressalta que o ensino médio sempre privilegiou a prática dos esportes não considerando os demais componentes da cultura corporal, o que precisa ser explorado também. Costa (1997) acredita que os alunos do ensino médio possuem uma opinião enraizada do formato da Educação Física devido a experiências anteriores decorrentes da infância como quando o aluno passa por situações de insucesso e de alguma forma se sentiu excluído ou foi excluído, seu contra golpe será dispensa das aulas, com um discurso baseado em não gostar da atividade, e transformar estas opiniões se constitui no maior desafio para os professores do ensino médio.

O papel do professor na educação física escolar

No ambiente escolar o momento de aprendizagem a motivação do aluno se depara com o quanto o professor também o motiva, para que essa troca aconteça é preciso que haja um compromisso com a educação e com a profissão por parte do professor com amor e entusiasmo pelo seu trabalho.

O estilo motivacional do professor, promotor da autonomia de seus alunos, deve estar presente em todas as situações de ensino, como, por exemplo, nas propostas e organização de tarefas, pois, assim, possibilitam sua autodeterminação e percepção de competência (Freitas, Costa e Faro, 2003).

Logo, um dos pontos que influenciam para que a Educação Física seja uma disciplina levada a sério além de motivadora é o professor mostrar sua importância não só nas aulas como os alunos, mas também para os demais componentes da instituição.

Segundo Sprinthall (1993), o professor de Educação Física possui um privilégio, visto que além dos pais, ele tem a oportunidade de observar os comportamentos das crianças por um médio período de tempo realizando atividades diversificadas, as interações das mesmas com adultos e com as outras crianças, as possíveis frustrações, as suas limitações, o seu desenvolvimento não só físico como comportamental.

Weinberg e Gould (2001) forneceram pontos fundamentais a ser seguida pelos professores de Educação Física na prática profissional com o intuito de despertar motivação como, ter postura de líder incentivando os alunos, diversificar o planejamento das aulas para a motivação não se perder, compreender os desejos que levam seus alunos a praticar determinadas atividades físicas e alterar atividades que não estejam tendo os objetivos desejados.

Faria (2002) traz que é papel do professor supervisionar as atividades ofertadas assim com sua execução, sugerir leituras para que haja avaliações justas e exploratórias; já para adolescentes e adultos abordar propostas que despertem a criticidades dos mesmos envolvendo-os numa temática que una o grupo.

Para Mattos e Neira (2000) o professor tem o papel de mediar situações como um elo que repassa e absorve conhecimentos sendo compreensivo buscando aceitar mudanças no planejamento e nas relações corporais existentes do ser humano. Amorose e Horn (2001, citados por Fernandes e Vasconcelos – Raposo, 2005) salientaram que os professores que fornecem mais feedbacks informacionais positivos, revelando um estilo de liderança democrático, ensinavam alunos com maiores níveis de percepção de competência e conseqüentemente, níveis mais elevados de motivação.

O professor atua como ponto de orientação que os alunos devem observar, pois ele é o início e o fim do que se ha para fazer. Ele representa não só a autoridade adulta e a necessidade de ordem e disciplina, como também valores de conhecimento. Assim, a atração exercida pela figura do professor, e o estabelecimento de laços afetivos positivos criados facilitam a imitação de suas atitudes (Guimarães, Pellini, Araújo e Mazzini, 2001).

O papel do professor como um agente responsável pela mudança de comportamentos do indivíduo de acordo com Castuera (2004) está fortemente ligada a outras áreas da vida como ambiente familiar, condições financeiras e culturais, pois assim ele se tona um elemento de mudança social e não apenas alguém que passa conhecimento e que para que isso aconteça, sabe-se que diversos fatores têm que caminhar junto com a união da escola com a família, pois é no ceio familiar que o indivíduo tem seu primeiro espaço de socialização.

É importante ressaltar que não basta apenas a presença a motivadora do professor como também levar atividades diferenciadas que trabalhem não só o físico como a mente, tais atividades que não estão na grade curricular por diversos fatores, mas que podem auxiliar na caminhada como a prática da capoeira, do judô, do karatê, e entre outros.

Educação física e o esporte recreativo

A postura do profissional de Educação Física é fundamental, visto que direciona todo o processo de aprendizagem esportiva. Assim, Korsakas (2002) traz o fato de que o esporte não possui uma formula mágica podendo assim ser aplicado em várias finalidades, dependendo da intenção com que é ensinado e praticado. O esporte não é por si só, saudável ou educativo, ele é aquilo que fizer dele.

Na prática esportiva, o professor de Educação Física não desempenha apenas o papel de educador, mas também e principalmente ele é um agente renovador e transformador da comunidade, uma vez que está em contato direto com o aluno. (MEDINA, 2001).

A influência do esporte na vida e no cotidiano das pessoas é geral e acontece em quase todo o mundo, com reflexo na educação e na cultura dos povos. Nos dias de hoje, não se pode negar que o esporte é um fenômeno social, sendo um forte fator de interação social, seja no meio educacional, de entretenimento ou competitivo. Nesse sentido, o esporte tem papel educativo pleno, capaz de unir pessoas, classes e países; neutralizando divergências ideológicas e amenizando posições políticas divergentes. Maheu 2000 (*apud* TUBINO *et al.*, 1985, p. 5).

A prática desportiva representa um meio de relacionamento entre um indivíduo com os outros, com o meio ambiente e consigo mesmo, tem na competição um de seus elementos in-

trínsecos, traz essas diversas visões: sociológicas, psicológicas, econômicas e pedagógicas e dependendo do conflito as visões se sobrepõem as outras.

Dependendo da forma como é trabalhada a competição pode levar a diferentes intenções de sentido que se pretende dar a prática esportiva, no entanto, como um todo “competição” se relaciona a cooperação entre companheiros, conflito com o adversário e rivalidade. O que pressupõe a orientação da competição par a meta ou para a recompensa e não para os demais competidores, tornando-a impessoal.

No âmbito escolar, a competição tem sido reprodução e não reflexão. Os valores formativos da competição no jogo ficaram encobertos por essa fissura da busca da vitória a qualquer preço. Segundo Freire (1994), ao buscar uma melhor compreensão do esporte, pode-se concluir que não se trata de algo, por si, moral: não é bom, nem mal. O arranjo de seus ingredientes tais como a competição, desafio, solidariedade, bem como do contexto que é praticado, é que determina seus efeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo abordou o quanto a Educação Física Escolar é fundamental para a formação do indivíduo, sendo assim, capaz de desenvolver aspectos gerais que nenhuma outra disciplina curricular consegue trazendo aspectos cognitivos, motores, sociais e culturais e que apesar de ainda não possuir a verdadeira atenção e importância que merece, vem ganhando espaço gradativamente ao longo do tempo, podendo ser considerada essencial para a formação do aluno não só no ambiente escolar como na sociedade.

Ainda nesse contexto, foi possível observar a importância da Educação Física no ensino fundamental quando a criança está começando a entrar em contato com atividades físicas desenvolvendo não só fisicamente como no cognitivo sendo os professores cientes que se deve trabalhar a Educação Física Escolar de forma ampla, nunca dando prioridade apenas ao esporte ou somente o lúdico. Também foi abordado o quanto é difícil inserir a Educação Física na rotina dos alunos do ensino médio, visto que a grande maioria estuda no horário noturno, porém com estratégias inclusivas esse quadro está cada vez mais sendo revertido, visto que um dos objetivos de um bom professor é fazer com que o aluno leve a Educação Física para a vida. Eles devem sempre pensar em diversificação das aulas, novos métodos e conteúdo.

Por fim, todos esses fatores traz a ideia do quanto é fundamental que as instituições abram espaço para os professores de Educação Física, pois são eles os principais motivadores para que a disciplina seja cada vez mais diversificada, inclusiva, dinamizada e principalmente que seja sempre aderida.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. G. B. Atividade Física em crianças: promovendo a saúde do adulto. Revista Brasileira Saúde Materno Infantil, Recife, v. 3, n. 1, p. 5 – 6 jan./mar. 2003.

APOSTILAS E CURSOS. Estatuto da criança e do adolescente. Saber mais, 1990.

BARBOSA C. de A. Educação Física Escolar: as representações sociais. Rio de Janeiro: Shape, 2001.

BARBOSA, C. L. A. Educação Física Escolar: da alienação a libertação. 4 ed. Petrópolis SP: Vozes, 2004. 150p.

BARRETO, Selva Maria Guimarães. Esporte e Saúde. Revista Eletrônica de Ciências – Número 22 – outubro / novembro / dezembro de 2003.

BETTI, M. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991 COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

BORSARI, Jose Roberto. Educação Física da Pré – escola à Universidade: planejamento, programas e conteúdo/coordenador Jose Roberto Borsari. São Paulo: EPU, 1980

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Media e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTUERA, R. Motivacion Trato de Igualdade, Comportamento de Disciplina y Estilos de Vida Saludables em Estudiantes de Educacion Fisica em Secundaria. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. Facultad de Ciencias Del Deporte, 2004.

CBCR. (org.). Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismo e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.

COSTA, C. M. Educação Física diversificada, uma proposta de participação. Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar/ Escola de Educação Física e Esporte, p. 47, 1997.

COSTA, V.L.F. Prática da Educação Física no primeiro grau. São Paulo, Ibrasa, 1984.

DAÓLIO, J. Da cultura do corpo. Campinas: Papyrus, 1995.

DARIDO, S. C. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não participantes de atividade física. Revista Brasileira de Educação Física e Esportes, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61 – 80 jan./mar. 2004.

DARIDO, S. C. e Rangel, I. C. A. Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

DARIDO, S. C. Educação Física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FARIA, A.L.G. Educação pré-escolar e cultural. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 2002

FERNANDES, H.; VASCONCELOS – RAPOSO, J. Continuum de Auto – Determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo. Estudos de Psicologia; 10 (3): 385 – 95, 2005.

FRANCO, Itamar A. C. Mensagem Presidencial de 1993. Dispõe sobre a atuação do governo federal no ano de 1992. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 22 jun. 2013

FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e prática da Educação Física. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2005. 112p.

FREIRE, João B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. 3º edição. Rio de Janeiro: Scipione, 1992.

FREIRE, P. Cartas a Cristina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS. E. COSTA. S. E FARO. S. Onde está a motivação do aluno... e a do professor? Monografia de Curso de Especialização. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

GUIMARÃES, A. A.; PELLINI, F. C.; ARAUJO, J.S.R.; MAZZINI, J.M. Educação Física Escolar: Atitudes e Valores. Motriz. São Paulo, vol. 7, n.1, p.17 – 22 Jan – Jun, 2001.

GUIRALDELLI JR., Paulo. Educação Física progressista: a pedagogia dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

Gutiérrez, M. e Escartí, A. (2006). Influência de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivacion intrínseca em Educacion Física. Revista de Psicologia Del Deporte. Vol (15), n. 1, p. 23 – 35.

HELAL, Ronaldo George. O que é sociologia do esporte? São Paulo: Brasiliense, 1990.

KAEFER, Rita de Cassia Lindner; ASSIS, Ana Leonora Sebrão. A importância da Educação Física na Educação Infantil. Disponível em: [HTTP://guaiaaba.ulbra.br/seminario/eventos/2008/artigos/edfis/356.pdf](http://guaiaaba.ulbra.br/seminario/eventos/2008/artigos/edfis/356.pdf). Acesso em: 24 jun. 2013.

KORSAKAS, P. O esporte infantil: as possibilidades de uma prática educativa. In: D. De Rose Jr (org.) Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed Editora 2002.

KUNZ, E. Transformação didática – pedagógica do esporte. 8. Ed. Ijuí, RS: 2001. 160p.

MARTINS, J. S. A sociabilidade do homem simples. São Paulo: Hucitec, 2005, p. 55 – 64.

MATTOS M. G. E NEIRA M. G. Educação Física na Adolescência: Construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte Editota, 2000.

MEDINA, J.P.S. A Educação Física cuida do corpo... E “mente”: bases para a renovação e transformação da educação física. 17ª edição. Campinas: Papyrus. 2001.

NAHAS, M. V. Educação Física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativa no terceiro milênio. Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar/ Escola de Educação Física e Esporte, p. 17 – 20 1997.

NTOUMANIS, N. (2001). A self – determination approach to the understanding of motivacion in physical education. British Journal of Educational Psychology, Vol (71), p. 225 – 242.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. O que é Educação Física. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PAES, R. (2002). A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. D. De Rose Jr. (Org). Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência. Porto Alegre: Artmed Editora.

PLANALTO. Lei de diretrizes e bases da educação. Disponível em: Acesso em: 09/05/2022.

RAMOS, J. J. Os exercícios físicos na história e na arte. São Paulo: Ibrasa. 1982

RUBIO, Kátia. Do olimpo aos pós – olimpismo: elementos para uma reflexão sobre o esporte atual. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v. 16, n.º. 2, 2002.

SCHNEIDER, Omar. O corpo: uma abordagem histórica. Grupo PET – Educação Física. Sobre Educação Física. Vitória: UFES/CEFD, 1999.

SILVEIRA, G. C. F; PINTO, J. F. Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 137 – 150 mai. 2001.

SIMÃO M. B. Educação Física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da Educação Física”. Revista Motivivência, Santa Catarina, n. 25, p. 163 – 172 dez. 2005.

SIMÕES, A. (2002). A Psicossociologia do Vínculo Esportes – Adultos – Crianças e Adolescentes: Análise da influências. D. De Rose Jr. (Org). Esporte e Atividade na Infância e na Adolescência. Porto Alegre: Artmed.

SPRINTHALL, N. A. & SPRINTHALL, R.C. (1993). Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista. Lisboa: McGrawHill

TEDESCHI, S. M. Educação física escolar: relatos e propostas. Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar / Escola de Educação Física e esporte, p. 34 – 46, 1997.

TUBINO, M. J. G. Esporte e cultura física. São Paulo: IBRASA. 1985.

VERENGUER, R. C. G. Educação Física Escolar: considerações sobre a formação profissional do professor e o conteúdo do componente curricular no 2º grau. Revista Paulista de Educação Física, n. 9, p. 69 – 74 1995.

VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. Educação Física, Esporte, Dança, Lazer: fenômenos distintos. 1989. Monografia (mestrado) Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

WEINBERG, R., & GOULD, D. (2001). Fundamentos da Psicologia aplicada ao exercício e ao esporte. Porto Alegre: Artmed.



O brincar e a educação infantil: uma relação imprescindível para o ensino-aprendizagem da criança

Deralúcia Oliveira Nascimento Queiroz

DOI: [10.47573/ayd.5379.2.144.10](https://doi.org/10.47573/ayd.5379.2.144.10)

RESUMO

A Educação Infantil enquanto área do conhecimento que estuda os processos da educação de crianças com a faixa etária entre 0 a 5 anos e 11 meses, encontra campo fértil de atuação e pesquisa com as políticas públicas educacionais, em especial no que tange às intervenções no ato de brincar. Este estudo trata da relação entre o ato de brincar e a educação infantil, como fator preponderante para o ensino-aprendizagem de crianças. Tivemos como objetivo compreender melhor o ato de brincar concomitante com o ato de aprender, numa conjuntura de valores sociais que elevem a condição do ser humano para comunicar-se consigo mesmo e com o mundo, para a existência dos outros e respeito mútuo. Contribuiu para designar o ato de brincar, tornando-se fundamental para exercitar a imaginação e construção do conhecimento, numa vertente em que o sujeito desenvolve sua personalidade, sua autonomia, trabalha o emocional e amplia seus horizontes. Traz algumas concepções sócio - construtivista, com base nos estudos e teorias de Jean Piaget (1995,1976), bem como alguns conceitos da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017), em que fica destacada a condição de ser a primeira etapa da Educação Básica, pois é o início e o fundamento do processo educacional, visto que é a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem em uma situação de socialização estruturada. Tem relevância social, uma vez que aborda conceitos estudados e referenciados nos benefícios que o ato de brincar proporciona no ensino-aprendizagem infantil. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir do levantamento e seleção das obras pertinentes à pesquisa. Ao final do estudo conclui-se que o ato de brincar é condição imprescindível para que a criança desenvolva os aspectos: cognitivos, emocionais, sociais e motores, numa conjuntura educacional que requer dos docentes, formação profissional e continuada com base nas modalidades lúdicas, reais e significativas asseguradas na Base Nacional Comum da Educação Infantil (2017).

Palavras-chave: educação infantil. ensino-aprendizagem. ato de brincar. formação profissional e continuada.

ABSTRACT

Preschool Education as knowledge field that studies the education process of 0 - 5 children years old and 11 months, deserve a fertile area, in question of practice and educational public politics resources, especially related to intervention on playing action. This study discusses about the relation between playing and preschool education, as a overriding factor to teaching-learning of children. We aim to comprehend the playing action concomitant to learning action, in social values conjuncture which elevates humans' conditions to communicate to itself and the world, to the others existence and their respect. We contribute to designate the playing action, becoming mainly to imagination training and knowledge develop, in a view that the individual develops his own personality, his autonomy, he trains his feelings and amplifies his knowledge field. We approached socio-constructivist conception based on Jean Piaget studies and theories, as well as we present some concepts of Preschool Education from Base Nacional Curricular Comum (BNCC), pointing out this as the first part of Basic Education, once it becomes as the beginning and the foundation of educational process, since it is the first separation of children and their family affective bond to deal with a structured socially situation. This work are relevant to the society whereas we approached concepts that were studied and used as reference to the benefits provided for playing action to childish teaching-learning. Furthermore, we carried out a bibliographic search, starting from collecting and selecting the relevant text to this search. However, we conclude that the playing action become as an essential condition which are going to contribute on the develop-

ment of the children's aspects: cognitive, emotional, social and motor in a educational conjuncture that requires from teachers, professional and continuing training based on ludic, real and relevant modality, mentioned on the Base Nacional Curricula Comum to Preschool Education.

Keywords: preschool education. teaching-learning. playing action. professional and continuing training.

INTRODUÇÃO

O ato de brincar e a Educação Infantil exercem uma profunda relação de sentimentos com propósitos e ações pedagógicas, imprescindíveis para que a criança desenvolva o ensino-aprendizagem com qualidade. Oliveira (2007) ratifica que a brincadeira permite a construção de novas possibilidades de ação e formas inéditas de arranjar os elementos do ambiente. Os objetos manipulados em brincadeiras, são usados de modo simbólico, como um substituto para outros, por intermédio de gestos imitativos reprodutores das posturas, expressões e verbalizações que ocorrem no ambiente da criança.

Este estudo surge nesse contexto, para desmistificar antigos paradigmas e ressignificar a essência do ser criança, mediante o novo contexto da Educação Infantil. De acordo com Friedman, (2012), as crianças são seres integrais, embora não seja dessa forma que elas têm sido consideradas na maior parte das escolas, uma vez que as atividades propostas são estruturadas de modo compartimentadas. Essas reflexões nos encaminham a pensar sobre a estrutura fisiológica, intelectual e emocional das crianças, tendo em vista suas reais necessidades de aprendizagem.

O desafio da educação infantil é propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico, para isso o currículo deve estar articulado com os objetos do conhecimento infantil, para que haja estímulo no processo de ensino e aprendizagem, visto que aprender requer motivação, por isso mesmo as necessidades e os interesses das crianças são mais importantes que qualquer outro motivo, para que as ações pedagógicas sejam qualificadas.

Para analisarmos o brincar como um dos instrumentos imprescindíveis para a qualidade da Educação Infantil, é de fundamental importância que não consideremos a brincadeira tão somente como diversão, mas concomitantemente como formação da assimilação de conhecimento que será levada para a sua vida futura. Nesse sentido, Kishimoto (2010, p. 1) nos adverte que "O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras e desenvolve habilidades.

Mediante essas perspectivas ressaltamos a importância da brincadeira infantil para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físicos, social, afetivo, emocional e cognitivo das crianças. O educador precisa planejar atividades significativas e desafiadoras, que correspondam com o desejo infantil, conforme a realidade sociocultural das crianças, seus estágios de desenvolvimento e os processos de construção cognitiva, valorizando o acesso aos conhecimentos dos mundos físico e social.

Para intensificar o diálogo entre o ato brincar e a Educação Infantil, corroborando para

as discussões significativas, utilizamos as fundamentações bibliográficas da concepção sócio construtivista de Jean Piaget (1976), numa vertente que possibilite garantir a construção de conhecimentos e a interação entre os indivíduos, como vincular a atividade lúdica a função da escola, sob uma perspectiva criativa, autônoma e consciente, mediante as conjunturas do ensino-aprendizagem da Educação Infantil Contemporânea.

Os estudos e reflexões desse estudo são relevantes, uma vez que desmistifica o ato de brincar na educação infantil, tendo-o como fator essencial para o desenvolvimento de requisitos necessários à formação integral do indivíduo, expondo como as brincadeiras e jogos constroem valores e auxiliam no desenvolvimento pessoal, social, motor e cognitivo, exercendo influência nas concepções cristalizadas, pois vem ao encontro de desvendar como o ato lúdico não deve ser visto apenas como uma recreação, mas sim uma condição essencial para potencializar o desenvolvimento infantil. Com as brincadeiras as crianças tornam-se capaz de explorar e refletir sobre a realidade em que estão inseridas, buscando soluções e hipóteses para possíveis conflitos e questionando algumas regras, agregando valores, apropriando-se de diversas linguagens corporais, promovendo a autoimagem, autoestima e conduzindo a imaginação e a criatividade, permitindo assim a constituição de um pensamento crítico e uma visão ampla, auxiliando na formação de um cidadão com conduta social apta para as necessidades de uma sociedade que se encontra em constante modificação.

É através de seus brinquedos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde ela restabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros. Gabarino (1992 *apud* BOMTEMPO, 2009, p. 69).

O objetivo deste trabalho é fazer uma reflexão acerca do ato de brincar e a Educação Infantil, numa relação imprescindível para o ensino-aprendizagem da criança, pois sabendo-se da importância dos jogos e das brincadeiras na formação integral, temos em vista compreender as implicações e desafios que poderão se fazer presentes nesse processo.

Utilizou-se o estudo exploratório, bibliográfico, com análise qualitativa e método de abordagem hipotético dedutivo, junto com as experiências produzidas no serviço de coordenação pedagógica infantil, tendo em vista os encontros formativos, bem como as visitas de acompanhamentos e orientações nas unidades escolares.

O estudo se converge em um diálogo corroborativo, que considera a brincadeira uma atividade inerente ao ser humano, essencial na infância, por estar presente em tudo que a criança faz. Desde o nascimento o bebê estabelece uma relação lúdica com tudo que o cerca. Os pais estimulam seus sentidos quando brincam com ele e com o passar dos meses, a criança aprende a brincar com as mãos, pés e se interessar por objetos diversos que atraem sua atenção. Com o crescimento, suas habilidades são ampliadas e ela começa a brincar sozinha progredindo para brincadeiras em grupos.

Inicialmente discutimos sobre a criança e o ato de brincar, dando ênfase a ação lúdica, uma função socializadora, integrando o infante na sociedade, visto que por meio das experiências e contato direto com o mundo e suas modificações, que o conhecimento é adquirido e aperfeiçoado, Macedo (2005, p.16), cita que: “Valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considerá-lo na perspectiva das crianças. Para elas, apenas o que é lúdico faz sentido.”

Revisitamos algumas concepções sócio construtivista de Jean Piaget, sobre a criança e o ato de brincar, uma vez que o mesmo estruturou este ato de acordo com a faixa etária específica, dando ênfase ao jogo simbólico, sendo por meio da curiosidade, imaginação e experiências que o indivíduo começa a sua formação intrínseca. Segundo Piaget (2001) “em cada período da vida o brincar acontece de um jeito e se adequa à faixa etária específica auxiliando no desenvolvimento necessário para aquela etapa.”

Abordamos sobre as principais bases legais para a Educação Infantil, elencando as principais concepções, pois como primeira etapa da Educação Básica é o início e o fundamento no processo educacional. As creches e pré-escolas ao acolher as vivências, os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, tem o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, em seu Artigo 4º, definem a criança como “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza”. (BRASIL, 2009).

A CRIANÇA E O ATO DE BRINCAR

A criança é um ser que precisa de cuidado, carinho e proteção para a sua formação pessoal e social, portanto é preciso sensibilizar educadores e toda a sociedade, principalmente os pais para as reais necessidades infantis. Destaca-se a necessidade do brincar para contribuir com o aperfeiçoamento da humanidade em termos materiais, culturais, emocionais e cognitivo.

Várias atitudes sinalizam uma mudança de paradigma entre as concepções a respeito da criança, Segundo Ariés (1981) o Século XVII, configura-se como um período de grande importância para a evolução dos temas relacionados à infância, uma vez que, a criança começa a ser retratada sozinha e sua expressão é menos desfigurada que na Idade Média.

Uma grande revolução acontece no final do século XVIII, em que as crianças são diferenciadas dos adultos. Com essas mudanças, aos poucos a sociedade foi deixando de ver as crianças como um adulto em miniatura. A própria história se encarregou de trilhar novos caminhos e quebrar paradigmas. Os fatos e a vida cotidiana foram se delineando e mostrando a possibilidade de novos olhares que foram se humanizando e indicando ao adulto que as crianças têm características que lhes são peculiares. Com isso os diversos fatores sociais e históricos contribuíram para a constituição de uma nova concepção para a infância. No Século XVIII a infância alcança seu ápice, Ariés (1981) enfatiza que os artistas expressam através da arte os sentimentos do adulto em relação à criança, que até então estavam ocultos.

Nesse sentido Kramer argumenta que:

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade (KRAMER, 2006, p. 14).

As concepções sobre a criança foram diversas, e a partir dos estudos e reflexões con-

temporâneas, foram sendo evidenciadas as reais necessidades sociais e culturais da mesma, para modificar a compreensão dos educadores e da sociedade em geral, que configuram os conceitos sobre infância.

Com esse sentimento o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI destaca: “a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade com uma determinada cultura”. (BRASIL, 1998, p. 21). As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circundam, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo.

Podemos observar que surgem novos olhares sobre a criança, que possibilita sua formação integral a partir das concepções acerca do ato de brincar, uma vez que o ser humano nasce e cresce com a necessidade de brincar, pois é uma das atividades mais importantes na vida dos indivíduos, com essa ação são desenvolvidas as potencialidades e limitações, referentes às habilidades sociais, afetivas, cognitivas e físicas. O brincar é uma expressão que mexe com a sensibilidade infantil e estabelece comunicação com o outro e consigo mesmo. Por isso é imprescindível que o ato de brincar esteja bem relacionado com a educação infantil, numa conjuntura em que a Escola juntamente à equipe gestora, docentes, pais e comunidade possam compreender a brincadeira como uma metodologia facilitadora do desenvolvimento das atividades terapêuticas e pedagógicas que fortalecem o ato de ensinar e aprender. Como mostra ROSSINI (2003, p.11) “Aprender tem que ser gostoso... a criança aprende efetivamente quando relaciona o que aprende com seus próprios interesses.”.

Estudiosos da área da Psicologia, das Artes e da Educação Infantil, argumentam que as experiências mais prazerosas para as crianças, são as brincadeiras e os cuidados pessoais, visto que com essas atitudes mostram as relações de afetividade e atenção.

É importante salientar que a brincadeira para ser brincadeira não precisa necessariamente da presença do objeto. É tanto que Vygotsky diz:

[...] uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo. Para tanto, utiliza objetos substitutos aos quais confere significados diferentes daqueles que se normalmente possuem. O brinquedo simbólico e o pensamento estão separados dos objetos e a ação surge das ideias então das coisas... (VYGOTSKY, 1997, p. 28).

Neste sentido pode-se afirmar que há brincadeira sem brinquedo. A brincadeira não se limita apenas ao objeto ela também pode estar na imaginação da criança. É na brincadeira que a criança começa a seguir regras de comportamentos sociais e imaginar seu próprio mundo conforme seus anseios. Assim, esta atividade faz com que através do imaginário, a criança vivencie experiências e comportamentos nunca experimentados anteriormente.

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PIAGETIANA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Os estudos realizados por Jean Piaget, demarcam um divisor na história da Educação Infantil, visto que suas ideias eram centradas em um único objeto de estudo: a criança, suas

obras configuram de forma clara e objetiva o jogo e a brincadeira como elementos fundamentais para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo da criança.

Piaget foi um importante teórico do processo do conhecimento humano (epistemologia). A Epistemologia Genética defende que o indivíduo passa por várias etapas do desenvolvimento ao longo da vida. O conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado pelas estruturas internas do sujeito, nem pelas características do objeto. Todo conhecimento é uma construção, uma interação, contendo um aspecto de elaboração novo.

Piaget procurou explicar o aparecimento de inovações, mudanças e transformações no percurso do desenvolvimento intelectual, bem como dos mecanismos responsáveis por essas transformações. Para tanto, ele diferencia em quatro períodos o desenvolvimento cognitivo, são eles:

Sensório-motor é um período em que o egocentrismo inconsciente e integral é preponderante, até que os avanços da inteligência sensório-motora levem à construção de um universo objetivo, em que o bebê irá explorar seu próprio corpo, sentir emoções, estimular o ambiente social e ser por ele estimulado. Segundo Piaget (1976), esse estágio acontece da seguinte maneira:

Sensório-motor (0 – 2 anos) A criança ao nascer possui padrões inatos (reflexos), o desenvolvimento do comportamento ocorre como resultado da interação desses padrões inatos com o meio ambiente. Este estágio chama-se sensório-motor porque a criança adquire o conhecimento por suas próprias ações, não influenciado por experiência de outras pessoas. A criança constrói esquemas para assimilar o ambiente (PIAGET, 1976, p. 160).

Já no período pré-operatório, a partir da linguagem, a criança inicia a capacidade de representar uma coisa pela outra, ou seja, construir esquemas simbólicos. Durante esse período a criança continua bastante egocêntrica. Ainda nessa fase a criança desenvolve noções a respeito de objetos que serão utilizados na próxima fase, para formar, a criança está sujeita a vários erros.

Segundo Piaget, Pré-operatório (2-7 anos), coincide com a fase pré-escolar e está dividido em dois períodos: o da inteligência simbólica (dos 2 aos 4 anos) e o período intuitivo (dos 4 aos 7 anos). Na inteligência simbólica a criança grava a imagem das coisas com nome. No período intuitivo desenvolve a intuição, conhecimento que se obtém pela percepção imediata procurada na aparência do objeto (PIAGET, 1976, p. 160).

No período pré-operatório comenta o mesmo que, neste período a criança já substitui o objeto por uma representação simbólica, sendo assim este estágio também pode ser chamado de estágio da inteligência simbólica. A criança nessa fase é egocêntrica e já possui percepção global sem deixar de lado os detalhes.

Operacional concreto (7-11 anos) - Esse período se destaca com o declínio do egocentrismo intelectual e o crescimento do pensamento lógico, em que a realidade passa a ser estruturada pela razão. A criança terá um conhecimento real, correto e adequado de objetos e situações da realidade.

Operatório concreto (7 – 11anos) -Neste estágio a criança começa a lidar com conceitos abstratos como os números, substância, volume e peso. Desenvolve também noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade. Organiza o mundo de maneira lógica e operatória. É capaz de solucionar problemas concretos, estabelecer compromissos, compreender regras podendo ser fiel a elas (PIAGET, 1976, p. 160).

Já no período formal (11-15 anos) - a criança já desenvolve noções de tempo, espaço,

causalidade e ordem. Assim ela já apresenta a capacidade de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade.

Operatório formal (11 – 15 anos) -A criança começa a raciocinar lógica e sistematicamente, alcançando o seu nível mais elevado de desenvolvimento. Torna-se apta a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas. O pensamento hipotético dedutivo é o mais importante aspecto apresentado nesta fase, passando a criança a criar hipóteses para explicar os problemas. É a “abertura para todos os possíveis”. A metodologia científica e os conceitos abstractos aparecem nesta etapa do desenvolvimento (PIAGET, 1976, p. 160).

Quanto ao período formal, o autor afirma que neste momento as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento. A representação agora permite à criança uma abstração total, não se limitando mais à representação imediata e nem às relações previamente existentes. Agora a criança é capaz de pensar logicamente, formular hipóteses e buscar soluções, sem depender mais só da observação da realidade.

A presença do objeto vai sendo gradativamente substituído por hipóteses e deduções, o objeto é reconstruído internamente em todas as suas propriedades físicas e lógicas. A criança passa a operar com a imaginação e o pensamento formal, e seu pensamento assume um caráter hipotético-dedutivo com flexibilidade.

Para complementar a sua tese de estudo e investigação da epistemologia, definiu também os processos de desenvolvimento sintético mútuo e progressivo que são: esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio.

Cada ato, de inteligência é definido pelo desequilíbrio entre duas tendências: acomodação e assimilação. Na assimilação, a criança incorpora eventos, objetos ou situações dentro de formas e pensamentos, que constituem as estruturas mentais organizadas. Na acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam-se para incorporar novos aspectos do ambiente externo. Durante o ato de inteligência, o sujeito adapta-se as exigências do ambiente externo, enquanto, ao mesmo tempo, mantém sua estrutura mental intacta. O brincar neste caso é identificado pela primazia da assimilação sobre a acomodação. Ou seja, a criança assimila eventos e objetos a suas estruturas mentais. (PIAGET, 1976, p. 139).

As análises realizadas deixam evidente o quanto Jean Piaget investigou o processo cognitivo infantil, nos mostrando que a busca do equilíbrio dos esquemas cognitivos envolve a acomodação e assimilação. Por isso mesmo Piaget (1976, p. 139)” destaca que a assimilação é, portanto, um processo cognitivo que incorpora novos eventos em esquemas existentes. Assim a acomodação é determinada pela ação da criança sobre o objeto para tentar assimilá-lo”.

Piaget constatou durante seus estudos, que através dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprende a julgar, argumentar, pensar e chegar a um consenso.

Aprender pela satisfação em momentos lúdicos é, sem dúvida, um caminho mais eficaz do que aprender por pressão, e como a diversidade de brincadeiras e jogos é enorme, os educadores podem utilizar-se dessa fonte de alegria e divertimento para atingir suas metas educacionais.

O conhecimento das etapas de desenvolvimento e dos esquemas mentais envolvidos permitem um melhor planejamento do ensino, assegurando um aprendizagem mais significativa pelos alunos. Uma vez que contribuí para formação docente, com vistas sobre a infância e a subjetividade infantil, em que procura desmistificar determinadas concepções que interferem na

construção do conhecimento.

Os estudos de Jean Piaget concretizam as demandas e situações que são indispensáveis para o desenvolvimento cognitivo infantil, visto que proporcionaram e ainda proporcionam discussões reflexivas sobre a formação pessoal e social da criança, valorizando-a como ser que pensa e constrói o seu próprio conhecimento. Neste sentido, amplia a teoria e prática pedagógica da Educação infantil, com o objetivo de fomentar diretrizes que multiplicam e valorizam o contexto sociocultural, no qual está inserido o indivíduo que frequenta e participa do vasto universo das Instituições escolares.

Quando as crianças interagem com os outros, formando pares, além do desenvolvimento de socialização, também internaliza a cultura dos outros. Fato que também é observado na ação imitativa ao mundo adulto, seja na escola ou no ambiente onde vivem. Portanto, a ação imaginária, criada pelo jogo e pela brincadeira, favorece ao desenvolvimento abstrato e ao amadurecimento das regras sociais. Em função disso o autor traz que: Enquanto brinca, o ser humano vai garantindo a integração.

No processo educativo, em especial, na Educação Infantil, o desenvolvimento de atividades lúdicas deve ser considerado como prioridades no delineamento de atividades pedagógicas contidas no planejamento escolar realizado pelos professores e coordenadores. Essa inclusão visa, portanto, a flexibilização e dinamização das atividades realizadas ao longo de toda a prática docente, oportunizando a eficácia e significação da aprendizagem (LEAL, 2011).

É imprescindível enxergar com novos olhos o verdadeiro universo mágico e encantador do lúdico em sala de aula e conseqüentemente, entendendo-se toda a prática cotidiana do aluno, visto que, é na educação infantil que as crianças são capazes de construir a aprendizagem através do brincar, criando e imaginando situações de representações simbólicas entre o mundo real e o mundo a ser construído com base nas suas expectativas e anseios.

IMPORTÂNCIA DAS PRINCIPAIS BASES LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O atendimento em Creches e Pré-Escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição Federal de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, evidentemente da luta dos próprios profissionais da Educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de concepções antagônicas e fragmentadas.

O trabalho educacional com crianças não é tarefa fácil, exige comprometimento, respeito e sobretudo formação, neste sentido são necessárias políticas públicas que viabilizem esse processo, para que a qualidade do ensino-aprendizagem seja estabelecida. Porém existe uma luta incansável de defensoria pela infância no Brasil, pois muitos direitos ainda são negados e as crianças perdem de carinho e dignidade, urge ainda valorização profissional, social e institucional que qualifique a Educação.

A Base Nacional Comum para a educação Infantil é de fundamental importância para que as Instituições Escolares possam ter um parâmetro que defina, legalize e sobremaneira

oriente o fazer prático conjuntamente com o teórico, em que o primeiro seja exercido priorizando o sujeito e qualificando o objeto do conhecimento. É preciso ir além do que está pautado na própria Base Curricular, quebrar fronteiras, com pontos de discussões sobre o “ser Criança”, pois muitos profissionais da Educação Infantil ainda não entendem sobre o que é ser criança do ponto de vista comum e legal. Segundo Luiza Duarte, (2012, p. 7):

O ordenamento legal, especificidade, princípios e diretrizes da Educação Infantil, no contexto brasileiro, confirmaram que mudanças de inegável importância têm permeado e determinado novas formas de trabalho junto às crianças de zero a cinco anos de idade. São desafios ainda em processo de superação, principalmente quando há a constatação de que, apesar da Educação Infantil constituir-se em um direito de cidadania das crianças, milhares delas continuam sem acesso à mesma. E, além disso, a qualidade do trabalho oferecido em muitas dessas instituições permanecem aquém dos parâmetros considerados satisfatórios pelo atual arcabouço legal, político e pedagógico.

A Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino, compondo junto com as pré-escolas a primeira etapa da Educação Básica. Com a Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular, fica decretado:

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em Creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 2009, p. 31).

Nessa perspectiva a Educação Infantil deixa de ser meramente opcional para torna-se imprescindível no processo de formação humana, com aspectos legais que ratificam a importância do desenvolvimento dos aspectos: cognitivo, emocional e social, como premissa para a edificação da vida. As Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu artigo 4º, definem a criança como “sujeito histórico e de direitos, que integra, brinca, imagina e aprende.

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e a base do processo educacional, nessa direção é importantíssimo que as crianças possam ser assistidas e educadas com o lúdico, de maneira significativa, com produções de novas aprendizagens. Ainda, de acordo com as DCNEI, em seu artigo 9º, “os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeiras, experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos”. (BRASIL, 2009, p. 33).

A educação infantil envolve qualquer forma de educação da criança, ou seja, ela na família, comunidade, sociedade e cultura. De acordo com RCNEI, Brasil, (1998), a instituição de educação infantil é um dos espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade na qual estão inseridas. É considerada a primeira etapa da educação básica, ajudando no desenvolvimento psicológico, físico e social da criança.

Conforme diz a Lei de Diretrizes e Bases, LDB, Nº 9394/96, Art.29:

A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), intitula a instituição de

ensino infantil que atende crianças de 0 a 3 anos de idade de Creche e Pré-Escola a instituição que atende crianças de 4 a 5 anos de idade.

No art.30. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) A Educação Infantil será oferecida em: I –creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II-pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5(cinco) anos de idade. (BRASIL,1996). As crianças que frequentam creches aprendem a compartilhar o espaço, os brinquedos e até mesmo os próprios sentimentos, nesta primeira etapa a educação não está voltada para conteúdo ou conhecimento formal, pois a educação infantil atua sobre a interação e a brincadeira, fazendo com que a criança aprenda a se relacionar com outras crianças, crie suas próprias experiências e passam a ter privacidade. Nas creches devem conter profissionais especializados em educação infantil que se disponham realizar os cuidados com as crianças em união com a escolaridade adequada, que valorizem a criatividade da criança e usem materiais, brinquedos, livros em quantidade suficiente, variados e adequados à faixa etária dos alunos. O ambiente escolar deve conter um espaço dinâmico, onde possam ocorrer brincadeiras, é importante que seja um lugar bastante explorado, de fácil acesso, limpo e seguro.

Na educação infantil é importante que as crianças convivam em ambientes que possam manipular objetos, brinquedos e interagir com outras crianças e principalmente que possam aprender, pois o brincar é uma importante forma de comunicação. O lúdico auxilia na aprendizagem, pois ajuda na construção da reflexão, autonomia e da criatividade. Segundo RCNEI, Brasil, (1998), brincar é umas das atividades fundamentais.

Os documentos legais deixam evidente a necessidade da criança interagir com o brincar no cotidiano, para que possa expressar afetos, mediar conflitos e frustrações com o outro e trabalhar com as emoções, além de emprenhar-se ativamente em espaços que as convidem a viver desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, numa conjuntura que fortalece o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Ensinar para crianças exige rigor, mas sobretudo ludicidade, encantamento e fantasia, perpassa pela inventividade, num processo de ação e reflexão sobre as reais necessidades de aprendizagem da classe vigente, com atividades pedagógicas intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, com práticas que considerem a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo - motora, afetiva, cognitiva, ética e sociocultural das crianças. Neste sentido as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p. 87) argumenta que:

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá a criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário, para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que dele faz.

É imprescindível que o currículo da Educação Infantil estabeleça uma relação de ensino-

-aprendizagem pautada nos valores e saberes das crianças, com os conhecimentos que fazem parte do seu contexto histórico, mediante o lúdico, com caráter significativo, a fim de proporcionar o aprimoramento de suas possibilidades. “De modo que a mediação do professor aconteça na própria brincadeira, estimulando novas formas de brincar e aproveitando-se daqueles que os próprios alunos propõem”. (PICCOLO e MOREIRA, 2012, p. 71).

Assim, o lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do brincar na formação da personalidade. Por meio da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, por meio dele, vai se socializando com as demais crianças. Com isso, pode-se ressaltar que a educação lúdica esteve presente várias épocas, povos e contextos e forma hoje uma vasta rede de conhecimento no campo da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo acadêmico nos proporciona ampliar as bases teóricas fundamentadas em dados que se refletem na ação - reflexão - ação, numa conjuntura de crenças e valores diversos, embutidas nas vivências, provocando-nos a irmos adiante na busca constante pelo conhecimento.

Este estudo buscou trabalhar com a importância do ato de brincar, elencando-a como relação imprescindível para o ensino-aprendizagem da criança na Educação Infantil, nesse estudo os métodos utilizados para a coleta de dados foram revisão bibliográfica e análise dos dados teóricos.

O estudo foi iniciado com abordagem sobre o brincar e a Educação Infantil, para desmistificar antigos paradigmas e ressignificar a essência do ser criança, mediante o novo contexto educacional, dando ênfase as concepções sócio - construtivistas de Jean Piaget, uma vez que seu legado é de grande importância para o ensino-aprendizagem das crianças. Além disso foram apresentados importantes abordagens da Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil.

Ao longo da pesquisa foi ressaltada a importância das brincadeiras de infância para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos: físico, social, afetivo, emocional e cognitivo dos infantes nesse processo.

Os objetivos propostos na pesquisa foram alcançados, visto que por meio do levantamento bibliográfico ficou evidente que o ato de brincar está presente na vida das crianças desde muito cedo e, à medida que a criança cresce, as brincadeiras vão ganhando um aspecto mais socializador, dessa maneira a criança aprende a lidar com os outros, ampliar suas habilidades sociais, linguísticas e interativas, ratificando deste modo que o brincar e a Educação Infantil exercem uma relação imprescindível para o ensino-aprendizagem da criança.

Neste sentido fica evidente que os docentes da Educação Infantil precisam estar em constante processo de formação continuada, buscando aprimorar seus conhecimentos, a partir de modalidades educativas lúdicas, reais e significativas, com intenções bem planejadas, para que o infante sinta prazer em aprender.

Ao finalizar o presente estudo conclui-se que a Base Nacional Comum para a Educação Infantil aborda que as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes o direito de conviver e brincar, para que possam fortalecer o estímulo ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação e criatividade, fatores essenciais para a construção do conhecimento diário.

Nesse sentido, este estudo pretendeu contribuir com o profissional da Educação Infantil, sobre a importância de valorizar as brincadeiras, como fonte de aprendizagem primordial para o desenvolvimento da criança. Concluímos que é de extrema relevância que as crianças tenham espaços na escola que proporcionem o desenvolvimento de brincadeiras, pois compreendemos que é através dos jogos e das brincadeiras que a criança desenvolve sua curiosidade, a atenção, a autonomia, sua capacidade de resolver problemas e todos esses fatores fazem parte da aprendizagem e são constitutivas do desenvolvimento da subjetividade da criança.

REFERÊNCIAS

- ABNT- DUARTE, Luiza Franco. Desafios e legalizações na Educação Infantil. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2 ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Afiliada, 1981. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 2.
- HORN, Geraldo Balduino; DIEZ, Carmem Lúcia F. Metodologia de Pesquisa. Curitiba: IESDE, 2005.
- KISHIMOTO, T. M. *et al.* Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2000.
- KRAMER. Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. 1981.
- MOREIRA, Marco A. Teorias da Aprendizagem. São Paulo, EPU, 1999.
- OLIVEIRA, Z. R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- PALANGANA, Isilda Campaner. Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância

do social. São Paulo: Summus, 3 ed. 2001.

PIAGET, Jean. A formação de símbolo na Criança: Imitação, jogo, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Cristiane Oiticia. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. Seis estudos de Psicologia. 21ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ROSSINI, M. A. S. Aprender tem que ser gostoso. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VYGOTSKY, Lev, Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio- histórico. São Paulo: Scipione, 1997.



Contribuição do professor de educação física para ajudar os discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em seus aspectos: cognitivo, afetivo, motor e social

Silvia Marques dos Santos Costa

DOI: [10.47573/ayd.5379.2.144.11](https://doi.org/10.47573/ayd.5379.2.144.11)

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar as contribuições do Professor de Educação Física para ajudar os discentes da (EJA), em seus aspectos cognitivo, afetivo, motor e social. Os educandos que estudam na Educação de Jovens e adultos trabalham durante o dia, não havendo tempo hábil para a prática de atividade física, a disciplina sendo incluída na proposta curricular da EJA, dará este suporte na saúde e no físico destes discentes. As contribuições feitas pelos professores que ministram a disciplina de Educação Física são preventivas, estimulantes bem como suas aulas são criativas e dinâmicas contribuindo para cidadania prevista nos PCNs. Contribui para o estado fisiológico, cognitivo, social e mental dos discentes, mostrando a eles que o ser humano precisa praticar atividade física para prevenir doenças e reduzir aquelas que já foram adquiridas através de seu estilo de vida. Pode-se ressaltar que uma evolução ultrapassando o aspecto facultativo da Educação Física, encontrado na LDBEN para cursos noturnos.

Palavras-chave: educação física escolar. EJA. discentes.

INTRODUÇÃO

Este trabalho vem manifestar a Contribuição do Professor de Educação Física para ajudar os discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em seus aspectos cognitivo, afetivo, motor e social. A disciplina de Educação Física é tão importante dentro da proposta escolar quanto às demais disciplinas, uma vez que ela trabalha com todo o corpo do indivíduo.

A Educação Física se diferencia das disciplinas tradicionais, ingressando e fazendo a diferença dentro das escolas, como já sabemos se queremos chegar à longevidade com saúde, devemos fazer uma alimentação saudável e praticar atividade física regularmente, esses são resultados de investigações de muitos autores, sem estes dois fatores que são importantíssimos, não alcançaremos aquilo que é almejado por todos.

A disciplina em seu desenvolvimento diário trabalha com o corpo e a mente dos indivíduos, oferecendo atividades que complementam a saúde física dos discentes, e ambos os fatores devem caminhar em harmonia para que os alunos possam desempenhar suas funções com êxito, por isto e por outros motivos deve-se, se dá a real importância para a Educação Física.

Os conteúdos propostos nos PCNs são de fundamental importância para o processo de ensino aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) dentro do âmbito escolar, as aulas práticas e teóricas encaminham os alunos às novas descobertas, ampliando e desenvolvendo os seus conhecimentos adquiridos durante a vida.

Muitas são as contribuições proporcionadas pelos Educadores Físicos, que passam despercebidas dentro do ambiente escolar, suas aulas teóricas e práticas realizadas por estes profissionais, ajudam os alunos a terem um bom desempenho escolar.

JUSTIFICATIVA

Este trabalho tem como temática: Contribuição do Professor de Educação Física para ajudar os discentes da (EJA) em seus aspectos cognitivo, afetivo, motor e social.

Esse objeto de estudo foi selecionado para mostrar a importância do profissional de Educação Física nas escolas e suas contribuições realizadas através de aulas teóricas e práticas, bem como seus conhecimentos adquiridos durante o tempo que poderão ajudar os alunos a terem uma boa saúde, gozar de uma vida mais prazerosa e também prevenir-se de doenças, pois a falta deste profissional dentro do âmbito escolar, nega a oportunidade dos discentes de conhecerem as contribuições ofertadas por estes profissionais, na construção de conhecimento.

Conforme o artigo 26 da LDBEN (Brasil, 1996) em seu parágrafo 3º. Enuncia que “a Educação Física, integrada a proposta pedagógica da escola, será componente curricular da educação básica [...] sendo facultativa nos cursos noturnos”. Normalmente a EJA funciona neste turno, crescendo a curiosidade de saber se a disciplina de Educação Física está composta no currículo escolar bem como a dificuldade da implantação da disciplina, pois a matéria é facultativa no turno noturno conforme a LDBEN 9394/96, a falta de acesso nesta disciplina levaria os discentes há não conhecerem sua importância dentro das escolas.

Além disso, os discentes não conseguiriam ter acesso às informações da fundamental importância da prática de atividade física em seu cotidiano. Quando obtêm algum conhecimento tropeçam no empecilho de estabelecer suas opiniões, instruir-se nessa disciplina constitui a conhecer melhor e cuidar de seu corpo, representa o bem-estar de cada indivíduo. Estudar a disciplina é mostrar sua ideia de conhecer as limitações que o corpo suporta, continuamente buscando a modificar e transformar sua rotina diária.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As contribuições que o Professor de Educação Física proporciona dentro das escolas através de suas aulas teóricas e práticas expõe a importância da prática de atividade física na vida das pessoas, descrevendo os benefícios que são adquiridos por ela, levando os alunos a refletirem sobre a importância de chegar à longevidade com saúde e qualidade de vida.

As atividades realizadas dentro das escolas, além de desenvolver o aspecto cognitivo, afetivo, motor e social, melhoram as capacidades físicas dos jovens e adultos, principalmente quando chegamos a certa idade em que o corpo requer mais das pessoas. Alguns teóricos abrangem sobre a importância da atividade física, e o que seus benefícios nos proporcionam.

REPENSANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA (2013, p. 29) afirma que: “A promoção da atividade física entre as crianças, jovens, adultos e idosos é uma das maneiras, mais eficazes de melhorar a saúde e a qualidade de vida”.

As atividades físicas realizadas nas escolas para os alunos da EJA visam contribuir para que os discentes desta modalidade tenham uma vida saudável, os exercícios ofertados pelo Professor de Educação Física são voltados para a saúde física, mental e social, o educador tem um papel ativo, mostrar para os discentes que a prática de atividade física é uma maneira eficaz para quem pretende chegar à longevidade com saúde e ter uma vida prazerosa.

Repensando a educação física nos fala:

Alguns bons motivos para fazer atividade física: diminuição da gordura corporal, o controle da pressão arterial e da taxa de colesterol. O ganho de um corpo mais torneado, uma melhor forma de lidar com o estresse físico e emocional fortalecendo a autoestima e ainda pode aumentar o círculo de amizade. (2013, p. 19).

Na faixa etária do envelhecimento do corpo humano, algumas alterações fisiológicas ocorrem no organismo das pessoas, tais como: a diminuição da massa óssea, perda de equilíbrio, perda de memória, perda de massa muscular, conseqüentemente afetando as limitações da pessoa, tornando-as mais lenta em suas atividades diárias.

GUIA DE ATIVIDADE FÍSICA PARA POPULAÇÃO BRASILEIRA (2021, p. 34) nos diz que: “A educação física pode contribuir de forma significativa para a saúde e para o desenvolvimento pessoal dos estudantes”.

Nas escolas nos deparamos com alunos onde os aspectos cognitivo, afetivo, motor e social estão em processo de desenvolvimento, e com aqueles que conseguiram se desenvolver, mas necessitam de aperfeiçoamento, como é o caso dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Nesta modalidade encontramos alunos com 57 anos ou mais que precisam de suas capacidades físicas e motoras em pleno funcionamento, estas que são indispensáveis para a sobrevivência do indivíduo, especialmente aquelas que são necessárias na hora de pegar qualquer objeto, devemos compreender que as habilidades pertencem ao indivíduo, mas o objeto não faz parte de seu corpo, porém o indivíduo deve ser capaz de manuseá-la.

Ao praticar atividade física regularmente nos tornamos ativos com mais disposição e independência, principalmente quando chegamos a certa idade em que o nosso corpo precisa de mais desempenho das funções.

Para tomar um copo com água, o copo e a água estão fora do corpo, para pegar precisamos que nossas habilidades cognitivas e motoras estejam funcionando em harmonia com a mão, possuímos muitos recursos que pertencem ao nosso corpo, mas para sobrevivermos necessitamos de algo que esteja do lado exterior dele.

GUIA DE ATIVIDADE FÍSICA PARA POPULAÇÃO BRASILEIRA (2021, p. 34) diz: “Participar das aulas de educação física vai além da prática de atividade física e do desenvolvimento de habilidades motoras, como correr e saltar, contribuindo para uma vida ativa e saudável”.

Determinadas atividades realizadas pelo Professor de Educação Física como os jogos e brincadeiras, são meios que favorecem e melhoram as capacidades físicas dos jovens e adultos, e são fundamentais para se chegar a certa idade de vida, porém precisamos delas em perfeito funcionamento.

Os discentes jovens e adultos da EJA já desenvolveram suas competências, mas precisam aprimorar, o Professor de Educação Física atuando nas escolas deve ajudá-lo neste aprimoramento das competências físicas que são fundamentais quando chegamos a uma determinada idade, o educador deve levar os alunos a participar, para que eles venham colocar suas experiências adquiridas durante o tempo em prática.

REPENSANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA (2013, p. 29) afirma que: “A atividade física é importante em todas as fases da vida, desde a infância até a idade mais avançadas”.

Os discentes da EJA são jovens e adultos com idade diferentes, por isso é importante que os professores que ministram a disciplina de Educação Física, elaborem atividades físicas voltadas para o cotidiano destes educandos, pois teremos alunos que realizarão o exercício mais

rápido que outros, devido a algum problema de saúde que foi adquirido ao longo dos anos.

Por isso é importante que realizem as atividades físicas conforme o seu limite e respeitando o limite de seus colegas, havendo esta compreensão todos podem participar do exercício, de forma participativa e voluntária e através desta união desenvolver e aprimorar suas habilidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais.

PIAGET (1997, p. 36) relata. “[...] não é a simples competição que constitui o motor afetivo do jogador. Procurando vencer a criança se esforça, antes de mais nada, por lutar por seus parceiros observando as regras comuns”.

Um simples jogo de futebol que o Professor de Educação Física promova dentro da escola para os alunos da EJA será capaz de explorar suas habilidades como: raciocínio, concentração, memória, atenção, criatividade e outros.

Não pela palavra jogo, mas o que ele argumenta através dele, os discentes se esforçam lutando com seus companheiros, elaborando novas estratégias para vencer o adversário, assim melhora a sua autoconfiança, segurança, interação e a integração social entre outros.

O Professor de Educação Física através de suas aulas teóricas e práticas contribui para este aprimoramento do controle motor, levando os jovens e adultos a terem controle de seus movimentos, tornando o sistema cerebral mais ativo, através da prática de atividade física que empenham movimentos motores como: segurar, soltar, correr, andar, rebater, arremessar e outros.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos que de acordo com o artigo 37 LDBEN é destinado àqueles que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos do ensino básico na idade certa

O ensino anterior a este era o supletivo do 1º e 2º graus, o pioneiro da Educação de Adultos no Brasil foi Paulo Freire com alfabetização de adultos.

Professor de educação física

O Professor de Educação Física é o profissional licenciado por uma universidade para exercer o magistério na área e em todos os níveis e classe de ensino.

Didática nas aulas teórica e prática na EJA

A didática na disciplina de Educação Física é de extrema importância, é por meio dela que os professores fazem a diferença na vida escolar de um aluno, especialmente para pessoas que pensam que esta disciplina é apenas esportes ou momento de lazer.

A disciplina vai mais além do que isso, às aulas teóricas e práticas que envolve a atividade física, o professor ajuda no desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social dos discentes bem como melhorando suas capacidades físicas.

A didática faz com que esta disciplina se torne mais flexível no ensino aprendizagem dos alunos, para que eles venham receber os benefícios que são conquistados por meio dela.

A Educação Física faz parte do componente curricular da Educação de Jovens Adultos (EJA), podemos dizer que ela faz a diferença no âmbito escolar, pois ela trabalha com o físico e mental dos alunos, para alcançar um aprendizado eficaz, eles devem estar bem fisicamente e mentalmente.

EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL: O CURRÍCULO EM AÇÃO (2017, p. 29) afirma que: “Uma aula de Educação Física cultural deve proporcionar a análise e a produção da maior quantidade possível de representações das práticas corporais”

A prática de atividade física da EJA é voltada para ajudar a saúde física e mental dos jovens e adultos, o docente elabora e executa as atividades para melhorar as ações: cognitivas, afetivas, motoras e sociais. Ao participar de uma atividade em que o objetivo é arremessar a bola para o seu colega sem deixar cair, o professor explora a agilidade, flexibilidade, força e equilíbrio, e ao mesmo momento aperfeiçoa estas capacidades que são úteis para os discentes da EJA.

Contribuições do profissional de educação física

Muitas são as contribuições do Professor de Educação Física para os discentes da EJA, através de muitas atividades o professor ajuda os alunos nos aspectos: cognitivo, afetivo, motor e social, ambos são fundamentais para os jovens e adultos desta modalidade, principalmente quando chegamos a uma idade em que o nosso corpo requer mais esforço físico.

O conteúdo de esporte, jogo, luta, ginástica e outros são planejados e aplicados em sala de aula, campo, quadra ou mesmo em espaço improvisado dando oportunidade aos discentes de melhorarem os aspectos acima citados, uma dessas atividades é a dinâmica de jogos e brincadeiras que são bem apreciados e ela também ajuda na capacidade física dos alunos.

Dinâmica, jogos e brincadeiras ajudam no cognitivo, afetivo, motor e social

Tantos são os jogos e brincadeiras que os profissionais de Educação Física utilizam nas suas aulas teóricas e prática para fortalecer a saúde física e mental dos alunos entres podemos destacar:

Os jogos de tabuleiros – contam com a participação de pelo menos dois jogadores e promove a oportunidade dos alunos a melhorarem a memória, atenção, concentração e o raciocínio. Através dos mesmos os discentes vão criar estratégias para vencer o jogo colocando o sistema cerebral mais ativo.

Dinâmica desenrolando o nó – nessa dinâmica os alunos ficam em círculo de mãos dadas onde eles devem memorizar quem está a sua direita e esquerda, em seguida se espalham, no comando do professor param e tentam pegar na mão de quem estava na sua direita ou esquerda formando um nó humano, para voltar ao círculo de origem eles terão que desatar o mesmo, nesta atividade os alunos vão utilizar o pensamento, o raciocínio, a memória, a coordenação motora, a interação, a atenção e elaborar estratégias para resolver estes problemas bem como melhorar seu aspecto cognitivo, afetivo, motor e social.

Jogo barra bandeira – neste jogo os alunos serão divididos em partes iguais, é feita uma linha no meio da quadra ou em espaço adaptado, uma bandeira ou outro material de concreto será colocado no fundo da quadra bem como nesse espaço, os alunos vão participar

coletivamente elaborando estratégias para pegar a bandeira e trazer para o seu time sem serem pegos, eles vão pensar e raciocinar ativando rapidamente o sistema cerebral para resolver esta situação.

Os jogos auxiliando na interação social dos discentes

Muitas são as atividades transmitidas pelos Professores de Educação Física, e uma das atividades realizadas é o futebol onde os discentes participam em grupos, elaboram estratégias para vencer, interagindo entre eles, os jovens e adultos são dotados de competências que trazem consigo através da experiência e convivência que obtiveram ao longo da vida.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO ESPORTE EDUCACIONAL (2017, p. 16) nos diz que “Todas as crianças e jovens são dotadas de competências distintas, mas que se complementam e se tornam indispensáveis nas atividades coletivas para o sucesso e superação do grupo”.

No jogo de tabuleiro que é uma das atividades apreciada pelos discentes da EJA e conta com a participação de pelo menos dois jogadores, nesta atividade os alunos utilizam atenção, concentração, raciocínio, memória, melhorando a saúde física e mental, pois se os discentes estão bem fisicamente e mentalmente poderão realizar as atividades diárias com mais facilidade.

A prática de atividade física contribuindo na saúde dos discentes

As práticas de atividade física que os jovens e adultos realizam na escola por intermédio do Professor de Educação Física como: futsal, voleibol, handebol, basquetebol, futebol, tênis de quadra, tênis de mesa, jogos de queimada, dança, dinâmica, brincadeiras e outras atividades, dá aos alunos a oportunidade dessa máquina tão complexa (corpo) fazer certos movimentos como: andar, correr, sentar, levantar, pular entre outros movimentos que são importantes para o ser humano.

As atividades físicas que os professores físicos promovem dentro do âmbito escolar para os discentes da EJA levam os alunos a trabalharem o sistema esquelético, articulações e músculos, deixando forte para todo o movimento que atividade física requer.

EDUCAÇÃO FÍSICA SEU MANUAL DE SAÚDE (2012, p. 13) diz que o sistema esquelético: “consiste na união dos ossos e articulações que juntamente com os, músculos fazem com que possamos ter movimento para toda atividade física”.

Ao praticarem atividade física por intermédio do profissional de Educação Física os discentes alcançaram alguns benefícios que a prática de atividade física oferece e assim tendo uma qualidade de vida melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas atividades práticas confirmou a contribuição feita pelo Professor de Educação Física que foram percebidas na maneira como os discentes participavam das atividades físicas realizadas por parte destes profissionais, eles caminhavam, corriam, pulavam, equilibravam, abaixavam, levantavam-se, seguravam, saltavam, raciocinavam, memorizavam, interagiam uns com os outros aprimorando sua saúde física e mental.

Também outro problema a ser solucionado é a falta de tempo que os jovens e adultos não tem, pois trabalham durante o dia não sobrando este valioso tempo para a prática de atividade física, com implantação da disciplina na proposta curricular da EJA, eles podem fazer atividade física na escola com ajuda do profissional de Educação Física.

Tendo uma expectativa diferente, pois Conforme o artigo 26 da LDBEN (BRASIL, 1996) em seu parágrafo 3º. Enuncia que “a Educação Física, integrada a proposta pedagógica da escola, será componente curricular da educação básica [...] sendo facultativa nos cursos noturnos”.

Podemos dizer que os profissionais de Educação Física mostram sua importância dentro dessas escolas, promovendo conhecimento através de suas aulas teóricas e práticas e eles são peças fundamentais para ajudar na saúde dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Vale ressaltar que as práticas de atividade física tornam as pessoas mais ativas com disposições para as tarefas cotidianas e servem como apoio para quem busca qualidade de vida, bem como elas são preventivas e minimizam doenças que foram adquiridas durante a vida sedentária do indivíduo, não custa caro, só precisa ter força de vontade de praticar, com o auxílio das escolas e orientação dos profissionais de Educação Física receberiam os benefícios que a prática de atividade física oferece.

REFERÊNCIAS

BRASIL Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

COLEÇÃO REPENSANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Módulo 1 – Equipe BNL; Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2013

_____ da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Módulo 2 – Equipe BNL; Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2013

_____ da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Módulo 3 – Equipe BNL; Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2013

EDUCAÇÃO FÍSICA: seu manual de saúde. - - São Paulo: DCL, 2012

EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL: o currículo em ação / organizado por Marcos Garcia Neira. — São Paulo: Labrador, 2017. 215 p.: il., color.

GUIA DE ATIVIDADE FÍSICA PARA A POPULAÇÃO BRASILEIRA [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Primária à Saúde, Departamento de Promoção da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

PIAGET, J.A. A tomada de consciência. São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1997 a PUGA BARBOSA, R. M. S. educação física gerontológica, Rio de Janeiro: Sprint, 2000.



Avaliação no ensino superior: quebrando paradigmas sobre a avaliação tradicional

Assessment in higher education: breaking paradigms about traditional assessment

Aline Portilho Camargo

Curso de Psicologia (Faculdade Anhanguera de Campinas)

<http://lattes.cnpq.br/4701207060902934>

Cláudia Sandroni Silva de Campos

Curso de Psicologia (Faculdade Anhanguera de Campinas)

<http://lattes.cnpq.br/1247951391985994>

Margarete Aparecida Ligeiro

Curso de Psicologia e Pedagogia (Faculdade Anhanguera de Campinas)

<http://lattes.cnpq.br/3647397958889181>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.12

RESUMO

O presente estudo surgiu por meio do interesse das autoras em buscar compreender como o processo avaliativo pode interferir no desenvolvimento pessoal e profissional de seus alunos universitários, visto que em dez anos de docência no ensino superior está sempre foi uma indagação presente no seu cotidiano. Assim, no primeiro Capítulo 1 foi realizada a contextualização histórica dos processos de avaliação de aprendizagem. Ao longo do tempo, muitos autores analisaram a concepção e utilização dos processos avaliativos no Brasil, sendo possível notar a necessidade de mudança de postura do professor em relação a visão que se tem sobre os mesmos. No Capítulo 2 buscou-se compreender as diferentes concepções de avaliação de aprendizagem, sendo elas a Avaliação Diagnóstica, somativa e formativa. Entendendo as diferentes concepções de avaliação, é possível se partir para outro aspecto que é repensar as práticas para que, a partir delas, possamos, de fato, avaliar e não meramente verificar a aprendizagem de nossos alunos. Posteriormente, no Capítulo 3, se identificou como se deve avaliar o aluno do Ensino Superior, tendo em vista a futura atuação profissional do aluno do ensino superior. Encerra-se o artigo, promovendo as Considerações Finais com análises e discussões pertinentes a necessidade de novas posturas tanto em relação ao professor quanto ao aluno nos processos avaliativos do ensino superior.

Palavras-chave: avaliação. ensino superior. mudança de concepção.

ABSTRACT

This study emerged from the authors' interest in seeking to understand how the evaluation process can interfere with the personal and professional development of their university students, since in ten years of teaching in higher education this has always been a question present in their daily lives. Thus, in the first Chapter 1, the historical contextualization of the learning assessment processes was carried out. Over time, many authors have analyzed the design and use of evaluation processes in Brazil, and it is possible to notice the need to change the teacher's attitude in relation to the view that one has about them. In Chapter 2 we sought to understand the different conceptions of learning assessment, namely Diagnostic, Summative and Formative Assessment. Understanding the different conceptions of evaluation, it is possible to move on to another aspect, which is to rethink practices so that, from them, we can, in fact, evaluate and not merely verify the learning of our students. Later, in Chapter 3, it was identified how higher education students should be evaluated, considering the future professional performance of higher education students. The article ends, promoting the Final Considerations with analyzes and discussions relevant to the need for new postures both in relation to the teacher and the student in the evaluation processes of higher education.

Keywords: assessment. higher education. change of conception.

INTRODUÇÃO

O presente estudo surgiu de observações realizadas na prática docente vivenciadas pelas autoras, visto que se percebeu que no decorrer dos anos as mesmas mudaram a concepção sobre o processo avaliativo de seus alunos. No início, a visão sobre a avaliação da aprendiza-

gem era mais tradicional enraizada num passado de exclusão e preconceito, enquanto que, atualmente, nota-se uma concepção de avaliação como aquela que promove o desenvolvimento da reflexão, da crítica e do pleno desenvolvimento cognitivo, emocional e social do discente. Porém são poucos os docentes que conseguem mudar de concepção, assim, esperam-se que com a análise teórica proposta por esse trabalho, mais professores possam fazer sua autoavaliação em relação à concepção e utilização dos processos avaliativos no Ensino Superior.

Desta forma o objetivo geral deste artigo é promover a reflexão sobre a importância dos processos de Avaliação de Aprendizagem para o desenvolvimento integral (cognitivo, emocional e social) do aluno do Ensino Superior, futuro profissional.

CONTEXTUALIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Ao longo do tempo, muitos autores analisaram a concepção e utilização dos processos avaliativos no Brasil, sendo possível notar a necessidade de mudança de postura do professor em relação a visão que se tem sobre os mesmos. De acordo com Luckesi (1998), a avaliação deve deixar de ser um mero instrumento de reprovação e aprovação de alunos para que possa promover o pleno desenvolvimento dos discentes.

A concepção tradicional de aprendizagem entendia que a repetição deveria ser o foco da prática pedagógica e, desta forma, os processos avaliativos também deveriam buscar a associação e memorização de conteúdo. Logo, esse tipo de aprendizagem memorística trouxe uma concepção de avaliação focada nos resultados finais, meramente classificatória e autoritária que passou a visar medir o “sucesso” do aluno na escola (LUCKESI, 2003).

De acordo com Vasconcellos (2005), no passado, a escola cumpria um papel excludente, selecionando e classificando a elite intelectual do país. A escola universal, aberta para todos, na verdade era voltada para seleção dos “melhores alunos” e, desta maneira, a avaliação servia para a classificação dos indivíduos e, por conseguinte ocorria a exclusão da grande maioria e a seleção de um pequeno grupo que concluiria primário, secundário e universidade.

Ainda para o autor, somente na década de 80 surgiram as primeiras discussões sobre a avaliação como responsável pelo fracasso escolar. Tais debates trouxeram um novo olhar sobre o processo avaliativo excludente e, desta maneira é implantado no Brasil o modelo de Ciclo Básico na educação, rompendo-se com a serialização tradicional e com o objetivo de diminuir a grande repetência e evasão.

Somente na década de 90, numa concepção de escola para todos, de escola pública como obrigação e como direito fundamental, a avaliação passou a ser repensada, passando a ser compreendida como parte do processo de ensino e de aprendizagem e, portanto, como um mecanismo que permite, tanto aos professores quanto aos alunos reorientar as suas ações de maneira a garantir a aprendizagem para os alunos. No entanto, a força da escola seletiva ainda era muito poderosa! Foi preciso entender e enfrentar as suas representações, em que a avaliação tem funcionado como instrumento de classificação para se propor uma Avaliação que se comprometesse com o real desenvolvimento do aluno (VASCONCELLOS, 2005).

Nos anos 2000, Luckesi (2003) continua a discussão sobre a Avaliação da Aprendizagem que tem por base acolher uma situação, para, então, ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação de aprendizagem na escolar passou a ser entendida como um processo que pode auxiliar tanto o aluno como o professor na sua viagem comum de crescimento e desenvolvimento pessoal e, a escola na sua responsabilidade social. “(...) ato amoroso, na medida que a avaliação tem por objetivo diagnosticar (e não classificar) e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida” (p. 173).

Tipos de avaliação de aprendizagem existentes na atualidade

Entender as diferentes concepções de avaliação da aprendizagem, nos leva a partir para outro aspecto que é o de repensar nossas práticas para que, a partir delas, possamos, de fato, avaliar e não meramente verificar a aprendizagem de nossos alunos (PERRENOUD, 1999).

Bloom, Hastings e Madaus (1971), compreendem o processo avaliativo a partir dos objetivos propostos no processo educacional, assim a finalidade e função da avaliação podem estar divididas em três tipos: uma avaliação inicial, na qual quer se entender e identificar como esta aprendizagem do aluno, o que ele realmente já aprendeu, em que ponto está para então seguir com o processo de ensino e aprendizagem, chamada então de Avaliação Diagnóstica; o oposto desta, será a Avaliação Somativa, que ocorrerá no final do processo de aprendizagem, e, portanto quer identificar se as aprendizagens planejadas foram atingidas no final pelo aluno; E, posteriormente, discute-se a Avaliação Formativa, que ocorrerá no decorrer de todo o processo de ensino e aprendizagem, de forma contínua, valorizando-se cada etapa do aprender. A seguir serão detalhadas as características de cada tipo de Avaliação de Aprendizagem mais utilizadas na atualidade:

1) Avaliação Diagnóstica

De acordo com Miras e Solé (1996), a avaliação diagnóstica (ou inicial), é a que proporciona informações sobre as capacidades do aluno antes de começar um processo de ensino/aprendizagem, ou ainda, segundo Bloom, Hastings e Madaus (1971) entendem que a avaliação diagnóstica busca identificar as possibilidades do aluno frente a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e, os requisitos anteriores que servirão de base àquelas, com a ideia de tentar prever possíveis dificuldades futuras, além de evidenciar o que o professor precisa trabalhar ainda no presente.

2) Avaliação Somativa

Haydt (1995) entende que a avaliação somativa é aquela a ser realizada no final de cada período de aprendizado, com a finalidade de identificar o conhecimento adquirido pelo aluno. Este tipo de avaliação busca verificar o progresso desenvolvido pelo aluno no final de um ciclo de aprendizagem, no sentido de aferir resultados. É o tipo de avaliação, que os alunos e professores mais vivenciam ao longo de sua vida acadêmica.

3) Avaliação Formativa

Na visão de Perrenoud (1999) esta prática de avaliação pode ser entendida como uma prática contínua que pretende melhorar as aprendizagens em desenvolvimento, contribuindo

para o acompanhamento e orientação dos alunos durante todo o seu processo ativo de formação. E nesse acompanhamento, proporciona ao aluno desenvolvimento e aprendizagem ativa, visto que ele participa da regulação de suas aprendizagens e do seu desenvolvimento no sentido de um projeto educativo coparticipativo.

A avaliação formativa ocorre continuamente ao longo de todo processo de ensino e aprendizagem e visa desta forma regular tal processo, detectando e identificando metodologias de ensino mal adaptadas ou dificuldades de aprendizagem nos alunos. (HAYDT, 1995)

Quebrando paradigmas na avaliação de aprendizagem no ensino superior

Importa estarmos cientes de que a avaliação educacional, em geral, a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá, nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica (LUCKESI, 2003)

Geralmente os professores não refletem nem propõem discussões sobre as diferentes concepções de avaliação e do seu papel como instrumento para identificar a aprendizagem obtida pelos alunos. Por falta de conhecimentos e experiências diversificadas, eles compreendem que avaliar é somente saber construir provas objetivas, com múltiplas escolhas, nas quais eles também têm dúvidas em relação a identificar com validade o que seus alunos realmente aprenderam. Para que uma avaliação da aprendizagem no ensino superior possa cumprir as funções que a educação moderna exige, faz-se necessário que o docente compreenda se os reais objetivos do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos estão condizentes com a proposta de formação pessoal profissional deste estudante.

Uma nova possibilidade... Metodologias Ativas no Ensino Superior

Segundo Perrenoud (1999) a avaliação não tem, necessariamente, de ser uma tarefa exclusiva dos professores, podendo ser partilhada com os alunos, com outros professores, com os serviços de apoio educativo, com a instituição. Neste sentido a avaliação deve ser entendida como uma negociação entre participantes com responsabilidades particulares definidas, resultando de um diálogo entre as partes que participam do processo.

Na atualidade surgem novas discussões sobre as Metodologias Ativas no ensino superior, tendo em vista tanto o avanço de novas tecnologias como também a necessidade da formação integral, teórica e prática do atual aluno que será futuro profissional. De acordo com Freire (2006) a educação atual precisa compreender que o discente é capaz de autogerenciar ou autogovernar seu processo de formação e, assim, o processo educacional passa a ser entendido como uma construção social marcada nos diferentes contextos e experiências formativas.

Desta forma, no Ensino Superior o processo de avaliação de aprendizagem deve considerar todos os campos e situações nas quais os discentes desenvolvem suas aprendizagens: sala de aulas, campos de estágios, como escolas, Organizações Não-Governamentais (ONG's), clínicas, organizações formais, são espaços estratégicos para o desenvolvimento do profissional que a universidade deve formar, por entender que o próprio estudante será o centro de seu desenvolvimento, por este ser autônomo e responsável na construção do seu aprendizado; logo, a

auto avaliação se fará necessária.

Para Cunha *et al.* (2001) as metodologias ativas têm suas discussões iniciais nos cursos da área da saúde, porém hoje são utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem de diferentes áreas, como nas ciências da saúde, nas ciências sociais, humanas e também nas exatas.

Podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante. Dentre umas das Metodologias Ativas utilizadas está a problematização, que tem como objetivo instigar o estudante mediante problemas, pois assim ele tem a possibilidade de examinar, refletir, posicionar-se de forma crítica (BORGES & ALENCAR, 2014, p. 120).

Castanho (2000), analisa a inovação e mudança de concepção na avaliação em educação superior, relatando e analisando dados de uma pesquisa realizada com alunos de pós-graduação e, desta forma, percebe-se a necessidade de se entender que a avaliação tem que compreender o pensamento hipotético dedutivo, a formulação de hipóteses, a procura de alternativas, o julgamento e as estratégias de resolução de problemas tão necessárias aos alunos de ensino superior e pós-graduação.

Sordi (1995, 2000, 2001) discute a prática de avaliação do ponto de vista de alunos e professores, através de uma experiência desenvolvida no curso de enfermagem, aborda as possibilidades de inovação e posteriormente aponta alternativas necessárias no campo da avaliação da aprendizagem. Visto que não basta toda a inovação tecnológica, se não ocorrer uma mudança nos seres humanos, professores e alunos, que participam dos processos avaliativos.

Chaves (2001), analisa a complexidade da avaliação no ensino superior e da formação de professores universitários, propondo pontos fundamentais para uma pauta de discussão sobre a avaliação da aprendizagem do aluno, por ainda ter, muitas vezes, somente o objetivo da Avaliação Somativa, na qual a mesma é responsável pela aprovação ou reprovação do aluno em determinada disciplina. E, desta maneira, o aluno é passivo no processo avaliativo.

Ainda para o autor, quando se entende a avaliação como aprovação ou reprovação, a nota torna-se um fim em si mesmo, ficando distanciada e sem relação com as situações de aprendizagem. Mudar a nossa concepção se faz urgente e necessário. Para isso é necessário se romper com padrões estabelecidos pela própria história de uma sociedade elitista e desigual.

A avaliação da aprendizagem de acordo com Hoffman (1993) precisa compreender uma relação dialógica, na qual o conhecimento é concebido como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação - reflexão - ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Tal processo é nomeado pela autora como Avaliação Mediadora.

Hoffman (1993) promove o debate sobre a necessidade de novas discussões sobre a Avaliação Formativa através de um processo avaliativo mediador, por entender a magnitude e importância da relação entre concepções do aprender e do avaliar nos três níveis de ensino (fundamental, médio e superior); visto que se refere especificamente a falta de apoio a uma

perspectiva de avaliação mediadora devido à postura comportamentalista e conservadora dos educadores, ainda muito enraizada em nosso cotidiano.

“A educação tem como função essencial a formação de sujeitos autônomos entendida como núcleo da vida social” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 236). Nesse sentido, a avaliação da educação no ensino superior também deve ser uma prática participativa e um empreendimento ético, com foco no fortalecimento da responsabilidade social da educação, compreendida esta principalmente como o cumprimento científica e socialmente relevante dos processos de produção de conhecimentos e de formação de pessoas com autonomia epistêmica, moral, social e política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário repensar as concepções tradicionais em relação aos processos de avaliação de aprendizagem presentes em nosso cotidiano, visto que muitas são as discussões em relação ao papel do docente e do discente nesse contexto. Não sendo mais possível, a concepção enraizada nos processos avaliativos classificatórios e excludentes, na qual o sujeito é alienado e passivo.

A compreensão da relação dialógica existente entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem, também no ensino superior, deve ser voltada à ação - reflexão - ação tanto do aluno como do professor; e, sem uma avaliação formativa e contínua isso não será possível. O ser humano necessita participar ativamente de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento em todas as esferas para poder atingir os conhecimentos científicos, éticos, humanos e sociais necessários à sua futura prática profissional.

Deixa-se uma breve discussão ao tema, entendendo-se que há muito a se desenvolver, analisar e propor em relação ao tema.

REFERÊNCIAS

- BORGES, T.S.; ALENCAR, G. Metodologias Ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em Revista. Jul/Ago. 2014, Ano 03, nº 04, p. 1 19-143.,
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. Handbook on formative and sommative evaluation of student learning. New York: McGrawHill,1971. 923 p.
- CASTANHO, Sérgio. Ainda avaliar? In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.) O que há de novo na Educação Superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- CHAVES, Sandramara M. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: MOROSINI, M. (Org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Editora Plano, 2001.
- CUNHA, M. I. *et al.* Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNANDES, C. M. B.; GRILLO, M. (Orgs.). Educação Superior: travessias e atravessamentos. Canoas: Editora da ULBRA, 2001. p. 33-90

DIAS SOBRINHO, José. Dilemas da educação superior no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FREIRE P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2006

HAYDT, R.C. Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem. São Paulo. Ática, 1995.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

LUCKESI, C. A avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Verificação ou Avaliação: O Que Pratica a Escola? Ideias n. 8, São Paulo: FDE, 1998. p. 133-140.

MIRAS, M. SOLÉ, I. A evolução da aprendizagem e a evolução do processo de ensino e aprendizagem. IN: Coll, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SORDI, Mara Regina Lemes. A prática de avaliação do ensino superior – uma experiência na enfermagem. São Paulo: Cortez; Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1995.

SORDI, Mara Regina Lemes. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma Passos e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.) Pedagogia Universitária: a aula em foco. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

SORDI, Mara Regina Lemes. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.) Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

VASCONCELLOS, Celso. Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança por uma Práxis Transformadora (7.ª Edição). São Paulo: Libertad, 2005.



A educação indígena no contexto da interdisciplinaridade e das novas tecnologias: uma abordagem na fronteira Brasil/Bolívia

Ozana Gomes Videira Reis
Marciel Costa de Oliveira

DOI: [10.47573/ayd.5379.2.144.13](https://doi.org/10.47573/ayd.5379.2.144.13)

RESUMO

A inclusão de pessoas é um processo contínuo e mesmo com aprimoramento de leis, a insistência de profissionais como intuito de integrar, ainda assim é muito distante a idealidade da realidade expressa. A escola tem que se adequar aos rumos da sociedade e cabe aos professores e demais participantes da comunidade escolar modificar as tendências e requerer para si as melhorias. Este artigo destaca um estudo voltado a educação indígena realizado na cidade de Guajará-Mirim, nas escolas indígenas da localidade. O papel dos profissionais da educação, a equipe de gestão e as intervenções frente aos índices de rejeição e baixa proficiência são pontos de atenção, sendo as dificuldades de aprendizagem o maior apelo para os professores e alunos, cuja dificuldades se somam com a ausência de inovações do currículo escolar. Para a condução da pesquisa que tem por objetivo analisar a educação indígena no contexto da interdisciplinaridade e da inserção de novas tecnologias, para tanto traçou-se um estudo de caráter bibliográfico e documental, fazendo uma busca na história e na importância no processo ensino-aprendizagem, de natureza qualiquantitativa, as atividades associaram um total de 152 alunos e 12 professores da educação indígena das diferentes escolas da localidade. Os resultados foram catalogados e correlacionados a partir das respostas dos participantes e apontam para a necessidade de adotar diferentes estratégias para melhorar o ensino e que as disciplinas devem ter uma noção mais humanizada para a realidade local. Os alunos sentem dificuldades e por outro lado desconhecem certas realidades, fato que foi destacado no âmbito da pesquisa.

Palavras-chave: inclusão. novas tecnologias. abordagens. aprendizagem.

ABSTRACT

The inclusion of people is a continuous process and even with the improvement of laws, the insistence of professionals in order to integrate, is still very far from the ideality of the expressed reality. The school has to adapt to the directions of society and it is up to teachers and other participants in the school community to modify trends and demand improvements for themselves. This article highlights a study focused on indigenous education carried out in the city of Guajará-Mirim, in indigenous schools in the locality. The role of education professionals, the management team and interventions in the face of rejection rates and low proficiency are points of attention, with learning difficulties being the greatest appeal for teachers and students, whose difficulties are added to the absence of innovations. of the school curriculum. In order to conduct the research that aims to analyze indigenous education in the context of interdisciplinarity and the insertion of new technologies, a bibliographic and documentary study was drawn up, making a search in history and in the importance in the teaching-learning process. , of a qualitative and quantitative nature, the activities involved a total of 152 students and 12 teachers of indigenous education from different schools in the locality. The results were cataloged and correlated from the responses of the participants and point to the need to adopt different strategies to improve teaching and that the subjects must have a more humanized notion for the local reality. Students experience difficulties and, on the other hand, are unaware of certain realities, a fact that was highlighted within the scope of the research.

Keywords: inclusion. new technologies. approaches. learning

INTRODUÇÃO

Para discutir os Caminhos da educação indígena e seus contextos é preciso mergulhar na história e na evolução social. Nunca foi fácil para os povos nativos o direito de se posicionar diante das intrusões em suas terras, crenças e costumes e ainda mais para sua evolução educacional.

Se trata de uma busca que perpassa das razões ideológicas, mas sobretudo, para uma maneira de sobrevivência, a sociedade impõe regras e aos nativos a assimilação dessas regras promove desarranjo em sua essência e isso afeta, decisivamente sua integridade e forma de vida.

No contexto educacional, vai além da oferta de uma escola sem foco e de caráter compensatório, a legislação exige que se tenha escolas nas regiões de campo e em comunidades indígenas, mas não discrimina as competências que fica a cargo de quem gerencia essas demandas que muitas das vezes por cunho meramente político partidário não consegue modificar as realidades, ficando a escola indígena pendente, defasada e que pouco agrega à formação dos indígenas.

Para promover melhorias na Educação Escolar Indígena, uma alternativa é a interdisciplinaridade, com uma integração visando, primeiramente, opor-se à fragmentação do conhecimento, sem desconsiderar a importância de saberes que correspondem a cada disciplina. O importante é que essas especificidades sejam reconhecidas e valorizadas, e para isso faz-se necessário reconhecer as principais propostas que influenciam o processo de ensino.

A interdisciplinaridade rompe com a concepção de que cada conhecimento deve ser tratado separadamente. Conteúdos aparentemente estanques podem ser articulados para dar conta de resolver um determinado problema.

De Sousa (2020) discorre que a interdisciplinaridade e a formação cidadã cria diferentes habilidades por apresentar diferentes meios de associação de ideias, a correlação dos pontos facilita a inclusão e a exclusão de fatores de maior e menor importância no contexto educacional.

Difícilmente, se tratando de situações-problema da complexa realidade em que se desencadeia os fatos, as intervenções são mínimas, mas proeminentes, devido ao fato de trazer à tona realidades pouco conhecidas e que o censo escolar e as estatísticas do sistema fazem questão de ofuscar.

A inserção de meios mais sofisticados de acionar novos papéis e interrelacionar as diretrizes educacionais é que o uso de tecnologias combinadas pode ser um fator de sensível diferença, a escola ganha novo dimensionamento e precisa, sobretudo da adesão de professores, alunos e da comunidade em si, para fazer transitar novas perspectivas no processo educacional.

Carvalho (2019) relata que entre a ciência e a complexidade dos novos objetos de pesquisa e aplicação da construção do conhecimento a interdisciplinaridade tem que compor a nova proposta e acionar diferentes elementos potencializadores, no caso a inserção de tecnologias e inovações com intuito de levar ao estudante a oportunidade de vivenciar a realidade pelo viés educacional.

Em particular no caso das áreas de Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias, o entendimento mais aprofundado de um conteúdo de Ciências pode exigir conceitos mais abrangentes para áreas mais específicas.

Este estudo traz uma perspectiva de dialogar e analisar a educação indígena pelo contexto da interdisciplinaridade, por suas necessidades de adequação e na visão de professores e alunos de oito escolas da região do Município de Guajará- Mirim no estado de Rondônia-Brasil.

Trata-se de uma pesquisa que tem característica bibliográfica – documental, cujo enfoque é quali-quantitativo e a análise de seus dados remete a uma combinação de dados coletados pela aplicação de instrumentos metodológicos estruturados e correlacionados com as atividades vivenciadas no ambiente da pesquisa.

Os resultados que compõe o dossiê de entendimento das realidades das escolas indígenas da região facilitaram para o entendimento que a escola precisa de intervenção, que a forma de aplicação do processo educacional é defasado e não visualiza o aluno, deixando-o à mercê de incertezas, de fragilidades na captação do conhecimento e na falta de estrutura para equilibrar o fio da balança que pende ao descaso, a falta de humanidade com o compromisso com as comunidades indígenas.

Junior (2018) ao se referir a questão da formação docente retrata que os desafios e as possibilidades de melhorias no sistema educacional estão na associação de novas tecnologias, a importância de fazer uma reprogramação dos fatores potencializadores, a educação precisa sair das conformidades e cabe à gestão da educação tomar as atitudes e não queixar o aluno pela falta de hábito ou dificuldades enfrentadas.

A proposta aqui traz a combinação de alguns pontos de interesse que mescla a tecnologia e a interdisciplinaridade, que faz fluir a discussão acerca das necessidades de intervenção e do olhar diagnosticado para a aplicação de políticas educacionais inclusivas nas comunidades indígenas, socializar e conectar as ferramentas para que os indígenas não estejam sempre reiniciando sua busca de sobrevivência no cenário educacional que projeta demandas tão distante da realidade dos mesmos.

As dificuldades sentidas e relatadas pelos alunos remetem a discussão dos valores, da praxe educacional para encaminhar novas empreitadas, uma vez que passa a ser de conhecimento público o descaso e a falta de consciência social.

APRENDIZAGEM INTERDISCIPLINAR

De acordo com Japiassu (1976, p. 74-75) a interdisciplinaridade significa uma exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo. Percorre uma sequência lógica e metódica em sua estrutura, e por demonstrar características que lhes são próprias de suas etapas do planejamento, formação, métodos e matérias, permite o surgimento de novos conhecimentos esquecendo-se dos mais antigos, inviabilizando um possível intercâmbio entre as disciplinas.

Logo, a escola com a capacidade integradora tem que está aberta a novos desafios tem a incumbência de acionar um sistema organizacional capaz de espelhar diferentes propósitos

para a sua efetivação.

O que está presente nesse novo ciclo ou paradigma de alteridade é que a objetividade científica ou verdade reside única e exclusivamente no trabalho de crítica recíproca dos pesquisadores, segundo Adams (2021) o resultado de uma permanente construção e conquista, de uma teoria que se coloca permanentemente em estado de risco, na qual a regra fundamental metodológica consiste, na imprudência de fazer do erro uma condição essencial para a obtenção da verdade.

O trabalho interdisciplinar garante maior interação entre os alunos com os professores, além da experiência no convívio grupal. Partindo deste princípio, é importante repensar a metodologia como uma forma de promover a união escolar em torno do objetivo comum de formação de indivíduos sociais.

Silva (2019) fala que esse repensar das metodologias como mecanismos de união escolar é uma alternativa de enlaçar novas perspectivas para retomar a solução de problema com maior dificuldade de acertos.

Essa abordagem interdisciplinar acontece quando os conteúdos das disciplinas se relacionam para a ampla compreensão de um tema estudado. A relação entre as matérias é a base de tudo.

Não basta falar sobre o mesmo assunto para trabalhar de forma interdisciplinar. Isso é apenas multidisciplinaridade. Ao utilizar os conhecimentos de outras áreas que não são de seu domínio, você pode encontrar dificuldade, mas aprender com os colegas é uma das grandes vantagens dessa prática, que estimula a pesquisa, a curiosidade e a vontade de ir aos detalhes para entender que o mundo não é disciplinar.

A aprendizagem está dentro desse conceito, pois para que os alunos possam realmente aprender os conteúdos da disciplina, é necessário que o professor conduza de forma significativa e estimulante suas aulas. Cabe então a cada professor, a grande missão de encontrar meios para que as dificuldades encontradas no decorrer do processo ensino-aprendizagem sejam sanadas.

No que se refere à aprendizagem, De Farias Leite (2021) destaca que Vygotsky diz que para a mesma ocorra é necessário à interação social dentro da zona proximal, que seria a distância existente entre aquilo que o sujeito já sabe é seu conhecimento real, e aquilo que o sujeito possui potencialidade de aprender, seu conhecimento potencial.

Dessa forma, a aprendizagem irá ocorrer se for trabalhado com os alunos algo que ele já tenha um pouco de conhecimento, mesmo que esse conhecimento não seja formal, aquilo que ele traz de sua vivência social, faz com que seja bem mais fácil abstrair os conhecimentos, ou contribui para que facilite o entendimento dos conteúdos que são ditos mais complexos.

A interdisciplinaridade em foco

No termo Interdisciplinaridade, do inglês ou do francês, ou interdisciplinaridade do espanhol, tem: *inter* = prefixo latino que significa posição ou ação intermediária, reciprocidade, interação; *disciplina* = núcleo do termo; *epistemé* = funcionamento numa organização e, *dade* = idade, sufixo latino com sentido de ação, resultado de ação ou qualidade.

Ribeiro (2018) e Fazenda (1993, p. 41), dizem que interdisciplinaridade “(...) é o ponto de encontro entre o movimento de renovação de atitude aos problemas de ensino e pesquisa e a aceleração do conhecimento científico”.

Nesse conceito, percebe-se que a interdisciplinaridade, primeiro, como o fator desencadeador dos problemas de recursos humanos e materiais pelos quais vem passando o ensino e a pesquisa. Segundo, entende-se “aceleração do conhecimento” como um contínuo questionamento crítico da realidade fragmentada da educação, buscando um melhor entendimento da ciência.

O espaço onde se realiza a “renovação” dos quadros e a “aceleração do conhecimento” é no intercâmbio pedagógico. Na compreensão do espaço desse intercâmbio, só será possível ocorrer a interdisciplinaridade se realmente sua prática se evidenciar, através de uma troca conjunta entre as pessoas e as áreas do conhecimento para obterem melhores resultados no ensino e na pesquisa, na formação de profissionais mais competentes e mais humanos, capazes de compreender melhor a si mesmos e aos outros, a ponto de perceber e transformar o mundo em que vivem.

Muitas correntes de pensamento classificam a interdisciplinaridade que é a intensidade das trocas entre as disciplinas, entre as áreas do conhecimento e entre os teóricos, pertencentes a um mesmo projeto. Essa intensidade, parece ser um dos elementos indispensáveis para a efetivação da interdisciplinaridade no ensino (DE LIMA SILVA, 2008).

Constata-se que esta metodologia, por permitir o diálogo permanente e horizontalizado entre os diferentes sujeitos, promove, ao mesmo tempo, uma inclusão social de todos, de maneira que a fala e a participação democrática de cada integrante seja garantida independentemente de suas posições e titulações acadêmicas dentro do grupo, conferindo-lhes uma formação mais humana, cidadã e inclusiva.

A legislação brasileira e a educação escolar indígena

Mesmo marcada por diretrizes protecionistas, a legislação brasileira anterior à Constituição de 1988, que tratava dos povos indígenas, orientava-se pela gradativa assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional, de forma espontânea ou por processos legais e formais, porque os entendia como categoria transitória, fadada à extinção. Com a educação escolar não foi diferente. As leis da educação nacional sempre trataram todos os brasileiros como iguais ou na perspectiva da construção da igualdade étnica, cultural e linguística.

Em anos recentes, abandonou-se a previsão de desaparecimento físico e cultural dos povos indígenas. O Brasil foi, gradativamente, descobrindo as diferenças culturais que sobreviveram após quase quinhentos anos de tentativas de aculturação e assimilação desses povos. Hoje, tem-se certeza de que eles não são apenas uma referência no nosso passado, mas que farão parte do nosso futuro.

A interdisciplinaridade e as novas tecnologias

O século XX marcou a história como um período extremamente dinâmico e transformador. O homem não apenas alcançou a Lua, como também, temos hoje as informações em tempo real. Na era de transformações, uma era de interdependência global com a internacionalização

da economia, nomeada por Tapscott de “Economia Digital”, que se baseia no capital intelectual humano e nas redes, por meio das quais conhecimento e informação se transformam em meios de produção.

Os recursos tecnológicos de comunicação e informação estão presentes na vida cotidiana dos cidadãos e não podem ser ignorados, embora sua difusão ocorra de forma desigual. Hoje, os mais importantes fenômenos sociais, econômicos e culturais não acontecem isoladamente.

O espaço geográfico é coberto por um denso emaranhado de redes por meio das quais transitam fluxos dos mais variados tipos, ocorrendo, assim, conexões entre os diversos lugares do planeta. De Almeida (2020) diz que o mundo se tornou uma aldeia global, referindo-se à globalização da cultura e das informações, criando novas exigências profissionais.

O avanço das TICs -Tecnologias de Informação e Comunicação (MARTINS, 2020; CORDEIRO, 2020 e DA CRUZ, 2020) tem propiciado maiores possibilidades de disseminação de informações, facilitando o acesso a estas, mas é preciso desenvolver competências e habilidades num mesmo ritmo para se apropriar dos conhecimentos oferecidos pelas informações.

É interessante registrar que são três os elementos básicos e mínimos da noção de informação: tradução possível em sinais, codificação possível desses sinais em dados e transmissibilidade dos mesmos. Se considerarmos somente essas características, todo tipo de linguagem contém e veicula informação.

Talvez seja importante salvaguardar essa amplitude do conceito, mesmo porque hoje tendem a prevalecer como referência desse conceito à codificação/decodificação e a interconectividade eletrônica.

No momento, esse novo modelo de comunicação com múltiplas fontes de informação demanda um novo cenário de aprendizagem que extravase a sala de aula, com um currículo que ultrapasse as fronteiras disciplinares.

Os professores, no esforço de levar seus alunos a aprenderem, frequentemente, dão maior importância ao conteúdo em si, desvinculado da realidade social, gerando a clássica dissociação entre teoria e prática, fato que pode ser observado nos recém-graduados do ensino superior. Assim, a integração de conhecimentos e habilidades pode ser dificultada se as informações recebidas durante os cursos são dissociadas da prática pedagógica, sem um foco ao redor do qual se organize o conhecimento.

A sociedade atual sugere que o estudante seja alguém que busque construir seu conhecimento, alguém flexível, que saiba lidar com as necessidades de maneira criativa e que manifeste vontade de aprender, pesquisar e saber.

Envolver professores e alunos no cenário e contextualizá-lo. Para isto, é importante pensar sobre um projeto pedagógico dos cursos superiores que contemple a perspectiva interdisciplinar e as TICs.

A legislação educacional brasileira em vigor, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, aponta a exequibilidade em relação à estrutura e ao funcionamento da graduação. As diretrizes atuais, homologadas a partir de 2001, indicam a necessidade de estruturar os cursos por meio de um projeto pedagógico. O domínio das TICs também é recomendado.

Nessa perspectiva, a sociedade contemporânea requer profissionais tecnicamente competentes, humanos, éticos, capazes de desenvolver ações, no âmbito individual como coletivo e em contextos situacionais diferentes, cujos saberes avançam com o desenvolvimento científico e tecnológico, desafiando professores, sociólogos, psicólogos, pedagogos, pesquisadores e planejadores, entre outros. Precisamos ter uma visão desta sociedade, na tentativa de buscar espaço para uma nova práxis pedagógica.

Entende-se neste estudo por práxis a consciência crítica e reflexiva da prática – na ação e sobre a ação – do ensino, no ambiente de ensino-aprendizagem, visando integrar o conteúdo teórico, a técnica, o contexto social. “É a compreensão da realidade humano-social, como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura”.

Por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.

Nessa direção, no ensino fundamental – anos finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também, com a continuidade dos estudos no Ensino Médio.

Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social.

A relação professor e aluno é sempre importante uma vez que, é desta concepção, que irá sair os resultados sobre aquele ou aquilo que este aprendeu, sobre aquilo ou aquele que sobre algo, a ensinou, numa proporção de respaldo em que o aluno precisa do professor, tanto quanto o professor necessita do aluno.

Numa relação recíproca em que aquele ensina e esse acata o que lhe é ensinado e aprende, dentro de contexto de que ambos são peças fundamentais de ensino e aprendizagem dentro da escola, cada qual com a sua função em relação da forma de um elo educacional.

METODOLOGIA

A discussão sobre as diferentes características da educação indígena e as respostas sobre os papéis dos envolvidos no processo percorre ao entendimento proximal das realidades, este estudo tece considerações de dados coletados em oito escolas Indígenas Estaduais de Ensino Fundamental, pertencentes a cidade de Guajará-Mirim - Rondônia, situadas na reserva indígena Pacaás Novos, às margens do rio Pacaás Novos. A coleta de dados foi realizada entre os meses de julho a dezembro do ano de 2018.

Trata-se de um estudo com enfoque qualiquantitativo, uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Além de contar com uma pesquisa documental, investigação bibliográfica e de campo, com apli-

cação de ferramentas de coleta de dados e informações.

Tem natureza descritiva e de acordo com Marconi (2002) configura uma pesquisa de investigação bibliográfica. Esse tipo de pesquisa enfatiza a explicação de um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos, ou seja, bibliografia já tornada pública através de publicações em relação ao tema de estudo.

Para Santos (2005), a pesquisa de investigação pode ser realizada independentemente ou também como parte da pesquisa descritiva ou experimental.

Nesse sentido buscou-se a compreensão nos conceitos de Educação no Brasil, Educação das comunidades indígenas da Amazônia de uma forma geral e das dificuldades apresentadas por professores e alunos no que tange à aplicação do método interdisciplinar nas escolas localizadas nas comunidades indígenas da reserva rio Pacaás Novos do município de Guajará-Mirim no estado de Rondônia.

A pesquisa de campo conseguir informações e/ou conhecimentos acerca do problema, para o qual se procura a resposta. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 186).

A pesquisa se realizou de modo independente e voltada para a compreensão do papel da educação nas regiões distantes e de difícil acesso para as políticas públicas propriamente ditas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a educação indígena e seu aspecto formador diante do desafio de integração é que mostra a diversidade de condições frente à escola, dessa forma fazer uma busca que encaixe outros olhares na busca da solução ou pelo menos a intermediação deles.

O instrumento utilizado para coleta de dados da pesquisa foi questionário para alunos e para 08 professores, realizada nas seguintes escolas: Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental *Hwerein Cat Towa Oro Nao'*. Foram entrevistados 04 alunos do Ensino Fundamental, sendo que do total, 02 eram do sexo masculino e 02 do sexo feminino, com idades entre 08 e 10 anos de idade e 01 professor.

As escolas tem suas particularidades e fazer conhecer suas ações e desafios é um propósito norteador. A Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Josias Batista de Oliveira, foram entrevistados 39 alunos do Ensino Fundamental, sendo que do total, 20 eram do sexo masculino e 19 do sexo feminino, com idades entre 08 e 16 anos de idade e 02 professores de ambos os sexos.

Na Escola Indígena Estadual de Ensino Fundamental Xijan Oro Nao'. Foram entrevistados 18 alunos do Ensino Fundamental, sendo que do total, 06 eram do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades entre 07 e 16 anos de idade e 02 professores do sexo masculino. E assim por diante, as oito escolas foram contribuindo com as pesquisas cujos resultados são discutidos a seguir.

Nessa pesquisa o destaque é que a maioria massiva considera o nível de escolaridade de ensino fundamental completo satisfazendo 82 % dos resultados. Esse resultado transfere a concepção de problemas na educação, onde a ampla maioria fica à mercê de uma escolaridade defasada.

Carreira (2021) cita que fatores como a resistência de aceitação do indígena e o compromisso de integração pouco valorizado torna a escola indígena e quilombola vulnerabilizada e ainda que se tenha a oferta de escola ela não instrui para progredir, o aluno estagna nas primeiras etapas.

Em relação ao nível de escolaridade e atividades socioculturais das famílias, a maioria dos pais possui o ensino fundamental incompleto, 82%. Isso equivale a ter cursado apenas os primeiros cinco anos do ensino fundamental. 12% terminaram o ensino médio. 33% com o fundamental completo.

Percebe-se que apenas 6% dos pais possuem o ensino médio. Neste grupo o professor(a), que é morador da comunidade indígena e que na maioria têm filhos matriculados na escola da aldeia.

Fernandes, Florestan (1989) e Meliá, Bartolomeu (1979) afirmam que:

“os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos próprios, dos quais participam a pessoa, a família e a comunidade, sendo a educação assumida como responsabilidade coletiva. E ela acontece em processo: ao longo de sua vida uma pessoa está sempre aprendendo. Os autores também afirmam que a educação indígena é viva e exemplar, e isso quer dizer que a pessoa aprende pela participação na vida, pelas experiências do cotidiano, observando o exemplo de outros e agindo. Os pais passam para os filhos aquilo que aprenderam com os mais velhos, através das vivências, conversas, práticas e assim por diante”.

A cultura indígena faz parte da história do povo brasileiro, embora tenha sofrido alterações pelo processo civilizatório e mudanças consideráveis advindas da aculturação, ainda traz costumes e saberes repletos de conhecimentos próprios que vem se perdendo ao longo dos anos.

Quando perguntado sobre a dinâmica das aulas a resposta dos entrevistados foi bastante diversificada.

De acordo com as respostas, 26% dos alunos gostam mais das experiências que são desenvolvidas nos conteúdos na sala de aula; 12% gostam dos trabalhos que fazem com que os mesmos aprendam pesquisando; 15% gostam das atividades de sala, já que nessas atividades podem interagir com o professor e colegas enquanto resolvem as questões, assim, aprofundar melhor o conteúdo; 34% gostam das avaliações que fazem com que desenvolvam seu raciocínio a partir do contexto ministrado nas aulas; 13% respondeu que o professor não costuma fazer esse tipo de atividade.

Deve-se trabalhar cada disciplina levando o aluno a perceber as inter-relações de seu conteúdo com o das outras disciplinas, para que ele adquira uma compreensão crítica das relações existentes na sociedade, entre as pessoas, os sistemas e as conquistas decorrentes do conhecimento humano.

O valor e a aplicabilidade da Interdisciplinaridade podem-se verificar, portanto, tanto na formação geral, profissional, de pesquisadores, como meio de superar a dicotomia ensino-pesquisa e como forma de permitir uma educação permanente (FAZENDA, 1992).

A nova proposta de escola indígena, cujo objetivo é fortalecer a luta pela autodeterminação dos povos indígenas e a de outros povos, dentro dos princípios da pluralidade cultural, muda essa lógica de avaliação.

Ela deixa de ser um instrumento de negação e exclusão para ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação dos novos projetos educativos das diversas sociedades.

Desta forma, busca-se melhor garantir os objetivos reais da existência da escola naquele lugar, para aquelas pessoas, reintegrando as ações do ensino às de aprendizagem, evitando suas descontinuidades e rupturas.

A tabela traz um cenário comparativo dos resultados de avaliações de alunos em cinco anos.

| Ano | Aprovados | Percentual | Reprovados | Percentual |
|------|-----------|------------|------------|------------|
| 2013 | 101 | 96,20% | 4 | 3,80% |
| 2014 | 105 | 91,30% | 10 | 8,70% |
| 2015 | 105 | 89,74% | 12 | 10,26% |
| 2016 | 112 | 92,56% | 9 | 7,44% |
| 2017 | 135 | 97,12% | 4 | 2,88% |
| 2018 | 120 | 78,95% | 32 | 21,05% |

Analisando os resultados finais dos últimos 05 anos do número de alunos aprovados e reprovados nas escolas indígenas pesquisadas, percebe-se que o sistema educacional está aprovando alunos que não adquiriram conhecimentos suficientes para o ano escolar subsequente.

Ao verificar o número de alunos reprovados em cada bimestre, e comparar com o número de alunos que reprovam ao final do ano letivo, percebe-se que muitos alunos são beneficiados com as oportunidades que lhes são dadas no final do ano, para que seja aprovado, mesmo sendo reprovado nos quatro bimestres geralmente consegue uma forma de progressão.

Silva (2020) destaca que a educação indígena tem que ser efetiva e voltada a integração dos saberes de maneira combinada e os resultados vão se delineando de maneira combinada.

Ao mesmo tempo em que se percebe que o sistema ainda ajuda a alunos sem conhecimentos suficientes, serem promovidos, devemos focar nos fatores que dificultam a aprendizagem deles e fazer com que sintam essas dificuldades e assim possam se interessar pela dinâmica do processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar as dificuldades que os professores encontram em relação ao processo de aprendizagem dos alunos, foram destacados alguns fatores: o desinteresse, a falta de conhecimentos básicos, a falta de formação docente; o acúmulo de disciplinas; a falta da participação da família no processo de formação do educando. Cabe a equipe de assessoramento técnico

-pedagógico buscar meios de ensino que possam favorecer a dinâmica em sala de aula.

Em relação ao que pensam sobre a aprendizagem, para os alunos de 6º ao 9º ano a integração das disciplinas para contextualização do conteúdo é muito complicada, ela era mais atraente nos anos iniciais, pois conseguiam realizar as atividades e tinham pouca dificuldade, principalmente na interpretação de textos e cálculos.

Verificou-se que apesar de eles terem consciência da importância da universalização das disciplinas em suas vidas e que esse processo está presente em tudo que realizam durante o dia, mesmo assim, se apresentam desatentos, desmotivados, demonstrando falta de interesse, fato esse, que compromete o processo de ensino o que dificulta a ação didática do professor.

Quanto às dificuldades que os alunos enfrentam no processo de aprendizagem, foram muito enfáticos em citar alguns fatores que fazem com quem tenham problemas em aprender. Entre eles a destacar: aulas mais atrativas, melhor explicação dos conteúdos, mais atenção aos alunos que têm dificuldades e principalmente, contextualização dos conteúdos.

Os professores devem buscar meios para corrigir eventuais falhas, buscar cursos de aperfeiçoamento que mostrem novas formas de atuar em sala. Porém, se faz necessário que os alunos estejam motivados em querer aprender, pois, se assim não estiverem, todos os esforços serão em vão.

No levantamento feito em relação aos resultados obtidos pelos alunos nos últimos 05 (cinco) anos nas Escolas Indígenas selecionadas para a pesquisa, percebe-se que o índice de reprovação nos quatro bimestres é baixo. Contudo, o aprendizado é insuficiente, isso se dá devido às reclamações dos professores ao receberem novas turmas. Muitos alunos sem ter conhecimento suficiente para cursar o ano seguinte são aprovados, fazendo com que o problema prospere.

Frente a isso, a real necessidade de que os cursos de formação inicial ou continuada de professores levem em consideração suas propostas curriculares, as características de um ensino interdisciplinar, de modo que ofereçam possibilidades de formação de profissionais reflexivos que promovam um processo de ensino e aprendizagem mais significativos, com abertura para o diálogo crítico e transformador.

A pesquisa trouxe benefícios que podem ser utilizados para contribuir com futuros trabalhos. É o professor quem pode captar as necessidades do aluno e o que a educação lhe proporcionar. A interdisciplinaridade do professor pode envolver e modificar o aluno, precisa prepará-lo para a vida.

Apesar das dificuldades para a construção do trabalho interdisciplinar numa estrutura de ensino vigente, esta proposta merece ser analisada na perspectiva da especificidade de cada nível como uma possibilidade de viabilizar a construção do ensino interdisciplinar em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Sandro. Homem marginal e colonialismo interno: uma ausência latino-americana na epistemologia de (s) colonial. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.
- CARREIRA, Denise; XIMENES, Salomão Barros; RAMOS, Maria Elizabete Gomes. Racismo e Equalização: o Novo Fundeb e o Direito à Educação Escolar Indígena e Quilombola e em Territórios de Vulnerabilidade Social. FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação, v. 11, 2021.
- CARVALHO, João Francisco Sarno; DE OLIVEIRA, João Leandro Cássio; GODINHO, Carla Soares. A interdisciplinaridade como uma nova proposta para os estudos da ciência, tecnologia e inovação. Diálogos Interdisciplinares, v. 8, n. 3, 2019.
- CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020.
- DA CRUZ, Leonardo Ribeiro; VENTURINI, Jamila Rodrigues. Neoliberalismo e crise: o avanço silencioso do capitalismo de vigilância na educação brasileira durante a pandemia da Covid-19. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 28, p. 1060-1085, 2020.
- DE ALMEIDA, Bruno Gomes. Aprendizagem ativa e deeper learning: reflexões sobre as demandas por uma educação em compasso com seu tempo. Educação (UFSM), v. 45, n. 1, p. 64-1-19, 2020.
- DE FARIAS LEITE, Madson Márcio. A contribuição de Vygotsky na educação especial: desenvolvimento e aprendizagem. Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino, n. 11, 2021.
- DE LIMA SILVA, Lucas Vieira. Interdisciplinaridade: Conceito, História e Obstáculos para sua Implementação na Escola. Cadernos de Cultura e Ciência, v. 3, n. 1, 2008.
- DE SOUSA, Francisca Genifer Andrade; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. A interdisciplinaridade e a formação cidadã em uma escola pública de Fortaleza-CE. Ensino em Perspectivas, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2020.
- FAZENDA, I. (Org.). Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1992. FERNANDES, Fernandes. O desafio educacional. São Paulo: Cortez, 1989.
- FAZENDA, I. C. A. Revisão teórica dos estudos sobre interdisciplinaridade no Brasil. In: Reunião anual da ANPED. Caxambu, São Paulo: PUC-SP, 1993.
- JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro, Imago, 1976.
- JÚNIOR, Claudemir Públio. Formação Docente frente às Novas Tecnologias: desafios e possibilidades. Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, v. 24, n. 47, 2018.
- MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M.; Técnicas de pesquisa, v. 2. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. Fundamentos de metodologia científica. Atlas. 2003.
- MARTINS, S. C. B., Santos, G., Rufato, J. A., e Brito, G. S. As Tecnologias na Educação em Tempos de Pandemia: Uma Discussão (Im) pertinente. Interacções, 16(55), 6-27. 2020.
- MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- RIBEIRO, Josivânia Sousa Costa; DE PINHO, Maria José. Interdisciplinaridade na escola contemporânea: desafios e possibilidades. REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura (ISSN 1984-6576), v. 10, n. 1, p. 261-274, 2018.

SANTOS, Izequias Estevam dos Santos. Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica. 5. Ed. Ver., atual. E ampl. – Niterói, RJ: Impetus, 2005.

SILVA, F. C., França, C. A. P., de Andrade Ferreira, M. G., Lopes, S. T., da Silva Melo, V., da Silva, V. M., e Pucetti, S. Jogo De Triathlon o Fundo Do Mar. In III Encontro Parfor De Pesquisa–Capes/Metodista E III Encontro Pibid De Pesquisa–Capes/Metodista. 2019.

SILVA, Sidnei Felipe da. Geografia Escolar nas aldeias indígenas Potiguara de Jaraguá e Monte Mór de Rio Tinto-PB. 2020.



Jogos, brincadeiras e dança na educação infantil: aspectos psicomotores e psicopedagógicos

Inga Gonçalves de Azevedo

Doutora em Biociências e Biotecnologia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF

Priscilla Gonçalves de Azevedo

Doutoranda no programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF

Ana Luiza Barcelos Ribeiro

Doutoranda no programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF

Rackel Peralva Menezes Vasconcellos

Doutoranda no programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF

Poliana Campos Côrtes Luna

Doutoranda no programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF

Ana Paula Jardim Curty de Souza

Graduanda em Pedagogia na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.14

INTRODUÇÃO

A educação infantil é relacionada à primeira etapa da Educação Básica, suas possibilidades e responsabilidades no desenvolvimento infantil, depende de muito bom senso do professor, pois educar é tarefa difícil e delicada, necessita de pouco de ciência e de experiência, sobretudo afetividade, considerada essencial para esta fase. Nesse sentido, a escola é vista como um ambiente favorável de interação entre a criança e o saber (DOS SANTOS; COSTA, 2015).

Segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade (*apud* COSTA, 2002), esta é a “ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo”. Ligada diretamente ao processo de maturação corporal, é um termo usado para organizar e integrar as ações motoras em função das experiências vividas pelo indivíduo, incluindo interações cognitivas, psíquicas e sensorio motoras.

O presente trabalho busca compreender a valorização das atividades corporais por meio dos jogos e brincadeiras e o desenvolvimento da aprendizagem da dança na escola, especialmente abordados na educação infantil.

Martins, Júnior e Fernandes (2019) afirmam que a dança, sendo aplicada de uma forma lúdica se torna uma efetiva metodologia no processo de aprendizagem, e com isso se torna indispensável seu aproveitamento para o desenvolvimento do educando. Por meio de brincadeiras e jogos lúdicos, utilizando a movimentação da dança e da psicomotricidade, o aluno amplia sua visão do eu, de sua extensão, sua compreensão, individual e coletiva, pois traz para fora o que se tem dentro, aumentando também o controle de seu corpo e seu emocional.

A prática de brincadeiras e jogos lúdicos por meio da dança no âmbito escolar utilizando os aspectos psicomotores vem construindo uma relação de conhecimentos na criança a partir de suas vivências e trocas com o outro. Nesse contexto, a Educação Física atua nas diversas fases de desenvolvimento infantil adequando sua abordagem didática baseada na faixa etária das crianças. Sabendo da importância das atividades físicas para o desenvolvimento integral das crianças, desperta-se a ideia que as vertentes práticas e científicas são áreas de conhecimento que quando contextualizadas, poderão possibilitar um trabalho fundamental para o desenvolvimento corporal.

Sabendo da importância das atividades físicas para o desenvolvimento integral das crianças, despertamos que as vertentes práticas e científicas são duas áreas de conhecimentos que quando contextualizadas, possibilitando um trabalho fundamental nos movimentos corporais assimilados. Nesse sentido, o estudo refere-se à importância das brincadeiras e jogos utilizando a prática lúdica da dança como agente do desenvolvimento psicomotor, bem como o reforço à inserção do lúdico nas aulas de Educação Física observando interação e o progresso contínuo de forma holística.

Como estratégia metodológica, utilizamos uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, utilizando trabalhos publicados em periódicos relacionados ao tema proposto. Portanto, este trabalho envolve a compreensão sobre a importância da integração educacional e o profissional de educação física, no contexto do olhar holístico para o desenvolvimento integral das crianças, bem como a efetivação das condutas que permitam estimular as capacidades cognitivas, psicológicas e motoras.

Dessa forma, o estudo refere-se à importância das brincadeiras e jogos utilizando a prática lúdica da Dança como agente do desenvolvimento psicomotor, bem como o reforço à inserção do lúdico nas aulas de Educação Física.

A ESCOLA INFANTIL

Na escola infantil, a aprendizagem depende da articulação de fatores internos e externos da criança. Os internos referem-se ao funcionamento do corpo considerado o instrumento responsável pelos automatismos, coordenações e articulações, representa o “motor” da aprendizagem e deve ser trabalhado a partir da relação que com ela se estabelece e as estruturas cognitivas, que estão na base da inteligência (DOS SANTOS; COSTA, 2015).

Na Psicomotricidade há uma possível ferramenta para uma prática psicopedagógica mais completa e interdisciplinar: o equilíbrio, a tonicidade, a orientação espacial e temporal, o esquema corporal, a imagem corporal, a lateralidade e a coordenação motora são estruturas psicomotoras necessárias para que nosso organismo explore o ambiente, perceba-se nesse mesmo ambiente, perceba o outro e, com isso, se desenvolva (DOS SANTOS; COSTA, 2015).

Na prática psicopedagógica há necessidade de trabalhar os aspectos que podem se encontrar deficitários na estruturação das crianças, que são muitas vezes chamadas de hiperativas. A psicomotricidade amplia seu fazer, oferecendo à educação infantil a possibilidade de desenvolvimento. Está diretamente ligada ao processo de maturação, onde o corpo é a raiz das aquisições cognitivas, afetivas e motoras. É apoiada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto.

A psicomotricidade, nesse sentido, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências e vivências do sujeito e sua ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização, enriquecendo com a ideia do fazer e do conhecer com o corpo, mostrar ou não mostrar a ação. A psicopedagogia indica o mostrar ou não mostrar o conhecimento, utilizando-se dos conhecimentos da área da psicomotricidade não para o treino de um organismo, mas sim, como possibilidade de se ter um corpo enquanto instrumento de conhecimento, de articulação do pensamento (DOS SANTOS; COSTA, 2015).

Na educação, as atividades do corpo e movimento muitas vezes é visto somente no contexto esportivo, porém é necessário que haja a valorização do corpo e do movimento corporal como uma necessidade biológica e social dos indivíduos.

Santos e Brondani (2009) afirmam que parte da função da escola é proporcionar a criança a vivência de vários saberes, incluindo o saber corporal, fazendo parte do aprendizado como um todo, inclusive oportunizando a criatividade do aluno. Um dos exemplos é o ensino da Dança na escola, pois ela destina-se ao “processo criativo sendo de fundamental importância estratégias que estabeleçam desenvolver conhecimentos e habilidades, consciência do potencial sobre as individualidades e limitações” (p. 2). Portanto, cabe ao professor planejar atividades que contribuam para a formação integral e aquisição dos conhecimentos. Dessa forma, o papel da escola, mais especificamente da Educação Física é de avaliar o que o aluno traz de vivência corporal, de acordo com o processo educativo e utilizar essa experiência na sua formação cultural

(SANTOS; BRONDANI, 2009).

Segundo Alves (2012) “o primeiro objeto que a criança descobre é seu próprio corpo” (p.28). Tal conhecimento se constitui por meio de sensações, mobilizações e deslocamentos. As sensações se originam por meio de imagens de si mesmo, ou seja, uma particularidade resultante de atividades mentais, chamada de esquema corporal, vinda a partir de uma maturação neurológica, a partir da evolução sensorio - motora e da relação do seu próprio corpo, associado a informação motora. A organização das sensações relativas ao próprio corpo em relação, tem papel fundamental no agir da criança.

O mecanismo de adaptação existe no educando e encontra sua máxima expressão na infância, como processo absolutamente natural e espontâneo, e precisa ser estimulado na escola de todas as formas possíveis (MACHADO, 2010).

Por conseguinte, o movimento é a característica que destaca a vida e é por meio dele que se deve acompanhar o desenvolvimento infantil, para fazer emanar o gosto e a graça da dança através da brincadeira. O mecanismo de adaptação existe no educando e encontra sua máxima expressão na infância, como processo absolutamente natural e espontâneo, e precisa ser estimulado na escola de todas as formas possíveis (MACHADO, 2010). E, como afirma Gratiot-Alfandéry (2010), para Wallon, “o movimento desencadeia e conduz o pensamento” (p. 38). A necessidade de atividades motoras diminui de acordo como a criança desenvolve sua expressão por meio de palavras.

Para Hermant (1988) devemos valorizar as manifestações expressivas do corpo, pois elas representam os traços socializados e refletem o prazer ou a dor. Algumas dificuldades no aprendizado, podem se manifestar pelo corpo e cabe ao professor ter a percepção de identificar quais manifestações corporais revelam ações positivas ou negativas. A dificuldade em socializar, falta de coordenação motora, equilíbrio, ritmo, rigidez no corpo, variações de humor, agressividade, problemas posturais, entre outras características estão relacionadas aos sentimentos revelados pelas ações corporais. O professor deverá criar um ambiente que ao mesmo tempo seja seguro e livre para que o aluno possa vivenciar sentimentos por meio de experiências com o corpo. As ações corporais desenvolvidas através dos conteúdos curriculares, poderá promover a prática da atividade física de forma inclusiva, não havendo competição ou mesmo comparação, o ritmo e as possibilidades são aceitos de forma que nenhum exercício tem um modelo específico.

BRINCADEIRAS, JOGOS E DANÇA

Zorzan e Chernhak (2020) afirmam que historicamente, as culturas dos seres humanos desenvolvem-se através do jogo e também se expressam por eles as capacidades de criatividade e ludicidade, tendo uma influência determinante no desenvolvimento de habilidades motoras, fazendo com que enriqueça as práticas da criança e a descoberta de si mesmo através dos jogos e brincadeiras de forma lúdica. Além disso, os jogos e as brincadeiras são fontes de prazer, tanto para educadores quanto para o educando. Portanto, o professor deve ajudar e participar dos jogos, auxiliando nas manifestações e estimulando a afetividade e a socialização, desenvolvendo novas vivências e experiências (ZORZAN; CHERMHAK, 2020).

Para os autores, as atividades lúdicas e os jogos exercem papel fundamental nas etapas de desenvolvimento da criança, às quais o professor pode posicionar-se como mediador no processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se, assim, o trabalho da psicomotricidade na ação ensinar - aprender, ressaltando-a no ensino infantil como uma experiência ativa na educação global dos educandos, constituindo-se o corpo e a mente como elementos integrados de sua formação.

Portanto, a ação lúdica é imprescindível na educação infantil, pois entende-se que nesta faixa etária escolar, durante os jogos e as brincadeiras, estabelecem-se importantes relações entre as atividades, matérias e seus significados. Os jogos assumem posição de relevância envolvendo aspectos além de práticas que proporcionem a desenvoltura corporal, mas que englobem a totalidade do ser, como enfatiza a teoria referente à psicomotricidade.

Nessa perspectiva, o profissional da educação física desempenha um importante papel de mediador, desenvolvendo uma ação pedagógica que favoreça a criatividade e a expressão, na qual a criança pode fortalecer suas habilidades realizando descobertas, avançando nos aspectos tanto cognitivos quanto motores e construindo relações no âmbito afetivo, contribuindo para sua formação integral.

Já sob o olhar da dança, Nanni (2005), afirma que a história da humanidade é representada por sentimentos mais íntimos por meio da dança, expressadas através do corpo, com ritmos e que tinham uma estreita relação com a religiosidade, misticismo, energia, sexualidade, prazer e ludicidade. Através dos tempos, a dança marcou presença na existência do ser humano, seja no sagrado (rituais religiosos), no profano (divertimento) ou envolvendo os dois aspectos.

Os diferentes biótipos encontrados no Brasil e suas imensas variedades de movimentação tornam evidentes a linguagem da dança e seus aspectos sócio - político - culturais nos processos de criação. Conforme as ideias de Marques (2007):

Dançar, compreender, apreciar e contextualizar danças de diversas origens culturais pode ser uma maneira de trabalharmos e discutirmos preconceitos e de incentivarmos nossos alunos a criarem danças que não ignorem ou reforcem negativamente diferenças de gêneros (MARQUES, 2007, p. 40).

A dança, como linguagem corporal, é marcada pela humanização, a inclusão, a ludicidade, os princípios artísticos e as diversidades estéticas. Por meio do multiculturalismo¹, pode-se constituir e repensar as relações entre identidade e diferença, pois não há cultura sem vida social e não há grupo humano sem cultura (BAVARESCO; TACCA, 2016).

Para Porpino (2018), partindo de um simples gesto de brincadeira até a execução de uma complexa coreografia de dança, o corpo vai demonstrar a simplicidade do ato de existir na complexidade de suas relações com o mundo. Os corpos vão expressar, por meio de seus movimentos, dialogando com outros sentidos vindos dos gestos vividos anteriormente no convívio com outros corpos. Os corpos brincam, choram, desesperam-se, entusiasmam-se e dançam. Portanto, a dança está ligada ao movimento, como forma de expressão do sentimento do indivíduo e com aquilo que ele carrega ao longo de sua existência, traduzindo sua cultura, suas emoções, características e sentimentos. Sendo assim, pode-se, com a dança, demonstrar papéis sociais e exercer relações em uma sociedade.

¹ Também chamado de multiculturalidade ou pluralismo cultural. A inter-relação entre diferentes grupos culturais, o processo de hibridização das culturas e a vinculação entre as questões de diferença e desigualdade (MOREIRA; CANDAU, 2008).

A dança na escola foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e, atualmente, na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). Entendemos que a dança se mantém com a ideia da expressividade evidente na prática corporal, não existindo uma técnica melhor ou pior de se mover, sugerindo a compreensão das manifestações, dizendo que é preciso “compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das danças tematizadas, bem como as possibilidades de recriá-las” (BRASIL, 2018, p. 576).

O trabalho com a dança baseia-se no contexto dos alunos e torna-se o ponto inicial para o que será construído, trabalhado, desenvolvido, problematizado, transformado e desconstruído em uma ação educativa transformadora na área da dança. Os conteúdos relacionados à dança podem ser aprendidos por várias conexões possíveis, por meio dos métodos escolhidos pelo professor ligado ao imaginado pelos alunos, “uma articulação múltipla entre o contexto vivido, percebido e imaginado pelos alunos e o contexto da dança” (BRASIL, 1998, p. 96).

A dança por meio da cultura corporal de movimento, está inserida como linguagem no currículo (BRASIL, 2018), poderá ser utilizada como um instrumento de desenvolvimento da concepção da identidade cultural contribuindo para a autoestima. O ensino da dança pode ser estratégico, gerando experiências, que podem transformar-se em valores, conceitos e habilidades físicas, transformando o processo de formação de identidades individuais e de diferentes grupos sociais (SOUZA, 2011).

É na escola que o conhecimento cultural de uma sociedade é transmitido de geração em geração, de maneira dinâmica, ativa e contínua. O corpo é parte desse conhecimento e está presente não só nas aulas de Educação Física e Artes, mas também nas aulas de Ciências e Biologia, por exemplo. Porém, a cultura corporal de movimento é parte exclusiva do currículo da Educação Física. A corporeidade provoca a condição de facilitador de um “corpo” ao pensar, sentir, tomar decisões e se movimentar, despertando nos alunos o interesse, a satisfação, a criatividade, o ânimo e o bem-estar para desvendar e compreender o corpo como parte de sua existência, e que deverá ser respeitado e cuidado. Esta capacidade criativa de se entender o humano, poderá ser um instrumento de trabalho do profissional de Educação Física como estratégia e articulação para melhor planejamento e desenvolvimento de suas aulas na escola (CAMPOS; SANTOS, 2014).

Por meio da importância do que o corpo pode produzir, são criados e recriados movimentos que retratam, por uma memória, formas e atitudes que devem e podem ser trabalhados na educação. Na escola, por exemplo, por meio da dança, como componente curricular nas aulas de educação física, questões sociais, familiares e individuais, relacionadas a convivência dos alunos na escola e na sua vida cotidiana.

METODOLOGIA

Como estratégia metodológica, a pesquisa possui caráter bibliográfico, de ordem qualitativa, utilizando textos acadêmicos, entre eles diferentes trabalhos e publicações, identificando materiais que indicaram a relação de atividades escolares e a descoberta do corpo e movimento pela criança, possibilitando o desenvolvimento das habilidades físicas e o interesse dos alunos em participar de atividades relacionadas ao movimento corporal, através das brincadeiras e jo-

gos, utilizando a dança de forma lúdica, podendo auxiliar no entendimento de que a prática corporal na infância possui importância em relação a sua identidade e coletividade, promovendo o desenvolvimento integral do aluno.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Para Porpino (2018), partindo de um simples gesto de brincadeira até a execução de uma complexa coreografia, o corpo vai demonstrar a simplicidade do ato de existir na complexidade de suas relações com o mundo. Os corpos vão expressar, por meio de seus movimentos, dialogando com outros sentidos vindos dos gestos vividos anteriormente no convívio com outros corpos. Os corpos brincam, choram, desesperam-se, entusiasmam-se e dançam.

Portanto, a dança está ligada ao movimento, como forma de expressão do sentimento do indivíduo e com aquilo que ele carrega ao longo de sua existência, traduzindo sua cultura, suas emoções, características e sentimentos. Sendo assim, pode-se, com a dança, demonstrar papéis sociais e exercer relações em uma sociedade.

Para Zorzan e Chernhak (2020), as atividades lúdicas e os jogos exercem papel fundamental nas etapas de desenvolvimento da criança, às quais o professor pode posicionar-se como mediador no processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se, assim, o trabalho da psicomotricidade na ação ensinar - aprender, ressaltando-a no ensino infantil como uma experiência ativa na educação global dos educandos, constituindo-se o corpo e a mente como elementos integrados de sua formação.

Para Araújo, Durks e Baron (2019) o trabalho do professor é singular e especial. A busca por indagações sobre a vida dos educandos nos dá a certeza de que tentamos fazer a diferença, isso é tão significativo que nos torna eternos aprendizes e pesquisadores. Os momentos de formação e reflexão nos torna responsáveis por trabalhar em todas as dimensões e áreas do conhecimento, oportunizando o entendimento da importância da prática corporal, especialmente de forma lúdica para os anos iniciais, pois o corpo é movimento. As experiências corporais através dos jogos e brincadeiras, utilizando a dança de forma lúdica, exercendo um significado para a criança, possibilitam explorar os espaços, brincar, extravasar suas energias, criar, recriar, saltar, rolar, imaginar histórias e as mais diferentes formas de movimentar-se e aprender novas formas de integração e socialização por meio da expressão do corpo.

A ação lúdica é imprescindível na educação infantil, pois entende-se que nesta faixa etária escolar, durante os jogos e as brincadeiras, estabelecem-se importantes relações entre as atividades, matérias e seus significados. Os jogos assumem posição de relevância envolvendo aspectos além de práticas que proporcionem a desenvoltura corporal, mas que englobem a totalidade do ser, como enfatiza a teoria referente à psicomotricidade.

Nessa perspectiva, o profissional de Educação Física desempenha um importante papel de mediador, desenvolvendo uma ação pedagógica que favoreça a criatividade e a expressão, na qual a criança pode fortalecer suas habilidades realizando descobertas, avançando nos aspectos tanto cognitivos quanto motores e construindo relações no âmbito afetivo, contribuindo para sua formação integral.

As experiências corporais através dos jogos e brincadeiras, utilizando a dança de forma lúdica, podem exercer um significado para a criança, possibilitando explorar os espaços, brincar, extravasar suas energias, criar, recriar, saltar, rolar, imaginar histórias e as mais diferentes formas de movimentar-se e aprender novas formas de integração e socialização. A aprendizagem por meio das práticas corporais de forma lúdica, poderão proporcionar o desenvolvimento integral do aluno por meio dos aspectos motores, cognitivos e afetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizando-se da prática corporal na escola, o trabalho por meio dos jogos, brincadeiras e além de utilizar a linguagem da dança na Educação Infantil, ou seja, o uso dos movimentos corporais de forma lúdica, não só é possível como também agradável e compensador. Manter as crianças em movimento é algo que tem que ser iniciado o quanto antes, fazendo-a compreender os elementos da cultura corporal, permitindo a todos um maior entendimento sobre a importância dos cuidados com seu corpo e com o corpo dos outros, percebendo os benefícios ligados ao físico, desenvolvendo também a afetividade e a psicomotricidade.

Nesse sentido, a psicomotricidade como ferramenta na psicopedagogia por meio de um trabalho corporal nas aulas de Educação Física, poderá desenvolver diferentes habilidades desde a infância e que serão necessárias e praticadas até a vida adulta. Alguns aspectos, entre eles o processo de maturação, poderá ser trabalhado por meio do movimento, do intelecto e do afeto, justamente no momento das experiências e vivências, também contribuindo com as linguagens e com a socialização dos alunos, proporcionando a evolução do conhecimento, utilizando o corpo como instrumento.

A escola, ou seja, o professor irá planejar aulas de acordo com cada faixa etária e durante o processo educativo, avaliar o desenvolvimento das experiências das crianças. As formas de movimento corporal auxiliam na compreensão do esquema corporal e da imagem corporal, fazendo com que o aluno compreenda a relação corpo, espaço, movimento e saúde, bem como a importância das práticas corporais durante toda a vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. *Psicomotricidade: corpo, ação e emoção*. Rio de Janeiro. Wak editora, 2012.

ARAÚJO, Sandra Seerig; DURKS, Dori Ingrid Durks; BARON, Geni Elena. Refletir e escrever é preciso: a educação física nos anos iniciais. In: GASTARDO, Luís Fernando; ARENHART, Livio Osvaldo; DUTRA, Bruna Cristina. *Formação continuada macromissioneira: relatos de experiência*. 1. ed. Tubarão. Copiart, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/UFFS%20%20Livro%20orma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada%20-%202019.pdf> Acesso em: 12 nov. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. O que é psicomotricidade. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/> Acesso em: 16 ago. 2022.

BAVARESCO, Paulo Ricardo; TACCA, Daiane Paula. Multiculturalismo e Diversidade Cultural: Uma reflexão. *Unoesc & Ciência – ACHS*, Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 61-68, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/8511>>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998. 96p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CAMPOS, Priscila Figueiredo; SANTOS, Marilane de Cássia Silva. Corporeidade e Educação física: os corpos que queremos educar. FIEP Bulletin. Vol. 84, Special Edition. Art. I, 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/4379-10729-1-SM.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2022.

DOS SANTOS, Alessandra; COSTA, Gisele M. Tonin da. A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um enfoque psicopedagógico. Revista de Educação do IDEAU. Vol. 10, no 22, jul/dez. 2015. Disponível em: https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files_mf/39aa38262d02c2edb9c379b1fe67796e278_1.pdf Acesso em: 30 ago. 2022.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. Henri Wallon. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HERMANT, G. O corpo e sua memória. São Paulo. Manole, 1988.

MACHADO, José Ricardo Martins. Recriando a psicomotricidade. Rio de Janeiro, Sprint, 2010.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 4° Ed, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARTINS, Isadhora Danyelle Norkus; JÚNIOR, Rui Alves de Souza; FERNANDES, Vera Lúcia Piazzini Frola. A importância da dança e a psicomotricidade na educação infantil.

Revista de Práticas Pedagógicas. vol. 3, n. 2, jul/dez 2019. Disponível em: http://www.fadminas.org.br/novo_site/wp-content/uploads/2018/02/5%C2%AA-educa%C3%A7%C3%A3o-V.-3-n.-2-Jul-Dez-2019.pdf#page=5 Acesso em: 15 set. 2022.

NANNI, Dionísia. O Ensino da Dança na Estruturação/Expansão da Consciência Corporal e da Autoestima do Educando. Fitness & Performance Journal, v. 4, n. 1, p. 45-57, 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/751/75117085006.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética. 2.ed. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

SANTOS, Luciana Ferreira dos; BRONDANI, Vânia Roszczinieski. Lúdico na dança: uma forma de aprendizagem na educação física. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Cadernos PDE versão online. Vol. 1. P.1-11. 2009. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_u_nicentro_educacao_fisica_artigo_luciana_teresinha_sass.pdf Acesso em: 11 set. 2022.

SOUZA, Maria Inês Galvão. O ensino da dança na escola: técnica ou criatividade? Cadernos de Formação RBCE, p. 32-42, jan. 2011. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1206/612>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ZORZAN, Ana Paula Zorzan; CHERNHAK, Angelita Iracema. Psicomotricidade: os Jogos no Desenvolvimento Infantil. Pleiade, 13 (29): 167-172, Jul./Dez., 2019. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/651/731> Acesso em: 29 set. 2022.



Formação superior de professores de educação física e a inclusão de alunos com deficiência: primeiras aproximações

Elmo Maturino

Licenciado em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Discente do Programa de Pós – Graduação em Educação e Diversidade do Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia (PPGED/UNEB).

Osni Oliveira Noberto da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) Docente do Programa de Pós – Graduação em Educação e Diversidade do Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia (PPGED/UNEB).

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.15

INTRODUÇÃO

Este texto é parte integrante de pesquisa desenvolvida a nível de Mestrado no Programa de Pós – Graduação em Educação e Diversidade do Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia (PPGED/UNEB).

O texto traz reflexões acerca das discussões sobre inclusão educacional no Brasil, que desde a década de 1990, vem apresentado propostas que promovem uma alteração significativa nas políticas educacionais do país. Com o objetivo de orientar as instituições educativas a partir de uma perspectiva inclusiva, com base nos princípios de igualdade, equidade e atenção à diversidade em contextos típicos de ensino, foram elaborados e promulgados decretos, resoluções, recomendações e diretrizes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, que orienta e propõe a adoção de políticas públicas inclusivas, que preveem o acesso e a permanência de alunos com necessidades educacionais específicas nas escolas, com o apoio de estratégias, recursos e legislação ajudou a formar novas visões que se consolidaram, influenciada pelos documentos de conferências internacionais, como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), ajudaram na construção de novos olhares. (BRASIL, 2008).

O centro dos debates será observado pelo viés da ação formativa, estabelecendo as interfaces do ser professor de Educação Física na rede pública estadual e municipal da Bahia, considerando o paradigma da Inclusão como instrumento balizador metodológico e as abordagens representativas desses sujeitos no exercício de sua Profissão. O processo de formação reflexiva no decorrer do fazer pedagógico, precisa levar em consideração os critérios de diversidades institucionalizados pelas políticas públicas e reconhecer o espaço Universitário como um microcosmo da insurgência de novos sujeitos sociais.

Percebemos que a proposta de Inclusão para Universalização do Ensino provocou mudanças no paradigma educacional trazendo para o espaço autorizado — Escola / Universidade, um público que se encontrava em zona de não atendimento, ou seja, os excluídos.

A relevância institucional e social da pesquisa está associada a uma devolutiva para com os educadores que acreditam numa mudança de paradigma consubstanciada em elementos que venham “garantir” o redimensionamento e suas práticas, para elevar a qualidade de aprendizagem daqueles que são sujeitos e precisam ser reconhecidos socialmente para que se faça valer a promoção de Inclusão de forma igualitária e, não inserção de sujeitos com atividades excludentes num espaço de aprendizagens e de troca de saberes.

Centralizamos na atuação de professores de Educação Física que trabalham com alunos com deficiência, na formação continuada e no acompanhamento da profissionalização destes, nos momentos de apropriação efetiva dos conhecimentos, contemplando os aspectos emocionais do professor frente ao sucesso pedagógico de sua prática.

Observamos que, na década de 1990, várias alterações marcaram o sistema educacional brasileiro. Tais alterações foram influenciadas pela reforma educacional. A insurgência de discussões acerca da inclusão escolar, ganham força através de políticas educacionais internacionais e nacionais. Oliveira (2011, p.31), sinaliza que pouco se tem documentado sobre a inclusão da pessoa com deficiência, indicando uma carência de reflexões, estudos e estatísticas, que

dificultam a formulação de políticas públicas cujas ações se estendam ao nível superior.

Autores como Pereira (2008), Oliveira (2011) e Silva e Frota (2011) versam sobre a necessidade de aprofundamento de pesquisas acerca das Políticas de Inclusão para o Ensino Superior, pois este espaço ainda é considerado um campo “minado”, pois não se consegue promover tais políticas de forma específica, suscitando amplas discussões e posicionamentos.

Entendemos que o professor também precisa ser incluído, pois, sem essa possibilidade, sua atuação não coadunará com as expectativas da educação inclusiva, ocasionando possível isolamento e adoção de atitudes defensivas que protejam sua prática profissional frente à instituição e seus pares.

A educação inclusiva necessita a participação coletiva na decisão das questões da sala de aula e da instituição, discutindo sobre a flexibilidade e propriedade da utilização dos recursos institucionais, humanos e materiais, como forma de garantia da qualidade do trabalho pedagógico.

Acreditamos que, diante da possibilidade do professor poder contar com o apoio dos colegas e de outros profissionais, reelaborando suas estratégias de aula e revendo seu plano de ensino, creditaria maior desenvoltura na resolução das questões específicas que se apresentem, colaborando com uma proposta educacional voltada para a inclusão. Ainda que levemos em consideração a autonomia do trabalho docente, consideramos como pressuposto que todos os professores necessitam de um apoio institucional para adequar suas práticas às necessárias flexibilizações e mudanças.

Buscaremos ancorar este trabalho na visão de alguns autores sobre a formação de professores para a educação especial. Contribuições como as de Mantoan (2006) serão fundamentais para compreendermos as relações entre formação de professores e inclusão. A autora afirma, como sendo fundamental que os currículos dos cursos de formação sofram alterações, pois os professores precisam aprender a lidar com as diferenças através de formação pois “a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino” (p. 55).

Utilizaremos também Mazzotta (1993) na intenção de ampliar reflexão sobre formação de professores e trazendo à discussão sobre a necessidade de que se compreenda a diferença entre educar ou preparar o professor. Falando sobre formação de professores Mazzotta (1993, p 34 e 45) destaca que o educador deve “(...) adquirir primeiro, o saber geral comum a todos os alunos, depois, o saber particular que diz como sua profissão (e compreende grande parte de habilidade), e, enfim, exerce-se em sua atividade profissional”. Desta forma, o professor deve ser educado e não preparado, aprendendo somente técnicas, para que assim possa atuar em várias situações diferentes, adquirindo conhecimento suficiente para resolver os problemas.

Outra colaboração nesta construção vem de Freitas (2006 p. 173), onde o autor entende que à formação do professor, para abarcar os alunos com deficiência, segundo ele, deve: “ocorrer na ótica da educação inclusiva, como formação de especialista, mas também como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação, a quem cabe atuar a fim de reestruturar suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional”.

Todos os autores citados apresentam em seus estudos suas reflexões em relação à formação dos professores, esclarecendo suas concepções acerca do processo de inclusão. Mantoan inclusive enfatiza a formação profissional, voltada para acolher a todos, sem preconceitos, reconhecendo o desenvolvimento dos alunos. Ela expõe, coadunando com o que sinalizamos anteriormente que a formação de professores deve adotar a cooperação, a autonomia intelectual e social, considerando que a atividade deve ser ativa, garantindo a todos o seu desenvolvimento (MANTOAN, 2001).

No que tange especificamente da formação de professores de Educação Física para atuar com alunos com deficiência, alguns autores já discutiram essa temática, como Silva (2012) e Lunna (2005) que faz críticas a formação profissional:

Os formadores de professores não se debruçam em renovar estratégias, estabelecer novas formas de selecionar conteúdos, entre outros conhecimentos que um licenciado deve ter, para atender os deficientes, não se dão conta que isto é uma forma de aceitar que o deficiente é que deve se moldar (LUNNA, 2005, p. 76).

E autora ainda complementa:

Priorizar os espaços das práticas reais em vez de modelos prescritivos é uma forma de estabelecer bases mais concretas na promoção de didáticas que não ignoram as diferenças, ponto latente, já que trabalhar com um aluno padrão economiza esforços. É mais fácil ignorar as necessidades especiais, tornando a homogeneização uma prática comum. O professor não vê além dos alunos, não enxerga as pessoas. É a formação do profissional tem negligenciado neste ponto, inclusive com um grupo em especial, o das Pessoas com Necessidade Especiais (LUNA, 2005, p. 27).

Já Gonçalves (2009), ao analisar as diferentes abordagens que direcionam a atuação do professor de Educação Física, concluiu que elas não tocam na questão do aluno com deficiência em sala de aula:

Pertencimento de classe social, emancipação humana, pedagogia dialógica, crítica à hegemonia esportiva, Educação Física para além da prática pela prática, qualidade de vida, promoção da saúde. Enfim, temos aí um farto leque de conceitos, de imenso valor, mas particularizado para as aulas que não precisam preocupar-se com a relação entre alunos com deficiência e alunos sem deficiência. Temos propostas cuidadosamente pensadas e comprometidas com as dimensões estética, cultural, política, social, subjetiva, de saúde pública, todas atreladas a uma mesma disciplina que tem por excelência em seu trabalho o movimento. No entanto, todos os compromissos supracitados parecem inacessíveis aos alunos com prejuízos motores e/ou mentais e/ou sensoriais. O requinte e o refinamento que se constituem ao longo dos debates (sejam eles da área pedagógica ou da área da saúde) passam longe das pessoas com histórico de deficiência. (GONÇALVES, 2009, p.97)

Assim, o objetivo do presente texto foi discutir a formação de professores de Educação Física no ensino superior e sua atuação na inclusão de alunos com deficiência.

ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA E DEFICIÊNCIA

Neste tópico buscamos apontar os caminhos que deverão ser percorridos em busca dos resultados da proposta de pesquisa a ser apresentada como trabalho de avaliação final deste curso. Sendo assim, para maior clareza do que já foi produzido sobre o tema, realizamos uma restrita revisão sistemática da literatura, através de artigos pesquisados na base de dados SCIELO, a partir dos descritores (palavras – chave): **Inclusão; Educação Física; Deficiência.**

A Revisão de literatura é um importante instrumento metodológico de pesquisa nas grandes áreas de conhecimento, principalmente na área de educação. A revisão sistemática permite-nos chegar à organização de uma pesquisa, através de um objetivo bem definido, de seleção criteriosa de materiais, identificação e uma avaliação nas bases de dados eletrônicas. (Muñoz, 2002).

Para a amostra foram inicialmente selecionados dezesseis artigos, que após a leitura dos resumos e aplicação dos critérios de inclusão (trabalhos publicados e disponíveis integralmente na base de dados, trabalhos publicados a partir de 2015 e devem ser trabalhos publicados em Língua Portuguesa), e exclusão (foram desconsiderados trabalhos que não estavam disponíveis integralmente nas bases de dados pesquisadas, desconsiderados trabalhos anteriores a 2015 que não tratem de conceitos clássicos relacionados à área de interesse e foram desconsiderados os trabalhos que não abordam funções de similaridade), ficando assim cinco artigos, conforme demonstrado na tabela a seguir:

Quadro 1 – Descrição dos artigos selecionados.

| Título | Autor | Ano | Referência |
|--|-----------------------------|------------|---|
| Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência | Magnabosco e Souza | 2018 | Psicologia Escolar e Educacional [online]. 2018, v. 22, n. 1, pp. 115-122. |
| Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares | Greguol, Malagodi e Carraro | 2018 | Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2018, v. 24, n. 1, pp. 33-44. |
| Representações Sociais sobre a Deficiência: Perspectivas de Alunos de Educação Física Escolar | Morgado et al. | 2017 | Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2017, v. 23, n. 02, pp. 245-260. |
| A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente | Tavares, Santos e Freitas | 2016 | Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2016, v. 22, n. 4, pp. 527-542. |
| A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL | Calheiros e Fumes | 2016 | Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) [online]. 2016, v. 21, n. 2, pp. 523-540. |

Fonte: Elaboração própria, 2022.

O primeiro artigo, de Magnabosco e Souza (2018) e de título “Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência”, teve como objetivo “identificar as representações que os estudantes sem deficiência elaboram sobre a criança com deficiência física no cotidiano escolar”. Participaram do estudo 27 crianças com idade entre seis anos regularmente matriculados em escolas da rede municipal de ensino. Cada criança foi apresentada a uma falsa situação de conflito e teve a oportunidade de expressar seu conhecimento sobre o evento (entrevista narrativa). Assim, descobrimos que a proeminência do modelo médico na informação sobre deficiência e sua incorporação no ambiente educacional levará a preconceitos e estigmatização. As representações centraram-se nas limitações do sujeito deficiente e na imputação de emoções negativas a ele. Diante disso, surge a necessidade de difundir o conhecimento sobre a inclusão do ponto de vista da sociedade (MAGNABOSCO; SOUZA, 2018).

O artigo de Greguol, Malagodi e Carraro (2018) teve como objetivo “analisar as atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino

regular, bem como a influência do sexo, tempo de experiência profissional e tipo de deficiência dos alunos”. Participaram do estudo 35 professores de educação física de 15 escolas públicas de Londrina; cada professor recebeu um questionário sobre suas atitudes em relação à inclusão. Destacam-se, apesar de os professores serem geralmente otimistas em incluir alunos com deficiência em suas aulas: a falta de apoio da gestão foi apontada como um grande impedimento para o desenvolvimento do processo; as opiniões também foram influenciadas pelo nível de experiência do professor, sexo e natureza da deficiência do aluno (GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018).

Já o artigo de Morgado *et al.* (2017) teve como objetivo “investigar as representações sociais da deficiência (RSD) por alunos de Educação Física e avaliar as repercussões destas na efetiva participação do aluno com deficiência nas atividades pedagógicas propostas”. O estudo conta com a participação de 29 estudantes da rede Estadual de Ensino dos municípios de Itaguaí e Seropédica - RJ, de ambos os sexos, com idade média de 19,55 anos, com ou sem a manifestação de uma deficiência e que praticavam aulas de Educação Física. O Estudo se caracteriza como descritivo, qualitativo e exploratório, onde foi utilizada uma entrevista semiestruturada para coleta de dados, que foram gravadas e transcritas na íntegra e analisadas pelo conteúdo.

Três grupos se destacaram imediatamente: 3. RSD e participação em programas de educação física; 1. Modelos teóricos RSD; 2. Ideais e valores RSD. Após a discussão de cada um, constatou-se que todos se baseavam no modelo médico de características estigmatizantes e excludentes, o que afetaria o comportamento na participação de alunos com deficiência nas aulas de educação física, sendo necessário o desenvolvimento de intervenções voltadas especificamente para essa questão (MORGADO *et al.*, 2017).

Tavares, Santos e Freitas (2016), em seu artigo, objetivaram “investigar a formação em educação inclusiva de professores da rede pública que atuam com crianças com deficiência, em escolas regulares do ensino fundamental”. Foram entrevistados 52 professores, sendo 10 professores de educação física, 17 professores de apoio e 25 professores primários. As entrevistas foram gravadas e anotadas. O Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano foi empregado como referencial teórico juntamente com a análise de conteúdo.

No que se refere à formação de professores, foram identificadas as seguintes categorias de análise: reconhecimento do valor da formação por parte dos professores; sua agonia por sentirem que receberam treinamento insuficiente; a busca pela educação continuada ou mesmo especializações por meio de cursos e até mesmo pós-graduações como forma de suprir essa lacuna; suas críticas ao conteúdo das disciplinas escolhidas; sua percepção de treinamento como sendo de fácil acesso à informação; e a distância entre a teoria e a prática. Ainda há um longo caminho a percorrer até a inclusão de crianças com deficiência no cenário das escolas convencionais, principalmente no que se refere à formação de instrutores que atuarão de perto com essas crianças. Os autores observam que vários autores identificaram uma lacuna na preparação dos professores como um dos principais obstáculos à eficácia do processo de inclusão (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

Por fim, o artigo de Calheiros e Fumes (2016) objetivou “entender o processo de inclusão de universitários com deficiência em cursos presenciais”. Os participantes desse estudo foram os/as próprios/as universitários/as com deficiência e seus respectivos coordenadores de curso de Graduação em Educação Física da cidade de Maceió/AL. O método de coleta de dados foi

uma entrevista semiestruturada. Os dados adquiridos foram tratados por meio da análise de conteúdo, especificamente do tema. Para colocá-lo em prática, revisamos todos os materiais que reunimos para criar uma lista dos temas-chave para a pesquisa. Em seguida, investigou-se a classificação potencial com base em critérios temáticos (CALHEIROS; FUMES, 2016).

Das vinte instituições de ensino superior (IES) da cidade de Maceió, Alabama (AL), segundo os resultados do estudo, apenas três – uma pública e duas privadas – ofereciam o curso de educação física no biênio 2009-2010. Durante as visitas in loco, os autores puderam confirmar que apenas as duas IES privadas – denominadas Instituição “A” e Instituição “B” neste estudo – possuíam alunos universitários com deficiência. Na Instituição “A” havia dois desses alunos, enquanto na Instituição “B” havia três. Esses 05 universitários, bem como seus respectivos coordenadores de curso – 2 no total, um de cada instituição – foram convidados a participar da pesquisa (CALHEIROS; FUMES, 2016).

Embora o processo de inclusão seja contínuo e os universitários com deficiência estejam participando do ensino superior de forma mais expressiva do que no passado, sua persistência dependeu de seu próprio esforço e do apoio de seus pares. Devido às múltiplas barreiras que ainda persistem no cenário educacional, essa condição torna a pessoa mais suscetível à exclusão. Nessa abordagem, é fundamental que as instituições investigadas (re)considerem como têm lidado com a inclusão em seu cenário institucional e que, além disso, planejem e implementem ações que apoiem esse processo em seu estabelecimento de ensino (CALHEIROS; FUMES, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui retomamos o objetivo do presente texto que foi discutir a formação de professores de Educação Física no ensino superior e sua atuação na inclusão de alunos com deficiência, através da análise da produção científica da área.

Foi possível perceber que já existem vários estudos sobre a temática da Educação Física e o trabalho com pessoas com deficiência, em seus diversos vieses como confirmam as conclusões dos textos analisados. Assim, acreditamos que mais estudos são necessários, no que diz respeito a investigar, em seus diversos vieses, a formação de professores de Educação Física para atuar com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) [online]. 2016, v. 21, n. 2, pp. 523-540.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHAS DE AÇÃO: sobre as necessidades educativas especiais. 2a ed. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. MEC/SEESP. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In RODRIGUES, David (org). Inclusão e educação-doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

GREGUOL, Marcia, MALAGODI, Bruno Marson e CARRARO, Attilio. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2018, v. 24, n. 1, pp. 33-44.

GONÇALVES, Gisele Carreirão. Dos saberes da Educação Física escolar e suas (im) possibilidade de práticas inclusivas para alunos com histórico de deficiência. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

LUNNA, Christiane Freitas, Educando para a diferença: análise crítica do conhecimento sobre pessoas com necessidades especiais nos currículos dos cursos de educação física, 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.

MAGNABOSCO, Molise de Bem; SOUZA, Leonardo Lemos de. Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência. Psicologia Escolar e Educacional [online]. 2018, v. 22, n. 1, pp. 115-122.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2a ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Teresa, Eglér. (org.). Pensando e fazendo educação de qualidade. São Paulo: Editora Moderna, 2001

MAZZOTA, Marcos J. Silveira. Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial. São Paulo: EPU, 1993.

MORGADO, Fabiane Frota da Rocha *et al.* Representações Sociais sobre a Deficiência: Perspectivas de Alunos de Educação Física Escolar. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2017, v. 23, n. 02 [Acessado 2 agosto 2021], pp. 245-260.

MUÑOZ, Susana Inés Segura; TAKAYANAGUI, Angela Maria Magosso; SANTOS, Cláudia Benedita dos; SANCHEZ-SWEATMAN, Otto. Revisão sistemática de literatura e metanálise: noções básicas sobre seu desenho, interpretação e aplicação na área da saúde. In: Simpósio Brasileiro de Comunicação em Enfermagem, 8, 2002, SIBRACEN, Ribeirão Preto (SP). Anais... Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP.

OLIVEIRA, A.S.S. Alunos com deficiência no ensino superior subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES. Tese. (Doutorado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

PEREIRA, M.M. Inclusão no ensino superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas. Rev. Educ. Especial, v.21, n.32, p.163- 173, 2008.

RIBEIRO. Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Org.) Educação Especial: Do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

SILVA, A.C.B.; FROTA, F.H.S. Políticas públicas de inclusão e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior: a experiência da Universidade do Estado do Pará. Rev. Mestr. Prof. Planej. Pol. Públicas. 2011.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. Dissertação (Mestrado em Educação) Os desafios da inclusão nas aulas de educação física do ensino público regular: mapeando a realidade de Feira de Santana. 141 pág. Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2012.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes, SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos e FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2016, v. 22, n. 4, pp. 527-542.



A indisciplina e a análise do comportamento

Edneide Alves Moura Silveira

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.144.16

CONCEITO

No cenário dos grandes problemas encontrados no contexto educacional, o mais constante e atual é a questão da indisciplina. Há, pois uma gama de reclamações por parte, principalmente de docentes no que tange a questão. Assim, faz-se necessário apresentar os significados acerca desta palavra para maior e melhor entendimento acerca do que se pretende mostrar.

Segundo o Dicionário Online de Português indisciplina s.f. Ausência de disciplina; sem disciplina; com desobediência; insubordinação. Comportamento que se opõe aos princípios da disciplina; desordem ou bagunça. [Jurídico] Ação de violar as regras ou ordens que foram determinadas pelo empregador¹.Pela definição acima se torna mais instigante ainda a compreensão deste problema que, segundo professores impede as conquistas de ensino e aprendizagem no atual campo educacional. O avanço nessa reflexão se deu ainda pela necessidade de entendimento no que diz respeito ao comportamento, este é elo direto com a questão em voga, a indisciplina.

Abre-se um leque de perguntas quanto à questão do comportamento, como por exemplo, o que significa a palavra comportamento? Qual ciência estuda o comportamento humano? Qual a relação entre Indisciplina e Comportamento no campo educacional? Então, procura-se responder de maneira óbvia e com precisão a estes questionamentos baseando-se no que diz o Dicionário Online de Português s.m. Maneira de se comportar ou de se conduzir; conjunto de ações de um indivíduo observáveis objetivamente. (A psicologia experimental distingue os comportamentos nos quais a resposta do sujeito decorre de um estímulo, daqueles em que não se distingue um estímulo específico.)²

Psicologia do comportamento, estudo sistemático das reações individuais aos estímulos. Aqui, se tem a presença apontada da Psicologia como parâmetro para este fenômeno, pois a Psicologia tem contribuído bastante com suas várias abordagens para a educação de maneira geral e não apenas no que diz respeito à indisciplina. E, foi nela que se concentrou esta compreensão e as discussões seguidas; guiadas e apoiadas nesta perspectiva.

Porém antes de se ater as análises do comportamento, também é bom ressaltar, que há muito tempo a indisciplina era tida simplesmente como uma questão comportamental do aluno, interferindo de modo substancial em sua aprendizagem e assim negligenciando outros aspectos importantes. A persistência desse fenômeno segundo Amado (2001, p. 42, *apud* OLIVEIRA, 2004, p. 45) segue-se de sete categorias: “Fatores de ordem social e política: interesses, valores e vivências de classe divergentes e opostas, racismo, xenofobia, desemprego, pobreza”.

Não podendo ser vista atualmente, sob essa mesma ótica. Este pano de fundo apoia-se nos avanços tecno - científicos e em todos os demais avanços alavancados também na educação vivenciados nestas últimas décadas, favorecendo assim rompimento com paradigmas arcaicos acerca do fenômeno ora em foco e sobrepondo-se a questões comportamentais dos docentes e discentes em suas mais diversas relações no ambiente escolar.

Por tudo isso, este caminhar acerca do fenômeno da indisciplina escolar, mereceu total atenção, haja vista que, tal fenômeno requer amplos olhares, por se tornar recorrente e por ser complexo.

¹ <https://www.dicio.com.br/indisciplina/>. Acesso em: 20/10/2016.

² <https://www.dicio.com.br/psicologia/>. Acesso em: 20/10/2016. Data da Publicação março de 1990.

Pelo que se acompanhou de pronto, consegue-se fazer um paralelo com as percepções e diferentes concepções de entendimento das duas professoras estudadas, seus entendimentos acerca da questão da indisciplina escolar se equiparam, para elas indisciplina escolar “(...) Significa desde a desorganização das carteiras passando pela desorganização dos cadernos, as tarefas incompletas – para casa e presenciais, as bolinhas de papel jogadas no outro, a insistência do bullying³, o uso indevido do aparelho celular em sala, chupar balinhas e mascar chicletes, gritos, assobios, barulho extremo dentro da sala resultando em brigas proferindo termos inadequados ao ambiente escolar e ou com agressões físicas e, finalmente a retirada do aluno de sala para a diretoria da escola”.

Pelo que apurou-se, durante a intervenção junto à turma e à dupla de professores, visivelmente, ambos apresentam certa confusão, sobre o entendimento ao certo do que seria indisciplina e como enfrentá-la. Já não se pode conceber muito do que se foi dito acima, como indisciplina ou atos disciplinares.

Tudo isso, de fato, reafirma este estudo acerca da questão da indisciplina, que pouco a pouco ganha vazão no cenário escolar seja ele público ou privado.

A má concepção desta problemática por docentes, também por vezes pela instituição escolar, acaba por desencadear assim, ainda que, indiretamente o processo de indisciplina atrelada aos resultados do ensino, quando, no entanto, poderia ser vista e entendida por eles, com mais facilidade para possíveis atitudes de correção e enfrentamento.

O delineamento da questão - diagnóstico e presença da indisciplina

A proposta de estudo juntamente às observações em sala, acompanhamento e direcionamento de questionários acerca do fenômeno da indisciplina na turma de 6º ano “C” da já mencionada escola, permitiram diagnosticar indícios de indisciplina ou parte dela, apontada pelos professores em estudo, mas também permitiu diagnosticar a urgência de acompanhamento destes professores para que eles possam compreender a extensão e as razões exatas do que de fato, vem a ser o fenômeno da indisciplina, ou sequer o que se pode considerar como indisciplina, pois eles estão presos, apenas a questão da indisciplina pela ausência maior do comportamento adequado, sem considerar outros fatores que se tornam relevantes. Neste emaranhado pensamento do que vem a ser o fenômeno da indisciplina está o aluno, solto e também necessitando de ajuda.

De todo modo, essa discussão remete assim, pensar a relação Professor versus Aluno e o processo ensino e aprendizagem os quais estão intrinsecamente ligados e, que seguem nesta discussão.

Os caminhos do ensino e aprendizagem precisam estar calcados em parâmetros seguros e firmes. A escola e todos os seus segmentos precisam caminhar em consonância e harmonia possibilitando aos seus alunos, o entendimento de que a escola é sim, seu segundo lar e, que nela e para com ela, há de se manter o respeito e o zelo, por tudo e por todos para a construção de valorosas e duradouras relações. Porém, a tarefa é árdua e por vezes exaustiva, oportunizando inúmeras possibilidades de erro durante toda a travessia de ambos envolvidos.

3 s.m. Forma de violência que, sendo verbal ou física, acontece de modo repetitivo e persistente, sendo direcionada contra um ou mais colegas, caracterizando-se por atingir os mais fracos de modo a intimidar, humilhar ou maltratar os que são alvos dessas agressões.

Conforme Kamii (1986, p. 109) “Se queremos que as crianças desenvolvam a autonomia moral, devemos reduzir nosso poder adulto, abstendo-nos de usar recompensas e castigos e encorajando-as a construir por si mesmas seus próprios valores morais”.

Portanto, entende-se que é válido considerar a disciplina construída por convicção, aquela que auxilia que é capaz de formar sujeitos ativos, autônomos, responsáveis e que tem no diálogo a base de seu desenvolvimento. Refutar toda e qualquer forma de disciplina conseguida por coação, pois esta só contribuirá para a formação de indivíduos passivos, obedientes, subser-vientes, imaturos e incapazes de compreenderem o contexto social no qual estão inseridos, ou seja, a sociedade contemporânea exige outro tipo de sujeito que pensa e age com determinação e destreza. Justo nos fala desse modelo quando diz que:

A sociedade não requer mais aquele sujeito reto, parado, coerente, previsível, controlado, comedido, estável, persistente, organizado, uno... Requer, ao contrário, um sujeito flexível, criativo, fragmentado, impulsivo, aventureiro, múltiplo. Um sujeito que possa transitar de um lugar a outro, de um sentimento a outro, migrando também internamente, percorrendo todos os seus espaços interiores, alargando o máximo possível suas possibilidades afetivas, cognitivas e executivas, acelerando ao extremo o ritmo de seu funcionamento. (JUSTO, 2005, p. 31)

Percebe-se, portanto que esse tipo de sujeito começa a ser projetado no seio familiar e dele, para os lados externos da vida, da sua subjetividade para além dela, e assim perpassar por inúmeros lugares até possivelmente sua chegada à instituição escolar. E, lá chegando, não deverá haver amarras, algemas e ou segregação. Há de se fazer, melhor dizendo, há de se criar espaços circundados e alicerçados no diálogo e conservado na justiça e no respeito mútuo, sem distinção.

Garcia, (2008) comenta que “No geral, a indisciplina envolve: atitudes, comportamentos e condutas que são considerados inadequados, inapropriados, inaceitáveis ou incompatíveis em relação ao momento, contexto, atividade ou a uma expectativa”.

Pelo que apontam os respectivos significados desta palavra, ora aqui apresentados, já se pode tomar como alerta, os resultados e consequências de ações advindas delas. Exatamente, foi isso que se buscou entender e, a partir daí traçar intervenções junto à Secretaria Municipal de Educação e ao núcleo gestor para auxiliar mais precisamente aos professores que tanto ajudaram neste estudo, e que se descobriram necessitados também de ajuda para lhe darem com toda esta problemática acerca da indisciplina.

De volta à questão comportamental, essa tem grande valia neste estudo, embora não seja vista aqui em toda sua amplitude, mas apenas no que tange as atitudes comportamentais do aluno e, conseqüentemente suas relações com colegas e professores, relações por ele desenvolvidas desde seu seio familiar e para além dele. No tocante a relação Professor versus Aluno Celso Antunes cita vários exemplos de ações do professor que podem ser a causa da indisciplina em sua sala: “assiduidade e pontualidade do mestre, como a aula foi estruturada, como é a indisciplina administrada, como a classe se organiza.” (Celso Antunes, págs. 24,25,26 – 2002).

Segundo o que se presenciou tornou-se fácil diagnosticar a presença da indisciplina ou parte dela, apontada pelas professoras em estudo, viu-se de tudo um pouco no que tange a questão da indisciplina relatada por elas, mas pelo que se pode acompanhar, na verdade, se fosse feito antes de tudo um trabalho com a dupla de professores, ou seja, formação e preparo para lhe darem com essas questões o rendimento escolar e a prática pedagógica se dariam

completamente. De todo modo, essa discussão permite pensar com muito esmero a relação Professor versus Aluno e o processo Ensino-Aprendizagem, intrinsecamente ligados e por isso compõe um dos capítulos. A respeito disso, Aquino (1997, p. 83) observa: (...) esquivam-se de levar em consideração a sala de aula, a relação professor-aluno e as questões estritamente pedagógicas. [...] esboçam razões para a indisciplina, mas não apontam caminhos concretos para sua superação ou administração.

Conforme o que foi dito acima, entende-se que a discussão acerca da recorrente presença da indisciplina não deve ser vista e encarada como incoerência dos docentes, mas sim como fruto de um sistema falho e real, no qual eles têm que lidar e administrar da melhor maneira concomitantemente.

Análise do comportamento – contribuições do behaviorismo radical e seu campo filosófico

As possibilidades de compreensão e elucidação da complexa análise comportamental na relação aqui em voga: docente e discente, só se tornaram possíveis graças ao estudo do behaviorismo. Esta questão é vista no terceiro capítulo, pois ele trata em especial deste entendimento acerca desta relação família versus escola.

As inúmeras leituras e consultas à luz do behaviorismo fomentaram ainda mais o campo investigado. Há, ainda de se considerar que esse estudo tem crescido consideravelmente no mundo, embora com inúmeras críticas, mas com largas chances de alcançar uma posição de destaque na área da educação, quando bem compreendido.

Como já dito, não se despreza a existência de fatores externos que provavelmente poderiam influenciar nas relações e comportamentos, mais especificamente no ambiente escolar, como no caso da turma em estudo. É sabido que a partir das relações familiares deve ser levada em consideração a questão da análise comportamental do aluno, para que se possa compreender e tratar, se for o caso, determinadas atitudes comportamentais em sala de aula, sejam elas esporádicas ou não. A possibilidade de entendimento se apoia nas contribuições do behaviorismo radical e seu campo filosófico.

O predomínio recente de abordagens ancoradas no socio construtivismo e no cognitivismo tem reduzido o espaço para que propostas da Análise Experimental do Comportamento (AEC) sejam acolhidas na área da educação. A Análise Comportamental e a filosofia de ciência que lhe é subjacente, o Behaviorismo Radical, têm constituído objeto de frequentes e contundentes críticas, especialmente na área da educação. Paradoxalmente, apesar da literatura crítica, as pesquisas nessa abordagem têm crescido significativamente em todo o mundo, incluídos os principais núcleos brasileiros de pesquisa das universidades públicas.

Faz-se necessário um breve histórico a respeito do surgimento da filosofia do behaviorismo, ela teve sua origem em 1913, com Watson, com a publicação do artigo “A psicologia como um behaviorista a vê”, segundo observações e crítica feitas pelo próprio Watson, ele atenta para o uso da introspecção como método investigativo da Psicologia, segundo ele, o método não oferecia confiança, por se sujeitar aos caprichos do observador, ou seja, mais de um observador, mais de uma conclusão, ainda que todos observassem a mesma coisa. Daí o surgimento da Proposta Radical na Psicologia: objeto e método – O objeto não mais seria o consciente ou a mente,

mas sim o comportamento por si mesmo. A introspecção cederia espaço a experimentação e observação direta. Assim a Psicologia se tornaria uma ciência natural, com reais condições de explicitar toda atitude humana de modo científico.

Nascia, então, posteriormente na década de 30, o behaviorismo Radical. Continuado por Skinner, pois assim como Watson, ele defendia a possibilidade de uma ciência do comportamento tratar todos os aspectos da natureza humana. Vale ressaltar que, ao contrário de Watson, Skinner preocupou-se mais com a criação de termos e conceitos com possibilidades de explicar com clareza e exatidão, e não com a criação de métodos como já fora dito, acima. Na verdade, o Behaviorismo de Skinner não se completava em nenhuma escola filosófica de seu tempo, porém se aproximava de várias delas, mas não será este o foco da discussão, e sim suas contribuições dadas para este estudo.

Nesta perspectiva, o ambiente escolar é palco para que se tome o Behaviorismo como forte aliado e se crie condição de compreensão e apropriação deste método. Segundo Carrara (2004 p. 11) chama de enigma humano, (behavior) o comportamento, baseando-se no interacionismo. Carrara (2004, p. 11) destaca: “tomar o behaviorismo como referência equivale a centrar atenção nas interações entre organismos e ambientes em que estes se inserem.”

Na descrição de Kahhale (2005), O behaviorismo radical com Skinner passou pelos campos das ciências físicas, questionando a noção de casualidade e ciências biológicas, reformulando os estudos sobre reflexo e os assumindo, destacando a relação funcional, ou seja, não dando ao comportamento uma causa e sim, relações funcionais que fazem com que ele possa ocorrer. Ao adotar diferentes modelos de ciências, percebem-se mudanças na visão de Skinner.

O autor ainda afirma que para compreender o comportamento, Skinner considera o homem em três dimensões: história do homem enquanto espécie, filogêneses; enquanto indivíduo, a ontogêneses; e a história cultural, ou comportamento social.

O propulsor do behaviorismo radical destaca neste tríplice a seleção pelas consequências. O homem irá ter determinados comportamentos de acordo com as consequências que obteve nas suas experiências anteriores. No entanto, é importante ressaltar que nesta visão o homem não é passivo, ele age sobre o mundo, em uma interação dinâmica.

Nesta perspectiva Carrara (2004) afirma: “o comportamento ocorre diante de e é alterado por determinadas condições ambientais e, por seu turno, também altera o ambiente”. O estudo dessas relações constitui finalidade precípua da Análise do comportamento.

Acerca das perspectivas apresentadas acima, entende-se que o ambiente de sala de aula é o cenário das relações de comportamentos preestabelecidas por professor versus aluno, e que, este ambiente e seus atores necessitam de estudo e acompanhamento, sobretudo quando se considera a evolução entre grupos de organismos, história cultural, ou comportamento social para fins de entendimento, considerando esta dinâmica que também é interacionista.

Portanto, a análise do comportamento estuda o comportamento entendido segundo Bock; Furtado; Teixeira (2008) como interação entre indivíduo e ambiente. Este mesmo ser é: “produto e produtor dessa interação”. É exatamente isto que a análise do comportamento estuda como esse comportamento ocorre, o que o reforça e o que extingue, enfim as relações e seus entornos.

À luz desses autores, citados acima, entende-se que o behaviorismo, como filosofia da Análise do Comportamento, valoriza como força propulsora de seu trabalho o comportamento humano, e, este é construído através das interações com o ambiente.

Para reforçar mais ainda tal entendimento Vygotsky (2001, p. 63) afirma “o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento”.

Assim sendo, a Análise do Comportamento tem grande relevância neste campo dos comportamentos desenvolvidos em sala de aula no tocante as relações atitudinais, comportamentais e de convívio no processo de ensino e aprendizagem.

Por que motivo, é preciso disponibilizar bastante atenção e focar na ciência comportamental, para assim, melhor compreender os mínimos sinais que apontam para a questão da conduta humana.

A perspectiva de ciência como ponte recebe o reforço nas palavras de Sidman (2003, p. 21) quando diz que “uma ciência que provê métodos para formular e responder importantes questões sobre a conduta humana.”

Por tudo isso, todo o auxílio das diversas ciências, neste caso a psicologia, favorecerá descobrir causas e consequências de manifestações das mais diversas naturezas exibidas por eles – alunos e professores – nossos principais atores envolvidos nesse estudo.

Controle comportamental e controle de estímulos

Para melhor compreensão da Análise do Comportamento e sua contribuição ao contexto escolar, há de se debruçar mais precisamente sobre tantos outros conceitos e princípios básicos desta abordagem psicológica como, por exemplo, o comportamento reflexo ou respondente; comportamento operante e condicionamento operante; o reforço; a punição efeitos e aversão; extinção; controle comportamental e controle de estímulos; tudo isso somado a esta pesquisa traria parâmetros de entendimento real do que se viu e constatou neste percurso, porém apenas serão vistas as questões dos controles comportamentais e de estímulo.

Vale salientar que, controle comportamental não é uma questão de filosofia ou de sistemas pessoais de valores a serem aceitos ou rejeitados de acordo com nossa preferência; e sim uma questão de fato. Não faz sentido, portanto, rejeitar ou defender o controle comportamental. Pelo contrário, as leis do controle exigem investigação.

A noção pode nos desagradar e mesmo amedrontar, mas as leis do comportamento são uma característica do mundo em que vivemos: não podemos repeli-las.

Pelo que se pode observar, de fato, o controle do comportamento ocorre na relação do indivíduo com o meio, intencional ou não.

Sem que se torne o assunto simples, pois não o é, observa-se que as pessoas são facilmente controladas e se tornam passivas na interação, porém na realidade não é assim que funcionam as coisas. Carrara (2004) lembra que a análise do comportamento não considera as pessoas como passivas nesta relação. Ocorre uma interação, a pessoa reage ao meio e o meio reage a sua ação.

É importante frisar, no entanto, a fundamental importância da dinâmica de interação que ocorre entre a pessoa, no caso aqui evidenciado - aluno/ professor – o meio de interação, suas ações e reações.

De acordo com Sidman (2003) esse controle da conduta ocorre pelo ambiente social e físico, é o que ele chama característica do mundo, o autor iguala a questão a reações químicas ou processos fisiológicos.

Entende-se, assim que, se o aluno trás de casa um problema, este tende a esboçar reações momentâneas intempestivas e lançá-las no ambiente pedagógico contra colegas e ou contra seus professores na tentativa de ser percebido - chamar atenção, mas que talvez na verdade seja um meio de pedir ajuda para resolução deste conflito. Para estas situações é que deve haver preparo, e não confronto.

Contudo, quando se faz uso do controle comportamental seguido de intenção, é necessário ser cauteloso. Martins (1997) ressalta que é necessária uma aplicação correta das teorias para que o resultado seja realmente verdadeiro.

A mudança de comportamento é chamada de modificação do comportamento. Se, o aluno esboça um comportamento que implica cuidados no enfrentamento, é necessário haver bastante atenção e carinho para lhe dar com essa situação, há de se considerar uma série de fatores, talvez naquele momento, ele esteja precisando apenas de afeto, ser acolhido nas suas necessidades afetivas, caso contrário, se não bem compreendido na sua atitude, tudo aquilo poderá vir a ser o estopim para um desgaste momentâneo ou duradouro.

Martins (1997) destaca que essas são resultantes da interação dos indivíduos, o que pode ter resultados bons ou ruins, as chamadas consequências. No caso, do aluno considerado mal comportado, se a relação entre o ambiente e as interações vivenciadas por ele, passam por uma linha de entendimento, diálogo e afeição, logo este individuo passará a controlar suas ações, ou seja, este pensará e ponderará seus feitos para não vir a sofrer consequências negativas.

São inúmeras as contribuições apresentadas pela Psicologia, todo estudo acerca desse entendimento tende a possibilitar valorosas contribuições para a questão da indisciplina escolar. Sidman afirma que (2003, p. 50) “as consequências do que fizemos determinarão quão prováveis é que façamos a mesma coisa novamente”.

Se o aluno comete uma transgressão disciplinar e, de imediato é punido, sem sequer ter direito de resposta, sem ser ouvido, sem ao menos lhe ser dada a condição de defesa, este tende a fazer a mesma transgressão, da próxima vez com mais veemência no ato.

É correto afirmar que o comportamento pode ser modificado; ele exerce influência sobre o ambiente e por ele é influenciado, esse é chamado de comportamento operante segundo observação de Martins (1997).

Entende-se, que quando é dada a devida atenção, antes da punição ao mau comportamento do indivíduo, no caso aqui o aluno, esse comportamento poderá ser modificado, havendo aí o comportamento operante. Conforme Celso Antunes: “Se possível, ter sempre um tempo para atendê-los pessoalmente”. Lembre-se do significado da palavra “companheiro” (aquele que divide o pão), (ANTUNES, 2002, p. 54-59). Assim, a ciência do comportamento tem em sua função,

estudar o controle comportamental que conforme Sidman (2003) é um fato da vida. Mas, o que seria o chamado Controle de estímulos?

O comportamento pode ser controlado pelas consequências, porém, existem muitos estímulos que antecedem um comportamento operante que também devem ser analisados. Carra (2004) “afirma que na análise do comportamento devem-se levar em consideração três pontos importantes. Primeiro, os antecedentes daquele comportamento, o comportamento em si, e o que o mantém, ou seja, o que o reforça”.

A título de exemplo, pode-se dizer que os antecedentes se referem ao contexto, aqui, o contexto seria a escola, o comportamento representado seria a indisciplina, e a manutenção ou o reforço, poderia ser a atenção que o aluno almeja alcançar ao se comportar de determinada maneira. Esses exemplos aplicam-se a definição do autor acima.

De acordo com Moreira; Medeiros (2007, p. 97) o controle de estímulos pode ser visto como: “o efeito que o contexto tem sobre o comportamento”.

Para clarificar mais ainda o entendimento faz-se uso dos experimentos de Skinner quando ao relatar que:

Um pombo foi colocado sobre o controle de determinado estímulo. O estímulo trata-se de um ponto vermelho, que o mesmo bicava na parede da câmara experimental. O pombo também teria respostas iguais se o ponto fosse trocado por laranja, ou até mesmo amarelo. “Uma vez colocado o comportamento sobre o controle de um dado estímulo, frequentemente verificamos que outros estímulos também são eficazes.” (SKINNER, 2003, p. 145).

Talvez, esteja faltando às escolas e, mais precisamente às salas de aulas a questão do estímulo, que segundo Skinner, ainda que trocado de cor, também são eficazes. Na maioria das vezes o aluno busca na escola o que não encontra fora dela.

Ainda de acordo com o mesmo autor, o fato de haver o mesmo resultado com um estímulo diferente caracteriza generalização ou indução.

Martins (1997, p. 8) relata: “sem generalizações teríamos que todos de aprender cada nova tarefa desde o princípio, mas felizmente podemos aplicar o que aprendemos no passado a novas situações”.

Para o indivíduo toda a trajetória de aprendizagem deve ser valorizada e assegurada a ele, pois todo aprendizado é pertinente. Ao professor e ao aluno é importante saber que aprender a aprender é sempre necessário, e que todo tempo é tempo de aprender, que a aprendizagem adquirida no passado será útil no presente ou no futuro.

Para Skinner (2003) “o estímulo de discriminação está associado à extinção”.

Martins (2007) já relata o “reforço diferencial”. Em suma, a discriminação ocorre quando se necessita de determinada resposta específica, o que pode ocorrer no reforço diferencial.

Dentro da sala de aula, pode-se verificar esta questão do reforço diferencial no comportamento do aluno quando esse age para uma conduta moral e ou contrária a ela. Neste momento o professor precisa estar apto a discriminar para dar respostas específicas a ele.

Moreira; Medeiros (2007) ressaltam que “o estímulo discriminativo, produz uma resposta e logo uma consequência. Tanto o estímulo quanto à consequência aumenta a probabilidade de

o comportamento voltar a ocorrer.”

Assim, compreende-se mais uma vez que no laboratório de sala de aula, há de se tomar todos os cuidados necessários quanto à questão do estímulo discriminativo para que não incorra no risco de obter uma resposta confusa e dela uma consequência frustrada para com seus envolvidos. As expressões faciais têm poder de fala, e na sala de aula então, elas retratam muitas vezes os chamados estímulos discriminativos esboçados por alunos e ou professores. Para Moreira; Medeiros (2007) os estímulos discriminativos são os que sinalizam que uma dada resposta quando ao reforçar diz que:

Bem cedo aprendemos a discriminar as expressões faciais de nossos pais. [...] Quando o pai está de cara boa pedimos-lhe algo, e ele geralmente atende ao pedido reforço; quando está de “cara feia”, os pedidos geralmente são negados (extinção). Depois de alguns pedidos reforçados na presença da “cara boa” e outros negados na presença da “cara feia”, passamos a fazer os pedidos quase sempre na presença da “cara boa”. A partir daí dizemos que estabeleceu –se um controle de estímulos, pois o estímulo “cara boa” passa a controlar o nosso comportamento. (MOREIRA. MEDEIROS, 2007, p. 100).

Assim sendo, há de se considerar que o discriminativo ensina ao indivíduo qual comportamento ele deve ter diante de quais condições, tanto do ponto de vista do professor como do ponto de vista do aluno ‘extinção’ ou ‘controle de estímulos’. Tudo ganha forma, as ideias se encaixam e surgem possibilidades de entendimento, do que antes se fecha como campo inatingível e complexo de entendimento.

Todavia, considera-se também, que o controle de estímulos é aquele que ocorre, sobre o comportamento por meios de estímulos antecedentes, ou seja, o contexto onde o comportamento acontece, no caso ora posto, a sala de aula e mais especificamente o fenômeno da indisciplina, seu trato e enfrentamento com seus principais autores – docentes e discentes –.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se o presente trabalho compreendendo que o problema de indisciplina nas escolas é recorrente e, continua sendo apontada como um dos obstáculos para a concretização da aprendizagem significativa que se busca alcançar, pois esta tem representado um desafio à atuação docente, quantos aos alunos eles caracterizam esse comportamento como algo comum ao seu desenvolvimento. A efetivação desse estudo possibilitou-se perceber, que desde a relação familiar, saindo desta, passando pela escola e se estendendo até a relação mais estreita entre professor e aluno as estratégias utilizadas na turma do 6º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal, para lidar com a indisciplina necessitam de modo peculiar de mais utilização de alguns conceitos da análise do comportamento, mesmo que, de modo empírico. Portanto, este trabalho aponta a Secretaria Municipal de Educação de Pereiro - Ceará em parceria com a gestão da escola EEF Cleonice Freire de Queiroz, para que ambas promovam cursos de formação de professores e cursos de formação continuada e assistida a estes docentes para que não sejam omissos a esta realidade e, assim auxiliem o professor a lidar com a indisciplina, proporcionando ao professor, acesso aos conhecimentos sobre Análise do comportamento, ou até mesmo incentivando-os a especializar-se na área da Psicologia, já que esta Psicologia acaba por ser poupada do conhecimento dos professores em formação. Estudar melhor o comportamento

dos envolvidos garantirá professores mais preparados e motivados para trabalhar com o aluno que apresenta determinados cuidados e atenção quanto à questão da IN- disciplina em sala de aula, pois os professores, aqui apontados neste estudo, de modo geral, utilizam estratégias que aprenderam ao longo de suas experiências frágeis e estéreis, mas demonstram ter sede em aprender a aprender lidar com essa situação vivenciada no seu cotidiano. Notoriamente, viu-se que os problemas de indisciplina apontados acontecem, de maneira geral, sempre com os mesmos alunos, impossibilitando o professor de observar e assumir as eventualidades que possam influenciar negativamente no âmbito escolar desencadeando assim, a indisciplina. E, o mais crítico, possivelmente ocorra por parte destes professores à rotulação, de um grupo de alunos e ou de determinado aluno, já os considerando como caso perdido, sem solução; como eles mesmos insistem em dizer. E, na maioria das vezes, ainda que de modo inconsciente, se isentando do problema e 60 encontrando a causa somente na família, às vezes chegando a reclamar até mesmo da gestão da ausência da coordenação pedagógica, do que está proposto no Regimento da Escola e no Projeto Político Pedagógico quanto à questão em vistas. A grande verdade é que a parceria entre escola e família é considerada primordial para subsidiar a problemática da indisciplina. Isto é fato, no entanto, é importante também que o professor assuma a necessidade de ajuda e sua responsabilidade do ambiente escolar e do seu fazer pedagógico dentro da sala de aula, e assumindo, com isso, sua postura comportamental e, também a de trato com o aluno, que reflete as interações do ambiente com o indivíduo nesse fenômeno tão questionável que é a indisciplina. Indubitavelmente, a análise do comportamento pode realmente contribuir para posteriormente auxiliar o professor levando-o a ter uma visão mais profunda sobre o comportamento do aluno e a partir desse entendimento o comportamento poderá ser resultado das interações, internalizando que o excesso de punições e represálias gera resultados negativos no aluno a ponto de interferir no traquejo de seu plano e alcance de seus objetivos, enquanto que, as atitudes que reforçam boa conduta moral e comportamental auxiliam no enfrentamento do problema da indisciplina na sala de aula e também na qualidade do ensino e da aprendizagem. Embora, se saiba que o professor não é um analista do comportamento é preciso entender que, uma vez mediado, assessorado e capacitado, ele passará a ter um novo olhar na identificação e ação sobre as eventualidades que contribuem para os comportamentos inadequados de seu alunado, em particular àqueles que demandam mais zelo e cuidados no que tange à questão comportamental propiciando assim, um ambiente harmonioso capaz de favorecer a aprendizagem fazendo do seu ato de ensinar uma missão de graças e realizações possíveis.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Professor bonzinho = aluno difícil: a questão da indisciplina em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. A linguagem do afeto: como ensinar e transmitir valores. Campinas-SP: Editora Papirus, 2005.

AQUINO, J. G. (org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

_____. A indisciplina e a escola atual. Revista da Faculdade de Educação. Vol. 24. n.2. São Paulo, 1997.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2008.

CARRARA, K. Behaviorismo, Análise do comportamento e educação. In CARRARA, K. (Org.). Introdução a psicologia da educação: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999

JUSTO, J. S. Criatividade no mundo contemporâneo. In: VASCONCELOS, M. S. Criatividade, psicologia, educação e conhecimento do novo. São Paulo: Moderna, 2005.

KAHHALE, E. M. P. A diversidade da psicologia: uma construção teórica. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KAMII, Constance. A autonomia como finalidade da educação: implicações da Teoria de Piaget. In: KAMII, Constance. A criança e o número. Campinas, SP: Papirus, 1986.

MARTINS, R. O reforço como estratégia educativa. Universidade de Évora – Centro de Competência TIC, Portugal, jan.1997. Disponível em: < <http://www.minerca.uevora.pt/publicar/nees/reforco.htm>>. Acesso em: 23 jul. 2012.

OLIVEIRA, R. L. G. As atitudes dos professores relacionadas à indisciplina escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2004.

Pesquisa Pais e Professores. Disponível em <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/10318/qual-a-funcao-da-escola#ixzz3GQY6YLAu>>. Acessado em: 12 de ago. 2016.

SIDMAN, M. Coerção e suas implicações. Campinas: Livro Pleno, 2003.

SKINNER, B. F. Ciência e comportamento humano. Tradução Rodolfo Azzi. 11 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SKINNER, B. F. Questões recentes da análise do comportamento. Tradução Anita Liberalesso Neri. 3 ed. Campinas: Papirus, 2002.

SKINNER, B. F. Tecnologia do ensino. Tradução Rodolfo Azzi. São Paulo: EPU, 1972

VYGOTSKY, L. S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



**A importância dos descritores
nas avaliações externas de língua
portuguesa em 2 escolas públicas
Estaduais Zona Sul da Cidade de
Manaus-AM**

**The importance of descriptors in
external assessments of portuguese
language in 2 state public schools in
the south area of the city of Manaus-
AM**

Rose Mary Magalhães de Oliveira

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.144.17

RESUMO

Este estudo é um resumo da dissertação de mestrado apresentada a Universidad Del Sol – UNADES, Paraguai com o título “A importância dos descritores nas avaliações externas de língua portuguesa, turma do 5º ano, no Ensino Fundamental I para o desenvolvimento de competências e habilidades dos educandos na leitura e interpretação textuais, na Escola Estadual Helena Araújo e Izabel Barroncas, Zona Sul de Manaus” que teve como objetivo analisar o uso dos descritores nas avaliações externas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental para o desenvolvimento de competências e habilidades dos educandos na leitura e interpretação textuais. Assim, O Brasil ainda pertence ao grupo de países com a pontuação mais baixa no componente de Língua Portuguesa na prova PISA do ano de 2019. Também registrou a maior lacuna de gênero na pontuação do mesmo teste entre os 65 países participantes. Por isso, este estudo este documento descreve e analisa o Sistema Nacional de Avaliação para o caso específico da componente Língua Portuguesa. Com a análise, fica evidente que as conquistas esperadas pelo sistema de gestão da educação no Brasil, especialmente no Amazonas, e especialmente na escola estudada não estão sendo alcançadas, uma vez que não se observa que a estratégia de melhorar a qualidade da educação por meio da avaliação está produzindo resultados positivos. A qualidade não melhora nas instituições educacionais e as diferenças de gênero não são reduzidas no caso de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: avaliação externa. competências e habilidade. ensino fundamental I. ensino público. língua portuguesa.

ABSTRACT

This article is a summary of the master’s thesis presented to Universidad Del Sol – UNADES, Paraguay with the title “The importance of descriptors in external assessments of Portuguese language, 5th grade class, in Elementary School I for the development of competences and skills of students”. students in reading and textual interpretation, at Escola Estadual Helena Araújo e Izabel Barroncas, Zona Sul de Manaus” which aimed to analyze the use of descriptors in external assessments of Portuguese Language in the year of Elementary School for the development of skills and abilities of students. students in textual reading and interpretation. Thus, Brazil still belongs to the group of countries with the lowest score in the Portuguese language component in the PISA test of the year 2019. It also recorded the largest gender gap in the score of the same test among the 65 participating countries. Therefore, this study, this document, describes and analyzes the National Assessment System for the specific case of the Portuguese Language component. With the analysis, it is evident that the achievements expected by the education management system in Brazil, especially in Amazonas, and especially in the school studied, are not being achieved, since it is not observed that the strategy of improving the quality of education through of the evaluation is producing positive results. Quality does not improve in educational institutions and gender differences are not reduced in the case of Portuguese.

Keywords: external evaluation. skills and ability. elementary education i. public education. portuguese language.

INTRODUÇÃO

Com as diversas reformas que o setor educacional brasileiro passou desde 1930, houve um progresso significativo em termos de cobertura. Segundo dados do Ministério da Educação, para o ano de 2020 (antes da pandemia) a cobertura bruta foi de 97% e a cobertura líquida foi de 93%, refletindo um importante conquista em termos de cobertura universal.

No entanto, uma das principais preocupações atuais da política educacional brasileira é a baixa qualidade da educação oferecida pelas instituições do país. Os baixos resultados que o Brasil obteve em avaliações nacionais e internacionais nos permitem afirmar que os esforços não foram suficientes para atingir os padrões desejados. A título de exemplo, segundo informações do Ministério da Educação (MEC), 44% dos estudantes brasileiros estavam no baixo nível de competências no componente de Língua Portuguesa no Prova Brasil. E internacionalmente, O Brasil ficou em 59º lugar no componente de Ensino de Língua Nacional entre 65 países que participaram do teste desenvolvido pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (ou teste PISA, na sigla em inglês) de 2019.

Diante disso, o MEC desenhou e executou uma série de estratégias voltadas para a superação de deficiências na qualidade educacional, entre as quais se destaca a melhoria por meio da avaliação. Para isso, existem diferentes avaliações nacionais de natureza censitária que são realizadas ao longo do ano letivo. Essas avaliações são úteis para identificar os pontos fortes e fracos dos alunos durante sua permanência na escola, de forma que planos de melhoria institucional possam ser elaborados para suprir as deficiências encontradas. Espera-se que com o desenho e implementação dos planos de melhoria seja possível aumentar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes brasileiro.

Este estudo documento descreve e analisa o uso dos descritores nas avaliações externas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental para o desenvolvimento de competências e habilidades dos educandos na leitura e interpretação textuais em uma escola pública da cidade de Manaus, Estado do Amazonas, Brasil. Concentra-se nos resultados obtidos na ação das análises da poesia amazonense, através do poeta Elson Farias no ensino-aprendizagem da gramática em língua portuguesa. No decorrer da pesquisa foi um levantamento de cada texto poético trabalhado em sala de aula no que se refere ao aperfeiçoamento do aluno nos conhecimentos da gramática normativa. As poesias de Elson Farias por serem marcadas de vocábulos regionais, serão estímulo ao estudo inspirador para o aluno amazonense, uma vez que essas palavras fazem parte do seu convívio social, comparando-o, na medida do possível, com os do teste PISA.

Procura determinar se a avaliação de Língua Portuguesa está alinhada com os parâmetros internacionais e identificar as diferenças entre ambas as avaliações e suas implicações.

As evidências existentes sugerem que não houve melhora na qualidade educacional no caso específico da Língua Portuguesa, pois persistem baixos resultados em termos de desenvolvimento de habilidades dos alunos. No entanto, é preciso levar em conta que o desempenho acadêmico depende de múltiplos fatores, como a qualidade dos professores, o tempo de estudo, recursos educacionais e familiares, entre outros.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

A avaliação é um processo pelo qual são obtidas informações para determinar se um determinado programa educacional teve algum efeito. Este processo envolve a aplicação de um teste, cujos resultados são atribuídos a um valor numérico que é usado para identificar o desempenho dos alunos, identificar seus pontos fortes e fracos, fornecer *feedback* e avaliar aspectos institucionais como a relevância do currículo e a eficácia do ensino (UNESCO, 2020).

Há um consenso geral de que não é possível melhorar a qualidade da educação sem considerar a avaliação. Se os países quiserem fornecer educação completa e de qualidade, devem garantir os meios e a capacidade institucional que lhes permita medir o desempenho acadêmico dos alunos de forma confiável (OCDE, 2017).

Implícita no anterior está a medição do conhecimento através da aplicação de um teste, sobre o qual são emitidos juízos que permitem uma avaliação e posterior avaliação dos resultados (HOMENS, 2013).

Entre os principais benefícios da avaliação estão: i) a possibilidade de receber *feedback* sobre a relação ensino-aprendizagem, ii) a facilidade de alinhar o currículo acadêmico com a instrução; iii) prestação de contas das instituições educacionais aos responsáveis pela política educacional e iv) obtenção de recursos para manter ou melhorar a qualidade educacional. Para os alunos, a avaliação pode ser útil na escolha do ensino superior, pois por meio dela é possível identificar seus pontos fortes e fracos (AMAZONAS, 2018).

Os professores, por sua vez, podem verificar se os alunos estão aprendendo o que é ensinado sob os métodos utilizados e as autoridades podem certificar se os alunos cumprem os requisitos estabelecidos para obter um diploma ou se avançam para um nível superior de estudo (CROOKS, 2019).

Tipos de avaliação

Na prática, existem diferentes tipos de avaliação. O primeiro tem a ver com o objetivo de sua aplicação, segundo o qual podem ser classificados como: i) diagnósticos, ii) formativos e iii) somativos. A primeira é comumente utilizada no início do processo educacional, que pode ser um ciclo acadêmico, um semestre ou um ano, com o objetivo de mensurar os conhecimentos, necessidades e habilidades dos alunos antes de iniciar o ano letivo, processo de ensino que permite aos professores alinharem efetivamente a instrução com as necessidades observadas (CÓRDOBA, 2006).

No entanto, é o tipo de avaliação que recebe menos atenção em relação aos demais, por isso possui poucos instrumentos para os professores desenvolverem dentro da sala de aula (BRAUN e KANJEE, 2016).

A segunda busca identificar as deficiências e necessidades dos alunos durante o processo educacional, a fim de receber *feedback* para tomar as medidas necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem. Embora não exista uma definição geralmente aceita de avaliação formativa, o conceito de *feedback* é crucial para sua compreensão e aplicação. Este tipo de avaliação permite identificar as necessidades dos alunos e assim redefinir o plano de trabalho ou a instrução, de forma a melhorar o resultado acadêmico, embora este efeito dependa do tipo de

feedback utilizado (CUNHA, 2013).

Alguns estudos sugerem que as escolas que implementam a avaliação formativa têm conseguido aumentar o desempenho acadêmico dos alunos e ter professores mais bem treinados para identificar as deficiências de seus alunos. Há também evidências de que a avaliação formativa pode reduzir as lacunas de aprendizagem nas escolas, uma vez que aumenta a aprendizagem em maior medida em alunos com desempenho acadêmico inferior (BLACK e WILLIAM, 2018).

Por fim, a avaliação somativa é a mais utilizada no mundo e é aplicada para mensurar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao final do processo educacional, com o objetivo de promovê-los a níveis mais avançados de ensino ou para atestar a conclusão de uma escola, bem como avaliar o processo de ensino-aprendizagem institucional dentro das escolas. Ao contrário da avaliação formativa, a avaliação somativa não envolve *feedback* e se limita a indicar a nota que o aluno obtém ao final da prova, nota que mostrará a quantidade de conhecimentos e habilidades que ele possui ao final da prova no período escola (SOUZA, 1995)

Em termos práticos, pode-se pensar que todas as avaliações começam como somativas. Os diagnósticos são uma aula de avaliações somativas que são realizadas no início do período letivo e as formativas são avaliações somativas com *feedback* para os alunos (SCHEERENS, 2017).

Além disso, as somas são as mais adequadas para a análise da qualidade do sistema educacional nacional, pois mostram o resultado do processo de ensino-aprendizagem ao final do período letivo e podem ser utilizadas para a prestação de contas do escolas aos alunos, responsáveis pelas políticas públicas (DEMO, 1998).

Por outro lado, o outro tipo de avaliação é aquele que é realizado de acordo com o seu âmbito de aplicação, segundo o qual as avaliações podem ser: i) escolar, ii) pública, iii) nacional ou iv) internacional. Os mais comuns são os de base escolar, pela facilidade de aplicação e pela rapidez com que os resultados são obtidos. Essas avaliações são administradas diretamente pelos professores dentro da sala de aula e geralmente estão vinculadas ao currículo acadêmico (MCCLELLAND, 2016).

As evidências existentes sugerem que é o tipo de avaliação com maior impacto nos resultados acadêmicos e que quanto melhor a qualidade das avaliações dentro da sala de aula, melhor o desempenho acadêmico dos alunos (LIMA, 2008).

Em alguns países, as avaliações públicas são realizadas com objetivos diferentes). A primeira é a seleção de alunos que, pelos conhecimentos adquiridos, serão admitidos nos níveis de ensino superior como secundário ou terciário. A segunda é a certificação dos alunos para inserção no mercado de trabalho e a terceira é a obtenção de informações úteis para prestação de contas por parte das instituições de ensino. Finalmente, as avaliações nacionais e internacionais cumprem o mesmo objetivo de fornecer informações sobre o que os alunos aprenderam como resultado do processo educacional. Os primeiros são comumente usados para comparar os resultados acadêmicos dos alunos com os padrões nacionais estabelecidos, enquanto os segundos buscam comparar o nível acadêmico de um país com o observado em outros países (GAIO, 2013).

Avaliação no Brasil

Em 1925, o Estado brasileiro sob a Gestão do Presidente da República Artur da Silva Bernardes criou um órgão próprio com a edição do Decreto nº 16.782/1925 que estabeleceu o Departamento Nacional de Ensino vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Já em 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder este departamento foi transformado do Ministério da Educação através Decreto nº 19.560/1931, que definia entre outras medidas a criação da Diretoria Geral de Informações Estatísticas e Divulgação, que seria a responsável pelo levantamento dos dados relativos à educação. Aos longos dos anos diversas formas de avaliar estatisticamente o sistema nacional de educação foram evoluindo até a chegada do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que foi gestado durante os anos de 1980 e iniciado em 1990 (DESAULNIERS, 1997).

Desde sua criação em 1937, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP é a instituição encarregada de avaliar a educação no Brasil. Atualmente é uma entidade nacional independente vinculada ao Ministério da Educação. Inicialmente, o INEP realizava apenas a avaliação dos resultados provindos das escolas. Ao longo dos anos, outros testes foram então incluídos, como os exames de validação do ensino médio e os testes de amostra (CUNHA, 2013).

Com a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 foi criando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação. Também foram lançadas as bases para a concepção e implementação de um novo sistema de avaliação. A partir de 2003, o MEC começou a mudar o foco das avaliações nacionais, passando da avaliação do conhecimento para a avaliação das habilidades. As competências referem-se aos conhecimentos e habilidades, bem como às estratégias e rotinas necessárias para aplicá-las, que, juntamente com as emoções e atitudes adequadas, permitem atender plenamente às demandas e tarefas. Internacionalmente existe um consenso de que a finalidade da educação e sua respectiva avaliação deve ser o desenvolvimento de competências (MCCLELLAND, 2016).

Prova disso é a importância que tem sido dada à seleção de competências - chave para a vida pessoal e profissional dos alunos, principalmente nos países desenvolvidos. É melhor avaliar competências do que conhecimentos, pois as competências incluem outros aspectos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, pois levam em conta habilidades, estratégias, rotinas e aspectos psicossociais que permitem que uma pessoa aplique os conhecimentos adquiridos (SCHEERENS, 2017).

Esta nova abordagem avaliativa resulta da mudança na concepção da finalidade da educação no Brasil a partir de 2003: passou de uma educação que se preocupava com a transmissão do conhecimento para uma instrução que se concentra no desenvolvimento de competências (LIMA, 2008).

Competências permitem que os alunos desenvolvam a capacidade de usar o conhecimento em diferentes contextos e adquirir novos conhecimentos e habilidades para lidar com problemas e situações pessoais, familiares, acadêmicas, de trabalho e cívicas. No entanto, é importante esclarecer que habilidades e conhecimentos não são elementos independentes, pois o conhecimento é necessário para o desenvolvimento de habilidades (SOUZA, 1995).

Para avaliar as competências, o INEP utiliza diferentes provas ao longo do ciclo acadêmico dos alunos, que é composto por três níveis: básico, intermediário e superior. No nível básico, composto pelo 1º ao 9º ano, são realizados testes nacionais: Prova Brasil e o SAEB e um no secundário (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM). O objetivo dos testes é avaliar o que os alunos sabem e o que podem fazer com o que aprendem (competências), a fim de melhorar a qualidade da educação no Brasil por meio da avaliação (GENTILI, 2014).

Em todos os testes de nível básico, são avaliadas as competências linguísticas e matemáticas, mas apenas no 5º e 9º ano no ensino fundamental são também avaliadas as competências em ciências naturais. A prova ENEM classifica para a entrada no nível superior (BLACK e WILLIAM, 2018).

As competências são avaliadas por meio do que o INEP chama de padrões básicos de competência, definidos como referências que permitem avaliar os níveis de desenvolvimento das competências que os alunos estão alcançando ao longo de sua vida escolar. As provas do ciclo básico são avaliações de caráter formativo. O MEC estabelece que cada instituição de ensino deve utilizar os resultados dos diferentes testes para desenhar um Plano de Melhoria, com o qual procura avançar no desempenho acadêmico dos alunos que não atingem os resultados esperados, antes do final do ciclo acadêmico. Ou seja, de forma autônoma, cada instituição poderá fazer os ajustes pertinentes e necessários para melhorar todos os aspectos relacionados ao ensino, a fim de aumentar as competências dos alunos, considerando a atuação dos docentes e a gestão dos gestores (GAIO, 2013).

Assim, o objetivo principal dessas três avaliações é servir como elemento chave para melhorar a qualidade da educação no Brasil. Isto é conseguido através dos planos de melhoria que cada instituição deve desenvolver e implementar antes do final do ciclo acadêmico dos seus alunos. Por meio desses exames, o objetivo é identificar o quanto os alunos estão aprendendo ao longo do ano letivo e onde estão seus pontos fortes e fracos, a fim de concentrar esforços e modificar a instrução para alcançar os resultados esperados (DESAULNIERS, 1997).

Dessa forma, conclui-se que a melhoria da qualidade da educação requer, principalmente, que as instituições de ensino, gestores e professores tomem consciência da importância da avaliação e da necessidade de traçar planos de melhoria adequados que permitam superar deficiências. Sem o comprometimento desses atores, não será possível tirar o máximo proveito das avaliações nacionais de nível básico (BRAUN e KANJEE, 2016).

Por outro lado, o ensino secundário tem uma única avaliação nacional de natureza puramente somativa, uma vez que os seus resultados são utilizados para avaliar as competências dos alunos no final do período escolar, bem como para ingressar no ensino superior. Seu objetivo não é servir de base para melhorar a qualidade da educação para quem o faz, mas sim informar à sociedade brasileira quão competentes são os alunos ao final do ciclo acadêmico. Também pode ser interpretado como a prestação de contas das instituições educacionais aos responsáveis pela política educacional nacional (DEMO, 1998).

Este é o teste ENEM, desenvolvido para avaliar matemática, leitura crítica, ciências naturais, inglês, habilidades sociais e de cidadania. Tal como acontece com os testes Prova Brasil e SAEB no nível básico, esta avaliação é realizada em todos os alunos das instituições de ensino do país do ensino médio. É um requisito para o ingresso no ensino superior e uma importante

fonte de informação para analisar a qualidade da educação brasileira no contexto, já que sua aplicação inclui a captura de informações socioeconômicas do aluno e características das instituições educacionais, associadas ao desempenho acadêmico. Por fim, o ensino superior, avaliado através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes do ensino superior no Brasil que é aplicado a estudantes universitários, cujo objetivo é avaliar a qualidade do ensino superior no Brasil. Também serve de base para a obtenção de informações relevantes para a tomada de decisões, prestação de contas das instituições de ensino superior e para comparações interinstitucionais (BRAUN e KANJEE, 2016).

METODOLOGIA

Forma aplicados 2 testes com textos do poeta Elson Farias “Memórias Literárias” e ““Romanceiro. Manaus, Puxirum” a todos os alunos do 5º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas estaduais da cidade de Manaus, Estado do Amazonas, Brasil. Também foi realizada análise documental nos documentos da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas – SEDUC.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Testes com aos alunos

Forma aplicados dois testes aos alunos do 5º ano do ensino fundamental de 2 escolas públicas. Os testes se referiam a dois textos do poeta Elson Farias. Com relação ao primeiro texto “Memórias Literárias” foi aplicado um teste para verificar o nível de aprendizado. Esse teste foi composto de 10 questões. As questões foram divididas em questões fáceis (4 questões), medianas (4 questões) e difíceis (2 questões). Para efeito de avaliação, foi considerada como ‘acerto’, se o aluno acertasse todas as questões; e, ‘errado’ se o aluno errasse pelo menos uma questão. Os resultados estão sintetizados na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 - Teste com o texto “memórias literárias”

| Nível | Alunos Escola Municipal São Pedro | |
|---------|-----------------------------------|-------|
| | Acertou | Errou |
| Fácil | 15 | 1 |
| Mediano | 10 | 6 |
| Difícil | 2 | 14 |

Fonte: Teste aplicado pela autora (2021)

Os resultados dos testes aplicados aos alunos considerados seus níveis de questões (fácil, médio e difícil). No nível fácil 15 alunos acertaram todas as questões e apenas 1 não acertou todas as questões; no nível mediano, 10 alunos acertaram todas as questões e 6 erraram pelo menos uma questão; e no nível difícil só 2 alunos acertaram todas as questões; e 14 erraram pelo menos 1 questão.

Percebe-se que 93,75% dos alunos dominam as questões fáceis; 62,50% dominam as questões medianas; e, apenas 12,50% dos alunos dominam as questões mais difíceis com rela-

ção Ao texto “memórias Literárias”.

Neste sentido conclui-se que o nível de aprendizagem dos alunos neste componente curricular encontra-se oscilando entre o nível elementar (fácil) e mediano (médio). Nas questões mais complexas uma maioria significativa não conseguiu resolver as questões.

Com relação ao segundo texto “Romanceiro. Manaus, Puxirum” de 1985 os alunos foram submetidos a um teste nas mesmas proporções que foram submetidos ao teste com o texto “memória Literárias”. Só que neste segundo teste a distribuição de graus de dificuldades foi: 3 questões fáceis; 4 questões medianas e 3 questões difíceis. A Tabela 2 sintetiza os resultados.

Tabela 2 - Teste com o texto “Romanceiro. Manaus, puxirum”

| Nível | Alunos Escola Municipal São Pedro | |
|---------|-----------------------------------|-------|
| | Acertou | Errou |
| Fácil | 16 | 0 |
| Mediano | 13 | 3 |
| Difícil | 2 | 14 |

Fonte: Teste aplicado pelo autor (2021)

Como se pode observar na Tabela 2, nas questões fáceis, nenhum aluno errou qualquer questão; no nível mediano 13 acertaram as 4 questões e, 3 erraram pelo menos 1 questão; no nível difícil, apenas 2 acertaram todas as 3 questões e 14 erraram pelo menos 1 questão. Assim se infere que 100,00% dos alunos dominam questões relativas ao texto apresentadas no nível elementar; 81,25% dominam questões no nível mediano; e, apenas 12,50% dos alunos dominam questões complexas.

Isso representa que os alunos testados oscilam entre o nível elementar de conhecimento e o nível mediano, o que pode representar solução de continuidade no ensino, pois já deveriam dominar o nível mais complexo destes componentes curriculares. Neste sentido faz necessário uma intervenção dos professores de língua portuguesa com o objetivo de incentivar a aprendizagem colaborativa que tem sido um modelo pedagógico popular em uma variedade de domínios, com uso de parcerias entre alunos que dominam os componentes curriculares aliados a tecnologia da informação. Pesquisas anteriores sobre esse modelo pedagógico eficazes levaram a diretrizes de *design* detalhadas, planejamento habilidoso, coordenação e implementação de currículo, pedagogia e nova tecnologia, segundo Ramos (2015).

Apesar de uma crescente acumulação de conhecimento na área, tem havido pouca influência das tecnologias da informação nas aulas na prática escolar real. Na verdade, alguns estudos mostraram que os alunos que trabalham em um ambiente relatam que aprenderam mais rápido e passaram a dominar certos conhecimentos que detinham somente no nível elementar.

Caminhos para serem seguidos na melhoria da qualidade da educação básica na cidade de manaus, estado do Amazonas, Brasil

Tendo como base o índice do IDEB/MEC e o índice do IDEAM/SEDUC o Governo do Estado do Amazonas criou o Programa “Escola de Valor” (2011) que visava a premiações das escolas que alcançassem os melhores medias nas avaliações de larga escala, os prêmios iam de 20 mil a 50 mil dependendo da média alcançada. Também visando o desempenho dos professo-

res criou-se 14°, 15° e 16° salários para os que alcançassem as metas estabelecidas (CROOKS, 2019).

A avaliação é um elemento fundamental do processo ensino-aprendizagem. Tem função classificatória com o objetivo de promover o aluno que deve ser trabalhada em uma dinâmica de interação ao longo de todo o ano letivo. Assim os primeiros resultados do SAEB brasileiro se preocuparam com uma questão básica: o nível de aprendizagem dos alunos nas duas disciplinas fundamentais: língua portuguesa e matemática (HOMENS. 2013).

Estabeleceu-se padrões de números básicos para se medir essa nível de aprendizagem para que as secretarias de educação em todos os níveis políticos pudessem definir ações com o objetivo de correção das distorções e debilidades identificadas e dirigir seu apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento e redução das desigualdades ainda existentes no sistema educacional brasileiro. Analisa-se esta tabela colocando a situação atual do das duas escolas pesquisadas em contrapartida com os padrões exigidos pelo SAEB.

Tabela 3 - Resultados médios da avaliação externa das escolas públicas estaduais pesquisadas.

| Variável | Média | Desvio-padrão | Valor mínimo | Valor Máximo |
|---|--------|---------------|--------------|--------------|
| Desempenho escolar em matemática* | 277,75 | 52,18 | 175,88 | 440,52 |
| Desempenho escolar em língua portuguesa* | 262,93 | 50,75 | 117,44 | 410,93 |
| Nível sócio econômico do aluno | 1,36 | 0,45 | 0,20 | 5,00 |
| Relação da família com o aluno | 2,72 | 0,58 | 1,00 | 4,00 |
| Relação da família com a escola | 2,68 | 0,73 | 1,00 | 4,00 |
| Recursos culturais dos alunos | 1,49 | 0,25 | 0,00 | 3,00 |
| Condições de trabalho do diretor e equipe | 2,08 | 0,43 | 0,29 | 3,50 |
| Experiência profissional do professor | 3,27 | 0,82 | 1,00 | 5,00 |
| Trabalho colaborativo | 3,34 | 0,37 | 1,67 | 4,33 |
| Clima acadêmico | 3,70 | 0,55 | 1,90 | 5,00 |
| Clima disciplinar | 2,44 | 0,35 | 1,33 | 3,00 |
| Recursos pedagógicos | 3,55 | 1,47 | 1,00 | 27,00 |
| Situação dos equipamentos | 2,63 | 0,34 | 1,22 | 4,23 |
| Atraso escolar | 1,42 | 1,76 | 3,00 | -5,00 |
| Comparação do aluno com os colegas | 2,00 | 0,54 | 1,00 | 3,00 |
| Aluno gosta da disciplina | 1,56 | 0,47 | 1,00 | 2,00 |
| Aluno faz dever de casa | 3,46 | 1,27 | 1,00 | 5,00 |
| Aluno trabalha | 1,20 | 0,32 | 1,00 | 4,00 |
| Gestão Democrática | 2,72 | 0,58 | 1,00 | 4,00 |
| Projeto Político Pedagógico | 1,35 | 0,44 | 0,19 | 4,99 |

* SAEB – 2008-2017 Fonte: SEDUC (2019)

Como se pode verificar a SEDUC-AM se utiliza de vários critérios para fazer uma avaliação externa do seu sistema escolar. Começa pela avaliação da aprendizagem e para isso se utiliza dos dados do SAEB que apontam que o desempenho acadêmico dos alunos está aquém dos padrões máximos exigidos. E matemática chegou-se a um índice de 277,75 contra um padrão máximo de 440,52; em língua portuguesa chegou-se a um resultado de 262,93 em contraponto ao padrão de 410,93. Muito se tem escrito sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil, a partir dos resultados do SAEB em todos os seus ângulos, principalmente nos meios acadêmicos, com

a produção de artigos, monografias, dissertações e teses.

Adotando a máxima de Freire (1999): “só existe ensino se houve aprendizagem”, se alguém não aprendeu é por que alguém não ensinou. Essa postura deveria servir para todos os níveis de ensino que ainda encontra professores que se fecha em uma redoma e, esquecem que seu papel é ensinar.

Os problemas da leitura e da escrita são evidentes em todos os níveis de ensino. Então se pergunta: como classificar palavras? Este conteúdo está presente em quase todas as séries. Se a criança não possui a estrutura de classe, que não é trabalhada, como pode compreender classe de signos (palavras)? (OCDE, 2017).

Como saber sinônimos, antônimos, se não realiza a operação inversa, as simetrias ou compreende os significantes e significados? As interpretações de texto são montadas para a criança “copiar literalmente a resposta do texto”, como então pedir-lhe que pense? (LIMA, 2008, p. 63).

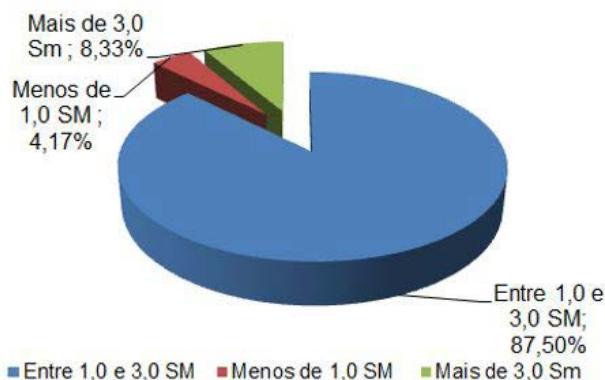
Os conteúdos como ‘separação de sílabas’, ‘ditongos’ e ‘tritongos’, aparecem repetidamente a partir do 2º ano, acrescentando-se a cada ano meros detalhes. Para que serve saber se uma palavra é dissílaba ou trissílaba? Não que o estudo das regras gramaticais não seja importante, elas são. Mas, não são essenciais, nos primeiros anos de leitura e, uma grande maioria de educadores preferem aplicar as regras gramaticais antes de praticar os exercícios de leitura.

De que adianta pedir conjugações de verbos separados de contexto, se nas redações os alunos não aplicam estes conhecimentos? Os professores não relacionam as frases e redações com a gramática, salvo raríssimas exceções, segundo Lima (2008).

Pedem para os alunos conjugarem verbos em determinados tempos sem relação alguma com a construção de frases nos diferentes tempos verbais, já que a criança quando executa o ato de ler, não está somente decodificando os símbolos linguísticos como afirmam Ferreiro & Teberosky (2009, p. 6), pois, “ler não é decifrar, mas é a função de comunicar-se individualmente, quando lê para aprender ou em grupo, quando lê para transmitir conhecimentos”.

Sabem-se que a escola está repleta de formalismos da racionalidade e repartida em atividades de ensino, tipos de serviços. Matrizes curriculares, burocracia; precisa-se de novas visões para que a educação se possa fluir, espalhando sua ação formadora para todos que dela participam. Com relação ao nível socioeconômico dos alunos, os resultados ficam bem aquém do padrão máximo de 5,00. Assim, percebe-se pelos números que 87,50% dos alunos estão alocados em famílias que recebem mensalmente uma renda de 1 a 3 salários mínimos; 8,33% recebem mais de 3 salários mínimos; e, 4,17% menos de um salário mínimo (gráfico 1):

Gráfico 1 - Nível de renda das famílias dos alunos de duas escolas públicas estaduais de Manaus-AM/Brasil

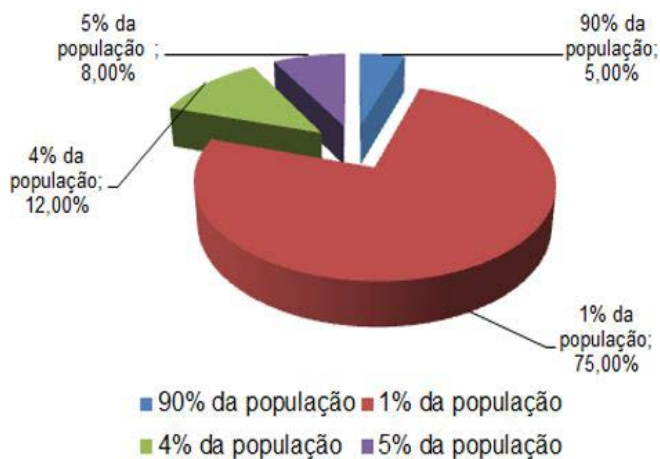


Fonte: SEMED (2020)

Considerando estes dados percebe-se, com muita clareza, que a renda das famílias dos alunos da educação básica das escolas públicas estaduais na cidade de Manaus está dentro da faixa etária da maioria da população brasileira. Lima (2004, p. 76) deixa claro essa situação: “a distribuição de renda no Brasil é tão desigual que grande parte da população brasileira fica com menos da metade da renda e uma parcela ínfima da população fica com a maior parte”.

Segundo Amazonas (2018) tenha apontado uma tendência de redução das desigualdades no Brasil ainda é muito grande conforme aponta gráfico 2 em que fica latente que 90,00% da população brasileira fica com apenas, 5,00% da renda, enquanto 1,00 dessa mesma população, fica com 75,00% da renda, o que se caracteriza com um processo violento de concentração de renda que tem reflexos profundos na escola pública brasileira.

Gráfico 2 – Bolo da concentração de renda no Amazonas



Fonte: SEDUC (2021)

Na questão da relação da família com o aluno, os padrões observados no processo de avaliação externa são também, desproporcionais se comparados com os padrões máximos estabelecidos de 2,72 para 4,00. A família antecede ao Estado e toda evolução social parte dela (UNESCO, 2020).

Ascendentemente, na linha histórica, a começar pela família, desenvolvem-se as seguintes: Clã, Tribo, Nação, Estado. No Brasil, já nasce num clima sociológico pelo qual além do “equinócio não havia pecado” (LÓPEZ, 2009, p. 21).

Fator principal transformações familiares foi o desenvolvimento urbano que intensificou os contatos sociais, aprofundando-se o processo de mestiçagem, e não apenas o de transculturação. Em sua constituição ao longo dos tempos, a família brasileira sofreu as influências dos seguintes fenômenos sociais: a) urbanização (o fenômeno da massificação); b) desenvolvimento econômico irregular dos grupos familiares com disparidades; c) perda gradativa do poder paterno; d) crescimento populacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A baixa qualidade da educação No Brasil, especialmente no Estado do Amazonas exige muita atenção e compromisso. A maioria dos meninos e meninas do país está terminando a educação básica sem ter adquirido as habilidades básicas para funcionar em uma sociedade moderna.

Os egressos do ensino médio chegam à universidade com baixo desenvolvimento de habilidades, o que pode resultar em baixa qualidade de ensino nos níveis superiores, como universitário e pós-graduação. O mundo de hoje requer cidadãos competentes que possam ser competitivos em um mercado em constante evolução. Mas esse objetivo ainda está longe de ser alcançado. Tanto os testes nacionais quanto os internacionais mostram o baixo nível de habilidades que os estudantes brasileiros, em especial do Estado do Amazonas, notadamente em duas escolas do Zona Sul da cidade de Manaus têm em língua portuguesa.

De acordo com o IDEB 2019, 44% dos estudantes brasileiros concluem o ensino médio sem desenvolver habilidades básicas nessa área, enquanto segundo o PISA esse indicador chega a 70%. Em ambos os casos existem também grandes e persistentes diferenças de gênero que não têm uma explicação aceitável. Não é justificável que cerca de 50% dos meninos não atinjam nem mesmo o nível mais baixo de proficiência estabelecido no teste PISA, e que as diferenças de gênero sejam as mais altas entre todos os países participantes.

No entanto, é importante reconhecer que alguns passos foram dados para melhorar a qualidade da educação no país nos últimos anos. A criação do Sistema Nacional de Avaliação em 2004 e as diretrizes para o desenho de planos de melhoria são um exemplo claro de medidas concretas que foram tomadas na direção certa.

Além dos diversos programas voltados à melhoria da qualidade educacional, como o Programa Transformação da Qualidade - Todos para Aprender, que busca melhorar as condições de aprendizagem das crianças. Segundo dados do Ministério da Educação no início de 2019 tinha uma cobertura de 24.382 instituições de ensino em mais de 5.000 municípios de todo o país, formando mais de 50.000 professores e beneficiando cerca de 2,3 milhões de crianças. Embora ainda haja tempo para que os resultados dessas intervenções se reflitam nas pontuações dos testes externos.

No entanto, algumas preocupações surgem em torno desta estratégia. É possível que o índice incentive as escolas a reduzir suas taxas de repetência para melhorar a eficiência, mesmo quando os alunos não cumpriram os requisitos mínimos para passar no próximo curso.

Certamente existem casos de sucesso. Também é possível que existam instituições que por falta de recursos educacionais (professores, infraestrutura física, entre outros) não consigam

entrar no caminho da melhoria contínua. É por isso que são necessárias estratégias abrangentes, onde as Secretarias de Educação sirvam como eixos que canalizem esforços para as instituições de ensino e identifiquem, caso a caso, todos os fatores que impedem as instituições de desenhar e cumprir planos de melhoria. Em outras palavras, se precisa tirar mais proveito das avaliações externas

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Avaliação do sistema escolar. Manaus: SEDUC, 2018.

CUNHA, L. H. Sistema de avaliação da escola pública no Brasil. São Paulo: Pioneira, 2013.

DEMO, P. Avaliação sob o Olhar Propedêutico. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

DESAULNIERS, J. Formação, competência e cidadania. Educação e Sociedade. Campinas, n. 60, p. 51-63, 1997.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13ª. Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GAIO, R. O uso de descritores na aula de língua portuguesa. Revista Philologus, 2013.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. Em: Gentili, P.A.A. & Silva, T.T. (org.) Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação - Visões Críticas. 2 ed. Petrópolis: Vozes: 2014. p. 111178.

LIMA, A. O. Avaliação Escolar do Sistema Escolar - Julgamento x Construção. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2008.

LÓPEZ, A. S. Família e sociedade. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2009.

MCCLELLAND, D. Avaliação externa e os valores da sociedade. 9ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

SCHEERENS, J. Autoavaliação escolar: Origens, definição, abordagens, métodos e implementação. Em D. Nevo (Ed.), Avaliação baseada na escola: Uma perspectiva internacional (pp. 35-73). São Paulo: Elsevier Science, 2017.

SOUZA, M. A. de. A avaliação da escola pública de Minas Gerais. Belo Horizonte: Morjan, 1995.

BLACK, P.; WILLIAM, D. Avaliação e Aprendizagem em Sala de Aula. Avaliação em Educação, 2018, 5(1), 7-74.

BRAUN, H.; KANJEE, A. Usando a Avaliação para Melhorar a Educação em Nações em Desenvolvimento. Em H. Braun, A. Kanjee, E. Bettinger e M. Kremer, Melhorando a Educação, Através da Avaliação, Inovação e Avaliação. Cambridge, MA: Academia Americana de Artes e Ciências, 2016.

CÓRDOBA, F. Avaliação dos alunos: uma discussão aberta. Revista Ibero-Americana de Educação, 2006, 7(39).

CROOKS, T. O Impacto das Práticas de Avaliação em Sala de Aula sobre os Alunos Revisão da

Pesquisa Educacional, 2019, 58(4), 438-481.

HOMENS. Como entender os testes SAEB e o que vem a seguir? Série Guia No. 2. Padrões Básicos de Competência em Linguagem, Matemática, Ciências e Cidadãos: Orientar sobre o que os alunos devem saber e ser capazes de fazer com o que aprendem. Bogotá: Ministério da Educação Nacional. Revolução educacional 2003 - 2010: ações e lições. Brasília: Ministério da Educação, 2013. .

OCDE. PISA 2016: Competências científicas para o mundo de amanhã O que os alunos sabem e podem fazer: desempenho dos alunos em leitura, matemática e ciências (Volume I - Anexo B1). Publicação da OCDE, 2017.

UNESCO. (2000). Educação para Todos: Situação e Tendências 2000. Avaliando a Realização da Aprendizagem. França.



**Metologias ativas no processo de ensino/
aprendizagem da matemática nas turmas de
2º ano do ensino médio na Escola Estadual Ceti
Professor Manuel Vicente Ferreira Lima no
Município de Coari-AM, no ano de 2022**

**Active methodologies in the process of teaching/
learning mathematics in the classes of 2nd
year of High School at The Ceti State School
Professor Manuel Vicente Ferreira Lima in The
Municipality of Coari-AM, in the year 2022**

Nilson da Silva Rocha

Licenciatura em Matemática; Universidade Federal do Amazonas. UFAM Coari-Am, Brasil. Especialista em Ensino da Matemática - UFAM Coari-Am, Brasil. Mestrando; Universidade Del Sol – Unades – Py Docente da Rede Estadual do Amazonas, município de Coari-Am, Brasil; <https://orcid.org/ID-0000-0003-4008-3544>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Licenciatura em Pedagogia; Universidade Federal do Amazonas; UFAM Coari-Am, Brasil. Universidade Federal do Amazonas. UFAM Coari-Am, Brasil. Doutora e Mestre em Ciências da Educação; Universidade de San Lorenzo – UNISAL. <https://orcid.org/ID-0000-0001-9353-2185>. <http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.18

RESUMO

A matemática é uma disciplina temida por muitos alunos e o que há muito tempo se tem presente no senso comum é que a matemática é mais difícil que as outras disciplinas. A partir de pensamentos como esse surgem os receios e as repulsas que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Esta pesquisa objetivou compreender os fatores que influenciam na educação e através das Metodologias Ativas buscou-se entender como os alunos do 2º ano do ensino médio lidavam com a matemática e qual o impacto desta nova abordagem na construção do conhecimento. A pesquisa é de natureza aplicada, pois, visou as transformações no lócus onde foi realizada. A abordagem é qualitativa/quantitativa, com o enfoque misto, com objetivos regidos por uma pesquisa analítica descritiva e exploratória. Os procedimentos técnicos foram a pesquisa bibliográfica, questionários semiestruturados e entrevistas estruturadas, verificou-se através de dados, que, o uso de metodologias ativas como ferramentas que envolvem as práticas metodológicas, podem ser uma prática que auxilie de forma positiva na melhoria de ensino e aprendizagem da matemática, essa metodologia precisa ser planejada pelo docente, o novo desperta a curiosidade e junto vem o interesse e a motivação pelo conhecimento.

Palavras-chave: educação. matemática. metodologias ativas. informática.

ABSTRACT

Mathematics is a discipline feared by many students and what has long been present in common sense is that mathematics is more difficult than other subjects. From thoughts like this arise the fears and revulsions that influence the teaching-learning process. This research aimed to understand the factors that influence education and through Active Methodologies sought to understand how high school 2nd year students dealt with mathematics and what the impact of this new approach on the construction of knowledge. The research is of an applied nature, because it aimed at the transformations in the locus where it was carried out. The approach is qualitative/quantitative, with a mixed approach, with objectives governed by descriptive and exploratory analytical research. The technical procedures were bibliographic research, semi-structured questionnaires and structured interviews, it was verified through data, that the use of active methodologies as tools involving methodological practices, can be a practice that helps positively in the improvement of teaching and learning of mathematics, this methodology needs to be planned by the teacher, the new arouses curiosity and together comes the interest and motivation for knowledge.

Keywords: education. mathematics. active methodologies. computer science.

INTRODUÇÃO

O ensino da matemática sempre foi alvo de discursão nas escolas de todo o Brasil, observa-se que há uma certa preocupação dos poderes públicos e de toda a comunidade escolar, com a percepção na defasagem de aprendizado nessa disciplina. A aprendizagem de matemática é algo de grande importância em todos os sentidos para o crescimento e desenvolvimento do país, não só econômico mais em todas as áreas que o país precisa desenvolver-se. Buscar meios para que essa melhoria no aprendizado da matemática aconteça, o mais breve possível, é responsabilidade de todos os envolvidos na educação e a participação do poder público é de

fundamental importância nesse processo.

A utilização de metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem da matemática, poderá, quem sabe, ser um recomeço no ensino da matemática e trazer novas ideias e métodos que possa possibilitar aos professores, motivar mais os alunos e trazer uma visão diferenciada para a disciplina de matemática, em relação a ótica dos estudantes, sempre buscando uma maior aproximação deles com o conteúdo apresentado.

O interesse em abordar esse tema partiu da observação das dificuldades do aprendizado dos alunos na disciplina de matemática. Outro ponto relevante que despertou o interesse pelo tema em questão foi a possibilidade de modificação nas práticas pedagógicas de ensino da matemática com metodologias inovadoras de ensino.

A matemática está em todos os cantos, é uma disciplina fundamental para a compreensão da realidade e está presente na economia das sociedades, na hora de fazer compras, nos computadores que possibilitam o uso de softwares educativos à exploração do universo. Das tecnologias de realidade virtual ao descobrimento de um buraco negro no centro da Via Láctea, a matemática se faz presente, por este motivo seu ensino é tão importante, mas há problemas graves e preocupantes que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

O medo que muitos alunos tem da matemática, o receio, as ideias vindas do senso comum de que a matemática é mais difícil que qualquer outra disciplina acaba por acarretar uma série de dificuldades, vê-se alunos com notas baixas, sem compreender o real motivo do que estão estudando. Os modelos de ensino de muitas escolas seguem o método da aula expositiva onde os alunos possuem pouca participação e o protagonismo é do professor. Assim, há o aumento do desinteresse e a matemática pode deixar de ser um universo fascinante para se transformar apenas numa carga exacerbada de conteúdo que precisa ser aprendido para o vestibular.

Ensinar Matemática é compreender sobre o passado, o presente e o futuro, entretanto, existem fatores que são determinantes dentro do processo de ensino-aprendizagem como os fatores socioeconômicos dos alunos, pedagógicos e metodológicos por parte dos professores e educadores. No ensino da disciplina de matemática existe uma problemática que gera questionamentos acerca do processo de ensino-aprendizagem.

A Matemática, sabidamente, provoca diversas emoções em alunos e professores: é motivo de paixão e de desespero, de encanto e de desilusão, de euforia e de niilismo. As crenças, os valores, a aceitação social e outros fatores não menos importantes condicionam todo processo de ensino-aprendizagem escolar dessa disciplina e podem favorecer ou dificultar as diversas etapas percorridas pelo aluno e pelo professor durante o encaminhamento dos trabalhos (RAMOS, 2017, p.212)

Dados atuais que envolvem essa temática, nos mostram que cada ano que passa, os alunos sabem menos sobre a disciplina e as dificuldades em aprendê-la só aumentam. Em 2019 o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) indicou que 95% dos estudantes de escola pública terminam o ensino médio sem o conhecimento necessário e desejado da matemática.

Compreende-se que os fatores que implicam essa situação dos mais variados e envolvem situações econômicas, sociais, políticas, culturais e que não começam dentro das instituições escolares. “[...] infere-se que é nas relações estabelecidas na família, na escola e nos demais espaços sociais que o processo de rejeição à Matemática vai sendo construído, sedimentado e fortalecendo-se enquanto discurso coletivo (GUSMÃO; SANTOS, 2016, p. 1). Fatores como as

desigualdades sociais, a falta de políticas públicas, a falta de um maior interesse na problemática desta disciplina pelo próprio ministério da educação, quando reduz as bolsas acadêmicas destinadas ao estudo desta disciplina, também são alguns dos agravantes preponderantes do declínio do processo de ensino-aprendizagem da matemática.

Entende-se que o processo de ensino da matemática nas escolas públicas brasileiras, precisa ser periodicamente incentivado e modificado pelos professores, eles serão neste processo de ensino aprendizagem um dos fatores primordiais para que os seus alunos possam aperfeiçoar paulatinamente e com protagonismo participar de forma atuante na transformação, por muito esperada, da melhoria da aprendizagem.

A educação no Brasil requer transformações necessárias para inovar as práticas pedagógicas, buscando novas metodologias, para que o ensino aprendizagem sejam sempre alcançados da melhor forma possível. Ensinar matemática, é por muitos uma tarefa árdua, o conhecimento acerca da disciplina sempre foi tido como complexo, e isso acarreta de forma inconsciente um bloqueio antecipado a aprendizagem, com o ato de buscar o aprendizado de forma interessante e desafiante, faz com que o estudante, se liberte dos bloqueios e perceba que o ensino da matemática também possui suas atratividades e significâncias, essa mudança faz mais do que necessário nas escolas públicas brasileiras, que pode vir a transformar de uma vez por todas, a ensino da matemática nas escolas públicas do Brasil.

METODOLOGIA

A matemática é uma das disciplinas mais importantes na formação do estudante, não desmerecendo em nada as outras. A matemática está inserida em todas as áreas do conhecimento, diante disto, sempre há um olhar diferenciado no sentido da importância que se apresenta sobre a referida matéria.

A pesquisa foi realizada no Centro Educacional de Tempo Integral Professor Manuel Vicente Ferreira Lima localizado no município de Coari, interior do estado do Amazonas – Brasil. Este *locus* de pesquisa foi escolhido em virtude das atividades profissionais realizadas nesta escola: o ensino da matemática para turmas do segundo ano do Ensino Médio.

A escola apresentou um marco na educação do município de Coari – AM, isto porque trouxe à cidade uma infraestrutura tecnológica essencial para o aprendizado. Este estudo realizado nesta escola traz uma reflexão sobre o uso das metodologias ativas, suas possibilidades e suas necessidades.

Na realização da pesquisa usou-se o método misto, que faz uma abordagem analítica dos fatos, sobre os aspectos qualitativo e quantitativo, analisando os fatos que estão diretamente relacionados as metodologias ativas utilizadas nas aulas pelos professores. Como são trabalhados em sala de aula esses métodos inovadores e quais os resultados práticos positivos e negativos que se observa nessas práticas dos professores.

De acordo com Chaquiam (2017), pesquisas atuais indicam que a inserção de fatos do passado pode ser uma dinâmica bastante interessante para introduzir um determinado conteúdo matemático em sala de aula, tendo em vista que o aluno pode reconhecer a matemática como uma criação humana que surgiu a partir da busca de soluções para resolver problemas do

cotidiano, conhecer as preocupações dos vários povos em diferentes momentos e estabelecer comparações entre os conceitos e processos matemáticos do passado e do presente.

Deve-se conhecer um pouco da história da matemática, para ter com parâmetro tanto de evolução de conhecimento como as diferentes formas de inovações tecnológicas e metodológicas no processo de ensino da matemática.

Weinberg (2015), afirma que a pesquisa hoje é amparada e alumiada pelo conhecimento de seu passado e pode contribuir para o sucesso no desenvolvimento do trabalho no presente ou infortúnios pelo seu desconhecimento.

As contribuições dos mais diversos matemáticos que fazem parte dessa grande biblioteca, que vem desde seu primórdio, aos dias atuais, nos revelam toda as controversas, concórdias e discursões acerca do desenvolvimento e criação da belíssima história da matemática.

Segundo D'Ambrósio (1996, p. 29-30) “a história da matemática é um elemento fundamental para se perceber como teorias e práticas matemáticas foram criadas, desenvolvidas e utilizadas num contexto específico de sua época.” Pode-se perguntar qual a importância de estudar velhos métodos, antigas formas de se fazer Matemática. Qual o uso daquilo que já não cabe mais nos tempos de hoje? E a resposta reside na necessária compreensão de que tudo se transforma com o tempo e para além do conhecimento acumulado é observável os trabalhos, as pesquisas, as compreensões e percepções de mundo no decorrer das eras.

Da forma em que se encontra a educação no Brasil, observamos um quadro bem grave no ensino da matemática. O desinteresse dos alunos nos abre um sinal de alerta sobre o ensino – aprendizagem e os métodos utilizados por professores, que já estão ultrapassados e que não condizem mais com as expectativas dos estudantes. Já não se pode mais alcançar a participação e o empenho desses estudantes no ensino da matemática de forma rudimentar e tradicional. Os alunos almejam novas ideias e outras percepções sobre o que realmente trará significado ao que eles buscam e almejam. A tecnologia e as metodologias inovadoras, possibilitam uma maior atração e motivação no processo de ensino/aprendizagem do aluno. Não é possível tratar a tecnologia como algo do futuro sendo que gerações atuais já nascem imersas no universo tecnológico.

O futuro é uma variável que está sempre presente. Em D'Ambrósio (1996) o autor reflete sobre a condição do educador de se preparar para as transformações tecnológicas, expõe sua preocupação com o declínio da matemática moderna e a necessidade dos professores de adotarem o uso da calculadora e da “teleinformática” em suas aulas. Para o autor, a teleinformática é a combinação de rádio, telefone, televisão e computadores. A educação se transforma pouco a pouco à medida que os recursos tecnológicos são introduzidos nas salas de aula e nas instituições de ensino, entretanto, toda transição requer tempo. As aulas expositivas cujos professores são os únicos que falam e os alunos adquirem uma participação passiva ainda estão presentes em muitas escolas. A tecnologia surge como uma ferramenta e passa a fazer parte de metodologias, mas nem sempre são usadas no processo de ensino e aprendizagem. Filmes, videoaulas, imagens, programas interativos são exemplos de recursos tecnológicos usados em algumas escolas. A tecnologia pode ser usada para complementar as aulas quando usada de forma que integre e auxilie o professor nas suas práticas pedagógicas. As metodologias ativas podem fazer parte desse processo, para que isso ocorra o professor precisa conhecer e investigar o uso mais

eficaz dessa prática inovadora.

Para que se possa investigar sobre o uso das metodologias ativas como uma estratégia de ensino é preciso compreender um pouco dos fatores sócio - históricos e socioeconômicos. Estes dois fatores são importantes quando o assunto é prática pedagógica, pois, não é possível de se ter um ensino de qualidade com o desprezo dos contextos da sociedade e dos alunos, sobre a sociedade.

[...] sociedade vem do latim *societas*. Decorre de *socius*, vocábulo que nomeia o companheiro. E *companheiro* também deriva do termo latim *cumpanere*, designando aquele com quem se come do mesmo pão. *Companheiro*, pois, é ser social. É político. É relacional. Estabelece vínculos. Valora suas relações,

dando-lhe sentido ético e intencionalidade, algo que é próprio do humano, o único ser portador do privilégio de vivenciar o processo de educabilidade, pois nasce cem por cento dependente, desenvolve-se gradativamente e, graças à educação, alcança a relativa autonomia característica dos seres racionais, fazendo esse percurso ontoexistencial incrustado no contexto cultural simbólico, apreendendo, na vida e na escola, o modo humano de ser no mundo e no papel de homem ou de mulher (CARVALHO; CORREIA, 2012, p.66)

Partindo desta compreensão de sociedade reflete-se sobre a prática, ou melhor, sobre a práxis. Teoria e prática são indissociáveis, logo, é fundamental que a educação exerça sua função construtora de conhecimento levando em conta os aspectos econômicos e políticos. O Brasil está inserido num forte sistema capitalista cujo modo de produção e a obtenção de lucro é o que importa. Quando se crítica a educação dentro do capitalismo observa-se uma necessidade do capital em forma cada vez mais mão de obra alienada do que profissionais pensantes, não interessa nem um pouco ao sistema que sejam feitas críticas ao próprio sistema. A reprodução deste tipo de ideia avança pela sociedade e infiltra na educação. Existem escolas, públicas e particulares, cujo o objetivo máximo é a aprovação dos alunos em vestibulares. A educação acaba por adquirir uma essência mercadológica e neste aspecto abrem-se espaços para a educação bancária, que Freire critica.

As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que inseri o aluno como protagonista das ações, essas metodologias divergem com as pedagogias tradicionais, o ensino menos centrado no professor não é novo. John Dewey, no início do século passado já havia concebido e colocado em prática a educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento pelo estudante, que deveria exercer sua liberdade. Para Dewey.

A educação deveria formar cidadãos competentes e criativos, capazes de gerenciar sua própria liberdade. Sua proposta era a de que a aprendizagem ocorresse pela ação, o *learning by doing*, ou aprender fazendo, *hands-on* (DEWEY, 1944).

Essa prática de exercer o protagonismo e a liberdade nas suas ações educacionais e na busca do conhecimento, torna o estudante o centro das atenções. O aluno se torna parte relevante e integradora na construção do saber, participando ativamente das ações pedagógicas e das práticas dos docentes.

O ensino e a escola, tal qual o trabalho, a sociedade e suas relações passaram por diversas mudanças nas últimas décadas, sendo o primeiro um dos mais importantes, ainda que este não tenha alcançado todo seu potencial, levando em conta os avanços tecnológicos e até mesmo psicossociais, a escola é uma das mais presas aos padrões da época em que a mesma foi criada. Com o isolamento social, a escola passou por um processo de transformação, dado às novas implicações, e o dito novo normal passou a ser *lives*, reuniões por plataformas como

o Google Meet, plataformas Moodle, além de aulas remotas no geral. Diante desse enquadramento, dificuldades que vinham sendo discutidas há tempos como a utilização de tecnologias na educação, foram otimizadas de maneira célere. Apesar das dificuldades encontradas, como manter a rotina de ensino, impedir evasão escolar sem que haja uma escola para ir, existe ainda a oportunidade de as instituições estreitarem seus laços com as famílias e as comunidades, focando em soluções que mais se encaixem e criem interesse no aluno, o que pode ser alcançado através da criação e utilização de novas metodologias ou mesmo adequação das já existentes que melhor se adaptem a situação.

Abordagem da investigação

Esta pesquisa apresenta abordagem qualitativa/quantitativa, uma vez que apesar de se tratar da matemática, não está sendo trabalhado apenas questões concretas, palpáveis, visíveis a olho nu, trata-se de uma busca pelos significados e pelas transformações causadas pelas relações humanas.

Portanto, para se trabalhar com os conceitos de ensino-aprendizagem, as técnicas de mediação do conhecimento e as transformações que são feitas na educação usa-se a pesquisa qualitativa como enfoque metodológico.

Segundo Sampieri (2014).

“O enfoque qualitativo também se guia por áreas ou temas significativos de pesquisa. No entanto, ao contrário da maioria dos estudos quantitativos, em que a clareza sobre as perguntas de pesquisa e as hipóteses devem vir antes da coleta e da análise de dados, nos estudos qualitativos é possível desenvolver perguntas e hipóteses antes, durante e depois da coleta e da análise de dados.”

Desenho de investigação (quadro metodológico)

| Problema: O déficit na aprendizagem da matemática pode ser resolvido com o uso das Metodologias Ativas no processo de ensino-aprendizagem? | | | |
|--|---|---|--|
| Objetivo Geral: Analisar quais são os fatores das metodologias ativas que podem auxiliar no processo ensino/aprendizagem da Matemática nas turmas do 2º ano do Ensino Médio na Escola Estadual CETI Professor Manuel Vicente Ferreira Lima no Município de Coari - Amazonas no ano de 2021-2022. | | | |
| Objetivos específicos | Questões norteadoras | Participantes | Instrumentos |
| Especificar quais são os fatores pedagógicos das metodologias ativas que podem auxiliar no processo ensino/aprendizagem da Matemática nas turmas do 2º ano do Ensino Médio na Escola Estadual CETI Professor Manuel Vicente Ferreira Lima no Município de Coari - Amazonas no ano de 2022-2023. | Quais são fatores pedagógicos que podem auxiliar no processo ensino/aprendizagem da Matemática nas turmas do 2º ano do Ensino Médio na Escola Estadual CETI Professor Manuel Vicente Ferreira Lima no Município de Coari - Amazonas no ano de 2022-2023? | 121 alunos do segundo ano do Ensino Médio 10 professores; 1 pedagoga; 1 gestora da escola; | Questionário; Entrevista semiestruturada; |
| Identificar quais são os fatores socioeconômicos relacionados as metodologias ativas que quando trabalhados podem auxiliar no processo ensino/aprendizagem da Matemática nas turmas do 2º ano do Ensino Médio na Escola Estadual CETI Professor Manuel Vicente Ferreira Lima no Município de Coari - Amazonas no ano de 2022-2023. | Quais são os fatores socioeconômicos que podem auxiliar no processo ensino/aprendizagem da Matemática nas turmas do 2º ano do Ensino Médio na Escola Estadual CETI Professor Manuel Vicente Ferreira Lima no Município de Coari - Amazonas no ano de 2022-2023? | | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| Estabelecer quais são os fatores metodológicos das metodologias ativas que podem auxiliar no processo ensino/aprendizagem da Matemática nas turmas do 2º ano do Ensino Médio na Escola Estadual CETI Professor Manuel Vicente Ferreira Lima no Município de Coari - Amazonas no ano de 2022-2023. | Quais são os fatores metodológicos que podem auxiliar no processo ensino/aprendizagem da Matemática nas turmas do 2º ano do Ensino Médio na Escola Estadual CETI Professor Manuel Vicente Ferreira Lima no Município de Coari - Amazonas no ano de 2022-2023. | | |
|---|---|--|--|

Alcance esperado

Os objetivos desta pesquisa foram regidos por uma pesquisa exploratória. Tem-se por pesquisa exploratória que:

“Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com os problemas, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 2002, p. 41)”

As metodologias ativas já fazem parte das aulas de muitos docentes nos dias atuais. Diante do exposto, buscou-se nesta pesquisa a compreensão dos fatores pedagógicos, socioeconômicos e metodológicos que estão relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, que por consequência influenciam na aplicação das metodologias ativas dentro da sala de aula no ensino da matemática.

Os resultados da pesquisa ocorreram posteriormente a aplicação dos instrumentos selecionados para a coleta de dados, exposto neste projeto, as divulgações dos dados desta pesquisa foram exibidas através de apresentações de gráficos estatísticos, tabelas, quadros explicativos, a argumentação sobre a coleta será através de dados quantitativos e qualitativos, já que a pesquisa realizou-se utilizando o método misto.

O método misto nos proporcionou uma pesquisa mais detalhada da problemática em questão, visando alcançar resultados mais concretos, afim de propor sugestões e melhores direcionamentos sobre as soluções dos mesmos.

Apresentação dos resultados

Os resultados da pesquisa foram obtidos após a aplicação dos questionários semiestruturados para a coleta de dados apresentados neste projeto, as divulgações dos dados desta pesquisa foram expostas através de apresentações de quadros explicativos, gráficos e tabelas. Sendo que, a forma de explicação dos resultados será através de dados quantitativos e qualitativos, já que a pesquisa realizar-se-á utilizando o método misto.

O método misto nos proporcionou uma pesquisa mais detalhada da problemática em questão, visando alcançar resultados mais concretos, a fim de propor sugestões e melhoria no direcionamento sobre as soluções dos mesmos.

Análise dos dados

Os métodos que serão utilizados para as análises de dados nesta pesquisa far-se-á de forma quantitativas e qualitativas, ou seja, pelo método misto.

A análise dos dados na pesquisa de métodos mistos está relacionada ao tipo de estratégia de pesquisa utilizada para os procedimentos. Assim, em uma proposta, os procedimentos precisam estar identificados com o projeto, entretanto, a análise ocorre tanto na abordagem quantitativa quanto na qualitativa e frequentemente entre as duas abordagens.

Toda via, percebe-se que através dos conceitos a cima apresentados a análise de dados deve estar em consonância com a pesquisa, a fim de apresentar um trabalho fidedigno e pautado em resultados válidos e respaldados pelos dados escolhidos.

Análise qualiquantitativos

Os questionários semiestruturados aplicados aos estudantes da pesquisa, serão analisados os resultados com base nos dados teóricos, que foram coletados nos quatro meses de pesquisa.

Estes questionários foram enviados e coletados de forma online devido a estarmos passando por um momento pandêmico, a etapa de envio dos questionamentos e recebimento das respostas, aconteceu de forma online, pela plataforma do Google forms.

O método escolhido para a realização da pesquisa foi o quali-quantitativa, que se aproxima da realidade de que fundamenta a pesquisa. Segundo os autores Sampieri e Mendonza (2008), argumentam que a pesquisa qualiquantitativos às vezes, parecem ser contraditórias, mas essas duas formas de coletas propõem aproximações ao conhecimento final da pesquisa, ambas se completam.

As organizações dos questionários semiestruturados foram divididos em três seções distintas, sendo a primeira direcionada aos alunos do 2º ano do ensino médio a segunda aos professores e a terceira a gestora e pedagoga da escola, tendo como pontos norteadores as variáveis da pesquisa.

Perfil dos discentes

Ao verificar o perfil dos discentes que participaram da pesquisa, enumeramos umas séries de dados importantes, na seção 01, o questionário trata-se de dados como: idade, gênero, cor ou raça, renda familiar e religião e etc., e na seção 02, os questionários trata-se de questões que refere-se aos conhecimentos, interações ou participação em algum momento da sua vida estudantil, das metodologias ativas, se foram utilizadas ou não pelos professores, nas suas práticas pedagógicas para ensinar os conteúdos abordados durante as aulas, buscando alcançar através destes dados subsídios favoráveis para enriquecer a temática abordada nesta pesquisa, que busca analisar a importância das metodologias ativas no processo ensino aprendizagem da matemática na escola estadual CETI Professor Manuel Vicente Ferreira Lima.

Os gráficos a seguir, demonstram as informações que foram adquiridas durante a realização das pesquisas online, com os discentes da escola, no questionário da seção 01

Gráfico 1- Idade dos alunos que estudam na escola CETI Coari

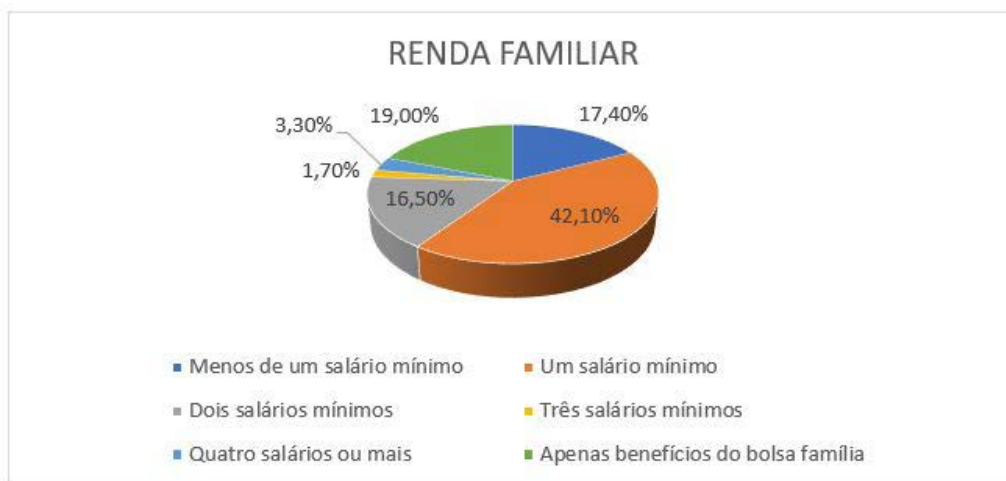


Fonte: Dados da pesquisa-2022

No Gráfico 1, observa-se que a maioria dos alunos da escola CETI Coari, estão na normalidade da idade - série, para alunos da 2ª série do ensino médio.

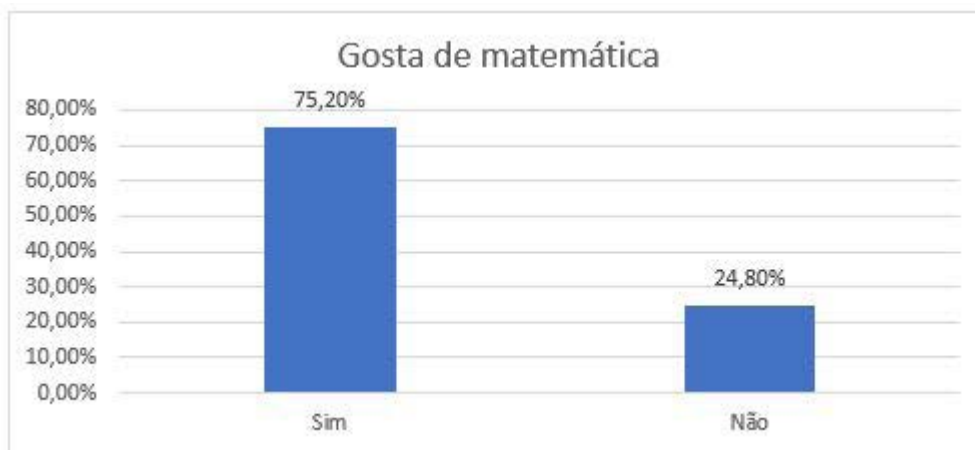
Vale enfatizar que, os alunos que frequentam a escola estadual CETI Professor Manuel Vicente Ferreira Lima, são de várias localidades das cidades, e de faixas sócio/econômicas diferentes.

Gráfico 2- Renda familiar dos alunos que estudam na escola CETI Coari



Fonte: Dados da pesquisa-2022

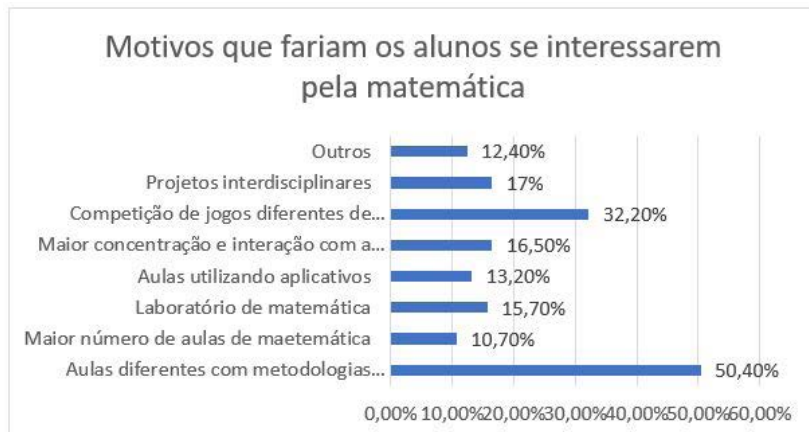
Gráfico 3 – Percentual de alunos que gostam de matemática na escola CETI Coari.



Fonte: Dados da pesquisa-2022

A análise do gráfico 3, demonstra, até de forma surpreendente, que a maioria dos alunos da escola CETI Coari, relatam que gosta de matemática. Aí, vem o seguinte questionamento. Se a maioria dos alunos gostam de matemática, por que há tantas reprovações?

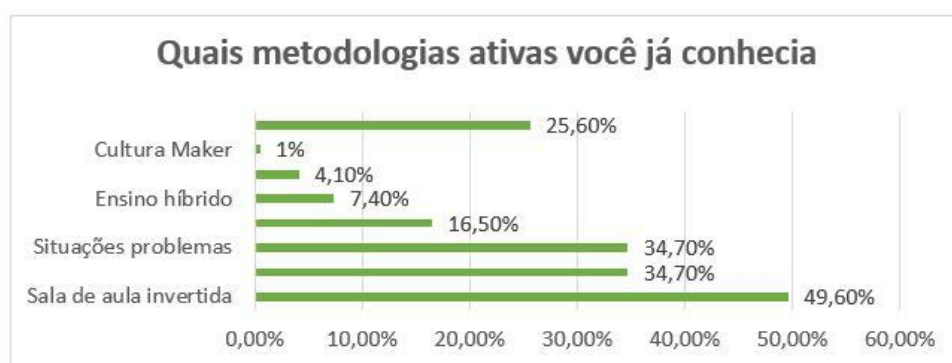
Gráfico 4 – Motivos que fariam os alunos se interessarem pela matemática na escola CETI Coari.



Fonte: Dados da pesquisa-2022

Podemos perceber também que a gamificação, que é a realização de jogos para o ensino da matemática, numa prática diversificada, e que se trabalha um determinado conteúdo de maneira que possa facilitar ou ao menos motivar os alunos a se interessarem pelo assunto em questão.

Gráfico 5 – Qual ou quais metodologias ativas os alunos da escola estadual CETI Coari conhecem.



Fonte: Dados da pesquisa-2022

É interessante observar que a sala de aula invertida é uma das metodologias que os alunos da escola CETI Coari, mas conhece, ou seja, mas são utilizadas pelos professores nas suas práticas pedagógicas, ou mais são assimiladas e fixadas pelos os estudantes, já que foi a mais citada no questionário realizado. A gamificação e a situação problema, também foram bem citadas nas respostas dos estudantes.

Tabela 1

Analisar a opinião dos discentes participantes da pesquisa a respeito da disciplina de matemática. Quando perguntados se gostam de matemática? E por quê?

| | |
|-----------|--|
| Aluno 2: | Porque eu quero aprender e ter mais conhecimento sobre a matéria. |
| Aluno 4: | Matemática é uma matéria muito importante pra todos nós e de alguma forma ela chega a ser legal. |
| Aluno 8: | Não gosto! Porque não tenho facilidades com cálculos. |
| Aluno 9: | Gosto de matemática, pois é uma disciplina de extrema importância para todos nós, ela está presente em tudo que fazemos. Com ela conseguimos desenvolver o raciocínio e estimular a nossa curiosidade. Amo estudar matemática. |
| Aluno 15: | Bom gostar não quer dizer que eu sei tudo sobre matemática, eu gosto e sei o básico. |
| Aluno 22: | Sim, porque é uma matéria que me dedico muito desde criança, meu pai me ensinou matemática aí eu fui pegando ritmo. |

Fonte: Dados da pesquisa-2022

Tabela 2

Analisando as respostas dos alunos a respeito da matemática na sua vida estudantil. E de que forma sua situação socioeconômica pode afetar no seu desempenho na matemática.

| | |
|-----------|---|
| Aluno 5: | Eu acho bem difícil e com dificuldade de comprar materiais básicos se torna pior ainda. |
| Aluno 7: | Eu acho uma disciplina excelente, ela é difícil para alguns alunos, pois tem alguns assuntos complicados de entender. Porém acredito que alguns fatores socioeconômicos possam afetar de alguma forma a sua aprendizagem. |
| Aluno 8: | Acho difícil, porque a matemática é muito trabalhosa, e a maioria dos alunos tem dificuldades de aprender e falta materiais adequados para alguns alunos. |
| Aluno 39: | Eu acho a matemática em alguns momentos bem fácil e em outros bem difíceis, principalmente quando apresentam letras em vez de números. |
| Aluno 15: | Depende do conteúdo e do professor. Quando ele passa trabalhos que precisa comprar materiais específicos fica mais difícil para os alunos que não tem condições econômicas. |
| Aluno 56: | Fácil se for dada a sua devida atenção e compromisso. |

Fonte: Dados da pesquisa-2022

Gráfico 5 – Qual ou quais metodologias ativas os alunos da escola estadual CETI Coari conhecem.



Fonte: Dados da pesquisa-2022

É interessante observar que a sala de aula invertida é uma das metodologias que os alunos da escola CETI Coari, mas conhece, ou seja, mas são utilizadas pelos professores nas suas práticas pedagógicas, ou mais são assimiladas e fixadas pelos os estudantes, já que foi a mais citada no questionário realizado. A gamificação e a situação problema, também foram bem citadas nas respostas dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar o tema: Metodologias Ativas: utilização de práticas inovadoras no processo de ensino aprendizagem da matemática nas turmas do 2º ano do ensino médio na escola estadual CETI Professor Manuel Vicente Ferreira Lima, observou-se uma preocupação em apresentar dados reais que pudessem mostrar de forma fidedigna a realidade vivenciada naquela escola, no que se refere a questão do aprendizado da matemática, inúmeros são os fatores que implicam nessa questão em estudo sobre o uso das metodologias ativas.

Sabemos que o ato de ensinar, faz parte de um processo de prática, experiências e outros fatores metodológicos e pedagógicos que implicam diretamente no ato de aprender, sendo que esses fatores estão condicionados na questão do querer e poder fazer, por esse motivo os dados da pesquisa serão analisados para que possamos detectar a problemática, afim de encontrarmos respostas para nossas indagações.

Detectou-se nesta problemática deste objetivo, que há por parte dos docentes uma preocupação sobre os fatores sócio/econômico que podem interferir no ensino aprendizagem da matemática, no entanto, observou-se também que alguns professores ainda tem dúvidas ou receio de elaborar seus planejamentos, aplicando as metodologias ativas em seus conteúdos, o como fazer é o que mais despertou atenção, existe uma grande vontade em querer aplicá-la, mas alguns fatores impedem que isso ocorra, a análise das respostas dadas pelos docentes nos fez perceber que além do receio de como fazer, existe também, a questão da falta de materiais necessários e adequados, que geralmente não é oferecido pela escola, os docentes precisam confeccionar os jogos, organizar os materiais, sensibilizar os alunos e pais de que pode aprender brincando, além do mais, a falta de espaço físico na escola para realizar tais atividades como adaptações a gamificação, a sala de aula invertida, a situação problema, aos projetos entre outras práticas inovadoras, essa problemática nas escolas públicas atinge todos os docentes, independentemente da disciplina que se ministra.

Apesar das dificuldades encontradas, como manter a rotina de ensino, impedir evasão escolar, o que pode ser alcançado através da criação e utilização de novas metodologias em comunhão com as já existentes metodologias tradicionais sendo elas: a aprendizagem pela interação social de Lev Vygotsky (1859-1952); a aprendizagem pela experiência, de John Dewey (1859-1952), e a perspectiva freiriana da autonomia, de Paulo Freire (1921-1997), assim como as propostas de cada uma, seus benefícios e adversidades, considerando o atual contexto e visando a criação de um ensino da matemática no ensino médio mais envolvente ao aluno. Os novos métodos de ensinar vão surgindo, novas ideias, novos pensadores da educação, vão interagindo e discutindo, novos modelos e metodologias de ensino, para facilitar a interação do aluno com o professor, na proposição de manter um diálogo coerente na relação entre as diversas metodologias de aprendizagem.

A escola como instituição pública precisa amenizar essas lacunas, que nem sempre recebem o olhar humano, e diferenciado, por parte dos governantes e também de por parte da sociedade.

Portanto, verificou-se através das pesquisas realizadas que a prática das metodologias ativas, na disciplina de matemática, pode auxiliar muito a questão tão complexa do ensino aprendizagem, não somente da matemática, mas também de qualquer outra disciplina. O primeiro

passo é o querer aprender, estar aberto ao conhecimento e suas inúmeras oportunidades que essa prática inovadora pode trazer a todos, e é notório nas argumentações dos discentes e professores que existe esse entusiasmo por querer aprender e ensinar mais, algo novo. No entanto, a escola, precisa oferecer essa acessibilidade, tornar esse caminho mais fácil para que o aluno, se encante com o desconhecido, visto que muitos jovens não possuem essa prática até chegarem nas séries finais do ensino médio, se tornando extremamente necessário e urgente que a instituição busque formas de fazer com que esse deslumbramento de início de estudar uma nova metodologia, com dúvidas, incertezas e até certas frustrações e também o medo do novo, não prejudique ou acabe afastando os estudantes ainda mais da escola ou o querer aprender. Isso serve também aos professores, que precisam mudar suas práticas pedagógicas, eles precisam enfrentar suas dúvidas e seus anseios, e quebrar esse muro que dividi o novo do convencional. Buscar novas metodologias e ampliar seus conhecimento e métodos de ensino, se torna necessário e imprescindível nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, *et al.* O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira. Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação. Volta Redonda. Vol. 2, No. 1, p. 55-67, 2005.

ASSIS, Raquel; MERLO, Clinton; O uso da informática no ensino da matemática. Revista Científica do Centro Universitário de Jales (Unijales). REUNI (2010), Edição IV, 41-67, 2010.

CARVALHO, Iolanda; CORREIA, Wilson. Práxis educativa: tempo, pensamento e Sociedade. Revista Portuguesa de Educação, 25(2), p. 63-87, 2012.

CHAQUIAM, Miguel. Ensaio temáticos: história e matemática em sala de aula. 1º ed. Belém: SBEM/SBEM-PA, 2017.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação matemática: da teoria à prática. Ed. 17º. Campinas, Sp: Papyrus, 1996.

DEWEY, John. Democracia e Educação. Trad. G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos avançados, v. 15, p. 259-268, 2001.

GIL, A. C. Como Elaborar projeto de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GUSMÃO, Tânia; SANTOS, Rosimeire. Representações sociais da matemática: contribuições da formação em pedagogia. Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades. São Paulo – SP, 13 a 16 de julho de 2016 (COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA).

HOWARD, Eves. Introdução à história da matemática. Ed. 5º. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

VIGOTSKI, Lev S. O significado Histórico da Crise da Psicologia. Uma investigação metodológica. In: Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RAMOS, Taurino. A importância da matemática na vida cotidiana dos alunos do ensino fundamental II. Cairu em Revista. Ano 06, nº 09, p. 201-21. Jan/fev. 2017.

RELATÓRIO DE RESULTADOS DO SAEB 2019: volume 1: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio [recurso eletrônico]. / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

SAMPIERI, H. Roberto; COLLADO, F. Carlos; LUCIO, B. Maria Del Pilar. Metodologia da Pesquisa. Editora McGraw Hill, 5ª ed. 2014.

WEINBERG, S. Para explicar o mundo: A descoberta da ciência moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 2015

SAMPIERI, Hernández Roberto; MENDOZA, Paulina Christian. Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta. 1. ed. México, DC: McGraw-Hill, 2018.

VALENTE, José (org.). O computador na sociedade do conhecimento. Campinas. Sp: UNICAMP/NIED, 1999.



**A aplicação da etnomatemática no
ensino-aprendizagem da geometria:
um estudo de caso**

**The application of ethnomathematics
in geometry teaching-learning: a case
study**

Maria Iranice Pontes Fonseca

DOI: [10.47573/ayd.5379.2.144.19](https://doi.org/10.47573/ayd.5379.2.144.19)

RESUMO

Este trabalho de pesquisa aqui apresentado, traz como ponto principal o uso da Etnomatemática, como ferramenta metodológica de ensino, como facilitadora do ensino-aprendizagem dos conteúdos matemáticos e, trazendo um aprendizado mais significativo para os alunos. Como parte do desenvolvimento desse trabalho de pesquisa, foi aplicado o projeto em uma turma de 7º ano de uma escola pública na periferia de Manaus-AM, no qual foi observado durante a execução das atividades que os alunos compreenderam com maior facilidade os conteúdos estudados, quando o professor utilizou além dos conteúdos didático - teóricos, a ludicidade, com a utilização de material físico como réguas, lápis, borracha, cola, papelão, dentre outros materiais, o que ajudou muito aos alunos a desenvolverem ideias sobre as situações propostas na teoria dos conceitos matemáticos de geometria. Ao manipularem esses materiais, a percepção espacial dos alunos foi ampliada, já que os mesmos estavam em contato direto com o manuseio dos mesmos na criação dos objetos propostos pela metodologia que a professora aplicou. Foi observado também que os alunos aprenderam a fazer as construções a eles propostas, permitindo assim resolver problemas utilizando os conceitos mais básicos da matemática de forma lúdica, evitando, desta forma, simplesmente decorar as fórmulas utilizadas. A proposta de se trabalhar a Etnomatemática junto ao aluno requer um bom preparo do professor, no que diz respeito ao reconhecimento e a identificação das construções conceituais trazidas pelos alunos de suas próprias vivências diárias e agregá-las em sua metodologia de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Palavras-chave: etnomatemática. ensino-aprendizagem. aluno. ludicidade.

ABSTRACT

This research work presented here, brings as its main point the use of Ethnomathematics, as a methodological teaching tool, as a facilitator of teaching/learning of mathematical contents and, bringing a more meaningful learning for the students. As part of the development of this research work, the project was applied in a 7th grade class of a public school on the outskirts of Manaus-Am, in which it was observed during the execution of activities that students understood more easily the contents studied, when the teacher used, in addition to the didactic-theoretical content, playfulness, with the use of physical material such as rulers, pencils, rubber, glue, cardboard, among other materials, which greatly helped the students to develop ideas about the situations proposed in the theory of the mathematical concepts of Geometry. By manipulating these materials, the students' spatial perception was expanded, since they were in direct contact with handling them in the creation of objects proposed by the methodology that the teacher applied. It was also observed that the students learned to make the constructions proposed to them, thus allowing them to solve problems using the most basic concepts of Mathematics in a playful way, avoiding, in this way, simply memorizing the formulas used. The proposal to work on Ethnomathematics together with the student requires a good preparation of the teacher, with regard to the recognition and identification of the conceptual constructions brought by the students from their own daily experiences and to add them in their teaching/learning methodology in the classroom of class.

Keywords: ethnomathematics. teaching/learning. student. playfulness.

INTRODUÇÃO

O ensino da matemática não é uma tarefa fácil, exige muita perseverança do educador que atua nesta área de construção do conhecimento de cada indivíduo. Pois, ensinar a matemática propriamente dita é um desafio dia após dia, para poder tornar o educando um indivíduo pensante e atuante na sociedade onde está inserido, vivenciando na prática as teorias que lhes são passadas dentro da sala de aula, no ambiente escolar. A complexidade dos conteúdos matemáticos, em muitos casos dificulta seu entendimento por parte dos alunos, então, faz-se necessário que o educador experimente novos caminhos para inserir em sua metodologia o conhecimento matemático, de forma que os educandos possam enxergar além da teoria, aplicando os conhecimentos adquiridos a partir de suas percepções e, assim, motivá-lo a um despertar investigativo onde ele mesmo busque até mesmo, tornar mais leve e prazerosa a inserção dos conhecimentos matemáticos em seu cotidiano.

Durante a aplicação dos contextos matemáticos para a construção deste trabalho de finalização de curso, foi utilizada a fundamentação da Etnomatemática, como forma metodológica para a aplicação dos conteúdos da geometria, para que os educandos tivessem uma melhor aceitação e compreensão desses assuntos que foram abordados durante a execução da pesquisa. Assim também neste trabalho você poderá acompanhar através de gráficos, tabelas e percentuais coletados através de pesquisa bibliográfica, os índices de aproveitamento dos conteúdos matemáticos pelos alunos, e que são utilizados dentro e fora do ambiente escolar, segundo os órgãos que são responsáveis pela educação dos discentes, na construção do seu aprendizado, em sua totalidade, em todo o país.

A utilização da Etnomatemática no ensino matemático para D'Ambrósio (2018), possui um conceito amplo, que busca compreender a utilização da matemática, dentro dos mais diversos contextos culturais como, por exemplo, a matemática do marceneiro, a do carpinteiro, do artesão, do agricultor que faz cálculos e medidas mesmo sem muito conhecimento teórico dos conteúdos matemáticos, de como a humanidade desenvolveu seus meios de sobrevivência sem se apegar simplesmente a ideias, práticas e técnicas matemáticas (D'AMBRÓSIO, 2018), usadas no seu dia a dia.

Os saberes e fazeres matemáticos dentro do contexto escolar são de grande importância para que o educando possa desenvolver seus próprios conceitos a partir daquilo que ele já conhece e vivencia no seu dia a dia. O tema Etnomatemática e a sua relação com o processo de ensino-aprendizagem da matemática é a proposta de investigação desta pesquisa, levando em conta a abordagem metodológica tradicional do ensino da Matemática, com uma abordagem diferenciada e inovadora e uma abordagem baseada nos conhecimentos, valores sociais e culturais dos alunos, que D'Ambrósio (2018) chama de Etnomatemática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O educador a cada instante depara-se com as circunstâncias que os induzem ao desenvolvimento de conceitos, relações e processos de pensamentos, relativos aos conhecimentos matemáticos vivenciados no cotidiano dos alunos. Sem esquecer que o educador que ministra aulas de matemática, deve despertar o interesse dos alunos, não utilizar em suas aulas somente

situações matemáticas, mas também da vivência do cotidiano dos alunos. Como por exemplo, o professor pega uma situação do dia a dia que tenha repercutido na sociedade de modo geral e, que seja do interesse dos alunos e aplicar os conceitos matemáticos nela, de forma a despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo da matemática propriamente dito por intermédio de situações do seu cotidiano.

É com base nesses conhecimentos que tanto o educador quanto a escola deveriam favorecer ao aluno o desenvolvimento do conhecimento matemático formal, mas ainda, valorizando os conhecimentos matemáticos do cotidiano e abrangendo-os como conhecimentos válidos, sobretudo no que se referem às estratégias aplicadas na resolução de problemas, mesmo que para isso utilizem recursos didáticos de outras matérias para, por exemplo, aplicar trabalhos em grupo, melhorando e desenvolvendo o aprendizado eficaz desse aluno. Na concepção de Tótol e Batista (2016), o aluno é capaz de gerar matemática e de elaborar conceitos matemáticos, desde que sejam supridas as condições apropriadas para o seu desenvolvimento, tendo em vista que, o processo de ensino-aprendizagem é mais efetivo quando o aluno por intermédio do educador se torna um agente ativo nesse processo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) aponta que uma:

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) [...] (BRASIL, 2017, p. 13).

Aprender é uma atividade árdua, com a qual se convive o tempo inteiro, procurando aquilo que ainda não é conhecido. Lembrando-se que a aprendizagem ocorre em processos contínuos. Cada indivíduo enquanto aluno, apresenta seu próprio ritmo e seu próprio tempo, que devem ser observados e respeitados pelo educador.

De acordo com a BNCC (2017):

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades, [...]. (BRASIL, 2017, p. 29).

A construção do conhecimento e da aprendizagem é um processo contínuo e, devem ser incorporadas as interpretações conceituais já construídos pelos alunos em sua vivência diária, antes mesmo de frequentarem a escola.

Paradigmas sobre o ensino da matemática

Atualmente o ensino da matemática nas escolas públicas e particulares brasileiras passa por uma série de transformações, onde novos paradigmas e formas de se trabalhar conceitos matemáticos estão cada vez mais em evidência, procurando assim, amenizar ou desvincular as barreiras que ainda persistem no que se refere ao ensino da matemática dentro e fora do ambiente escolar.

Muito se fala sobre o ensino da matemática, como desde o ensino fundamental, deve-se alfabetizar matematicamente os alunos e isso tem sido cada vez mais desafiante para os pro-

fessores que se empenham verdadeiramente em ensinar. Neste contexto o papel do educador é analisar os conteúdos de forma crítica

As dificuldades desse processo provêm da forma já pronta como muitas vezes, a matemática ainda é introduzida aos alunos, fazendo com que esses não a compreendam e muito menos saibam como aplicá-la na prática, e de modo mais significativo valorizando seu aprendizado. Assim sendo, quando um professor tenta ensiná-la é muito comum ouvir dos seus alunos que eles não sabem para que vai servir esse aprendizado e quais são suas utilizações, ou em termos matemáticos, quais são suas aplicações práticas. Os alunos não se dão conta da importância que devem dar aos conteúdos de matemática e o quanto aprender isso mudará suas vidas.

O professor Larrosa (2002, p. 21) afirma que “[...] pensar não é somente ‘raciocinar’, ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como tem sido ensinado algumas vezes aos alunos, mas é, sobretudo, dar sentido ao que o ser humano é e ao que lhes acontece”. De acordo com o que ele disse, pode se compreender melhor o que fala os PCNs, quando afirmam que dessa forma:

[...] a matemática contribui para o desenvolvimento de processos de pensamento e a aquisição de atitudes, cuja utilidade e alcance transcendem o âmbito da própria matemática, podendo formar no aluno a capacidade de resolver problemas genuínos, gerando hábitos de investigação, proporcionando confiança e desprendimento para analisar e enfrentar situações novas, propiciando a formação de uma visão ampla e científica da realidade, a percepção da beleza e da harmonia, o desenvolvimento da criatividade e de outras capacidades pessoais. (PCNEM, p. 40).

A matemática vista hoje pelos alunos em sala de aula, ainda está muito distante da ideal. Existe uma grande urgência em mudar essa visão, de que a matemática é uma disciplina difícil e somente aqueles alunos providos de conhecimentos elevados conseguem de fato entendê-la.

Sem falar no despreparo que muitos dos professores que ministram a matéria de matemática possuem, pois não tem formação adequada e nem procuram se especializar para poderem transmitir aos alunos um conhecimento dos conteúdos matemáticos de forma prática e satisfatória. Pois, para que o aluno goste dos conteúdos desta matéria, desde cedo o educador o deve estimular para que possa, de acordo com a BNCC (2017):

Nessa fase, a unidade prevê que os alunos sejam preparados para analisar, transformar, ampliar e reduzir figuras geométricas planas, para perceber seus elementos variantes e invariantes e, a partir desse estudo, evoluir para os conceitos de congruência e semelhança. O conteúdo também deve contribuir para a formação do raciocínio hipotético-dedutivo (BRASIL, 2017, p.19).

A Importância do Ensino da Matemática

Deve-se dar maior importância ao entendimento da matemática para a compreensão das demais disciplinas, com total relevância e aplicabilidade dos seus conceitos na vida cotidiana dos alunos, e na atuação e relação professor-aluno no contexto geral do ensino dos conteúdos da matemática. Para Lungarzo (1990):

A matemática é um corpo de conhecimentos abstratos caracterizado como uma ciência e seus conceitos possuem raízes racionais e práticas, ou seja, a matemática é definida como a “ciência abstrata, isto é, que se liga a ideias e não a objetos reais, ou objetos do mundo sensível e seus conceitos foram elaborados não apenas por motivos racionais, mas também por motivos práticos” (LUNGARZO, 1990, p.17).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1988, p. 30) são referências de qualidade

para o ensino. Desde lá, a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a obtenção de um potencial matemático é muito grande. Pois trazem propostas de objetivos para a matemática ensinada no ensino fundamental que evidenciam instrumentos para compreender o mundo à sua volta e fazendo com que o aluno passe a ver a matemática como área do conhecimento que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas.

Como cita Thomaz (1999, p.12):

“A dificuldade em Matemática, além de consciente para os alunos é colocada como o principal motivo de não gostarem desta disciplina, é um fator marcante na vida da maioria dos estudantes, é algo que tem proporcionado resistência ao aprender”.

Além da consolidação de uma melhor infraestrutura nas escolas brasileiras para permitir que trabalhos científicos suscitem patentes e produtos, aumentando o nível da riqueza social e nacional, em muitos momentos, algumas ações voltadas para melhorar o ensino da matemática deveriam ser executadas no sentido de prover, por exemplo, melhores estruturas de planejamento voltadas para o aprendizado dos alunos.

A rejeição pela Matemática surge da dificuldade na aprendizagem ou são a rejeição que leva às dificuldades em se aprender os conteúdos da Matemática, também a forma como o professor aborda os conteúdos influencia muitas vezes na forma como os alunos a rejeitam essa disciplina.

Knijnik (1997, p. 40) ressalta que:

Aprender a matemática oficial possibilitará tanto o domínio desta forma particular de matemática como a compreensão mais acurada dos próprios modos de produzir significados matemáticos [...] Tais modos, muitas vezes diferentes dos oficiais, têm uma lógica interna que, com o auxílio da matemática acadêmica, pode ser mais bem compreendida pelos alunos.

MARCO METODOLÓGICO

Foco da investigação

O foco desta pesquisa foi embasado em uma pesquisa de campo, realizada parcialmente devido ao estado de pandemia em que o mundo inteiro se encontra inclusive o estado do Amazonas desde o final do ano de 2019. Restringindo quase todas as atividades desenvolvidas, em todas as áreas, inclusive na educação, com a suspensão das aulas presenciais, o que tem prejudicado até nos dias de hoje o desenvolvimento de qualquer tipo de pesquisa tanto no âmbito educacional como comercial e industrial, infelizmente todos os setores da sociedade atual foram afetados diretamente por causa da pandemia da Covid-19. De acordo com as abordagens onde o enfoque da educação possui aspectos qualitativos, por isso se faz imprescindível entender que o ensino sempre buscou um destaque pela sua realidade qualitativa, como afirma Triviños (1987). Onde nos motiva a entender o real percurso da pesquisa qualitativa que é justamente a ideia de perceber as perspectivas e os fundamentos da pesquisa educacional no Brasil.

A pesquisa qualitativa tem como finalidade a coleta objetiva de dados que se concentra, sobretudo, em números e valores. (MENEZES *et al.*, 2019). Assim como a pesquisa qualitativa nasceu na antropologia de maneira mais ou menos naturalística, e na sua tradição antropológica ficou conhecida como investigação etnográfica. Alguns a definem como sendo “o estudo da cultura”. Cabe aqui salientar algumas de suas denominações:

A pesquisa qualitativa é conhecida também como “estudo de campo”, “estudo qualitativo”, “interacionismo simbólico”, “perspectiva interna”, “interpretativa”, “etnometodologia”, “ecológica”, “descritiva”, “observação participante”, “entrevista qualitativa”, “abordagem de estudo de caso”, “pesquisa participante”, “pesquisa fenomenológica”, “pesquisa-ação”, “pesquisa naturalista”, “entrevista em profundidade”, “pesquisa qualitativa e fenomenológica”, e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 124).

Desenho de investigação

Suprir a necessidade do aluno nos conteúdos de matemática é aplicar a teoria na prática para que haja um maior entendimento dos conceitos abordados dentro dos conteúdos matemáticos. E para comprovar a importância de se propor atividades de manipulação usando conceitos da matemática, como ocorreu na construção das caixas decorativas, depois dos alunos terem estudado os conceitos de geometria. Incentivando os professores de matemática a utilizarem esta forma de inserir os conhecimentos matemáticos de maneira, que essa inserção proporcione ao aluno o aprender de forma prazerosa com aquilo que ele mesmo pode desenvolver ou construir.

Quanto à execução deste projeto pelos alunos, precisou da utilização de materiais como: papel cartão, tesoura, isopor, cartolina, régua, cola, transferidor, compasso, papel camurça, lápis, caneta dentre outros. Os trabalhos foram executados na casa dos alunos, por eles próprios e quando estavam com dúvidas eles solicitavam a ajuda do professor em seu auxílio. Em relação aos prazos estabelecidos para a execução das atividades, os alunos puderam desenvolver o projeto dentro dos prazos previstos.

Tipo de investigação – Qualitativa

Desenho do estudo

O projeto que foi desenvolvido aqui teve como objetivo principal o estudo dos conceitos de Geometria, uma das várias ramificações da matemática, onde os alunos estudaram os conceitos que lhes foram passados pelo educador através de uma apostila e, posteriormente aplicaram o conhecimento da geometria adquirido na construção de caixas decorativas e na confecção de mosaicos (ladrilhos) geométricos.

Os alunos tiveram a tarefa de construir caixas decorativas no formato de sólidos geométricos e confeccioná-las na parte exterior com mosaicos (ladrilhos) geométricos de sua preferência. Além disso, os alunos tiveram que desenvolver e apresentar os relatórios das atividades desenvolvidas por eles próprios, e executar tarefas sobre os conteúdos abordados inserindo a teoria no formato das caixas construídas. Essas informações foram abordadas na explicação que o professor deu no dia da apresentação do trabalho para os alunos envolvidos da turma do 7º ano da comunidade escolar.

E assim, o que se esperava com essa metodologia de ensino era que os alunos pudessem relacionar o que aprenderam na teoria aplicando na prática os conceitos abordados, em algo concreto em que pudessem analisar e tirar suas próprias conclusões. Para que assim fossem assimilados de forma positiva os conceitos matemáticos, valorizando suas ações e desenvolvendo melhor seu aprendizado significativo.

População e Amostra

Para o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa, foi feita uma amostragem intencional (também chamada de amostra por julgamento), que é o tipo de amostragem realizada de acordo com o julgamento do pesquisador. “A característica chave dessa amostragem é que os elementos da população são selecionados intencionalmente. Esta seleção é feita considerando que a amostra poderá oferecer as contribuições solicitadas” (CHURCHILL 1998, p. 301).

Critério de inclusão – Característica compartilhada por todos os discentes a serem estudados “A falta de interesse na Matemática relacionado ao desempenho do aluno na disciplina”.

Critério de exclusão – Característica que impede a inclusão dos discentes no estudo “Os alunos que tem interesse pela matemática e que possuem melhor desempenho na disciplina”. O educador autor desta, usou como critério para a escolha dos alunos: “A falta de interesse na matemática relacionado ao desempenho do aluno na disciplina”, no qual ela escolheu um quantitativo total de 135 alunos de 3 turmas do 7º ano para quem leciona na Escola Estadual Júlio César de Moraes Passos, na qual a educadora utilizou parte dos alunos dessas três turmas de alunos, juntando um universo populacional que foi representado por apenas um quantitativo amostral de 45 alunos do total das turmas, pertencentes a essas específicas turmas do 7º ano, do ensino fundamental II, do turno matutino da Escola Estadual Júlio César de Moraes Passos no ano de 2020.

Estes alunos foram selecionados por apresentarem maior dificuldade na absorção e entendimento dos conceitos da matemática que o estudo da geometria aborda e engloba. Por esta turma ter apresentado em sala de aula, resultados negativos com relação aos conteúdos estudados, os alunos foram escolhidos para trabalharem na prática os conceitos que anteriormente haviam sido abordados em aula, para que assim eles assimilassem esses conceitos de forma satisfatória, melhorando seu aprendizado.

Técnicas e instrumentos de coletas de dados

A coleta de dados é uma das etapas da pesquisa, em que se inicia com a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas que são selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos na pesquisa. O rigoroso controle na aplicação dos instrumentos de pesquisa é um fator fundamental para evitar erros e defeitos (MARCONI; LAKATOS, 2017).

O procedimento de coleta de dados deste trabalho foi realizado através da utilização de uma experiência prática com atividades desenvolvidas pelos alunos em suas próprias casas, utilizando-se, inclusive, as observações e análises que apareceram durante o desenvolvimento do aprendizado.

O questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 2017).

Análise dos dados coletados

Depois da análise que foi realizada do material apresentado pelos alunos, procedeu-se com o tratamento qualiquantitativo através da apresentação de gráficos e tabelas. Com base nos achados e dados que foram obtidos foi confeccionado e desenvolvido este texto científico e os resultados foram todos descritos na apresentação dos resultados deste trabalho

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A matemática no contexto amazônico

A matemática é uma ciência que relaciona o entendimento coerente e pensativo com situações práticas do cotidiano das pessoas. Nela se compreende a importância da constante busca pela veracidade dos fatos históricos e atuais através de técnicas precisas e exatas. Ao longo da história, a matemática foi sendo construída e aperfeiçoada, organizada em teorias válidas e utilizadas desde quase sempre até a atualidade. Ela prossegue em sua constante evolução, investigando novas situações e estabelecendo relações com os acontecimentos cotidianos na vida das pessoas. Todos esses elementos influenciam na escola e em suas atividades pedagógicas, pois, enquanto instituição social e dentro desse contexto, a escola tende a reproduzir as mesmas características da sociedade.

D'Ambrósio (2005) aborda que:

Tem seu comportamento alimentado pela aquisição de conhecimento, de fazer(es) e de saber(es) que lhes permitam sobreviver e transcender, através de maneiras, de modos, de técnicas, de artes (techné ou 'ticas') de explicar, de conhecer, de entender, de lidar com, de conviver com (mátema) a realidade natural e sociocultural (etno) na qual ele, homem, está inserido. (D'AMBROSIO, 2005, p. 99-120).

A matemática e a Amazônia

A matemática se evidencia muito mais por ser uma matéria que está presente em quase tudo no mundo, fazendo com que os alunos compreendam a importância desse conhecimento e tentem vencer as barreiras postas por muitos tabus criados por causa da dificuldade na compreensão de muitos de seus conceitos.

Em meio à floresta amazônica temos como exemplo os índios Ticuna, uma das tribos já bastante conhecidas que usam uma forma de linguagem para expressar seus pensamentos, mesmo antes de lhes serem ensinado sobre as formas e símbolos matemáticos, já os usavam em sua cultura, e suas formas de expressão estão presentes, por exemplo, nas pinturas corporais e nos trançados confeccionados pelas mulheres. Os códigos impressos no trançado e presentes em todo o seu processo de confecção constituem uma linguagem própria da forma dos indígenas se expressarem.

Figura 8 - A Matemática da cultura indígena



FONTE: <http://www.inan.org.br/> e <http://mais.cultura.gov.br> Acesso em 18/11/2020

Os conhecimentos matemáticos dos indígenas tornam-se mais evidentes nas formas geométricas presentes na decoração de muitos objetos, mas também estão presentes no ato de calcular a quantidade de talos e folhas necessários para confeccionar um determinado cesto, no ato de medir, de comparar, assim como também na disposição e no entrelaçar das fibras para determinar os motivos decorativos. Tudo envolve um pensamento matemático visto aqui como a capacidade de colocar os objetos em relação, para, a partir daí, elaborar conceitos como maior, menor, mais pesado, mais leve, etc. Nos cestos, esteiras, bolsas e redes e nas pinturas que eles fazem, as formas geométricas são sempre abundantes nos motivos que os ornamentam, sejam por sua estética ou por sua função representativa das formas da natureza. Nesse sentido, merece destaque a presença dos quadrados, círculos, circunferências, triângulos, retângulos, pentágonos e octógonos, dentre muitas outras formas geométricas

Apresentação dos dados coletados

A execução do projeto possibilitou ao aluno relacionar o conhecimento teórico da geometria com a prática, em algo que ele mesmo pôde manusear e tirar suas próprias conclusões e compreender melhor os conceitos que foram abordados em sala de aula.

Como o aluno tem essa necessidade em matemática de visualizar a aplicação da teoria na prática este projeto vem suprir essa necessidade, se mostrando de maneira positiva no ensino dos conhecimentos geométricos. Pois o aluno conseguindo aplicar seus conhecimentos em algo concreto, tem uma maior fixação do conteúdo ao relacionar o que aprendeu na teoria com a prática. Com isso, o aprendizado do aluno se torna bastante significativo no ensino da geometria. Na primeira etapa do desenvolvimento deste projeto os alunos conheceram a parte teórica dos conteúdos que foram abordados pelo educador, onde foram explorados os conceitos geométricos, para que os alunos tivessem conhecimento daquilo que a matemática exige sobre a geometria.

Na segunda etapa os alunos foram convidados pelo professor para aplicarem na prática

os conceitos que eles aprenderam na teoria, desenvolvendo o raciocínio lógico, a análise de possibilidades, sua argumentatividade, e seu interesse na execução das tarefas. Na terceira e conclusiva etapa desta atividade que a eles foi proposta, tiveram que fazer um relatório detalhando como se deu a execução das tarefas, relacionadas aos conteúdos por eles estudados explicando sobre como desenvolveram cada uma delas, abordando os elementos e propriedades da geometria que utilizaram para a realização das atividades.

Figura 9 - Aluna aplicando unidades de medidas



Fonte: A autora

Ao mesmo tempo em que o aluno aplica seus conhecimentos naquilo que constrói, ele também tem uma maior fixação do conteúdo exposto ao relacionar o que aprendeu na teoria com o que está construindo na prática, com isso há um grande aprendizado ao relembrar e identificar as formas geométricas utilizadas e seus elementos, ao calcular a área, o perímetro e o volume de cada objeto construído. Com isso, sua capacidade de compreensão se torna bastante significativa para o seu aprendizado.

Na figura acima a aluna trabalhou cálculos para saber o perímetro de figuras planas, e logo depois ela tratou de confeccionar o material para a construção da forma geométrica, por seu próprio esforço e com o auxílio da professora ela conseguiu executar as tarefas melhorando seu aprendizado dos conteúdos que ela tinha estudado em sala de aula. E isso tudo só foi possível por intermédio da metodologia diferenciada que sua professora aplicou na turma, vendo que eles precisavam de algo a mais para compreender melhor os conceitos matemáticos estudados anteriormente.

METODOLOGIA APLICADA

Os alunos tiveram aulas expositivas e explicativas com a professora sobre os conceitos de geometria, antes da execução das tarefas que os alunos deveriam executar, foi abordado tudo o que era pertinente ao desenvolvimento das tarefas, sobre os conteúdos de: sólidos geométricos, figuras planas, polígonos, áreas de regiões poligonais, perímetro, prismas e volume do cubo e do paralelepípedo.

Depois da explicação do assunto, os alunos das turmas do 7º ano ficaram responsáveis em construir três caixas decorativas, cada um, com um único formato, mas com tamanhos diferentes sendo que as dimensões das caixas ficariam a critério dos próprios alunos, assim foi repassada uma data para a apresentação dos trabalhos para serem avaliados. Os formatos das caixas que eles deveriam construir foram distribuídos aos alunos através de sorteio. Os alunos além de construírem as caixas decorativas tinham que confeccioná-las na parte exterior com mosaicos (ladrilhos) geométricos de sua preferência. Além disso, os alunos tiveram que responder a um questionário em forma de relatório e, executar tarefas sobre os conteúdos abordados nas caixas construídas.

Os alunos desenvolveram as atividades de confecção das formas geométricas, de acordo com o que foi abordado nos conteúdos de geometria, nos quais podem ser destacados: o paralelepípedo; o cubo; o prisma de base triangular; o prisma de base hexagonal; o prisma de base pentagonal; o cilindro; a pirâmide; como também foi trabalhada a planificação dessas formas geométricas, transformando-as em caixas decorativas e os mosaicos geométricos. Os alunos puderam assimilar melhor os conceitos e tiraram as dúvidas que eles tinham do conteúdo didático/teórico. Como pode ser observado na figura abaixo os alunos compreenderam de forma mais consistente, o que a professora já havia abordado anteriormente na sala de aula.

Construíram os objetos de acordo com o que estava especificado nas atividades, trabalhando com medidas e tamanhos que lhes possibilitaram a compreensão dos conteúdos de Geometria, construindo os sólidos geométricos mostrados na figura abaixo:

Figura 10 - Criação dos alunos



Fonte: A autora

Levantamento e análise da situação dos alunos

No levantamento realizado pela professora de matemática de suas turmas, do ano anterior sobre o rendimento dos alunos relacionados ao componente curricular de matemática que é a matéria por ela ministrada, ela observou que a escola já vinha sinalizando uma deficiência quanto à construção do aprendizado que essa turma tinha referente a essa disciplina.

A educadora, analisando o desempenho escolar de seus alunos, obteve os seguintes resultados: menos de 20% dos alunos tinham um índice insuficiente no desenvolvimento de seu aprendizado; os alunos que atingiram uma média excelente ficaram num percentual de apenas de 12%, dos alunos que obtiveram um percentual bom foram apenas 18%, enquanto que a maioria estava num percentual de 50%, ou seja, metades dos alunos dessa turma foram considerados alunos regulares. E isso você pode acompanhar no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Conhecimento dos alunos em Matemática



Fonte: A autora

Para a professora responsável isso foi bastante preocupante, no que diz respeito ao aprendizado da turma, sabendo que a matemática está presente na vida cotidiana desses alunos e, que desta forma faz-se necessário na vida do cidadão, a professora então elaborou uma metodologia diferenciada com a aplicação desse projeto, na expectativa de mudar essa situação.

Dessa forma, a professora passou um questionário online, onde havia uma pergunta bem simples que era: "gosta de matemática?" para entender o que se passava na mente do aluno. O resultado é mostrado no gráfico 3, antes de ter sido implantado o projeto voltado para os conteúdos de matemática, mas especificamente os conceitos de geometria, o que deixou a professora ainda mais preocupada com o resultado, onde 80% dos alunos respondeu não gostar dessa disciplina.

Gráfico 3 - Situação dos alunos antes da aplicação do projeto



Fonte: A autora

A partir daí então, a professora de matemática, autora desse trabalho, elaborou e aplicou o projeto apresentado nesta pesquisa, acompanhando o desenvolvimento, dando suporte aos alunos, e orientando-os para atingirem os resultados esperados, que era a absorção dos conteúdos matemáticos de forma satisfatória. Isso tudo só pôde ser feito de forma remota devido a pandemia e a suspensão das aulas presenciais dos alunos.

Depois de todas as atividades serem realizadas pelos alunos e após o desenvolvimento de todo o projeto, a professora aplicou novamente um questionário para seus alunos, esperando que houvesse alguma alteração nos resultados devido à grande aceitação por parte da turma na execução das atividades utilizando a ludicidade para isso. Após a análise dos resultados depois do projeto, a mesma pergunta que preocupou a professora foi respondida de forma positiva por parte dos alunos, chegando a um índice de 75% dos alunos desta turma que gostam ou passaram a gostar da matemática.

Gráfico 4 - Aprendizado dos alunos após aplicação do projeto pela professora



Fonte: A autora

Com a expectativa de um bom resultado alcançada pela educadora, além da obtenção de um excelente resultado apresentado pelos alunos sobre os conteúdos de geometria abordados pela educadora, ela comprovou através desta metodologia aplicada aos seus alunos, que é possível sim reverter à abordagem negativa que muitos alunos têm a respeito dos conteúdos matemáticos. Se o educador usar o que tiver a sua disposição, agregando a sua metodologia de ensino, fazendo com que os conteúdos que os alunos a princípio não entendem, possam ser por eles compreendidos dependendo da forma que o educador os aborda.

Por intermédio deste trabalho se averiguou que, quando o aluno não compreende o conteúdo abordado ele não gosta da matemática, mas quando este compreende os assuntos passa a gostar da disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática é tão antiga quanto o universo, de modo geral se percebe que, sempre esteve presente na vida do homem e este por sua vez precisou aprender a desenvolver esse conhecimento, nisso os índios Ticuna dão uma lição, pois não frequentam sala de aula e fazem verdadeiras obras de arte, com conceitos matemáticos, mesmo sem os compreenderem.

O primeiro objetivo deste trabalho era delimitar atividades que envolvessem os conteúdos de geometria, utilizando a Etnomatemática para o ensino da matemática na Escola Estadual Professor Júlio César de Moraes Passos. Como os alunos dessa escola demonstravam muitas dúvidas com relação aos conceitos geométricos que foram abordados na sala de aula, a professora aplicou uma metodologia diferenciada, para ajudar seus alunos na compreensão desse conteúdo.

A matemática pode ser considerada a matéria das matérias, por sua significativa importância para a vida da humanidade, e mesmo em meio às adversidades, dificuldades de aprendizado, de compreensão de seus conceitos e fórmulas pelos alunos, requer muito mais empenho por parte dos educadores e dos órgãos educacionais, para que possa ser trabalhada em sua totalidade podendo assim, mudar a forma como ainda é vista por muitos nos dias de hoje, tanto na escola como fora dela.

REFERÊNCIAS

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, DF, 14 jul. 2010.

CHURCHILL, Gilbert. Marketing research: Methodological foundations. 2ª ed. The Dryden Press. 1998.

D'AMBROSIO, O. Ubiratan. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. Estudos Avançados 32 (94), 2018.

KNIJNIK, Gelsa. Currículo, etnomatemática e educação popular: um estudo em um assentamento do movimento sem-terra. Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 1, p. 96-110, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Revista Brasileira de Educação, Jan-Abr/2002, n°19. (p.20-28).

LUNGARZO, Carlos. O que é matemática. Brasiliense, 1990.

THOMAZ, T.C. Não gostar de Matemática: que fenômeno é este? Cadernos de Educação/UFPEL, Pelotas, n. 12, 1999.

TÔTOLO, Clenilce Kolecha; BATISTA, Cleide Vitor Mussini. O uso de jogos no processo de ensino e de aprendizagem de matemática em sala de recursos multifuncional. IN: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.



**Educação ambiental como instrumento
de controle para atividades
potencialmente poluidoras do meio
ambiente: o caso do gasoduto Urucu-
Coari - Manaus**

**Environmental education as a control
instrument for potentially polluting
environmental activities: the case
of the Urucu - Coari - Manaus gas
pipeline**

Alvimar da Costa Monteiro

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.144.20

RESUMO

A regulação de atividades potencial ou efetivamente poluidoras do meio ambiente por intermédio do licenciamento ambiental apresenta-se como uma das principais ferramentas jurídicas para a preservação ambiental. Este estudo tem como objetivo analisar a aplicabilidade do licenciamento enquanto instrumento jurídico para minimizar danos e impactos ambientais na construção do gasoduto Urucu - Coari - Manaus. Baseou-se em uma pesquisa bibliográfica e documental e na técnica de observação participante. Verificou-se que o processo da obra passou pelos trâmites legais e demonstrou a efetividade e eficácia do licenciamento ambiental no sentido de controlar a implementação de atividades causadoras de impactos ambientais.

Palavras-chave: meio ambiente. impacto ambiental. licenciamento ambiental.

ABSTRACT

The regulation of activities or potentially polluting the environment through the environmental licensing is presented as one of the main legal tools for environmental preservation. This study aims to examine the applicability of licensing as a legal instrument to minimize damage and environmental impacts in the construction of the Urucu - Coari - Manaus. Was based on a literature search and the technique of participant observation. The process of the work went through legal procedures and demonstrated the effectiveness and efficiency of environmental licensing in order to monitor the implementation of activities that cause environmental impacts.

Keywords: environment. environmental impact. environmental licensing.

INTRODUÇÃO

A dimensão planetária atingida pela problemática ambiental no mundo implicou em discussões e debates tanto nacional quanto internacionalmente, as quais colocaram no patamar de prioridades a preservação ambiental como necessidade universal e precípua para a preservação da humanidade.

A necessidade de conciliação e equilíbrio na relação homem-natureza, ou melhor, a conciliação dos interesses sociais, econômicos e ambientais impõe uma mudança de valores e atitudes em relação ao meio ambiente, reivindicando uma forma racional de utilização e exploração dos recursos naturais pelo homem.

Nesta perspectiva, a imperativa necessidade de regulamentação das questões ambientais como forma de coibir as degradações e impactos ambientais forçou a constitucionalização do meio ambiente como direito constitucional fundamental na ordem jurídica brasileira, configurando-se como um direito inalienável, que propicia ao homem uma melhor qualidade de vida.

MARCOS LEGAIS DA PROTEÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

Indubitavelmente, no decorrer do tempo a regulamentação de condutas e atividades relacionadas ao meio ambiente, com vistas a sua preservação e proteção, possibilitou a construção de um significativo arcabouço jurídico balizando os princípios do que se convencionou chamar-se no âmbito do Direito, como Direito Ambiental.

A partir da Constituição Federal do Brasil (1988), conhecida como Constituição Cidadã, o meio ambiente foi erigido como um bem coletivo, de uso comum do povo, portanto a regulamentação de toda e qualquer atividade comum ou econômica que venha intervir significativa ou potencialmente no meio ambiente, gerando uma degradação/poluição/impacto ou dano, deve estar sujeita ao controle do Poder Público.

Esta conquista teve como um dos objetivos traçar princípios e diretrizes para a preservação ambiental, bem como garantir a responsabilização dos infratores em reparar danos causados ao meio ambiente.

Contudo, o marco legal no Brasil para a regular tais atividades começa a ser delineado bem antes da CF/88, ainda em meados da década de 70, com o Decreto-Lei n 1.413/75, que dispôs sobre o Controle de Poluição do Meio Ambiental provocado por Atividades Industriais. Esta lei foi uma das primeiras ferramentas jurídicas, com conteúdo menos amplo, que disciplinava o zoneamento industrial, todavia, esse instrumento atendia apenas as *zonas de uso estritamente industrial*, mas é percebido como um elemento embrionário do sistema de licenciamento.

Posteriormente, têm-se a Lei 6.803/80 que dispôs sobre as diretrizes básicas para o zoneamento industrial nas áreas críticas de poluição, exigindo estudos específicos para sua adoção, dentre os quais estava à avaliação de impactos ambientais. Contudo, apesar de se constituírem como aspectos pioneiros do licenciamento, ainda tinham seu aspecto muito restrito, voltado apenas para atividade industrial em zona de poluição crítica.

Outro importante marco legal e norma básica do Direito Ambiental ancora-se na Política Nacional do Meio Ambiente - PNMA (Lei nº 6.938/81). Domingos e Gonçalves (2009, p.23) enfatizam que “a política ambiental não deve ser entendida como elemento inibidor do desenvolvimento, mas sim como um de seus instrumentos mais valiosos, haja vista que propicia a gestão racional dos recursos naturais”. A PNMA estabeleceu em seu artigo 10, que:

A construção, instalação, ampliação, e funcionamento de estabelecimento e atividades utilizadoras de recursos ambientais, considerados efetiva e potencialmente poluidores, bem como os capazes, sob qualquer forma, de causar degradação ambiental, dependerão de prévio licenciamento de órgão estadual competente, integrante do Sistema Nacional de Meio Ambiente – SISNAMA, e do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis – IBAMA, em caráter supletivo, sem prejuízo de outras licenças exigíveis.

Licenciamento ambiental enquanto mecanismo de controle de atividades potencialmente poluidoras

Neste contexto, as atividades de exploração do petróleo e gás natural são caracterizadas pela legislação ambiental como sendo potencial ou efetivamente degradadoras do meio ambiente. A implementação de um empreendimento voltado para exploração e produção do petróleo e gás natural requer a sujeição de normas específicas e licenciamento ambiental para evitar os

danos e minimizar impactos ambientais provocados pela obra.

A PNMA regulamentou a toda estrutura do Sistema Nacional de Meio Ambiente – SISNAMA, criou o Conselho Nacional de Meio Ambiente – CONAMA, e ainda estabeleceu em seu artigo 9º, em seus incisos III e IV, respectivamente, a obrigatoriedade da “avaliação de impactos ambientais” e o “licenciamento ambiental e a revisão de atividades efetiva ou potencialmente poluidoras”.

O licenciamento ambiental passou a ser um poderoso instrumento da PNMA, o qual permite uma ação preventiva do poder público diante de atividades potencial e efetivamente poluidoras ou degradadoras do meio ambiente, instituindo-se como um mecanismo de controle pelo poder público, uma vez que determina condições e limites para o exercício de tais atividades.

A Resolução CONAMA nº 001/86 explanou com mais amplitude e detalhamento a matéria da Avaliação de Impacto Ambiental como instrumento da PNMA e enumerou as atividades modificadoras do meio ambiente, cujo licenciamento depende da elaboração de Estudo de Impacto Ambiental/Relatório de Impacto Ambiental - EIA/RIMA. Após dez anos, o CONAMA regulamentou através da Resolução 237/97 o licenciamento ambiental, abrangendo todas as atividades a ele sujeitas, definindo-o como:

Procedimento administrativo pelo qual o órgão ambiental competente licencia a localização, instalação, ampliação e a operação de empreendimentos e atividades utilizadoras de recursos ambientais, consideradas efetiva ou potencialmente poluidoras; ou aquelas que, sob qualquer forma, possa causar degradação ambiental, considerando as disposições legais e regulamentares e as normas técnicas aplicáveis ao caso.

A Constituição Federal de 1988 determinou em seu art. 225, inciso 1º, parágrafo IV, “exigir na forma da lei, para instalação de obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente, estudo prévio de impacto ambiental, a que se dará publicidade”.

A partir destes instrumentos, o licenciamento ambiental passou a ser exigido em âmbito nacional, uniformizando o referido procedimento administrativo ambiental, disciplinando-se que ordinariamente será efetuado no âmbito estadual e só extraordinariamente, no âmbito federal.

O termo procedimento sugere um processo e/ou encadeamento de atos e etapas que se desenvolvem mediante um controle prévio e de uma fiscalização contínua das ações humanas implementadas pelo empreendimento capazes de gerar impactos sobre o meio ambiente. Trata-se de um processo complexo, que envolve várias etapas.

O licenciamento ambiental configura-se como um procedimento administrativo, cuja efetivação compete aos órgãos que compõem o SISNAMA, na maior parte dos casos o órgão seccional (Poder Público Estadual), que apura o cumprimento das condições de concessão da licença ambiental para empreendimentos e atividades que podem gerar degradação ambiental. Contudo, compete ao órgão executor do SISNAMA, no caso o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA, em caráter supletivo, o licenciamento ambiental de “empreendimentos e atividades com significativo impacto ambiental de âmbito nacional ou regional” (Res. CONAMA 237/97). E os municípios, atuarão de forma complementar, quando couber, às exigências dos órgãos estaduais para atender as necessidades locais.

A licença ambiental corresponde ao ato final de cada etapa do processo de licenciamento ambiental, constituindo-se como o ato resposta ao pedido de concessão feito pelo empreendedor

proponente ao poder público. A licença não tem um caráter definitivo, tendo uma apresentação normativa de prazo de validade para os diferentes tipos de licença, bem como o monitoramento permanente do empreendimento.

Durante o processo de licenciamento ambiental faz-se necessário a obtenção de três licenças, cada uma em uma fase do nascedouro do empreendimento. A emissão de licenças segue uma determinada lógica, sendo a fase anterior sempre condicionando a fase posterior. De acordo com o artigo 8º da Resolução CONAMA 237/97, o Poder Público expedirá os seguintes tipos de licenças: Licença Prévia (LP), Licença de Operação (LO) e Licença de Instalação (LI).

Particularidades do processo de licenciamento ambiental para exploração do gás e petróleo

Os empreendimentos voltados para exploração do petróleo e gás natural possuem licenciamento ambiental específico, uma vez que tais atividades favorecem grande risco de acidentes ambientais. Portanto, é neste contexto que o licenciamento ambiental torna-se imprescindível para controlar e monitorar tais atividades, avaliando e evitando, sobretudo, os impactos ambientais.

Com base no estudo em questão, a construção de um gasoduto é tida como uma das atividades econômicas que provoca significativa degradação ambiental, conforme se verifica regulamentado no artigo 2º da resolução CONAMA 001/86, como: “V - Oleodutos, **gasodutos**, minerodutos, troncos coletores e emissários de esgotos sanitários e VIII - **Extração de combustível fóssil** (petróleo, xisto, carvão)”

O licenciamento ambiental das atividades de exploração e produção de petróleo e gás natural foi regulamentado de forma específica através da Resolução CONAMA 23/94 que “instituiu procedimentos específicos para o licenciamento de atividades relacionadas à exploração e lavra de jazidas de combustíveis líquidos e gás natural”, como forma de controlar tais atividades, sendo esta atividade denominada EXPROPER (Exploração, Perfuração e Produção de Petróleo e Gás Natural).

A especificidade do controle das atividades relacionadas à exploração do gás e petróleo não se restringe somente as três etapas do processo de licenciamento ambiental explicitado no capítulo anterior. A expedição de licenças ambientais é outro diferencial, devendo ser expedidas pelos Órgãos Estaduais de Meio Ambiente e o IBAMA, conforme se verifica o artigo 5º da resolução. Têm-se a Licença prévia para perfuração (LPper), Licença prévia de produção para pesquisa (LPpro), Licença de instalação (LI), Licença de operação (LO), sendo em cada etapa requerido diversos estudos e relatórios, como: EIA/RIMA, Relatório de Controle Ambiental (RCA), Estudo de Viabilidade Ambiental (EVA), Relatório de Avaliação Ambiental (RAA) e Projeto de Controle Ambiental (PCA).

O estudo de impacto ambiental foi inserido de forma pioneira com a lei nº 6.803/80, que dispôs sobre as diretrizes básicas para o zoneamento ambiental nas áreas críticas de poluição, na qual se enfatizou a necessidade da Avaliação de Impacto Ambiental – AIA, e na lei 6.938/81, a conhecida PNMA, a avaliação de impacto ambiental foi estabelecida como um dos instrumentos da PNMA.

O EIA tem como objetivo representar a intervenção estatal no planejamento do empre-

endimento ou da atividade modificadora das condições ambientais, para poderem avaliar os impactos e estabelecer as condições da viabilidade ambiental destes.

Gasoduto Urucu - Coari - Manaus

A preocupação com a regulamentação da atividade de exploração do petróleo e gás natural se deve ao fato de se configurar como um empreendimento que apresenta alto risco de impactos ambientais. Contraditoriamente, a indústria do petróleo é a que mais tem demandado licenciamento ambiental para seus empreendimentos.

No Amazonas, a bacia do Solimões é a terceira bacia sedimentar em produção de óleo no Brasil, com uma reserva de 132 milhões de barris de petróleo. No entanto, a principal “vocaçãõ” da Amazônia é o gás natural. O estado do Amazonas tem a segunda maior reserva brasileira de gás natural do país, com um total de 44,5 bilhões de metros cúbicos.

Atualmente, a região de Urucu é a única produtora de petróleo e gás na Amazônia Brasileira. As reservas na região são de 160,7 milhões bbl. e petróleo e mais de 100 bilhões de metros cúbicos de gás natural, ou seja, 24% das reservas de gás do Brasil.

A região de Urucu é localizada no município de Coari, o qual é um dos 62 municípios que compõem o Estado do Amazonas. O município localiza-se no coração do Amazonas a 363 km em linha reta da capital do estado e a 463 km por via fluvial. Coari está localizada na região do Rio Negro Solimões e possui uma área territorial de 57.277.90 Km²., com uma população estimada em 67.055 habitantes, sendo 67% urbana e 33% rural. Possui 205 comunidades rurais, sendo 06 indígenas (IBGE/2007).

A descoberta das jazidas de gás natural na província de Urucu, que se localiza a aproximadamente 700 km de Manaus, ocorreu em 1986. E corresponde

A maior Unidade de Processamento de Gás Natural do Brasil (UPGN3), com uma produção de mais de seis milhões de m³ de gás natural por dia. O escoamento do petróleo e do gás é feito através de 285 km (140 km submersos) de dutos até a cidade amazonense de Coari. De lá viajam 10 dias de balsa até a cidade de Manaus. (PUC-RJ)

Conforme dados do IBGE, “a produção de petróleo gira em torno de 53.500 bb/d (2007) e de gás natural chega a 10 milhões de m³/d”, constituindo-se numa das atividades econômicas do município, atualmente a mais lucrativa.

Para o escoamento do gás natural de forma mais segura, evitando assim os riscos possíveis apresentados durante o transporte via fluvial, foi que a Petrobras planejou a construção de dois gasodutos: Urucu - Coari - Manaus (com 40 km de extensão) e o Urucu - Porto Velho (com 550 Km).

Material e Método

Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se por uma pesquisa exploratória e descritiva. Na primeira etapa, objetivou-se a fundamentação teórica dos conceitos e categorias de análise a ser trabalhada na pesquisa.

Para o levantamento de dados, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental acerca da temática. O levantamento e revisão bibliográfica deram-se a partir de livros, artigos e mono-

grafias, identificando material já produzido que tratam do tema em estudo. A extração de dados de documentos, a leitura foi realizada mais de uma vez com intuito de registrar os dados necessários.

Após a fundamentação teórica, relacionada aos temas referentes a avaliação da significância de impactos ambientais o desenvolvimento da pesquisa, foi utilizada a técnica da observação sistemática, uma vez que a militância e o trabalho profissional na área ambiental e em órgão ambiental municipal possibilitaram observar todo o processo do licenciamento ambiental do gasoduto Urucu - Coari - Manaus.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de licenciamento ambiental compreendeu o período entre abril de 2003 a abril de 2004. Com a outorga do licenciamento em 26 de abril de 2004, a Petrobras iniciou os preparativos técnicos e administrativos para começar a construção do gasoduto.

A construção do gasoduto Coari - Manaus teve como objetivo ligar sua província produtora ao mercado consumidor localizado em Manaus-AM. São 450 km de distância da sede da cidade à Manaus construídos, somando aos 278 km de um gasoduto, já existente, que interliga os campos produtores à cidade de Coari-AM. De acordo com dados do Plano Diretor do Município de Coari (2008, p.34):

O volume de petróleo extraído em Urucu, faz do Amazonas o segundo produtor terrestre de petróleo e o terceiro produtor nacional de gás natural, e do município de Coari o maior produtor terrestre, abastecendo os estados do Pará, Amazonas, Rondônia, Maranhão, Tocantins, Acre, Amapá e parte do Nordeste.

A área de influência do traçado do gasoduto abrange seis municípios do estado do Amazonas, da calha do Rio Solimões, como: Coari, Codajás, Anori, Anamã, Caapiranga, Manacapuru, Iranduba. São exatamente 135 comunidades sob a área de influência do gasoduto (5,0 km de base), das quais 24 comunidades estão localizadas na zona rural de Coari.

Indubitavelmente, a construção e operação do gasoduto Coari - Manaus vai proporcionar inúmeros benefícios para o Estado do Amazonas, como: a redução da taxa de energia elétrica, a geração de emprego e renda são alguns dos mais importantes. A Petrobras estimou que a obra gerou cerca de 3,5 mil empregos diretos e 10 mil indiretos.

As obras foram distribuídas em três trechos: Trecho A - que vai da província Petrolífera de Urucu à sede de Coari; Trecho B1 - que vai da sede do Coari à sede de Anamã; e Trecho B2 - que vai de Anamã à Manaus.

Considerando os princípios do Direito Ambiental da prevenção e precaução, a implementação de um empreendimento deste, a Petrobras e demais empresas em consórcio, responsáveis pela construção do gasoduto Coari - Manaus, tiveram que obter uma licença ambiental para agir em estrita obediência às normas que ela impõe, uma vez que na “construção dos dutos de gás natural geralmente são constatados desmatamentos e erosão do solo, além dos riscos de acidentes com prejuízos para a fauna, a flora e a vida humana” (AGOSTINHO, 2009).

Como parte deste processo de licenciamento, a Petrobras contratou uma instituição com notória competência e elevada credibilidade perante todos os segmentos da sociedade envolvi-

dos direta ou indiretamente com o gasoduto. A Petrobras assinou com a

Universidade Federal do Amazonas, através do CCA (Centro de Ciências do Ambiente) um contrato de prestação de serviços para a elaboração do EIA/RIMA, bem como para a implementação de um conjunto de ações integradas, que fazem parte do Programa de Desenvolvimento Sustentável do Gasoduto Coari - Manaus, criado pelo Governo Estadual. A equipe multidisciplinar do CCA foi montada com 80 pesquisadores e especialistas da UFAM, incluindo ainda instituições renomadas, como: Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia – INPA, Universidade Estadual do Amazonas – UEA, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA, Instituto de Medicina Tropical – IMT, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Universidade do Estado de São Paulo – USP e a Universidade Federal de Viçosa – UFV, qualificadas como a maior e melhor equipe já montada no Amazonas para um estudo dessa natureza.

O licenciamento ambiental para construção do gasoduto Coari - Manaus contém alguns condicionantes fundamentais que deviam ser cumpridos pela Petrobras: evitar a erosão e o entupimento de igarapés; recuperar as áreas degradadas; não permitir, ao longo do duto, a construção de estradas perenes que permitam a invasão de terras e o desmatamento; adotar medidas restritivas à prostituição, com programas educativos e punitivos para trabalhadores da obra, priorizar a contratação de mão-de-obra local; além de programas de geração de renda para famílias de baixa renda; adotar procedimentos eficientes para evitar o aumento de doenças como a malária, entre diversos outros.

Esses temas foram identificados pelas equipes técnicas envolvidas no licenciamento ambiental e pelas dezenas de instituições e cerca de três mil cidadãos presentes nas oito audiências públicas realizadas em todos os municípios da área de influência da obra, inclusive Manaus. Essas ações realizadas abrangem e ampliam as prioridades identificadas pelo Estudo de Impactos Ambientais e pelo Relatório de Impactos do Meio Ambiente, elaborados pela Universidade Federal do Amazonas. Viana (2005) assinala que:

Além das medidas de prevenção de impactos ambientais, foi estruturado um Programa de Desenvolvimento Sustentável para as comunidades que estão na área de influência do gasoduto Coari - Manaus, que conta com a participação de mais de 50 instituições, entre órgãos dos governos Municipal Estadual e Federal e instituições de pesquisa e ensino do Amazonas, além de ONGs. Este Programa tem como missão socializar os benefícios do empreendimento, com três objetivos fundamentais: apoiar a construção da cidadania, promover o aumento da renda e fomentar a conservação ambiental.

O desenvolvimento dos projetos PIATAM I e II, abreviação do projeto “Monitoramento das Áreas de Atuação da Petrobras: Potenciais Impactos e Riscos Ambientais da Indústria do Petróleo e Gás no Amazonas” objetivaram a identificação dos principais pontos de risco de transporte fluvial de gás natural e petróleo, bem como identificação e avaliação dos principais impactos nas áreas potencialmente afetadas, como forma de subsidiar a elaboração de planos de contingência e de recuperação de áreas impactadas. Os projetos foram executados pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, por meio do Centro de Ciências do Ambiente – CCA, tendo como financiadores dos mesmos, a Financiadora de Estudos e Projetos do Ministério da Ciência e Tecnologia – FINEP, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FNDCT – Ctpetro e a Petrobras.

Durante o processo de licenciamento ambiental, foi apontado pela Secretaria de Desenvolvimento Sustentável da Amazônia (SDS/AM) como avanço: inovação metodológica no

licenciamento com o Termo de Referência com consulta participativa e ainda a elaboração do Resumo Executivo Popular, indicando a participação da sociedade no processo.

Outros avanços, ainda, referem-se a mudança no traçado do gasoduto, incluindo ramais de acesso a todas as sedes municipais; a implementação do Programa de compensações ambientais e desenvolvimento sustentável das comunidades da área de influência do gasoduto Coari - Manaus; e, o Cabeamento de fibra ótica para internet até as sedes dos municípios.

É importante dizer que os impactos ambientais causados pelo referido empreendimento apresentaram características temporárias e permanentes, sendo as primeiras corrigidas na conclusão da obra, com a execução dos PRADE – Plano de Recuperação de Áreas Degradadas, o qual buscou recompor a camada vegetal, desassoreando os rios, lagos e igarapés, desenvolvendo medidas socioambientais nas comunidades ribeirinhas da área de influência do gasoduto.

Por intermédio do Estudo dos Impactos Ambientais - EIA, onde se prevê determinados danos e identificando formas de minimizar e de preveni-los, as empresas envolvidas neste processo assumiram e se comprometeram com uma série de responsabilidades que foram cumpridas.

Apesar dos estudos, observou-se os seguintes impactos: abertura de clareiras para implantação de alojamento, abertura de ramais ou picadas, abertura de vicinais de acesso a faixa de servidão, abertura de área para depósito de tubos com movimentação de máquinas e veículos pesados destroem parte da vegetação da localidade (que será recuperada com a conclusão da obra), represamento de igarapés, assoreamento, contaminação da água superficiais, contaminação do solo e erosão. A questão também do movimento de pessoas e máquinas pesadas na floresta provocando ruído, causa o êxodo de animais da fauna aquática e da flora e a diminuição da caça e da pesca nas áreas de influência do gasoduto.

Neste sentido, o plano de reparação destes danos ambientais está sendo executado, conforme previsto no mesmo. Assim, a questão da fiscalização e do monitoramento sistemático pelos órgãos governamentais competentes junto às empresas e as comunidades da área de influência do gasoduto é fundamental para avaliar os danos e impactos ambientais, a fim de que estes sejam em sua maioria temporários e não permanentes.

Nas comunidades da área de influência do gasoduto foram desenvolvidas ainda diversas medidas compensatórias, como bem prevê o Relatório de Impacto Ambiental - RIMA. Neste contexto, a fiscalização e monitoramento é fundamental durante a implementação do empreendimento, como forma assegurar o cumprimento das orientações e normas.

Uma das formas encontradas para minimizar os danos e impactos ambientais na região no que concerne a recuperação de áreas desmatadas pela exploração do gás foi criar a rede Clareiras na Amazônia, com o objetivo de: avaliação, prevenção e recuperação dos danos causados em áreas de prospecção e transporte de gás natural e petróleo na Amazônia Brasileira, projeto coordenado pelo Instituto Nacional de Pesquisas na Amazônia (INPA). Esta rede foi:

Composta por nove instituições de ensino superior, a Rede desenvolve tecnologias para recuperar áreas abertas na floresta. Segundo o coordenador da Rede, Luiz Antônio de Oliveira, cerca de 300 hectares foram desmatados até agora. Destes, menos de 30 ainda estão em fase inicial de recuperação. Antes dos desmatamentos é feita caracterização da flora e da fauna das regiões. “Esse trabalho tem permitido catalogar novos insetos, pássaros e plantas já que o local é de mata virgem e controlada pela Petrobras, que proíbe a

caça e a pesca”, conta Oliveira. O trabalho teve início em 2003. Já foram investidos R\$ 1,5 milhão financiados pela Finep (Financiadora e Estudos e Projetos), órgão do Ministério da Ciência e Tecnologia, através do Fundo Setorial do Petróleo. A Petrobras também mantém um viveiro com mudas de plantas para recobrir as áreas o mais rapidamente possível já que a abertura de clareiras na floresta retira a vegetação e a camada superficial do solo, expondo-o à chuva e ao sol, o que pode provocar a erosão. Através de sensoriamento remoto é possível acompanhar o estágio de reflorestamento das clareiras. A equipe do projeto faz visitas diárias às clareiras e jazidas. (REPORTAGEM, 2005).

Várias ações e programas foram desenvolvidas como forma de atender as sugestões e orientações descritas no RIMA pela equipe multiprofissional contratada para prestação de serviço, a fim de sobretudo minimizar o máximo possível os impactos causados por este empreendimento.

Em relação às dificuldades apresentadas durante a implementação do empreendimento, há de se considerar a demora no processo de licenciamento ambiental. O processo de licenciamento foi iniciado em abril de 2003 e concluído em abril de 2004. Contudo, a demora na expedição da licença de instalação, retardou um pouco o lançamento do edital de licitação da empresas que iriam construir o gasoduto.

O cronograma da implantação do gasoduto foi consideravelmente retardado “pelo apetite exagerado dos empreiteiros concorrentes ao contrato de construção do empreendimento, que teriam cartelizado o processo de negociação da implantação do gasoduto, para obter o máximo de vantagens no preço final da obra”.

Com isso, a Petrobras teve que contratar o exército para abrir a “estrada” que recebeu a tubulação no seio da floresta, num esforço de reduzir o custo do projeto. Assim, mais tempo foi necessário para uma nova rodada de negociações, atrasando o projeto.

Outra dificuldade foi a suspensão as obras do gasoduto pela Justiça Federal em outubro de 2006, a qual considerou inválido o licenciamento ambiental do gasoduto Coari - Manaus feito pelo Instituto de Proteção Ambiental do Amazonas – IPAAM, órgão estadual.

O motivo desta suspensão se deve a uma ação civil pública movida pelo Ministério Público Federal que questionou a competência do licenciamento ambiental realizado pelo IPAAM, sob pena R\$ 20 mil para o IPAAM e uma multa diária de R\$ 2 milhões para a GasPetro (subsidiária da Petrobrás), caso a empresa não suspendesse as obras. Era de entendimento do Ministério Público Federal que o licenciamento ambiental deveria ser de competência do IBAMA, uma vez que consideravam a obra de abrangência regional.

É importante ressaltar que o IBAMA e o IPAAM entraram em consenso de que a competência do licenciamento deveria ficar a cargo do órgão estadual, haja vista que a obra era de abrangência estadual, perpassando 07 municípios do estado do Amazonas. A resolução CONAMA 237/97 deixa claro que a competência do licenciamento ambiental é do órgão estadual, apesar de se configurar como uma obra de interesse tanto nacional quanto regional. Vale ressaltar que o IPAAM recorreu e num primeiro momento foi concedido uma liminar para o prosseguimento das obras até o julgamento final, o qual deu ganho de causa para o IPAAM.

Ao final da construção, o investimento da obra previsto de 1,5 bilhão, sofreu acréscimos atingiu o patamar de 4,5 bilhões. A obra foi concluída em novembro de 2009, o que demonstra o adiamento da conclusão da obra que também estava prevista para abril de 2008.

A obra foi inaugurada, em novembro de 2009, pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, sendo um evento de grande relevância que marca a mudança da matriz energética do estado do Amazonas, pois permitiu a substituição do óleo diesel e do óleo combustível pelo gás natural para geração de energia elétrica. De acordo com dados da Petrobras:

O gasoduto Urucu - Coari - Manaus foi a obra de dutos no país com maior percentual de uso de mão-de-obra local: 70%. Cerca de 8,9 mil trabalhadores atuaram diretamente na construção e outros 26,7 mil empregos indiretos foram gerados a partir da obra. Dos trabalhadores envolvidos no empreendimento, 8,7% eram mulheres (774). De todo o material utilizado na obra, 95% foi produzido no Brasil. Já em relação às máquinas e aos equipamentos, o percentual foi de 85%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O licenciamento ambiental apresenta um caráter efetivo, eficaz e preventivo, haja vista que é norteado por dois principais relevantes do Direito Ambiental, quais sejam: o princípio da precaução e da prevenção, constituindo-se como um procedimento administrativo prévio do Estado no interesse privado em matéria ambiental.

Este instrumento se constitui em um precioso mecanismo de controle por parte do poder estatal no sentido de evitar e minimizar os potenciais riscos ao meio ambiente, seguindo o interesse da política ambiental, contemplando o desenvolvimento econômico com sustentabilidade, para que as futuras gerações possam ainda desfrutar de um meio ambiente sadio que lhes proporcione vida em equilíbrio com a natureza.

No contexto das atividades humanas que causam potencial ou efetivamente degradação ambiental, como no caso específico do estudo em questão: construção do gasoduto Coari-Manaus, é que se verifica a relevância do licenciamento ambiental, percebido durante a pesquisa pela sua eficiência e eficácia referente a minimização dos impactos ambientais provocados por tal empreendimento.

Os impactos ambientais previstos foram devidamente contornados com os planos executados pelas empresas licenciadas, que acataram as orientações da equipe que elaborou o EIA/RIMA. Indubitavelmente, o avanço primordial desta obra é a sinalização da mudança da matriz energética do estado do Amazonas, que se torna um sonho possível com a conclusão da obra.

Constatou-se que a aplicabilidade da legislação ambiental é fundamental para se alcançar o que está preconizado pela CF/88, longe de parecer um processo fácil, a complexidade se faz presente uma vez que vários interesses antagônicos estão no centro da questão. Não resta dúvida, que licenciamento ambiental é recente no Brasil e precisa ser aperfeiçoado e discutido mais profundamente, com vistas realmente se aliar os interesses sociais, econômicos e ambientais, sem a preponderância dos primeiros sobre o terceiro.

REFERÊNCIAS

Ambiental, J. (2005). IBAMA. Plano de Ação da Coordenação geral de Educação Ambiental: Núcleos de Educação Ambiental das Gerências Executivas 2005 Brasília: Edições IBAMA.

ANTUNES, Paulo de Bessa. Direito Ambiental. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 27ª ed. São Paulo: Saraiva, 2001 (Coleção saraiva de Legislação).

CONSELHO NACIONAL DE MEIO AMBIENTE. Resoluções do CONAMA: resoluções vigentes publicadas entre julho de 1984 a novembro de 2008. 2ª Ed. Brasília:

DE, UNIDADE DE TRATAMENTO E. VALORIZAÇÃO. RELATÓRIO DE IMPACTO AMBIENTAL-RIMA. 2016

De Lemos, Ana Rafaela Gonçalves. “Programas de projetos de desenvolvimento sustentável em Manaus: estudo na SDS/AM sobre perspectivas de inclusão Social.” (2010).

Do Tema, Desenvolvimento. “4.1. O SISTEMA NACIONAL DO MEIO AMBIENTE–SISNAMA: HISTÓRICO E MEMÓRIAS.” Faculdade de Saúde Pública (2018): 36.

DOMINGOS, Carla Hecht/ GONÇALVES, Angélica F. Responsabilidade civil por dano ambiental. Revista da Faculdade de Direito de Campos, Ano VI, n 06, 2005.

IBGE, Censo. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. Cd-Rom.[Links], 2000.

Lei n. 6803, de 2 de julho de 1980. Dispõe sobre as diretrizes básicas para o zoneamento industrial nas áreas críticas de poluição, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul. 1980. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6803.htm>. Acesso em: 13 nov. 2017.

Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1. 2 set. 1981, p. 16509.

PETROBRAS. Relatório de Impacto Ambiental. Gasoduto: Coari - Manaus. UFAM centro de ciências do ambiente

PLANO DIRETOR PARTICIPATIVO DE DESENVOLVIMENTO. Tomo 2, documento anexo Coari, AM, 2007;

MELE, João Leonardo *et al.* Lei de Política Nacional do Meio Ambiente–PNMA e a autonomia do direito ambiental brasileiro. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, XV. 2006. p. 1-23.

SDS. Plano de Desenvolvimento Sustentável do Gasoduto Coari - Manaus. Manaus, 2007.

TCU. Tribunal de Contas da União. Cartilha de Licenciamento Ambiental. 2ª Ed. Brasília, 2007.

VIANA, Maurício Boratto. LEGISLAÇÃO SOBRE LICENCIAMENTO AMBIENTAL: HISTÓRICO, CONTROVÉRSIAS E PERSPECTIVAS. 2005.



**Merenda escolar e evasão: uma
investigação sobre o desempenho da
Escola Estadual Maria Calderaro no
Município de Presidente Figueiredo-
AM**

**School meals and dropout: an
investigation on the performance of
the Maria Calderaro State School
in the municipality of Presidente
Figueiredo-AM**

Josélio Cavalcante Lima

Professor da rede Estadual do Amazonas. Mestre em Ciências da Educação (Universidade Del Sol – Unades)

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Professora da Educação básica no município de Coari. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM –DOUTORA e MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – pela UNIVERSIDADE DE SAN LORENZO – UNISAL: <https://orcid.org/ID 0000-0001-9353-2185>

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.144.21

RESUMO

Este ensaio dissertativo teve como temática a importância da alimentação escolar no combate a evasão escolar, uma das maiores mazelas do sistema educativo brasileiro, além de buscar entender como uma alimentação qualitativa e quantitativamente adequada é essencial para o bom crescimento e desenvolvimento das crianças e adolescentes. Desta forma, foi realizada uma pesquisa sobre a alimentação escolar na Escola Municipal Maria Calderaro no município de Presidente Figueiredo, Estado do Amazonas, Brasil, para se obter dados referentes a respeito da relação da merenda escolar com os índices de evasão, bem como o desempenho dos alunos, além de buscar entender os gostos alimentares dos alunos e saber se estes são saudáveis ou não e se estão de acordo com as normas do Programa Nacional de Alimentação Escolar com a pirâmide alimentar. Os resultados da pesquisa com professores, pais de alunos e 1 nutricionista apontam para o fato de que os alunos ficam bem eufóricos na hora de se alimentarem e esquecem, na maioria das vezes de padrões de higiene. Os pais e professores informaram que os alunos gostam muito do cardápio da escola, mas que fazem sempre referência a possibilidade de serem incluídos alimentos da culinária regional, como tapioca e cuscuz no café da manhã, peixes regionais no almoço e frutas da região, como com mais frequência, por exemplo, nos almoços. Também os resultados indicaram que a merenda escolar tem sua importância para manter os alunos na escola. Conclui-se que estes alimentos sugeridos pelos alunos, são tão saudáveis quanto aqueles que compõem o cardápio da escola, indicando assim que estratégias futuras devem ser conduzidas no sentido de se incluir esse tipo de alimentação regional com mais frequência no cardápio da merenda escolar.

Palavras-chave: alimentação. Programa Nacional de Alimentação Escolar. pirâmide alimentar.

ABSTRACT

This dissertation had as its theme the importance of school meals in the fight against school dropout, one of the biggest problems of the Brazilian educational system, in addition to seeking to understand how qualitatively and quantitatively adequate food is essential for the good growth and development of children and adolescents. In this way, a survey was carried out on school meals at the Maria Calderaro Municipal School in the municipality of President Figueiredo, State of Amazonas, Brazil, to obtain data regarding the relationship between school meals and dropout rates, as well as the performance of the students, in addition to trying to understand the food tastes of the students and to know if they are healthy or not and if they are in accordance with the rules of the National School Feeding Program with the food pyramid. The results of the research with professors, country of students and 1 nutritionist point to the fact that students are very euphoric when it comes to eating and, most of the time, they forget hygiene standards. Parents and teachers reported that students really like the school menu, but that they always refer to the possibility of including regional cuisine, such as tapioca and couscous for breakfast, regional fish for lunch and regional fruits, as with more often, for example, at lunch. The results also indicated that school meals are important to keep students in school. It is concluded that these foods suggested by the students are as healthy as those that make up the school menu, thus indicating that future strategies should be conducted in order to include this type of regional food more frequently in the school lunch menu.

Keywords: food. National School Feeding Program. food pyramid.

INTRODUÇÃO

Uma das premissas fundamentais dos direitos humanos é a alimentação, consubstanciada no direito à vida, e essa não existe sem alimentação (CABRAL, 2005). Em seu discurso de posse no dia 01 de janeiro de 2003, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva proferiu um discurso histórico em que dizia com todas as letras que o Brasil tinha inúmeros problemas, mas um em especial se sobrepunha sobre os outros – a fome. O presidente dizia-se ser vítima de uma das maiores violências que o ser humano pode sofrer: não ter acesso à alimentação, seja ela de que tipo for (ANTUNES, 2007).

Estabelecia-se, assim, de maneira formal, um Programa que há muito tempo estava formatado nos idos do partido do presidente - o Programa Estatal denominado “Fome Zero” que com todos os percalços, foi o passo inicial para a garantia de um preceito da Declaração Universal de Direitos do Homem – o direito a alimentação (PIRES, 2011).

Em função deste discurso do Presidente, o Brasil passou a encarar os problemas da fome como Política Pública. Em 2006 foi promulgada a Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006 que criava o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN que estava fundamentado no direito humano à alimentação (SAVIANI, 2015). Esta Lei, também tinha como referência o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, elemento subjacente ao combate à desnutrição infantil no âmbito da escola pública, ambos regulamentos do ordenamento jurídico brasileiro consolidava, finalmente a Política Pública de Segurança Alimentar (PANIGASSI *et al.*, 2008); (SCHNEIDER & WITT, 2011).

A merenda escolar segundo o PNAE deve dispor aos alunos refeições saudáveis, nutritivas e de boa aceitação, que sejam agradáveis ao paladar, pois isso significa um atrativo a mais para a frequência e desempenho escolar, principalmente para alunos das regiões pobres, e de periferias de cidades, que frequentam escolas públicas onde muitas vezes têm ali sua principal refeição diária, conforme aponta Saviani (2015) diária que realizou pesquisa substancial nas principais cidades brasileiras e no interior do Brasil, principalmente no Nordeste brasileiro. Essa alimentação escolar ainda que não seja em quantidade suficiente às necessidades dos alunos, constitui-se em um suplemento basilar ao seu desempenho escolar. Para melhorar o desempenho dos estudantes, a escola deve fornecer um cardápio que fortaleça o sistema cognitivo dos alunos. Para esses educandos oriundos de famílias desprovidas de condições educacionais e financeiras suficiente para proporcionar uma dieta nutricional saudável.

O hábito da boa educação nutricional deve ser estimulado no ambiente escolar tanto na teoria quanto na prática, razões pelas quais muitas escolas já se alinham com essa filosofia, e tanto orientam para alimentos saudável; quanto proibem seus alunos quanto ao consumo de frituras e doces em ambiente escolar.

Os valores nutricionais preconizados pelo PNAE têm por objetivos: “Combater a desnutrição, melhorar a imunidade, pois menos adoecimento será mais dias na escola, e o combate ao baixo desempenho nos estudos que muitas vezes levam a desistência e a evasão escolar” (CAVALCANTE, 2009, p. 9).

Reporta-se aos prejuízos de uma inadequada dieta alimentar por período prolongado segundo ele isso diminui as reservas orgânicas de micronutrientes trazendo como consequên-

cia a criança e ao adolescente além de redução na atividade física, a diminuição na capacidade intelectual, baixa resistência a infecções e mais suscetibilidade a doenças. Por essas e outras razões é que se faz necessária uma investigação das condições da alimentação escolar para saber se ela tem sido adequada e se ela contribui para a frequência e o desempenho escolar na Escola Estadual Maria Calderaro em Presidente Figueiredo-AM.

MARCO TEÓRICA

Direito Humano a Alimentação Adequada (DHAA)

Os direitos humanos nasceram com a Carta Magna de 1215 do rei João Sem Terra, primeiro documento constitucional de um Estado de maneira formalizada. Essa carta é da Inglaterra e nela estão formalizados, dois (2) tipos de direitos humanos: os de primeira geração que fazem referência aos direitos e garantias individuais e políticos clássicos – liberdades públicas – institucionalizados. E, os de segunda geração, que são os direitos sociais, econômicos e culturais (CANDAUI, 2008).

Com a Revolução Francesa que ocorreu de 1789-1799, os direitos humanos se estabeleceram em três princípios: liberdade, igualdade e fraternidade. A partir de então, os preceitos constitucionais de países livres, ganharam essas prerrogativas de forma bem clara: todo ser humano é livre em sua condição humana de pensamento e ação; todos os seres humanos são iguais perante a lei e a ordem econômica, legal e social; e, todos os seres humanos são irmãos (fraternidade) em sua condição humana. A partir daí o mundo mudou de visão (VOVELLE, 2011).

Nascia aí à preocupação com a questão da fome que até esse momento não era uma preocupação dos governos, já que o mundo era agrícola, produzindo para sua própria subsistência. Com a Revolução Industrial e o conseqüente êxodo rural, essa preocupação, aumentou substancialmente, já que agora era preciso produzir alimentos em grandes quantidades para suprir as necessidades das grandes cidades que nasciam naquele momento. Começava, então, o que se determinou como Política Agrícola que tinha como objetivo fundamental imprimir uma produção capaz de suprir as necessidades de todos (FRAGOSO, 2013). Com a explosão da Primeira Guerra Mundial, o sistema de produção de alimentos ruiu de forma intensa. Os países europeus sofriam com a falta de alimentos, então para suprir essa deficiência, elaboraram formas para prover suprimentos para esses países em circunstância de conflito (ALBUQUERQUE, 2009).

Esse preceito fundamental da Declaração Universal de Direitos Humanos, consubstanciou-se em todos os países signatários da declaração, sendo inclusive inseridos nos textos constitucionais de cada nação, transformando-se, desta forma, em um elemento subjacente a dignidade humana, (ALENCAR, 2010). O sistema internacional contemporâneo de direitos humanos nasceu em 1948, quando a Assembléia Geral das Nações Unidas – ONU adotou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) como “um padrão comum de conquista para todos os povos e todas as nações, a fim de que todo indivíduo e todo órgão da sociedade, mantendo esta Declaração constantemente em mente, esforçar-se-á por ensinar e educar para promover o respeito por esses direitos e liberdades e por medidas progressivas, nacionais e internacionais, para garantir seu reconhecimento e observância universal e eficaz. O discurso das “Quatro

Liberdades” do Presidente dos Estados Unidos Roosevelt em janeiro de 1941, foi de especial importância na preparação da Declaração, que incluía a liberdade da falta como um desses direitos (VALENTE, 2012). Nas negociações para a DUDH em 1947-1948, a delegação dos Estados Unidos desempenhou um papel importante, enfatizando que fatores econômicos e econômicos direitos sociais devem ser incluídos, bem como os direitos civis que estabelecem as liberdades fundamentais, uma vez que - nas palavras da delegação dos Estados Unidos - “um homem necessitado não é um homem livre” (MALUF, 2007, p. 33).

A grande contribuição da DUDH é que ela estendeu a plataforma de direitos humanos para abranger todo o campo - civil, político, econômico, social e cultural - e inter-relacionaram os diferentes direitos, tornando-os mutuamente fortalecedores (SIQUEIRA, et. al., 2011). A Carta Internacional dos Direitos Humanos inclui a DUDH e os dois Convênios elaborados com base nessa Declaração, o Convênio Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e o Pacto Internacional, Direitos Sociais e Culturais (ICESCR), ambos adotados em 1966 (MALUF, 2007).

Os direitos econômicos, sociais e culturais constituem três componentes inter-relacionados de um pacote mais abrangente, com vínculos aos direitos civis e políticos. O núcleo dos direitos sociais é o direito a um padrão de vida adequado contidos no artigo 11 do PIDESC e no artigo 27 da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC), conforme Siqueira *et al.* (2011, p. 37). O gozo desses direitos exige, no mínimo, que todos desfrutem dos direitos de subsistência necessários - alimentação e nutrição inadequadas, vestuário, moradia e condições necessárias de atendimento. Intimamente relacionados a esses direitos estão o direito das famílias de assistência, o direito à propriedade, o direito ao trabalho e o direito à seguridade social, todos os quais podem ser encontrados nos instrumentos internacionais (VALENTE, 2012). Entretanto, mesmo com a população brasileira passando por um alarmante estado de desnutrição e instabilidade, a Segurança Alimentar e Nutricional - SAN só ingressou para as políticas brasileiras nos anos 1980, mas de forma bastante incipiente (BELIK, 2013).

Presentemente, no século XXI as atuais mudanças na luta contra a pobreza no Brasil, englobam a diminuição na desigualdade de renda, mas ainda assim persistem as falhas mais graves de desigualdade, que são a de acesso à educação, moradia, condições urbanas dignas, a justiça e a segurança alimentar. (ABRAMOVAY, 2010). No ano de 2005, segundo consta nos informes da *Food and Agriculture Organization* - FAO que na língua portuguesa quer dizer Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura, 825 milhões de pessoas padeciam de fome, das quais 90% sofriam de fome crônica e 10% encontravam-se seriamente desnutridos e em 2008 alcançou 923 milhões de pessoas, uma totalidade de 71 milhões a mais do que o ano de 2005, o que se caracteriza como ausência de cumprimento de um direito humano consubstanciado pela ONU em 1948 (ABRANDH, 2010).

O direito à alimentação adequada

De acordo com o Artigo 25 da DUDH, “todo mundo tem direito a um padrão de vida adequado à saúde e ao bem-estar de si mesmo e de sua família, incluindo alimentos, roupas, moradia”. De acordo com o Artigo 11 do PIDESC, as Partes Estatais “reconhecem o direito de todos a um padrão de vida adequado para si e sua família, incluindo alimentação, roupas e moradia adequados”. No parágrafo 2 do mesmo artigo, os Estados Partes no Pacto reconhecem o direito fundamental de todos estarem livres da fome e listam as medidas a serem tomadas indivi-

dualmente e por meio da cooperação internacional, a fim de acabar com a fome. No artigo 27 da CDC, “Os Estados Partes reconhecem o direito de toda criança a ter um padrão de vida adequado ao desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social da criança” (MALUF, 2007, p. 37).

O conceito geral de alimentação adequada pode ser decomposto em vários elementos: o suprimento de alimentos deve ser adequado, o que significa que os tipos de produtos alimentares geralmente disponíveis (nacionalmente, nos mercados locais e, finalmente, no nível doméstico) devem ser culturalmente aceitáveis (se encaixam nos alimentos predominantes ou na cultura alimentar); o suprimento disponível deve cobrir as necessidades nutricionais gerais em termos de quantidade (energia) e qualidade (deve fornecer os nutrientes essenciais, incluindo micronutrientes como vitaminas e iodo); e, por último, mas não menos importante, os alimentos devem ser seguros (livres de elementos tóxicos e contaminantes) e de boa qualidade (em termos de, por exemplo, sabor e textura) (CANDAU, 2008).

A DUDH previa que todos no mundo gozassem dos direitos nele contidos. Esses direitos deveriam ser absorvidos pela cultura jurídica, administrativa e política das nações, por meio do reconhecimento seguido pela implementação nas leis e na administração nacionais, incluindo quaisquer reformas políticas e sociais necessárias (VOVELLE, 2011).

Instituições globais tiveram que ser criadas, algumas delas para monitorar a implementação de direitos humanos em todo o mundo e outras, como a *Food and Agriculture Organization* - FAO, para fornecer assistência e cooperação para facilitar o desfrute desses direitos para todos (FONTES, 2019). Um equívoco básico, que afetou negativamente a implementação de direitos econômicos e sociais, é que esses direitos devem ser fornecidos pelo Estado. No passado, esse equívoco fez com que muitas pessoas se opusessem aos direitos econômicos e sociais, supondo que fossem onerosos, minaram a criatividade, removeram os incentivos e levaram a um estado estatutário exagerado. Hoje é amplamente reconhecido que essa visão resultou de um entendimento incorreto da natureza desses direitos e, particularmente, das obrigações estatais correspondentes (SIQUEIRA *et al.*, 2011).

Uma compreensão realista das obrigações do Estado deve levar em conta, conforme afirmado na Declaração das Nações Unidas sobre o Artigo sobre o Direito ao Desenvolvimento, que o indivíduo é o sujeito ativo, e não o objeto, do desenvolvimento econômico e social (VALENTE, 2012, p. 62) A maioria dos seres humanos se esforça para cuidar de seus próprios meios de subsistência através de seus próprios esforços e recursos, individualmente ou em associação com outros. Se os indivíduos puderem usar seus próprios recursos, no entanto, eles devem ter recursos que possam ser usados (CANDAU, 2008). Normalmente, os recursos utilizáveis de um indivíduo são terra ou outro capital e/ou mão-de-obra, combinados com o conhecimento necessário para alcançar a utilização ideal de todos os outros recursos que ele controla. A realização de muitos dos direitos econômicos, sociais e culturais de um indivíduo, na maioria dos casos, ocorrerá no contexto de uma família como a menor unidade econômica (VOVELLE, 2011).

As obrigações para com os idosos, crianças e as pessoas com deficiência, cuja sociedade agrícola tradicional é cuidada por suas famílias, devem ser cada vez mais suportadas pelo Estado e, portanto, pela sociedade nacional como um todo (FRAGOSO, 2013). A obrigação de cumprir, portanto, consiste no fornecimento direto de necessidades básicas como alimento ou recursos que podem ser usados para alimentação (por meio de ajuda direta ou previdência social) quando não existe outra possibilidade, por exemplo: i) quando o desemprego ocorre

(como durante a recessão econômica); ii) para os desfavorecidos e idosos; iii) durante situações repentinas de crise ou desastre e iv) para aqueles que são marginalizados (como resultado, por exemplo, de transformações estruturais na economia e produção) (ALBUQUERQUE, 2009); (SIQUEIRA, *et al.*, 2011).

MARCO METODOLÓGICO

Contexto da Investigação (Área de estudo)

O município de Presidente Figueiredo é privilegiado pela natureza: é um lugar de florestas, rios, cachoeiras e cascatas, um mundo mágico. Presidente Figueiredo nasceu com vocação natural para o turismo. A Terra das Cachoeiras tem trilhas para caminhadas na selva, visita às cavernas, passeios de barco no lago de Balbina, visita à Hidroelétrica e tantas outras opções que incluem o turismo ecológico e de aventura.

O município de Presidente Figueiredo foi criado em 1981 e recebeu este nome em homenagem ao primeiro Presidente da Província do Amazonas, João Baptista de Figueiredo Tenreiro Aranha (1798-1861). Localizado a 107 km ao norte de Manaus, com acesso pela BR 174, esse pedaço de paraíso amazônico tem uma área de 24.781 km² distribuída em reservas ecológicas, reserva indígena, mineração, hidroelétrica e uma exuberante floresta onde a natureza foi pródiga em esconder os rios, os igapós e as cachoeiras.

O Rio Uatumã é conhecido pelos principalmente na época da pesca do Tucunaré durante os meses de setembro a dezembro, mas a pesca no lago de Balbina pode ser realizado o ano todo sendo excelente para iniciantes. O Centro de Pesquisa de Quelônios e Mamíferos Aquáticos da Amazonas Energia (tartaruga, peixe boi e ariranhas), Centro de Aquicultura do Instituto de Desenvolvimento do Amazonas - IDAM, que realiza o repovoamento da lagoa afetada pela construção da Hidroelétrica e o Centro de Pesquisas Arqueológicas que trabalhou no resgate do sítio arqueológico antes do processo de inundação. O Centro de Proteção Ambiental merece visitação pelo vasto acervo de peças arqueológicas e coleção de animais empalhados.

Seus principais atrativos são: Cachoeira dos Lages - Localização: À margem direita da BR 174, km 113, sendo 4 cachoeiras distribuídas em 1.500 m em trilha no interior da mata; Cachoeira da Pedra Lascada - Localização: À margem direita da BR 174, km 113, a 1.700 m em trilha no interior da mata. Dentro da área dos Lages; Cachoeira de Iracema - Localização: À margem esquerda da BR 174, km 115, a 400 m em ramal Cachoeira do Santuário empiçarrado; Cachoeira das Araras - Localização: A 1.500 m após a cachoeira de Iracema, em trilha no interior da mata. Dentro da área da Cachoeira de Iracema; Cachoeira da Suframa - Localização: Localizada a margem direita da BR-174, km 96, a 200 m em trilha no interior da mata; Cachoeira do Santuário - Localização: Localizada a margem direita da rodovia AM-240, acesso a Balbina km 12, a 1.200 m em ramal empiçarrado no interior da mata. Corredeiras - CORREDEIRA DO URUBUÍ - Localização: Margem esquerda da BR 174, km 107, a 300 m da estrada principal; CORREDEIRA DO BARRETO/BALNEÁRIO BARRETO - Localização: Localizada a margem direita da rodovia AM-240, acesso a Balbina km 65, (Igarapé do Barreto); CORREDEIRA SANTA BÁRBARA - Localização: localizada no km 9 do ramal do Urubuí, a 300 m. em trilha no interior da mata; CORREDEIRA SÍTIO SANTA LÚCIA - Localização: Localizada a margem esquerda da Rodovia BR-174,

km 113, a 50 m em trilha empíçarrada; CORREDEIRA PANORAMA - Localização: Localizada a margem esquerda da Rodovia BR-174, km 109, a 300 m em trilha na selva; CORREDEIRA/BALNEÁRIO ÁGUA VIVA - Localização: Localizado na margem direita da Rodovia AM-240, acesso a Balbina km 12, a 100 metros em trilha; CORREDEIRA DO UIRAPURU - Localização: Localizada na margem esquerda da Rodovia AM-240, acesso a Balbina km 32, 3 km de ramal empíçarrado, e caminhada em trilha. Entrada da Caverna do Maruaga - CAVERNA REFÚGIO DO MAROAGA - Localização: Localizada a margem direita da rodovia AM-240, acesso a Balbina km 6, a 600 m em trilha conservada; CAVERNAS DE IRACEMA - Localização: Localizada a margem esquerda da rodovia BR-174, km 115, a 4.000 m. em ramal empíçarrado no interior da Fazenda Iracema. Dentro da área da Cachoeira de Iracema - CAVERNA DAS ARARAS - Localização: Localizada a 1.500 m. após a Cachoeira de Iracema em trilha margeando o Rio Urubuí. Dentro da área da Cachoeira de Iracema.

A Escola Estadual Maria Calderaro se localiza na Av. Acariquara, 178 - Honório Roldão, Presidente Figueiredo. Atende cerca de 279 alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 415 do ensino médio; além de 97 alunos da educação de jovens e adultos. Tem também 5 alunos de Educação Especial (Figura 1):

Figura 1 – Escola Estadual Maria Calderaro



Fonte: Arquivo do autor (2020)

Um balanço da educação na Escola Estadual Maria Calderaro registra crescimento quantitativo. Apesar desse marcante avanço, persistem problemas como o analfabetismo dos adultos e a baixa escolaridade da força de trabalho na cidade.

Tudo indica que, nessas frentes, o município está perdendo a guerra: são duas a três gerações condenadas à marginalidade política, econômica e social. É o resultado de uma cultura política acostuada a adiar o enfrentamento de problemas e a repassar os custos para gerações seguintes, sem medir as consequências. Persistem, também, problemas estruturais não equacionados ou que começam a sê-lo dentro de inadequados marcos de referência.

Tipo de investigação

O enfoque da pesquisa será quantitativo e também qualitativo. Ao coletar e analisar dados, a pesquisa quantitativa lida com números e estatísticas, enquanto a pesquisa qualitativa lida com palavras e significados. Ambos são importantes para obter diferentes tipos de conhecimento (GIL, 2014).

A pesquisa quantitativa é expressa em números e gráficos. É usado para testar ou confirmar teorias e suposições. Esse tipo de pesquisa pode ser usado para estabelecer fatos generalizáveis sobre um tópico. Os métodos quantitativos comuns incluem experimentos, observações registradas como números e pesquisas com perguntas fechadas.

Já a pesquisa qualitativa é expressa em palavras. É usado para entender conceitos, pensamentos ou experiências. Esse tipo de pesquisa permite coletar informações detalhadas sobre tópicos que não são bem compreendidos. Os métodos qualitativos comuns incluem entrevistas com perguntas abertas, observações descritas em palavras e revisões de literatura que explorem conceitos e teorias.

Segundo Gil (2014) a pesquisa quantitativa e qualitativa usa diferentes métodos de pesquisa para coletar e analisar dados e permite responder a diferentes tipos de perguntas de pesquisa, mas podem ser usadas conjuntamente com utilização de gráficos para expor os resultados e de um substancial análise destes números com apoio da literatura. A Tabela 3 expõe as características de cada método de pesquisa (quantitativa e qualitativa):

Tabela 3 – Características das pesquisas quantitativas e pesquisa qualitativa

| Pesquisa Quantitativa | Pesquisa Qualitativa |
|---|---|
| Concentra-se em testar teorias e hipóteses | Concentra-se em explorar ideias e formular uma teoria ou hipótese |
| Analisa através de avaliação matemática e estatística | Analisa resumindo, categorizando e interpretando |
| Os dados são expressos em números, gráficos e tabelas | Os dados são expressos em palavras |
| Requer uma quantidade considerável de respondentes | Requer poucos respondentes |
| Perguntas fechadas (múltipla escolha) com análise numérica | Perguntas fechadas e abertas com análises abertas |
| Termos - chave: teste, medição, objetividade, replicabilidade | Termos - chave: entendimento, contexto, complexidade, subjetividade |

Fonte: Gil (2014, p. 162)

Desenho do estudo

O desenho da investigação vai ser pelo método não experimental que é aquele que carece da manipulação de uma variável independente, atribuição aleatória de participantes a condições ou ordens de condições, ou ambas (GIL, 2014).

Em certo sentido, é injusto definir esse conjunto amplo e diversificado de abordagens coletivamente pelo que elas não são. Mas isso reflete o fato de que a maioria dos pesquisadores em ciências sociais considera extremamente importante a distinção entre pesquisa experimental e pesquisa não experimental. Isso ocorre porque, embora a pesquisa experimental possa fornecer fortes evidências de que alterações em uma variável independente causam diferenças em uma variável dependente, a pesquisa não experimental geralmente não pode.

A pesquisa experimental é apropriada quando o pesquisador tem uma pergunta ou hipótese específica sobre uma relação causal entre duas variáveis é possível, viável e ético manipular a variável independente e atribuir aleatoriamente participantes a condições ou ordens de condições. É lógico, portanto, que pesquisas não experimentais sejam apropriadas - mesmo ne-

cessárias - quando essas condições não forem atendidas. Existem muitas maneiras pelas quais esse pode ser o caso (GIL, 2014).

Da mesma forma, após seu estudo original, Milgram (2014) conduziu experimentos para explorar os fatores que afetam a obediência. Ele manipulou várias variáveis independentes, como a distância entre o pesquisador e o participante, o participante e o confederado e a localização do estudo.

População e amostra

População, todos os professores, pais e nutricionistas das escolas municipais de Presidente Figueiredo. Amostra: 10 professores, 50 pais e 1 nutricionista das Escolas Públicas Municipais de Presidente Figueiredo.

Técnicas e instrumentos de coletas de dados

O instrumento foi o questionário e a técnica de coleta de dados será da entrevista individual semiestruturada que se caracteriza por um diálogo comum. Ele seguiu um método que funciona como um interrogatório, com objetivos de colher o máximo de informações possível. O questionário foi aplicado via WhatsApp em função da pandemia do Coronavírus, que suspendeu as atividades presenciais na escola

Análise dos dados coletados

Os resultados foram expressos em gráficos e tabelas que serão utilizados e analisados por inferência estatística em contraponto ao que diz a literatura sobre os números encontrados buscando fundamento teórico na bibliografia existente estabelecendo relações e correlações. Os resultados foram lidos estatisticamente, separados por categoria de análise e comparados entre si buscando na literatura disponível o necessário aporte para se verificar a necessária correlação com outros estudos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os baixos níveis de desempenho e frequência escolar são os principais problemas em muitas cidades do interior no Brasil e a cidade de Presidente Figueiredo, no Estado do Amazonas não é diferente. Isso em parte é o resultado de inadequações no sistema escolar, como baixos níveis de educação dos professores, instalação escolar precária e indisponibilidade de livros didáticos (BEZERRA, 2012). O ambiente doméstico também é importante. Características dos pais, como atitudes em relação à educação e níveis educacionais e ocupacionais, status socioeconômico e o grau de estimulação em casa estão todas associadas ao desempenho escolar das crianças (SANTOS, 2010).]

Por exemplo, na cidade de Presidente Figueiredo, especificamente na Escola Maria Calderaro, 14,00 das meninas são sexualmente ativas aos 14 anos e a gravidez na adolescência geralmente leva ao abandono. Também existe uma preocupação considerável sobre o comportamento agressivo entre crianças em idade escolar e o impacto que isso pode ter no desempenho e na frequência, embora poucos dados estejam disponíveis sobre isso (BIZZO e LEDER, 2015).

O aumento da demanda de tarefas domésticas para as adolescentes, bem como o trabalho fora de casa, pode afetar a frequência escolar. Mas fundamentalmente é a nutrição um grande atrativo para a permanência do aluno na escola (BIZZO e LEDER, 2015). Com a aprovação do PNAE, a responsabilização agora é lei federal, continuando a tendência recente de que os estados e municípios implementarem sistemas de responsabilização significativos para as escolas. A lei exige que todos os estados avaliem as escolas com base na fração de alunos que atendem aos padrões de proficiência nos exames curriculares estaduais (BIZZO e LEDER, 2015).

Assim o PNAE é lei federal, continuando a tendência recente em um sistema de responsabilização importante para as escolas, ou seja, é papel da escola e do sistema escolar criar alternativas que façam com os alunos permaneçam na escola com sucesso (BRASIL. 2018).

Uma vez que, sem surpresa, a participação gratuita e o mau desempenho nos testes são altamente correlacionados, os programas de nutrição escolar alcançam uma fração desproporcional dos alunos com baixo desempenho em uma escola, precisamente aqueles alunos cujas notas nos testes a escola mais precisa melhorar para satisfazer disposições de responsabilidade (BRASIL. 2018). Os regulamentos do PNAE permitem uma flexibilidade considerável no cumprimento das diretrizes nutricionais ao longo de uma semana escolar, bem como flexibilidade substancial na determinação da contagem calórica geral em uma determinada data e ao longo de uma semana. Assim, é possível para os nutricionistas do sistema escolar alterar o conteúdo nutricional de 1 dia para o próximo ou 1 semana para a próxima (BRASIL. 2019).

Na pesquisa com 50 pais de alunos realizada via WhatsApp foi possível identificar o perfil dos pais dos alunos da Escola Estadual Maria Calderaro no Município de Presidente Figueiredo, Estado do Amazonas, Brasil. A tabela 4 resume o perfil dos 50 pais entrevistados:

Tabela 4 – Perfil dos pais entrevistados

| Sexo | Masculino | | Feminino | |
|--------------------|--------------------|--------------------|-----------------|--------|
| | 15 | | 35 | |
| Idade | Entre 23 e 20 anos | Entre 31 e 50 anos | Mais de 50 anos | |
| | 12 | 36 | 2 | |
| Série do seu filho | 6º ano | 7º ano | 8º ano | 9º ano |
| | 20 | 10 | 10 | 10 |
| Tempo na escola | De 1 a 3 anos | De 3 a 6 anos | Mais de 6 anos | |
| | 4 | 35 | 11 | |

Fonte: Pesquisa via WhatsApp (2020)

Assim percebe-se que a grande maioria dos pais entrevistados são de pessoas do sexo feminino que acompanham muito mais os seus filhos, já que os pais do sexo masculino tem a função de provedor do sustento da família; a maioria tem entre 31 e 50 anos de idade (36); 20 deles tem os seus filhos no 6º ano do ensino fundamental II, enquanto os outros 30 são distribuídos equitativamente pelas outras séries do ensino fundamental II (10 em cada ano); 35 tem seus filhos de 3 a 6 anos frequentando a Escola Estadual Maria Calderaro no município de Presidente Figueiredo, Estado do Amazonas, Brasil.

Para mitigar a disseminação da síndrome respiratória aguda grave coronavírus 2 (SARS-CoV-2), a causa da doença coronavírus em 2019 (COVID-19), os estados do Brasil promulgarum um conjunto de intervenções não farmacêuticas. O fechamento de escolas estava entre as

intervenções mais consistentemente aplicadas. Durante o período da pandemia que dura até os dias de hoje, agora com uma segunda onda intensa, todos os 27 estados e o distrito federal do Brasil fecharam escolas de creches, educação infantil até o ensino superior, esses fechamentos foram sem precedentes em escopo, afetando crianças em creches, alunos de educação infantil até o ensino médio e mais de 1 milhão de estudantes universitários (VINER *et al.*, 2020).

O fechamento de escolas não se limitou ao Brasil. Em meados de abril, 192 países haviam fechado escolas, afetando mais de 90,00% (quase 1,6 bilhão) dos alunos do mundo. Com informações limitadas sobre COVID-19 em crianças, funcionários estaduais e municipais foram guiados por evidências de outros vírus respiratórios, como a influenza, na qual as crianças e adolescentes têm um papel importante na transmissão (VINER *et al.*, 2020).

Embora as evidências sobre a eficácia sejam confusas, o fechamento de escolas tem sido promovido como estratégias eficazes de mitigação durante as pandemias. Mesmo assim foi indagado se no período de aulas presenciais os alunos tem o hábito de levar alimentos para a escola. 100,005 dos pais entrevistados disseram que não, o que denota que os alunos são dependentes da merenda escolar (VINER *et al.*, 2020).

A rápida transição socioeconômica que atravessa o país parece ser o principal fator a alavancar a mudança nos hábitos alimentares em todos os segmentos da sociedade, atingindo até mesmo os habitantes de áreas rurais em localidades geograficamente mais isoladas (LOPES, 2013). Esse desequilíbrio urbano concentrou grandes contingentes populacionais nas áreas periféricas das cidades da Região Norte, distante do centro comercial e longe, no caso de Manaus, do Distrito Industrial. Também, em função das contingências do setor industrial, a classe trabalhadora passou a fazer suas refeições na própria dependência das empresas, que como dieta básica não resguardava as peculiaridades regionais, até pelo mito criado de que “peixe não enche barriga”, se comer peixe, uma hora depois o cara tá com fome”, segundo Bentes (2006, p. 33).

Segundo a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN 2012) os adolescentes, após quatro décadas de aumento gradual nas prevalências, em torno de 20,00% apresentaram excesso de peso (com pequena diferença entre os sexos) e quase 6,00% dos adolescentes do sexo masculino e 4,00% do sexo feminino foram classificados como obesos. O Consumo alimentar da Pesquisa Nacional de Orçamentos Familiares (POF 2018-2019) observa justamente a comparação das bebidas e alimentos consumidos mais populares no meio dos adolescentes, conforme Tabela 5.

Tabela 5 - Consumo médio de bebidas selecionadas na alimentação de adolescentes – Brasil – período de 2018-2019.

| Tipos de Bebida | Consumo médio de bebidas em % |
|---|-------------------------------|
| Refrigerante | 28,20% |
| Sucos e Refrescos | 43,70% |
| logurte, Leite integral e bebida láctea | 33,00% |

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Pesquisa de Orçamentos Familiares 2018-2019.

Assim é possível se observar na Tabela 5 que os alimentos industrializados seguem na preferência dos adolescentes que comparado com outras faixas etárias são os que mais consomem produtos considerados inadequados, porém se destaca que os adolescentes ainda tem um

hábito alimentar saudável, pois o feijão ainda é culturalmente o escolhido no prato principal dos adolescentes juntamente com o arroz (COUTINHO, 2013). Os refrigerantes foram inventados no século XVIII, exatamente no ano de 1767 pelo inglês Joseph Priestley. Mas, era uma bebida com gás, que passou a ser inclusive recomendada por médicos da época. Com o passar dos tempos, foram adicionados outros componentes, principalmente o açúcar que atraiu cada vez mais consumidores. Na década de 1950, o consumo de refrigerantes no Brasil era de aproximadamente 110 milhões de litros; na década de 1960 subiu para 340 milhões de litros; na década de 1970 já atingiu 650 milhões de litros; na década de 1980 atingiu o patamar de 1,2 bilhões de litros; na década de 1990, 5,6 bilhões de litros; na década de 2000 chegou aos 9,8 bilhões de litros; e na década atual já atinge 11,9 bilhões de litros (FAGUNDES, 2014).

Com relação ao consumo de itens relacionados diretamente aos jovens a tabela 6 apresenta dados substanciais:

Tabela 6 - Consumo de itens selecionados na alimentação de adolescentes – Brasil – período de 2018-2019.

| Tipos de Alimentos | Consumo médio de bebidas em % |
|--------------------|-------------------------------|
| Arroz | 83,60% |
| Salada crua | 10,30% |
| Sanduíche | 10,20% |
| Biscoito recheado | 9,40% |
| Feijão | 72,0% |

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Pesquisa de Orçamentos Familiares 2018-2019.

Os dados que constituem a tabela 6 apontam para o fato de que no consumo de alimentos por jovens, destaca-se, ainda o arroz e o feijão com produtos principais na dieta alimentar dos jovens, trata-se de uma cultura secular no Brasil, que não sofreu elementos do culturalismo alimentar, sendo ainda importante componente da alimentação dos jovens brasileiros, notadamente os jovens da região Norte. O consumo de saladas cruas é um hábito que, vem sofrendo nos últimos anos um decréscimo em função de vários aspectos, como a perda da tradição na família se comer verduras (GOMES e FANHANI, 2014).

Neste campo o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) do governo federal, denominado de merenda escolar é um importante adendo em função de tentar incutir nas crianças e adolescentes o hábito alimentar de consumir verduras. Esse programa tem por objetivo, não só fornecer alimentação de qualidade no âmbito da escola, mas principalmente propiciar a educação nutricional (MEIRELLES, 2019).

Um dos hábitos alimentares mais tradicionais do Estado do Amazonas – o consumo de peixes e farinha, vem sofrendo um decréscimo nos hábitos alimentares da população, notadamente de jovens. A Organização Mundial de Saúde – OMS (2019) recomenda que uma pessoa deve consumir 12,0 kg de peixe por ano. No Brasil, segundo dados do Ministério da Pesca (2018), esse consumo atingiu somente 10,6 kg por ano. Ou seja, bem abaixo do recomendado.

No Estado do Amazonas, esse consumo atingiu somente 9,9 kg por habitante por ano, abaixo do recomendado pela OMS (2019) e abaixo da média nacional de 2018 (10,6 kg/ha). Isso por si só demonstra que os hábitos alimentares de consumo de peixe no Estado do Amazonas têm mudado bastante, segundo dados do Ministério da Pesca (2018), esse declínio é visível

conforme descrito na tabela 7.

Tabela 7 - Consumo de peixe por década no Brasil e região Norte – período de 1950 – 2014

| Discriminação | Brasil (kg/h) | Estado do Amazonas (kg/h) |
|---------------|---------------|---------------------------|
| 1950-1959 | 25,60 | 31,00 |
| 1960-1969 | 23,90 | 29,60 |
| 1970-1979 | 20,10 | 25,40 |
| 1980-1989 | 19,40 | 23,20 |
| 1990-1999 | 17,60 | 18,50 |
| 2000-2009 | 12,50 | 11,20 |
| 2010- 2018 | 10,60 | 9,90 |

Fonte: Ministério da Pesca (2018)

O consumo vem em declínio constante desde a década de 1950, tanto no Brasil como no Estado do Amazonas. Agora é preciso inferir algumas reflexões. Evidente está que a mudança dos hábitos alimentares da população, principalmente do Estado do Amazonas, se deu de forma intensa, fruto do culturalismo alimentar intensivo, ou seja, a penetração de outras culturas alimentares, mas é importante, também que os aspectos econômicos provocaram, também essa mudança, que o peixe de produto de primeiro consumo, passaram a condição de alimentação nobre, antes lugar ocupado por frangos que geralmente eram consumidos aos domingos (RODRIGUES e RONCADA, 2008).

Mas, a partir do início da década de 1970, com o advento da televisão no Amazonas, inicialmente em Manaus, elementos culturais de outras regiões do mundo, começaram a ser inseridos na cultura alimentar do povo, baseado no conceito de alimentação rápida (fastfood), que combinava perfeitamente com as mudanças sociais que já corriam em outra velocidade (BENTS, 2006).

Com relação aos professores, estes foram ouvidos da mesma forma que os pais, ou seja, em função da pandemia foram ouvidos via WhatsApp. Com relação ao seu perfil, a tabela 8 sintetiza os resultados

Tabela 8 – Perfil dos professores entrevistados

| Sexo | Masculino | | Feminino |
|-------------------|--------------------|--------------------|-----------------|
| | 4 | | 6 |
| Idade | Entre 20 e 30 anos | Entre 31 e 45 anos | Mais de 45 anos |
| | 2 | 7 | 1 |
| Tempo de formação | De 1 a 3 anos | De 3 a 6 anos | Mais de 6 anos |
| | 1 | 8 | 1 |
| Tempo de atuação | De 1 a 3 anos | De 3 a 6 anos | Mais de 6 anos |
| | 1 | 8 | 1 |

Fonte: Pesquisa via WhatsApp (2020)

Como se pode observar 4 professores são do sexo masculino e 6 do feminino; 2 deles tem entre 20 e 30 anos; 7 entre 31 e 45 anos; e, 1 mais de 45 anos. 1 se formou entre 1 e 3 anos; 8 já possuem tempo de formação entre 3 e 6 anos; e, apenas 1 tem mais de 6 anos de formado; 1 atua entre 1 e 3 anos na Escola Estadual Maria Calderaro; 8 atuam na mesma escola entre 3 e 6 anos; e, apenas 1 atua há mais de 6 anos na escola

Com relação a merenda escolar, 100,00% deles acredita que a merenda escolar ajuda na permanência do aluno na escola. Os mesmos 100,00% disseram que o Programa Nacional de Merenda escolar é muito proveitoso e que a metodologia é legal para que o aluno assimile mais rápidos os conteúdos e permaneça na escola. 100,00% dos entrevistados acredita que a merenda escolar pode ajudar no processo de aprendizagem dos alunos e o motive a ficar na escola; 100,00% deles acredita que a merenda escolar pode melhorar o desempenho e a concentração dos alunos; 60,00% julga que o desempenho dos alunos é regular; 30% acham que é bom; 9,00% acham que é ótimo; e, apenas 1,00% acha que é ruim. Para 100,00% dos professores entrevistados seria de suma importância a inclusão de alimentos de base regional melhora a compreensão dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alimentação e a nutrição constituem elementos substanciais para a saúde, especialmente de crianças. Na faixa etária de zero (0) a dois (2) anos de idade, esse processo é preenchido pelo aleitamento materno. A partir de então, a criança passa a se alimentar normalmente, mas nem sempre de forma nutritiva em função, principalmente de aspectos sócio econômicos e culturais.

Essa lacuna pode perfeitamente ser preenchida pela Merenda Escolar, principalmente na faixa da pré-escola até o ensino fundamental, momento em que a criança toma contato com um novo mundo.

A definição de merenda escolar que, antes do advento da Lei nº. 9.394/1996 era muito ao fornecimento e distribuição de lanches sem a necessária preocupação nutricional, foi amplamente modificado, passando a incorporar elementos subjacentes ao acesso universal aos alimentos com valor nutricional, para que a criança não sofresse solução de continuidade em seu desenvolvimento e crescimento.

Desta forma, o programa de alimentação escolar (merenda escolar) poderá promover o crescimento de aprendizagem, relacionada ao aproveitamento acadêmico como: a) permanência com sucesso do aluno na escola; aumento da motivação para aprender.

Desta forma, este ensaio dissertativo atendeu aos seus pressupostos básicos que foram:

Com relação ao primeiro objetivo específico de identificar as correlações entre o programa de alimentação escolar e evasão escolar de alunos na Escola Estadual Maria Calderaro em Presidente Figueiredo AM; foi observado que a literatura é pródiga em análises do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e as respostas dos pais e professores que a merenda escolar realmente combate de forma efusiva evasão escolar, embora a maioria dos autores sejam críticos severos das condicionalidades que não são atendidas do programa, mas inferem que o Programa no Geral é bom.

Com relação ao segundo objetivo específico de investigar os efeitos que o programa de alimentação escolar exerce sobre o processo ensino e aprendizagem, na Escola Estadual Maria Calderaro em Presidente Figueiredo AM foi possível perceber pela reflexões que a escuta de pais e professores proporcionou que ainda se precisar repensar o papel da nutrição para fomentar o seu desenvolvimento. Foi possível verificar que a literatura é pródiga nestes elementos que

inferem a reflexão, mas que falta muito para que o PNAE atinja seus objetivos, principalmente em função da infraestrutura física e humana deficiente na maioria das escolas brasileiras.

A Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA e Universidade de Campinas – UNICAMP estabeleceram os padrões nutricionais compostos na Tabela Brasileira de Composição de Alimentos – TACO que se baseia no uso de Cromo, Zinco, Magnésio e probióticos, que trazem como consequência um equilíbrio fisiológico eficaz, já que o cromo tem por base a sustentação dos níveis de glicose e de queima de gordura, além de diminuir os riscos de doenças; o zinco é um importante componente nutricional de diversas proteínas; o magnésio, o que produz a existência de mais de 300 enzimas do nosso corpo e na síntese de energia; os probióticos que tem como principal objetivo estimular o sistema imunológico e alterar o mecanismo microbiano, aumentando desta maneira, significativamente, o valor nutritivo e terapêutico dos alimentos.

Com relação ao objetivo geral de analisar a relação da merenda escolar com os índices de evasão, bem como o desempenho dos alunos na Escola Estadual Maria Calderaro no município de Presidente Figueiredo, AM, Brasil no período de 2014-2019, além de especificamente foi possível verificar que a merenda é uma ferramenta muito forte de combate a evasão escolar que na realidade as concepções e estratégias nutricionais devem incorporar objetivos mais realistas sobre a educação nutricional na perspectiva do desenvolvimento físico motor dos alunos, pois, a escola é um local privilegiado para dinamizar essa possibilidade.

Para os alunos, a expectativa é que, a partir dessas experiências podem perfeitamente entrar em contato com esse universo da nutrição, indo além de um conhecimento demonstrado apenas pela mídia, aprofundando-se através da prática em outras instâncias e usufruindo de outras oportunidades capazes de contribuir para uma maior aquisição desse conhecimento e experiências.

Assim com base no objetivo de investigar os fatores que influenciaram as mudanças ocorridas nos hábitos alimentares da população adolescente da Região Norte, evidenciou-se que a cultura do *fastfood* mudou os hábitos alimentares a partir de meados da década de 1980 por intermédio de um sistema de propaganda intensivo que buscava aliar o consumo desses alimentos a juventude; outro fator preponderante foi o advento dos shoppings centers que incrementou o lugar como ponto de encontro de jovens aliados a presença em praças de alimentação onde a cultura do *fastfood* se integrou de forma avassaladora; outro fator que mudou os hábitos alimentares da população jovem da região Norte, foi o preço do pescado e da farinha inferindo um novo patamar na cultura de se consumir esses alimentos: deixaram de serem alimentos do cotidiano para alimentação nobre.

Sem dúvida que este estudo tem limitações, mas ele funciona como mais um passo no sentido de se enveredar pelo culturalismo alimentar que mudou os hábitos alimentares da população jovem da Região, sendo necessário aprofundar os estudos para a pesquisa de campo, com o intuito de verificar como a cultura americana do *fastfood* provocou o culturalismo alimentar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural. Comunicação apresentada no IV Encontro da Sociedade Brasileira de Economia Política: UFRS, julho de 1999. 2010.

ABRANDH – Ação Brasileira de Nutrição e Direitos Humanos. Documento Técnico, 2010, disponível em http://www.redsan-cplp.org/uploads/5/6/8/7/5687387/dhaa_no_contexto_da_san.pdf Acesso em 10 de mai de 2020.

ALBUQUERQUE, M. de F. A segurança alimentar e nutricional e o uso da abordagem de direitos humanos no desenho das políticas públicas para combater a fome e a pobreza. Base de dados LILACS, 2009. Disponível em <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=544482&indexSearch=ID> Acesso em 06 de abril de 2020.

ALENCAR, Á. G. de. Do conceito estratégico de segurança alimentar ao plano de ação da FAO para combater a fome. Rev. bras. polít. int. vol. 44 nº 1 Brasília. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-73292001000100009&script=sci_arttext&lng=es Acesso e 06 de maio de 2020.

ANTUNES, C. Fome zero no Brasil: resgate histórico da dívida social. 1ª ed. São Paulo: Summus, 2007.

BELIK, W. Perspectivas para segurança alimentar e nutricional no Brasil. Saúde e Sociedade v. 12, n. 1, p.12-20, 2003 Republicado em 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v12n1/04.pdf> Acesso em 12 de maio de 2020.

BENTES, R. A cultura de Manaus antes e depois do advento da Zona Franca. Manaus: UFAM, 2006.

Bezerra, F. C., Almeida, M. I. D., & Nóbrega-Therrien, S. M. (2012). Estudos sobre envelhecimento no Brasil: revisão bibliográfica. Revista brasileira de geriatria e gerontologia, 15, 155-167.

BIZZO, M. L. G.; LEDER, L. Educação nutricional nos parâmetros curriculares para o ensino fundamental. Revista de Nutrição, 18(5):661-667, 2015

BRASIL. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional-SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Diário Oficial da União, v. 143, n. 179, p. 1-2, 2006.

BRASIL. Pesquisa Nacional de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Brasília: IBGE, 2019. Disponível em www.ibge.gov.com.br Acesso em 20 de dez de 2020.

BRASIL. Vigilância alimentar e nutricional - SISVAN: orientações básicas para a coleta, processamento, análise de dados e informação em serviços de saúde/ Andhressa Araújo Fagundes *et al.* – Brasília: Ministério da Saúde, 2018

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf> Acesso em 10 de maio de 2020.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf> Acesso em 10 de maio de 2020.

CABRAL, Maria João e cols. Livro vermelho dos vertebrados de Portugal. 2005.

CAVALCANTI, Leonardo de Almeida *et al.* Efeitos de uma intervenção em escolares do ensino fundamental I, para a promoção de hábitos alimentares saudáveis. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v. 20, n. 2, p. 5-13, 2012.

COUTINHO, D. C. Orientação alimentar e nutricional – subsídios básicos. Brasília; MEC, 2013.

FAGUNDES, M. N, História do refrigerante. Artigo, 2014. Disponível em <https://www.administradores.com.br/producao-academica/estrategias-da-industria-de-refri> Acesso em 12 de dez de 2020.

FONTES, N. Adequação do consumo de nutrientes de acordo com as recomendações nutricionais. Artigo. 2019. Disponível em <http://www.revistanutrire.org.br/articles/view/id/4fbd156a1ef1fad817000000> Acesso em 20 de dez de 2020.

FRAGOSO, H. História da humanidade. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2013.

FRAGOSO, H. História da humanidade. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2013.

Gil, A. C., & dos Reis Neto, A. C. (2020). Survey de Experiência como Pesquisa Qualitativa Básica em Administração. *Ciências da Administração*, 22(56), 125-137.

GOMES, C.; FANHANI, A. P. Avaliação da qualidade nutritiva do cardápio da alimentação escolar de Luziânia, PR. *Revista Saúde e Biologia*, 3(9):54-61, 2014.

LOPES, N. de S Hábitos alimentares no Brasil: evolução ou involução. Artigo, 2013. Disponível em <http://www.scileo.com.br> Acesso em 05 de janeiro de 2021.

MALUF, Silvia Helena Paráboli Martins. O modelo cooperativo de processo como legitimador das decisões no estado democrático de direito. 2022.

MEIRELLES, F. A indústria de alimentos e sua relação com a saúde. São Paulo: Pioneira, 2019.

MILGRAM, Anne e cols. Avaliação de risco pré-julgamento: Melhorando a segurança pública e a justiça na tomada de decisões pré-julgamento. *Fed. Sent'g Rep.*, v. 27, p. 216, 2014.

PIRES, L. de O. Combate à fome no Brasil: avanços e obstáculos históricos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

PANIGASSI, Giseli *et al.* Insegurança alimentar como indicador de iniquidade: análise de inquérito populacional. *Cadernos de saúde pública*, v. 24, p. 2376-2384, 2008.

RODRIGUES, L. D. F.; RONCADA, M. J. Educação nutricional no Brasil: evolução e descrição de proposta metodológica para escolas. *Com. Ciências saúde*, 19(4):315-322, 2008.

SANTOS, A. Desenvolvimento cognitivo segundo a nutrição. São Paulo: Pioneira, 2010.

SAVIANI, D. Do combate à fome à segurança alimentar e nutricional: o direito à alimentação adequada. Artigo. *Revista de Nutrição da PUCCAMP*, Campinas. 10 (1): 20-36, 2015. Disponível em <http://www.incampo.com.br/pdf> Acesso em 06 de abr de 2020.

SIQUEIRA, Aline Cardoso; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Políticas públicas de garantia do direito à

convivência familiar e comunitária. *Psicologia & Sociedade*, v. 23, p. 262-271, 2011.

SCHNEIDER, A. P.; WITT, J. S. G. Z. Nutrição Estética: valorização do corpo e da beleza através do cuidado nutricional. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(9):3909-3916, 2011. Disponível em <http://www.scielosp.org/pdf/csc/v16n9/a27v16n9.pdf> Acesso em 12 de mai de 2020.

VALENTE, F. L. S. O Direito à Alimentação. 2009. *Global Advanced Research Journal of Food Science and Technology* (ISSN: 2315-5098) Vol. 2(2) pp. 019-22, April 2009 Disponível em http://www.gajop.org.br/portugues/alim_p.htm Acesso em 09 de abril de 2020.

VINER, R. M.; RUSSEL, S. J.; CROKER H.; *et al.* Fechamento de escolas e práticas de gestão durante surtos de coronavírus, incluindo COVID-19: uma revisão sistemática rápida. *Lancet Child Adolesc Health*. 2020; 4 (5): 397-404. doi: 10.1016 / S 2352-4642 (20) 30095-X

VOVELLE, M. A Revolução Francesa e seu eco. *Estud. av.* vol. 3 nº 6 São Paulo. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000200003&script=sci_arttext Acesso em 12 de maio de 2020.



**A participação da família na escola e o
aprendizado da matemática nos primeiros
anos do nível fundamental II, na Escola Estadual
Professora Alda Barata, Manaus-AM**

**The participation of the family in school and the
learning of mathematics in the first years of
elementary level II, at Professora Alda Barata
State School, Manaus-AM**

Maria Joana Santos da Silva

DOI: [10.47573/ayd.5379.2.144.22](https://doi.org/10.47573/ayd.5379.2.144.22)

RESUMO

A matemática é uma ferramenta de muita relevância em várias áreas do conhecimento, entretanto, embora de grande utilidade em diversas situações do cotidiano, verifica-se que a matemática escolar ainda é vista como algo difícil e complexo. Há muito tempo, se constata certo descontentamento em torno da aprendizagem em Matemática, por parte dos alunos, e do ensino, por parte dos professores. Neste cenário, destaca-se o papel da família, enquanto mediador com vital importância para o desenvolvimento dos jovens e, portanto, também para o processo de aprendizagem destes. Mediante este cenário, esta pesquisa tem por objetivo analisar de que forma a família pode contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem da matemática dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental II. O arcabouço teórico do trabalho, foi dividido em seções, onde foram abordados tópicos pertinentes a temática proposta. Em termos metodológicos a pesquisa foi composta de revisão bibliográfica e pesquisa de campo, onde foram revistos conceitos, metodologias e métodos, além de coleta de dados através de questionários aplicados em alunos, pais e professores da Escola Alda Barata, na cidade de Manaus-AM. A abordagem adotada foi do tipo mista, onde foram quantificados e analisados os resultados da pesquisa de campo a ser realizada com estudantes, pais e professores da escola selecionada. Por fim, a pesquisa levou a conclusão de que se faz necessário a adoção de mais ações voltadas para o ensino da matemática com foco na melhoria de conhecimentos básicos da disciplina, uso de atividades lúdicas e incentivo a contribuição da família no processo ensino-aprendizagem da disciplina.

Palavras-chave: participação da família. aprendizado da matemática. primeiros anos. nível fundamental.

ABSTRACT

Mathematics is a very relevant tool in several areas of knowledge, however, although it is very useful in different situations of everyday life, it appears that school mathematics is still seen as something difficult and complex. For a long time, there has been a certain dissatisfaction around learning in Mathematics, on the part of students, and teaching, on the part of teachers. In this scenario, the role of the family stands out, as a mediator with vital importance for the development of young people and therefore also for their learning process. Given this scenario, this research aims to analyze how the family can contribute to improving the mathematics learning process of students in the early years of elementary school II. The theoretical framework of the work was divided into sections, where topics relevant to the proposed theme were addressed. In methodological terms, the research consisted of a bibliographical review and field research, where concepts, methodologies and methods were reviewed, in addition to data collection through questionnaires applied to students, parents and teachers of the Alda Barata School, in the city of Manaus, AM. The adopted approach was of the mixed type, where the results of the field research to be carried out with students, country and teachers of the selected school were quantified and analyzed. Finally, the research led to the conclusion that it is necessary to adopt more actions aimed at teaching mathematics with a focus on improving basic knowledge of the subject, using recreational activities and encouraging the contribution of the family in the teaching-learning process of mathematics. subject.

Keywords: family participation. mathematics learning. first years. fundamental level.

INTRODUÇÃO

A matemática é uma ferramenta essencial em várias áreas do conhecimento e, por isso, sua compreensão entre os estudantes é de extrema importância. Há muito tempo, se constata certo descontentamento em torno da aprendizagem em Matemática, por parte dos alunos, e do ensino, por parte dos professores, situação identificada pelos órgãos competentes, responsáveis por avaliações nacionais e internacionais como, por exemplo, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Durante a trajetória de experiência docente verifica-se que a matemática escolar ainda é vista como algo difícil e complexo. Essa crença ou mito em torno da disciplina faz com que os pais, muitas vezes, transferem para os filhos uma influência negativa sobre ela inculcando nas crianças a ideia de incapacidade de aprendizagem, contribuindo, assim, para estimular a aversão das crianças em relação à matemática escolar.

Partindo-se do pressuposto de que o ensino de matemática é passível de melhorias e muitas das dificuldades encontradas são resultado de questões que vão além das perspectivas, tanto de professores quanto alunos, aliada à experiência da pesquisadora como docente, percebe-se que existem muitas dificuldades no que diz respeito ao aprendizado da disciplina, a pesquisa se justifica por considerar a necessidade de se repensar os processos de ensino-aprendizagem, o que corrobora para um maior entendimento acerca da importância da família no processo de aprendizagem da matemática para estudantes do nível fundamental II, em particular os alunos da escola Alda Barata, Manaus-AM, objeto do estudo da pesquisa. A pesquisa foi realizada pela pesquisadora, com recursos próprios, na escola Alda Barata, região Centro-Sul de Manaus- AM, onde a pesquisadora faz parte do corpo docente como professora de matemática. A realização da pesquisa na referida escola não apresentou empecilhos por parte da direção escolar, recebendo apoio do Gestor e corpo docente, assim como, por parte dos alunos e seus familiares e/ou responsáveis, que não viram problema com a participação na referida pesquisa.

As dificuldades encontradas pelos estudantes do nível fundamental II na aprendizagem da matemática, representam dificuldades conhecidas no processo ensino-aprendizagem. A pesquisa, considerou ainda, aspectos desconhecidos como: A contribuição dos fatores históricos do ensino da matemática; a participação da família no processo de aprendizagem; a influência dos pais e as medidas socioeducativas utilizadas para contornar estas dificuldades.

A pesquisa foi do tipo mista, onde foram quantificados e analisados os resultados da pesquisa de campo que foi realizada com estudantes, pais e professores da escola Alda Barata, na cidade de Manaus, AM. Espera-se que com a pesquisa, seja possível mensurar a participação da família dos alunos do fundamental II no aprendizado de matemática.

A metodologia da pesquisa incluiu revisão bibliográfica e coleta de dados através de aplicação de questionários compostos por perguntas semiestruturadas. Foi solicitado o consentimento livre e esclarecido dos docentes para sua participação no estudo, assegurando-lhes o direito de dispensar sua participação e, se mesmo consentindo, desistir dela a qualquer momento. Foi afiançado ainda o sigilo das informações, bem como o retorno dos resultados da pesquisa a partir da divulgação desse trabalho. A presente pesquisa teve como consequência fomentar a discussão acerca da contribuição dos pais na melhoria do processo de aprendizagem da matemática de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental II da escola Alda Barata, no

município de Manaus – AM.

Por fim, a pesquisa almejou a apresentação de resultados de forma explicativa descritiva, como proposta de possíveis melhorias em termos metodológicos para o ensino da matemática no ensino fundamental, no objeto de estudo da pesquisa e será recomendada para as escolas da rede pública, no tocante a revisão das metodologias e pesquisas empregadas, de forma a contribuir para as discussões sobre o processo ensino-aprendizagem da matemática no nível fundamental II.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino da matemática no Brasil

No que se refere ao ensino e a aprendizagem da Matemática no contexto brasileiro, nota-se que este se distancia do contexto escolar moderno. Esse distanciamento, ao descrever com riqueza lexical e de detalhes o período, as circunstâncias e a experiência vivenciada durante sua vida escolar, num tempo em que ir à escola ainda era visto num misto de magia pelas próprias características de ser um lugar onde o saber, a troca e a interação eram compreendidas como atividades prazerosas que ocorriam neste lugar – a escola (LEDOUX, 2017).

Segundo Werneck (2003) o maior responsável pelo programa de Matemática brasileiro para o ensino secundário, que resultou de uma reforma no ensino no intuito de atender a propostas mundiais de modernização da Matemática, foi um professor chamado Euclides Roxo, que lecionava no Colégio Pedro II, Rio de Janeiro-RJ. O referido professor, lançou a proposta de unificação dos ramos da Matemática, que até então eram separadas em Aritmética, Álgebra e Geometria.

Para Carvalho (1988), as bases da modernização da matemática possuem base no século XX, principalmente no tocante a estrutura e axiomatização. Essas correntes aparecem como uma criação matemática independente, sem que se mostre como cada uma se relaciona com outras partes da matemática e que funções preenchem, dizendo apenas que são importantes para os fundamentos da matemática.

Fatores históricos e evolução

A repulsa que muitas pessoas têm pela disciplina de matemática, atualmente, pode ser explicada por alguns fatos que ocorreram no início da colonização do Brasil. Por volta de 1530, com a chegada dos Jesuítas para suas missões, surgem, as primeiras manifestações de ensino através da catequese, e com isso a prioridade era ensinar aos índios assuntos voltados para religião e sobre a igreja. Por muitos e muitos anos durante as missões, o ensino das ciências exatas foi deixado de lado, principalmente o da matemática, pois não era o foco das missões (BRITO, 2007).

Há registros que por volta de 1572, surgiram os primeiros estudos sobre matemática no Brasil, sendo que ainda não se tinha um curso destinado para esta ciência e sim era uma pequena disciplina dentro do Curso de Artes do Colégio de artes de Salvador, onde os alunos aprendiam noções de algarismos ou aritmética. Durante o período Pombalino, tivemos poucos

avanços sobre o estudo da matemática e poucas aberturas de instituições que ministravam aulas desta disciplina no Brasil (DASSIE; ROCHA, 2011).

Por muitos anos o ensino da matemática no Brasil ficou sem uma articulação e seriação. Somente no começo do século XX, durante o Brasil republicano, no governo de Getúlio Vargas, onde se criou o ministério da “Educação e Saúde” que influenciados pelas ideias defendidas pelo professor Euclides Roxo, que propunha a esta disciplina um caráter mais utilitário e prático, que começaram a dar uma maior atenção ao estudo da matemática no Brasil. Até então eram ministradas disciplinas separadas de Álgebra, Aritmética e Geometria. Com a reforma feita pelo Ministro Francisco Campos, em 26 de julho de 1928, o Brasil passa a ter efetivamente em todas as suas instituições de ensino secundário uma disciplina chamada matemática, baseada nos programas pedagógicos do Colégio Pedro II (LEHEMBAUER *et al.*, 2005).

Surgiram grandes reclamações, por parte de muitos educadores, sobre as mudanças no ensino da matemática. Os professores principalmente dos colégios militares reclamaram da unificação dos conteúdos em uma só disciplina e afirmavam que dentro de cinco anos, esta nova proposta pedagógica prejudicaria o ensino nos colégios militares. Para eles, era um grande erro ministrar aulas simultâneas de Aritmética, Álgebra e Geometria, pois na concepção deles o ensino teria que continuar sucessivo e fragmentado como era antes (DASSIE e ROCHA, 2011).

Já nas décadas de 60 e 70, vários países foram influenciados pelo “Movimento Matemática Moderna”. Este movimento nasce como um movimento educacional inscrito numa política da Modernização Econômica e foi colocado como linha de frente juntamente com as Ciências Naturais, por ser considerado um importante via de acesso para o pensamento científico e tecnológico. Essas ideias de mudanças começaram a brotar, devido os debates que ocorreram durante o Primeiro Congresso Nacional de Ensino de Matemática, que aconteceu no ano de 1955. A discussão por novas metodologias e uma ampla reforma no currículo do Ensino Secundário e na formação dos docentes, deu origem mais dois debates que ocorreram nos anos de 1957 e 1959 (BURIGO, 2009).

A partir deste momento a proposta era aproximar a matemática escolar da matemática pura. E o que houve foi uma excessiva preocupação com teorias e símbolos e figuras geométricas com terminologias que na sua maioria não eram compreendidas e com cálculos intermináveis. Os formuladores de currículos deixavam de considerar o ponto básico de tudo. O que propunham fica fora do alcance dos alunos e principalmente dos alunos das séries iniciais. (PCNs, 2000).

E a proposta do ensino da Matemática Moderna ficou vinculada a principalmente ao uso do livro didático. Muito destes livros contém até atualmente vários tipos de exercícios inacessíveis a compreensão e a realidade dos alunos. Várias situações problemas e atividades eram totalmente abstratas o que geralmente causa uma antipatia nos alunos em relação a esta disciplina. Somente a partir de 1980, nos Estados Unidos da América, começou-se a discutir um novo foco para o ensino da matemática. O novo direcionamento baseava-se em:

- Aquisição de conhecimentos de competências básicas necessárias aos cidadãos no seu cotidiano, não somente para prepará-los aos estudos posteriores;
- A importância do papel ativo do aluno na construção de seu conhecimento;

- A importância de trabalhar já no início do Ensino Fundamental dados estatísticos, probabilidade combinatória, para atender a demanda social, na qual estão inseridos os estudantes, que indica a necessidade de abordar esses assuntos.

Conscientizar os alunos sobre os usos das tecnologias e acompanharem sua permanente renovação. No entanto, segundo o PCN (2000, p.23):

É importante salientar que ainda hoje nota-se, por exemplo, a inexistência dos trabalhos com conjuntos nas series iniciais, e o predomínio absoluto nas series finais, a formalização precoce de conceitos e pouca vinculação da matemática com suas aplicações práticas (PCN, 2.000, volume 3, p. 23).

Entre a década de 80 e 90 surge uma nova tendência a Etnomatemática, que buscava valorizar os aspectos sociais no ensino da Matemática. O ponto inicial nesta aprendizagem é aprender através dos problemas cotidianos do meio social dos alunos. E através destas trocas, que se dá tanto entre os alunos e entre professores e alunos, que ambos adquirem conhecimento. Esta nova tendência tratava-se de uma nova visão para a matemática, pois se começava a desmitificar que o conhecimento matemático era só para os meios acadêmicos e para os intelectuais. E pelo contrário a ideia central desta tendência era promovê-la como atividade espontânea, fruto das relações sociais das práticas diárias (SEED-PR DEB, 2009).

Com esta nova tendência fez-se surgir uma grande reflexão sobre as atividades lúdicas, principalmente nas series iniciais, como ferramenta para prender atenção dos alunos e, com o intuito de despertar o gosto por esta disciplina. Os jogos passaram a ser mais frequentes nas didáticas da sala de aula. E começaram a levantar a questão do uso dos recursos tecnológicos como ferramentas facilitadoras para o ensino aprendizagem (SEED-PR DED, 2009).

MARCO METODOLÓGICO

Desenho da investigação

Este trabalho propõe a discussão de um tema de relativa importância acadêmica e aplicabilidade prática e para tal utilizou-se de uma pesquisa extensa sobre o assunto discorrido e metodologia clara e objetiva. Em termos de metodologia aplicada, esta desempenha duas importantes funções: Permitir a replicabilidade do trabalho e tirar dúvida sobre os resultados encontrados (LAKATOS e MARCONI, 2010). A referida pesquisa pode ser classificada como Experimental, uma vez que visa identificar fatores determinantes para ocorrência de fenômenos. A pesquisa experimental é importante ao permitir um aprofundamento da realidade à medida que busca uma explicação para o objeto de estudo (GIL, 2008).

Segundo Andrade (2010) o procedimento adotado na pesquisa pode influenciar seus resultados, portanto foi dada a devida atenção a escolha do tipo de pesquisa e abordagem a ser utilizada, de forma que esta pudesse agregar elementos técnicos e acadêmicos ao trabalho, garantindo a obtenção de melhores resultados. A metodologia da pesquisa incluiu revisão bibliográfica, onde foram revistos conceitos, metodologias e métodos, e coleta de dados através de questionários. A investigação foi baseada nos estudos bibliográficos a respeito da temática proposta, além de pesquisa de campo para a coleta de dados para caracterizar a participação da família no processo de aprendizagem da matemática de alunos do nível fundamental II.

Tipo de investigação

A pesquisa foi do tipo mista, onde foram quantificados e analisados os resultados da pesquisa de campo realizada com estudantes, pais e professores da escola Alda Barata, na cidade de Manaus, AM. O uso deste tipo de pesquisa permite a mensuração de opiniões, reações, hábitos e atitudes em um universo, por meio de uma amostra que o represente estatisticamente (FREITAS *et al.*, 2010) Para Sampieri, Collado e Lúcio (2013) na maioria dos estudos mistos realizamos uma revisão exaustiva e completa da literatura apropriada para a formulação do problema, da mesma forma que é feito com pesquisas quantitativas e qualitativas. É necessário incluir referências quantitativas, qualitativas e mistas.

Freitas *et al.* (2010) acrescenta que para a análise dos dados na pesquisa de métodos mistos está relacionada ao tipo de estratégia de pesquisa utilizada para os procedimentos. Assim, em uma proposta, os procedimentos precisam estar identificados com o projeto. Entretanto, a análise ocorre tanto na abordagem quantitativa (análise numérica descritiva e inferencial) quanto na qualitativa (descrição e análise temática do texto ou imagem) e frequentemente entre as duas abordagens.

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

A população-alvo é a soma de todos os indivíduos que compartilham alguma característica em comum e que compreende o universo para a busca de evidências relativas ao problema de pesquisa.

Desta forma, a população-alvo determinada para esta pesquisa é de aproximadamente 153 pessoas, alunos, pais e professores da Escola Estadual Alda Barata, objeto de estudo de caso:

- 75 alunos do 6º ano do ensino fundamental II;
- 75 pais/responsáveis; e
- 3 professores de matemática

A amostra é um subgrupo dos elementos da população-alvo selecionado para participação no estudo. A amostra selecionada para esta pesquisa será de aproximadamente 70 pessoas:

- 48 alunos do ensino fundamental II;
- 20 pais de alunos;
- 02 professores da Escola Estadual Alda Barata.

A coleta de dados se deu por meio da aplicação de três questionários de pesquisa elaborados pelo próprio pesquisador, junto aos alunos, pais e professores definidos na amostra selecionada da escola, pesquisa de campo. A aplicação do instrumento de pesquisa será rea-

lizada mediante autorização prévia das partes envolvidas, como gestor, professores e demais participantes.

Técnicas e instrumentos de coletas de dados

Esta etapa compreende a depuração dos dados, que são logicamente inconsistentes por estarem fora do padrão do esquema de codificação. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de três questionários de pesquisa (Apêndices A, B e C) elaborados pelo próprio pesquisador, sendo um para uma amostra obtida por conveniência entre alunos do nível fundamental II da escola Alda Barata situada na cidade de Manaus, AM e que possuem o ensino da matemática em seus currículos; um para os pais destes alunos e o terceiro questionário a ser aplicado junto aos professores da referida escola.

O questionário aplicado junto aos alunos foi composto pelas seguintes questões:

1. Qual a sua idade e série?
2. Você gosta de estudar matemática?
3. Você tem dificuldades para aprender matemática?
4. Se “SIM” na resposta anterior, cite algumas?
5. Você acredita que a matemática é importante para a sua vida?
6. Com relação a resposta anterior, por que?
7. A sua família o ajuda nas tarefas de matemática?
8. Você considera importante a sua família ajudar nas tarefas de matemática?
9. Você acha que a sua família tem dificuldades para lhe ajudar nas tarefas de matemática?

Análise dos dados coletados

Segundo Hair Jr *et al.* (2009) a etapa de preparação dos dados é considerada uma parte essencial de qualquer técnica multivariada de dados devido o poder analítico proporcionado ao pesquisador.

É necessária a garantia de que a estrutura estatística e teórica seja sustentada. Esta etapa compreende a depuração dos dados, que são logicamente inconsistentes por estarem fora do padrão do esquema de codificação (MALHOTRA *et al.*, 2012).

A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de Questionários de pesquisa (vide Apêndices A, B e C) pela própria pesquisadora a uma amostra definida junto a Escola Estadual Alda Barata situada na cidade de Manaus, AM.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo da análise dos resultados obtidos por intermédio da pesquisa de campo apresentada, foi organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitassem o fornecimento de

respostas ao problema proposto para investigação. Com isso, pretendeu-se estabelecer as correlações necessárias que nos permitiram tecer inferências sobre o tema.

A amostra selecionada para a pesquisa foi de 70 entrevistados entre alunos, pais e professores da Escola Estadual Alda Barata, localizada na cidade de Manaus, AM, conforme tabela 01, abaixo:

Tabela 1- População e amostra da Escola Estadual Alda Barata selecionada para pesquisa

| AMOSTRA | QTDE | % |
|-------------------|------|---------|
| ALUNOS | 48 | 68,6 % |
| PAIS/RESPONSÁVEIS | 20 | 28,6 % |
| PROFESSORES | 2 | 2,9 % |
| | 70 | 100,0 % |

Fonte: A autora, 2021

Conforme demonstrado da Tabela 01, 68,6% dos participantes da pesquisa foram alunos (48 participantes), em segundo lugar estão os pais/responsáveis com 28,6% (20 participantes) e em 3º lugar os professores com 2,9% (2 participantes). As análises foram divididas em 3 subtópicos, conforme as amostras definidas: Alunos, pais e professores.

Análise das falas – Grupo I Alunos

Para caracterização do público alvo da pesquisa, foi elaborada a Tabela 02 contendo os dados relacionados a idade dos alunos participantes, assim como respectivas quantidades e percentuais de cada amostra.

Tabela 2 - Idade dos alunos da Escola Alda Barata participantes da pesquisa

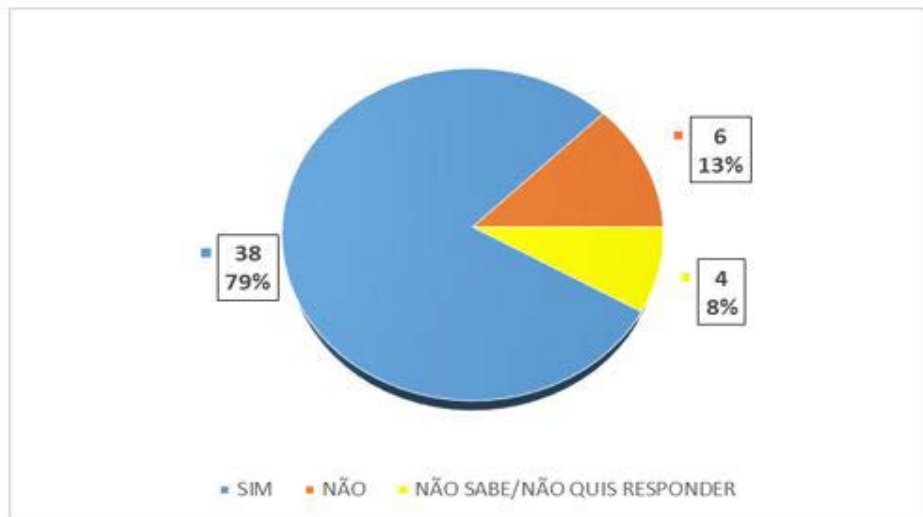
| IDADE | QTDE | % |
|-------|------|---------|
| 10 | 3 | 6,3 % |
| 11 | 36 | 75,0 % |
| 12 | 9 | 18,8 % |
| | 48 | 100,0 % |

Fonte: A autora, 2021

Conforme Tabela 02, 6,3% dos alunos tem 10 anos de idade, 75%, 11 anos e 18,8% tem 12 anos. A idade média, portanto, é de 11 anos. Quanto a série dos alunos participantes, 100% cursam a 6ª série.

Com relação a postura dos alunos entrevistados sobre gostar de estudar matemática, foi elaborado o gráfico 1 contendo as respostas dos entrevistados

Gráfico 1- Respostas dos alunos da Escola Estadual Alda Barata entrevistados em 2021, quando questionados se gostam afirmaram gostar de estudar matemática.

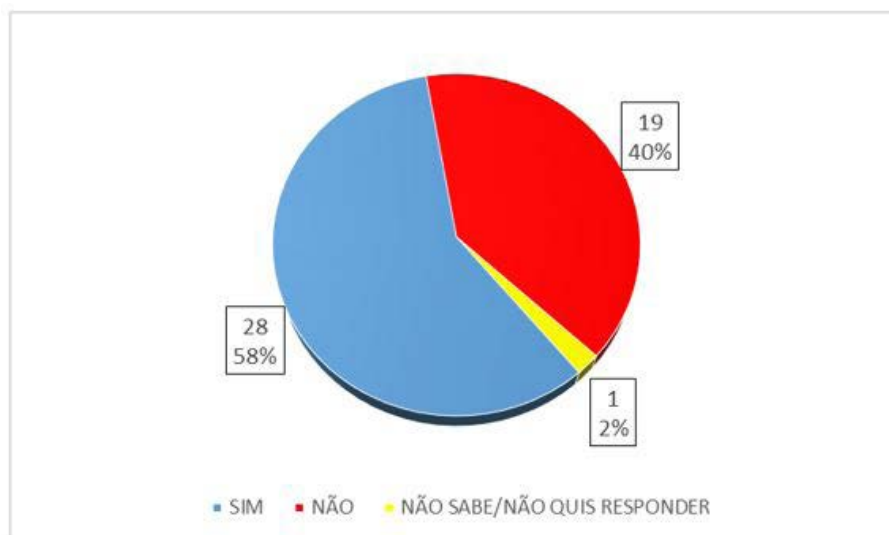


Fonte: A autora, 2021

Conforme Gráfico 1, 79% dos alunos entrevistados informaram Gostar de matemática, contra 13% que informaram “Não” gostar da disciplina. Ainda 8% não souberam ou não quiseram responder. Segundo Moraes e Renz, (2015) a maioria dos alunos não sabe, não compreende ou simplesmente não gosta de Matemática, pois a metodologia utilizada é a mesma de seus avós, bisavós ou até mesmo tetravós. Para que o aluno, de fato, aprenda é preciso lhe dar condições para entendimento do significado dos conceitos e procedimentos usados.

A análise das questões 03 e 04, foram agrupadas, pelo fato de serem complementares. As respostas dos alunos sobre ter dificuldades no aprendizado da matemática foram representadas no Gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2 - Respostas dos alunos da Escola Estadual Alda Barata, entrevistados 2021, sobre possuir dificuldade no estudo matemática.



Fonte: A autora, 2021

Quanto ao tipo de dificuldades, conforme demonstrado no Gráfico 2, 58% dos alunos entrevistados, afirmaram ter dificuldades na aprendizagem da Matemática. 40% dos alunos afir-

maram que “Não” possuem dificuldade e 2% não souberam ou não quiseram responder.

As respostas dos alunos sobre as dificuldades no aprendizado da matemática foram representadas na Tabela 3 abaixo:

Tabela 3 - Respostas dos alunos da Escola Estadual Alda Barata, entrevistados 2021 sobre as dificuldades no aprendizado da matemática.

| DIFICULDADE | QTDE | % |
|---|------|---------|
| OPERAÇÕES BÁSICAS | 24 | 85,7 % |
| INTERPRETAÇÃO DE PROBLEMAS | 3 | 10,7 % |
| PROBLEMAS EXTERNOS (FAMILIARES, FINANCEIROS, SAÚDE, OUTROS) | 1 | 3,6 % |
| | 28 | 100,0 % |

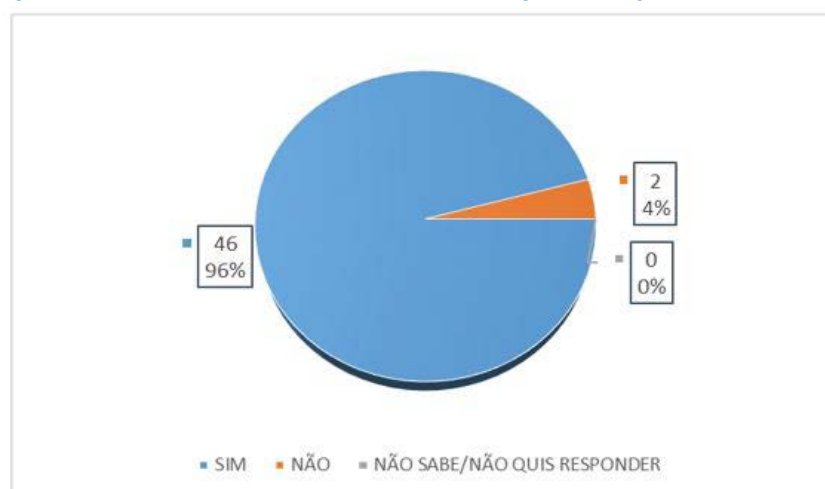
Fonte: A autora, 2021

Com relação as dificuldades, encontradas pelos alunos (Tabela 3) as respostas foram agrupadas em: Operações básica, que teve a maioria dos votos (24 alunos – 85,7% dos votos), Interpretação de problemas, com segundo lugar (3 alunos – 10,7% dos votos) e Problemas externos (familiares, sociais, financeiros, de saúde e etc) última posição das três votadas (1 aluno – 3,6%).

No que tange a aprendizagem da matemática no Ensino fundamental, Luckesi (2009) confirma que a grande maioria dos alunos da Educação Básica, sobretudo dos primeiros anos do Ensino Fundamental, não conseguem obter resultados satisfatórios.

Esta afirmação do autor, corrobora com os resultados apresentados na tabela 03, em que 58% dos alunos entrevistados, informaram alguma dificuldade em pelo menos 3 aspectos do aprendizado: Operações básicas, interpretação de problemas e problemas de origem externa a sala de aula. A análise das questões 05 e 06, foram agrupadas, pelo fato de serem complementares. Quanto acreditarem que a matemática é importante para suas vidas, as respostas dos alunos entrevistados foram apresentadas no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Respostas dos alunos da Escola Estadual Alda Barata, entrevistados 2021, quando questionados sobre a matemática ser importante para suas vidas.



Fonte: A autora, 2021

Conforme Gráfico 3, a maioria dos alunos entrevistados, que corresponde a 96% dos

alunos, afirmaram acreditar que a matemática é importante para as suas vidas. 2 alunos, que corresponde a 4% do total, responderam que a disciplina “Não” é importante. Não houveram votos de “Não sabe ou não quer responder”.

Santos (2006) nos traz que o ensino da matemática não deve mais ser visto como uma transmissão rigorosa de informação, mas ajudar na construção de situações que aproximem o ensino da vida do aluno e assim envolvê-lo.

Com relação ao tipo de importância que a matemática tem na vida dos alunos, sob a ótica dos mesmo, os resultados foram demonstrados na Tabela 04 apresentada abaixo:

Tabela 4 - Respostas dos alunos da Escola Estadual Alda Barata entrevistados em 2021, sobre o tipo de importância da matemática para suas vidas.

| RESPOSTAS | QTDE | % |
|-----------------------------|------|---------|
| IMPORTÂNCIA NO DIA-A-DIA | 18 | 37,5 % |
| IMPORTÂNCIA PARA O FUTURO | 7 | 14,6 % |
| IMPORTÂNCIA PARA OS ESTUDOS | 5 | 10,4 % |
| IMPORTÂNCIA PROFISSIONAL | 2 | 4,2 % |
| IMPORTÂNCIA PARA VIDA TODA | 4 | 8,3 % |
| INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA | 2 | 4,2 % |
| OUTROS | 6 | 12,5 % |
| NÃO SABE / NÃO QUER DIZER | 4 | 8,3 % |
| | 48 | 100,0 % |

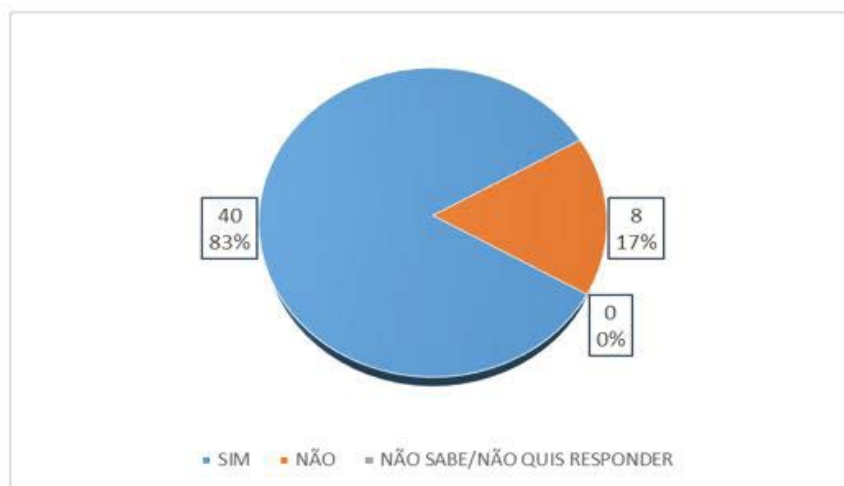
Fonte: A autora, 2021

Com relação a questão 06 (Tabela 3) a respostas foram agrupadas em 06 tipos de importância, conforme definição dos próprios alunos entrevistados. Em primeiro lugar com 37,5% ficou a importância da matemática para o dia-a-dia dos entrevistados; em segundo lugar (14,6%) a importância da disciplina para o futuro, seguido por motivos diversos ou outros (12,5%); importância para os estudos (10.4%); importância para a vida (8,3%); importância profissional (4.2%); influência da família (4,2%). 4 alunos (8,3%) não souberam ou não quiseram responder.

Para Barreto (2001) demonstrar aos alunos as influências que a Matemática tem no cotidiano deles, pode contribuir para a aproximação entre eles e a disciplina, e, portanto, a importância da mesma para as vidas deles. O ensino de Matemática nos anos iniciais por muitas vezes não é tão valorizado quanto deveria.

Quanto a ajuda oferecida pelos familiares, as respostas dos alunos entrevistados foram apresentadas no gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4 - Respostas dos alunos da Escola Estadual Alda Barata, entrevistados 2021 sobre ajuda da família nas tarefas.

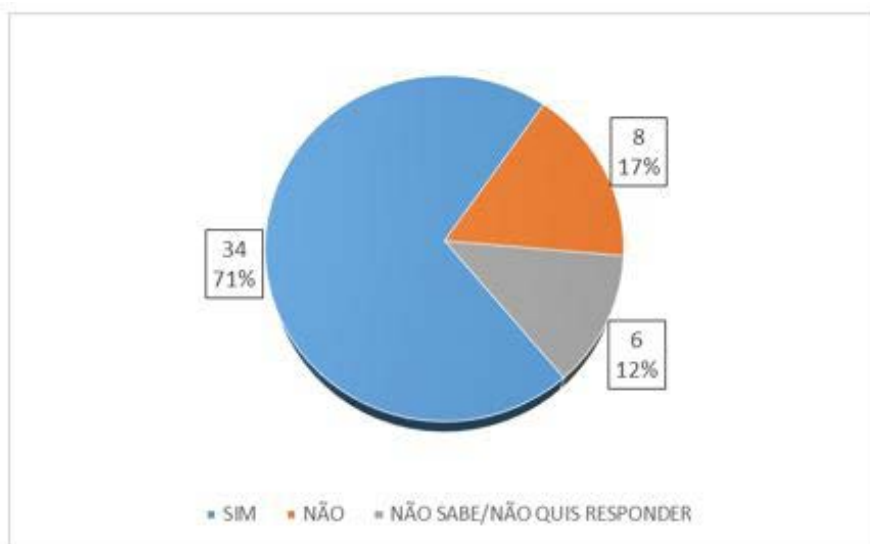


Fonte: A autora, 2021

Conforme Gráfico 4, 83% (40 alunos) dos entrevistados, são ajudados pela família na execução das tarefas, entretanto, houveram 8 alunos (17%) que responderam que “Não” recebem ajuda da família. Esta importância oferecida pelos pais é importante para o processo de aprendizagem da disciplina, conforme também ressalta Szymanski (2009) ressalta que é importante que para a construção de uma parceria entre escola e país, estes sejam considerados também como educadores, que tem o que transmitir e o que aprender.

Quanto a importância da ajuda da família na realização de tarefas de matemática, as respostas dos alunos entrevistados foram demonstradas no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Respostas dos alunos da Escola Estadual Alda Barata, entrevistados 2021 sobre a importância da ajuda familiar nas tarefas de matemática.



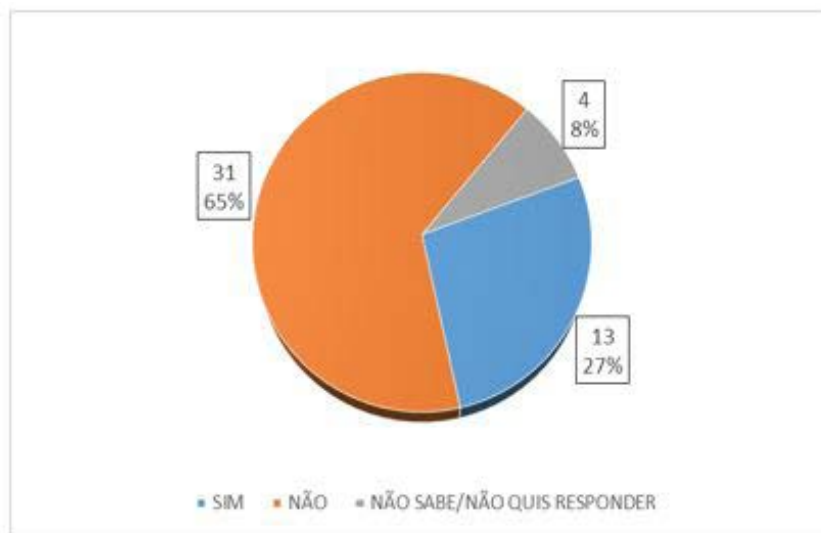
Fonte: A autora, 2021

Conforme Gráfico 5, a grande maioria dos entrevistados (34 alunos – 71%) considera importante a ajuda da família nas tarefas de matemática. Por outro lado, 17% (8 alunos) não tem a mesma visão e votaram como “não” sendo importante. 6 alunos (12%) não souberam ou não quiseram responder.

Para Morais (2003) há dois tipos de comportamento dos pais em relação a educação dos filhos: os pais que demonstram interesse pela vida escolar de seus filhos e filhas, integrando-se ao processo educacional com participação ativa das atividades da escola, sempre que possível; e aquelas que consideram que sua participação é dispensável ou inadequada e se omitem.

A opinião dos alunos entrevistados sobre as possíveis dificuldades encontradas pela família durante a ajuda aos seus filhos nas tarefas de matemática, foi representada no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Respostas dos alunos da Escola Estadual Alda Barata, entrevistados 2021 as dificuldades da família em ajudar nas tarefas.



Fonte: A autora, 2021

Conforme Gráfico 6, 65% dos entrevistados (31 alunos) acredita que sua família possui dificuldades em ensinar as tarefas de matemática. 8% (4 alunos) informaram que a família não possui dificuldades e 27% (13 alunos) não souberam ou não quiseram responder. Szymnki (2009) nos alerta de que a família em certos olhares acaba sendo vista como não educadora, pois muitas vezes não possui o ensino formal que é necessário e cobrado pela sociedade ao indivíduo.

Para Parra (1996) mostrar uma lição ou trabalho escolar aos pais, revela o desejo de ser importantes e especiais. Entretanto, por vezes deparam-se com pais que parecem se preocupar com a educação dos filhos nos resultados de boas notas e esquecem-se da educação como processo contínuo. Este aspecto do entendimento dos pais com relação ao estudo dos filhos é negativo, pois não compreende todos os motivos, convicções e preferencias destes.

As possíveis melhorias no ensino da matemática na opinião dos alunos entrevistados, foram agrupadas e apresentadas na Tabela 5

Tabela 05: Respostas dos alunos da Escola Estadual Alda Barata, entrevistados 2021, sobre o que pode melhorar no ensino da matemática na opinião dos alunos entrevistados.

| RESPOSTAS | QTDE | % |
|-----------------------------|------|---------|
| NADA A MELHORAR | 23 | 47,9 % |
| FORMA DE ENSINAR | 9 | 18,8 % |
| ESTUDAR MAIS | 5 | 10,4 % |
| CONTEÚDO ENSINADO | 5 | 10,4 % |
| OUTROS | 4 | 8,3 % |
| NÃO SABE/NÃO QUIS RESPONDER | 2 | 4,2 % |
| | 48 | 100,0 % |

Fonte: A autora, 2021

Conforme demonstrado na Tabela 5, a maioria (47,9%) dos alunos entrevistados, informou não haver necessidades de melhoria no ensino da matemática. Os demais votos foram: Forma de ensinar (18,8%); estudar mais (10,4%); conteúdo ensinado (10,4%) e outros (8,3%). 2 alunos não souberam ou não quiseram responder. Quanto a este cenário, Paro (2000) nos ensina que a escola acaba sendo percebida como transmissora de conteúdos tradicionais, e não como fortalecedora dos conhecimentos e valores vistos dentro da família. Na tarefa de educar, a família carrega o papel de alicerçar a criança para que haja o favorecimento da ação de educar.

Nesse sentido, segundo Gadotti (2000) cabe a família firmar uma parceria com a escola, baseada na união e compartilhamento da tarefa de educar, tornando o trabalho pedagógico participativo. Esta parceria traz resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem e cabe aos pais proporcionar possibilidades de ascensão no processo de conhecimento do mundo e nas oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato comprovado de que o ensino da Matemática no ensino fundamental é de grande relevância para a vida acadêmica e social dos alunos, pois está ligada a diversos benefícios como o desenvolvimento do pensamento lógico e construção de conhecimentos diversos.

Esta pesquisa buscou analisar de que forma a família pode contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem da matemática dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental II e para tal foram propostos 3 objetivos específicos que buscaram atender à questões norteadoras, previamente definidas.

O alcance dos objetivos, foi possível por intermédio de uma análise do arcabouço teórico desenvolvido pela realização de pesquisa bibliográfica em junção com pesquisa de campo realizada em uma escola de Manaus-AM.

No que tange ao primeiro objetivo específico da pesquisa que foi identificar a partir da pesquisa bibliográfica realizada, conclui-se que a repulsa muitas vezes intrínseca pela matemática, tem raízes no desenvolvimento do ensino da disciplina no país, que se iniciou muito mais atrás, na época da colonização do Brasil, pois o ensino das ciências exatas foi deixado de lado durante longos períodos deixando a matemática no Brasil sem uma articulação e seriação.

Os resultados da pesquisa, permitiram confirmaram a hipótese sugerida de que as fa-

mílias podem contribuir de forma positiva para a melhoria do processo ensino-aprendizagem da matemática dos alunos do ensino fundamental. Este fato, possui relação direta com o fato de que, a família, constitui o principal sujeito de convivência dos estudantes, e é neste ambiente de cunho familiar que eles passam a maior parte do tempo e de quem recebem maior influência;

Por fim, conclui-se que é preciso que se adote mais ações voltadas para o ensino da matemática, onde os alunos passaram mais tempo na escola em aulas de reforço, com foco na melhoria de conhecimentos básicos da disciplina, uso de atividades lúdicas e incentivo a contribuição da família de forma a aproximar o estudante da matéria, no contribuindo para o processo ensino-aprendizagem como um todo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. 2010.

BRITO, José Otávio. O uso energético da madeira. *Estudos avançados*, v. 21, p. 185-193, 2007.

BÚRIGO, André Campos *et al.* Relato da experiência do mapeamento de riscos sócio-ambientais e de promoção da saúde ambiental com estudantes do MST. *Tempus-Actas de Saúde Coletiva*, v. 3, n. 4, p. ág. 144-148, 2009.

CARVALHO, Antonio Vieira de. Treinamento de recursos humanos. In: *Treinamento de recursos humanos*. 1988. p. 251-251.

DASSIE LEITE, Ana Paula *et al.* Relação entre autoavaliação vocal e dados da avaliação clínica em indivíduos disfônicos. *Rev CEFAC*, v. 17, n. 1, pág. 44-51, 2015.

DASSIE, Bruno Alves. As propostas pedagógicas de Euclides Roxo para o ensino da Matemática na escola secundária brasileira. *Boletim GEPEM*, n. 59, p. 81-94, 2011.

Freitas, C.A.S.L. Silva, M.J., Vieira, N.F.C., Ximenes, L.B., Brito, M.C.C. e Gubert, F A. Evidências de ações de Enfermagem em Promoção da Saúde para um envelhecimento ativo: revisão integrativa. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, 2010.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, A. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEDOUX, Joseph E.; BROWN, Richard. A higher-order theory of emotional consciousness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v. 114, n. 10, p. E 2016-E 2025, 2017.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições*. São Paulo: Cortez, 2009.

MALHOTRA, N. K. Pesquisa de Marketing. Uma orientação aplicada. Tradução de Lene Belon Ribeiro, Monica Stefani. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MORAES, M.; RENZ, S. P. A importância da linguagem na solução de problemas matemáticos no Ensino Fundamental. In: LEHENBAUER, S.; PICAWY, M. M.; STEYER, V. E.; WANDSCHEER, M. S. X. O Ensino Fundamental no século XXI. Questões e desafios. Canoas: ULBRA, 2015.

PARRA, C. Cálculo mental na escola primária. In: PARRA, C.; SAIZ, I. (org.). Didática da Matemática: Reflexões psicopedagógicas. Tradução: Juan Acuña Llorens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LUCIO, M. Definições dos enfoques quantitativo e qualitativo, suas semelhanças e diferenças. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

SANTOS, L. A avaliação das aprendizagens em Matemática: Um olhar sobre o seu percurso. In L. Santos, A. P. Canavarro e J. Brocardo (Orgs.), Educação e matemática: Caminhos e encruzilhadas. Actas do encontro internacional em homenagem a Paulo Abrantes (pp. 169-187). Lisboa: APM. 2005.

Szymanski, H. A família como um lócus educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional. Revista brasileira de estudos pedagógicos, v. 81, n. 197, 2009.

WERNECK, Christianne Luce Gomes. Conversando com Andréa Bonow sobre o primeiro Centro de Estudos sobre o lazer no Brasil. Revista Licere. Belo Horizonte, v. 1, n. 5, set. 2003.

WERNECK, GL *et al.* Fatores prognósticos para morte por leishmaniose visceral em Teresina, Brasil. Infecção, v. 31, n. 3, pág. 174-177, 2003.



**Contribuições do Projeto Rede de Letras
para o ensino e aprendizagem da literatura
no nível fundamental II no período de 2018 a
2020: pesquisa de campo na Escola Estadual
Professora Alda Barata, Manaus-AM**

**Contributions of the Network of Letters Project
to the teaching and learning of literature at the
fundamental level II in the period from 2018 to
2020: field research at Professora Alda Barata
State School, Manaus-AM**

Lorena Danielly de Moura Ramires

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.144.23

RESUMO

O desenvolvimento do hábito da leitura nos estudantes representa um dos grandes desafios dentro do âmbito escola, esta dificuldade estende-se ao ensino da literatura de uma forma geral. Ao longo do tempo o interesse dos alunos por textos literários, principalmente os de obras clássicas tem se tornado cada vez mais raro, de modo que a consequência é deixarmos de ganhar leitores assíduos, e consequentemente sujeitos mais conscientes e com uma visão crítica do mundo. Um dos maiores desafios dos professores de Língua portuguesa é estimular e ensinar seus alunos a não somente decodificarem as palavras contidas nos textos, mas principalmente contextualizarem-nas de modo que compreendam a real mensagem da leitura. A pesquisa teve como objetivo geral analisar de que modo o projeto Rede de Letras contribuiu para o ensino e aprendizagem da Literatura aos alunos do ensino fundamental da Escola Estadual Professora Alda Barata, no município de Manaus – AM, nos anos de 2018 a 2020. No tocante ao arcabouço teórico deste trabalho, o mesmo foi dividido em capítulos ou seções, onde foram abordadas questões pertinentes a temática estabelecida para a pesquisa. A metodologia da pesquisa incluiu a revisão bibliográfica, onde foram revistos conceitos, metodologias e métodos, e pesquisa de campo com coleta de dados através de questionários direcionados aos alunos dos anos finais do ensino fundamental II, da Escola Estadual Professora Alda Barata, no município de Manaus – AM no período de 2018 a 2020. Os resultados da pesquisa possibilitaram avaliar o quanto as ações como as do Projeto Rede de Letras aproximam o aluno de obras com temáticas universais, assim como de informações acerca da cidadania e do cuidado com o meio ambiente.

Palavras-chave: projeto rede de letras. ensino e aprendizagem. ensino de literatura.

ABSTRACT

The development of reading habits in students represents one of the great challenges within the school environment and this difficulty extends to the teaching of literature in general. Over time, students' interest in literary texts, especially those of classic works, has become increasingly rare, so that the consequence is that we fail to gain assiduous readers, and consequently more conscious subjects with a critical view of the world. One of the greatest challenges for Portuguese language teachers is to encourage and teach their students not only to decode the words contained in texts, but mainly to contextualize them so that they understand the real message of reading. The general objective of the research was to analyze how the Rede de Letras project contributed to the teaching and learning of Literature to elementary school students at the Professora Alda Barata State School, in the municipality of Manaus - AM, from 2018 to 2020. regarding the theoretical framework of this work, it was divided into chapters or sections, where issues relevant to the theme established for the research were addressed. The research methodology included a bibliographic review, where concepts, methodologies and methods were reviewed, and field research with data collection through questionnaires directed to students in the final years of elementary school II, from the State School Professora Alda Barata, in the municipality of Manaus - AM in the period from 2018 to 2020. The results of the research made it possible to evaluate how much actions like those of Projeto Rede de Letras bring the student closer to works with universal themes, as well as information about citizenship and care for the environment.

Keywords: letter network project. teaching and learning. literature teaching.

INTRODUÇÃO

O ensino da leitura, assim como da criação do hábito pela mesma, tem sido um dos grandes desafios dentro do âmbito escolar. O advento de inúmeras formas de comunicação e da gama de informações contidas nelas e dos diferentes modos de assimilar o conteúdo escolar, principalmente no que se refere ao ensino da literatura, tem sido um dos grandes responsáveis pelo desafio de conseguir despertar o leitor em potencial que há dentro de cada aluno.

Esta pesquisa se propôs a avaliar de que forma o Projeto Rede de Letras, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC, tem contribuído para a melhoria do processo de ensino- aprendizagem da Literatura dos alunos do último ano do ensino fundamental II da escola estadual Professora Alda Barata, no município de Manaus-AM.

Com esse intuito, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico em livros, revistas e publicações científicas e outra pesquisa de campo a ser realizada na Escola Estadual Professora Alda Barata, com coleta de dados através da aplicação de questionários junto aos alunos e corpo docente da instituição de ensino. O alicerce teórico do trabalho, foi dividido em seções, onde foram abordados tópicos pertinentes à temática proposta e os objetivos pré-definidos no marco introdutório. Um dos maiores desafios dos professores de Língua Portuguesa é estimular e ensinar seus alunos a não somente decodificarem as palavras contidas nos textos, mas principalmente contextualizarem-nas de modo que compreendam a real mensagem da leitura.

É importante observarmos a relevância de ações que contribuam para o incentivo à leitura literária e conseqüentemente à formação do jovem leitor. Partindo desse pressuposto, devemos levar em conta as dificuldades encontradas pelos professores de Língua portuguesa na busca pela melhor e mais eficiente forma de ensinar aos alunos sobre a leitura de textos literários, com o intuito de despertar nos mesmos não somente o gosto pelos livros, mas também na formação de sujeitos com visão de mundo e criticidade.

Desta forma investigar as relações entre os diversos atores envolvidos no processo de aproximação entre os estudantes e a leitura, se faz importante para a formação de uma sociedade mais consciente e responsável. No tocante ao arcabouço teórico deste trabalho, o mesmo foi dividido em capítulos ou seções, onde foram abordadas questões pertinentes aos objetivos específicos pré-definidos.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LITERATURA NO NÍVEL FUNDAMENTAL II

Imagine como é para um aluno de escola pública, que muitas vezes não tem acesso sequer às histórias em quadrinhos, que já foram algumas das leituras prediletas de leitores iniciantes, ter em mãos textos literários, principalmente aqueles considerados clássicos, muitas vezes com uma linguagem referente à época em que foram escritos e tantas outras vezes em uma quantidade com a qual os alunos acabam não conseguindo lidar. Provavelmente esse é um dos momentos em que surge a falta de identificação com o texto.

Os projetos que visam o incentivo à leitura podem ser usados para criar nos alunos algo

ainda mais importante, o hábito da leitura. Se o ser humano tende à imitação, como já afirmava Aristóteles, nada mais genuíno do que observar como o professor se relaciona com os livros para se espelhar nele. Ouvir e ler as histórias, produzir textos sobre as mesmas e colocar em prática esse conhecimento usando ferramentas como os projetos de leitura vem funcionando como uma das saídas para essa questão do ensino da Literatura.

A leitura é a possibilidade de diálogo para além do tempo e do espaço; é o alargamento do mundo para além dos limites de nosso quarto, mesmo sem sair de casa; é a exploração de experiências as mais variadas, quando não podemos viver realmente (MACHADO, 2014, p. 25).

Assim, os alunos podem se conectar aos textos escolhendo abordagens diversas, que podem fazê-los identificar-se mais facilmente com o teor da escrita e para que a literatura possa cumprir o que lhe é inerente, tocar a alma e a consciência do leitor para lhe fazer refletir sobre sua realidade, tornando-o um cidadão mais consciente, mais crítico e sem dúvida, mais assíduo.

Para Todorov (2009, p. 76):

A literatura tem o poder de transformar o indivíduo, não é vazia, tem um papel a cumprir: A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro.

O livro literário é material indispensável ao aluno em fase de escolarização. A maioria das escolas dificilmente estimula a prática de leitura, visto que, quando desenvolve atividade de leitura, obriga o aluno a ler e, raramente, o faz por prazer. Acerca do valor da arte literária e de seu devido valor.

É fato que muitos alunos apresentam dificuldades com a disciplina Literatura. No geral, não se sentem muito motivados pelo ato de ler e por esse motivo acham a Literatura chata. Assim como também há dificuldades para levá-los a escrever e realizar leituras dos textos didáticos ou produzidos nas aulas, sendo esse um dos sintomas da crise do ensino de Literatura. Mas, a arte literária é, indiscutivelmente um saber relevante para a formação integral dos alunos, uma vez que promove o resgate da cidadania, desenvolve a autoestima, desperta um olhar crítico sobre a sociedade, propicia a obtenção de informações, amplia e integra conhecimentos, enriquece o vocabulário e a facilidade de comunicação e ainda pode constituir-se em fonte de entretenimento.

Nesse sentido se posiciona Abreu (2012, p. 19) da seguinte forma:

A escola ensina a ler e a gostar de literatura. Alguns aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que quase todos aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente, de seu verdadeiro gosto pessoal.

É desse modo que a proposta didático - historiográfica, ainda prevalecente nas aulas de Literatura, afastam esta disciplina do seu real objetivo que é despertar o prazer pela leitura e chamar a atenção para seu interessante e curioso aspecto artístico. Há de se convir que, em pleno século XXI, adotar uma prática de ensino que não diz respeito aos interesses e a realidade do aluno, que não interage com suas aspirações e sua criatividade, vai certamente encontrar dificuldades para ser aceita como área de estudo e como conteúdo a ser assimilado.

MARCO METODOLÓGICO

Desenho da investigação

Este trabalho se propôs a discussão de um tema de relativa importância acadêmica e aplicabilidade prática e para tal utilizou-se de uma pesquisa extensa sobre o assunto discorrido e metodologia clara e objetiva. Em termos de metodologia aplicada, esta desempenha duas importantes funções: Permitir a replicabilidade do trabalho e tirar dúvida sobre os resultados encontrados (LAKATOS e MARCONI, 2010).

Creswell (2013) por sua vez esclarece que nessa linha de pesquisa, os dados quantitativos e qualitativos são coletados simultaneamente e isso resulta em um período mais curto de coleta. É importante para compensar os pontos fracos inerentes a um método com os pontos fortes de outro.

A metodologia da pesquisa incluiu a revisão bibliográfica, onde foram revistos conceitos, metodologias e métodos, e pesquisa de campo com coleta de dados através de questionários como ferramentas que permitiram analisar de que modo o projeto Rede de Letras contribuí na melhoria do ensino e aprendizagem da Literatura, direcionados aos alunos dos anos finais do ensino fundamental II, da Escola Estadual Professora Alda Barata, no município de Manaus – AM no período de 2018 a 2020.

Para Yin (2010) a pesquisa de campo, enquanto estratégia de pesquisa, pode ser utilizado em situações quem envolvem aspectos diversos como: política; sociologia; estudos organizacionais, planejamentos regionais e municipais e supervisões de dissertações e teses. Ainda segundo o autor, o estudo de caso contribui para a compreensão de termos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.

TIPO DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa teve uma abordagem do tipo mista, onde foram quantificados e analisados os resultados da pesquisa de campo a ser realizada junto a Escola Estadual Professora Alda Barata, no município de Manaus-AM.

Para Sampieri, Collado e Lúcio (2013) na maioria dos estudos mistos realizamos uma revisão exaustiva e completa da literatura apropriada para a formulação do problema, da mesma forma que é feito com pesquisas quantitativas e qualitativas. É necessário incluir referências quantitativas, qualitativas e mistas.

Creswell acrescenta que para a análise dos dados na pesquisa de métodos mistos está relacionada ao tipo de estratégia de pesquisa utilizada para os procedimentos. Assim, em uma proposta, os procedimentos precisam estar identificados com o projeto. Entretanto, a análise ocorre tanto na abordagem quantitativa (análise numérica descritiva e inferencial) quanto na qualitativa e frequentemente entre as duas abordagens.

No tocante aos enfoques adotados, Sampieri (2013, p. 30) afirma:

Enfoque qualitativo utiliza a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação” (p. 33). Em contrapartida,

o “enfoque quantitativo utiliza a coleta de dados para testar hipóteses, baseando-se na medição numérica e na análise estatística para estabelecer padrões e comprovar teorias (SAMPIERI, 2013 p. 30)

Desta forma, o fato de a pesquisa estar enquadrada em uma abordagem mista com um desenho de triangulação concomitante. Para Zappellini; Feuerschutte (2015) a triangulação, como mecanismo de investigação, permite que o fenômeno investigado seja observado de diferentes formas e isso garante maior validade e confiabilidade no resultado da pesquisa.

Creswell (2013) por sua vez esclarece que nessa linha de pesquisa, os dados quantitativos e qualitativos são coletados simultaneamente e isso resulta em um período mais curto de coleta. É importante para compensar os pontos fracos inerentes a um método com os pontos fortes de outro.

Desenho do estudo

O nível de investigação é analítico ou explicativo. Este tipo de pesquisa é baseado em experimentos, envolvendo hipóteses especulativas e a definição de relações causais (VERGARA, 2016). Dessa forma a pesquisa visa analisar as contribuições do projeto Rede de Letras para melhoria do ensino e aprendizagem da Literatura, direcionados aos alunos dos anos finais do ensino fundamental II, da Escola Estadual Professora Alda Barata, Manaus – AM no período de 2018 a 2020

Descrição da população e amostra

A população-alvo é a soma de todos os indivíduos que compartilham alguma característica em comum e que compreende o universo para a busca de evidências relativas ao problema de pesquisa previamente estabelecido. Já a amostra é um subgrupo dos elementos da população-alvo selecionado para participação no estudo (MALHOTRA; BIRKS; WILLS, 2012).

Desta forma, a referida população, determinada para esta pesquisa, será de aproximadamente 105 pessoas, incluindo alunos e professores da Escola Estadual Professora Alda Barata, objeto da pesquisa de campo realizada.

Já a amostra será do tipo probabilística - aleatória simples sem reposição, com uma um subgrupo dos elementos da população-alvo selecionado para participação no estudo. A amostra selecionada para esta pesquisa será de aproximadamente 53 pessoas:

- Aproximadamente 50 alunos do ensino fundamental II da escola Alda Barata;
- Aproximadamente 3 Docentes da escola Alda Barata.

Local – Escola Estadual Professora Alda Barata, no município de Manaus – AM.

Período de estudo – 2018 a 2020

Técnicas e instrumentos de coletas de dados

Segundo Hair Jr *et al.* (2016) a etapa de preparação dos dados é considerada uma parte essencial de qualquer técnica multivariada de dados devido o poder analítico proporcionado ao pesquisador.

É necessária a garantia de que a estrutura estatística e teórica seja sustentada. Esta etapa compreende a depuração dos dados, que são logicamente inconsistentes por estarem fora do padrão do esquema de codificação (MALHOTRA *et al.*, 2012).

A coleta de dados ocorreu meio da aplicação de 2 questionários de pesquisa (apêndices A e B) pelo próprio pesquisador a uma amostra obtida por conveniência entre Professores e alunos da Escola Estadual Professora Alda Barata, objeto de pesquisa de campo.

Análise dos dados coletados

Segundo Hair Jr *et al.*, (2016) a etapa de preparação dos dados é considerada uma parte essencial de qualquer técnica multivariada de dados devido o poder analítico proporcionado ao pesquisador.

É necessária a garantia de que a estrutura estatística e teórica seja sustentada. Esta etapa compreende a depuração dos dados, que são logicamente inconsistentes por estarem fora do padrão do esquema de codificação (MALHOTRA *et al.*, 2012).

Foram utilizados tabelas e gráficos para representar ilustrativamente a pesquisa, que servem para organizar e possibilitar a interpretação do trabalho desenvolvido, de forma clara e objetiva

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos e os resultados da pesquisa foram apresentados de modo estatístico descritivo, por meio de gráficos e tabelas, acompanhados de análise sobre as informações obtidas, apontando para o cumprimento ou não das hipóteses e de seus objetivos. Foram utilizados gráficos e tabelas de forma a melhor ilustrar as respostas dos participantes e facilitar as análises estatísticas.

Partindo do princípio norteador desta investigação científica, os resultados alcançados, que foram descritos e analisados e interpretados de forma direta e objetiva

O objetivo dessa análise foi organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitassem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Com isso, pretendeu-se estabelecer as correlações necessárias que nos permitiram tecer inferências sobre o tema.

A amostra selecionada para a pesquisa foi de 53 entrevistados entre professores e alunos da Escola Estadual Alda Barata, localizada na cidade de Manaus, AM, conforme Tabela 1, abaixo:

Tabela 1 - Sujeitos, População e amostra.

| Sujeitos | Amostras | % |
|-----------------|-----------------|----------|
| Alunos | 50 | 94,3 % |
| Professores | 3 | 5,7 % |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Os resultados da análise foram organizados em dois grupos a saber: Grupo I: Alunos e grupo II: Professores. Esta divisão de dados na análise permitiu que pudesse ser realizada uma

análise específica para cada amostra (professores e alunos). Em alguns casos, as questões com mesma abordagem, foram analisadas em conjunto de forma a melhorar a compreensão das análises.

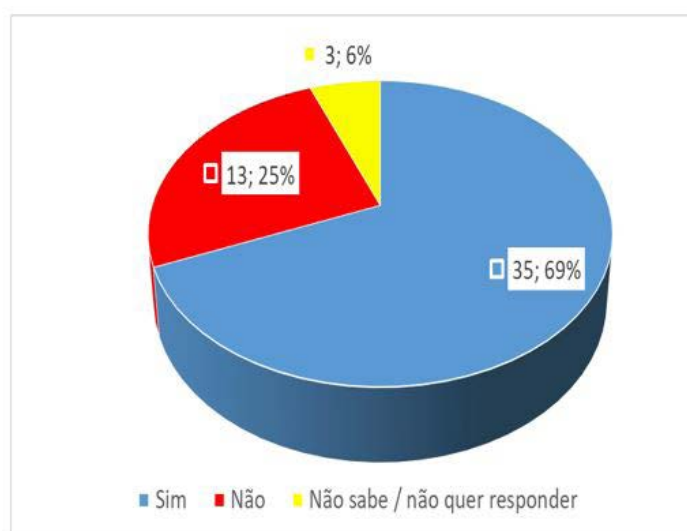
Análise do Grupo I: Alunos

O questionário aplicado junto a amostra de alunos foi composto por 10 questões de múltipla escolha e dissertativas, cujas respostas foram apresentadas abaixo seguindo a ordem numeral crescente.

Foram alternados gráficos e tabelas na apresentação dos resultados e algumas questões foram analisadas em conjunto, de acordo com a temática abordada e resultados alcançados.

Questão 1- Você gosta de ler?

Gráfico 1 - Respostas dos alunos sobre gostar de ler



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Conforme demonstrado no Gráfico 1, a maioria ou 69% (35 alunos) dos alunos entrevistados, afirmou gostar de ler, por outro lado 25% (13 alunos) do total, informou não gostar e 6% (3 alunos) não soube ou não quis responder.

O fato de que 25% dos alunos entrevistados afirmou não gostar de ler, é um elemento preocupante do ponto de vista pedagógico, uma vez que, conforme defendido pela autora Ana Maria Machado (2014) A leitura possibilita explorar experiências variadas, que vão além de limitações geográficas, culturais e sociais.

Desta forma a leitura possibilita aos alunos poderem se conectar aos textos escolhendo abordagens diversas, que podem fazê-los identificar-se mais facilmente com o teor da escrita levando a reflexão sobre suas próprias realidades e contribuindo para a tomada de uma consciência mais crítica.

Destaca-se também que uma das dificuldades encontradas no ensino da literatura é a falta de leitura por parte dos alunos. O ensino tradicional da literatura nas escolas públicas é feito com ênfase em aulas expositivas, fundamentadas apenas em livros didáticos.

Questão 2. Se SIM na questão anterior. Qual gênero (tipo) de livro você mais gosta?

Tabela 2 - Gêneros de livros que os alunos mais gostam de ler

| TEMA / TIPO DE LEITURA | QTDE | % |
|---|------|------|
| Temas variados, tais como: Romance, ficção científica, Aventura, Suspense, Fantasias, Terror, Drama, Ação, Biografias | 30 | 59 % |
| Quadrinhos e mangás | 3 | 6 % |
| Esportes | 1 | 2 % |
| A Bíblia | 2 | 4 % |
| Não gosto de ler | 7 | 14 % |
| Não sabe ou não respondeu | 8 | 16 % |
| | 51 | 100% |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Conforme demonstrado na Tabela 2, 59% (30 alunos) dos entrevistados, informou gostar de gêneros variados tais como Romances; Ficção científica; Aventura; dentre outros. 6% (3 alunos), gostam de Quadrinhos e Mangás; 2% (1 aluno) de ler sobre esportes; 4% (2 alunos) leem somente a Bíblia; 14% (7 alunos) confirmou não gostar de ler e 16% (8 alunos) não soube ou não quis responder.

Todorov (2009) alerta para o fato de que o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. Para o autor, o jovem precisa de um contato com a Literatura como sendo um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública.

Questão 3. Você considera a leitura importante para sua vida?

Gráfico 2 - Respostas dos alunos sobre considerar a leitura importante para suas vidas



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Quanto a importância da leitura para suas vidas, demonstrada no Gráfico 02, 84% (43 alunos) consideram como sendo sim, um ato de importância. 12% (6 alunos) responderam que não considerar desta forma e 4% (2 alunos) não souberam ou não quiseram responder.

Blomm (2001, p. 25) afirma que o hábito da leitura possui várias razões, a maioria das quais conhecidas: "porque, na vida real, não temos condições de conhecer "tantas pessoas, com

tanta intimidade; porque precisamos nos conhecer melhor; porque necessitamos de conhecimento não apenas de terceiros e de nós mesmos, mas das coisas da vida”.

O autor destaca ainda, o “prazer” proporcionado por este ato. Embora os alunos tenham apontado diversas e importantes causas para a prática da leitura, não podemos desconsiderar que embora, todos sejam válidos, a leitura constitui um ato relevante, mas também prazeroso e que não traz consequências negativas, sendo, ao contrário, benéfico em todas esferas de nossas vidas.

Destaca-se que os hábitos da leitura traz benefícios para todas idades e fases da vida, mas com destaque para as crianças e jovens ainda em formação e que possuem uma gama de experiências e vivências menor.

Questão 4. Justifique a sua resposta à questão anterior

Tabela 3 - Porque a leitura é importante na opinião dos alunos entrevistados

| MOTIVO/CAUSA | QTDE | % |
|--|-------------|----------|
| Melhora o vocabulário, a escrita e a forma de se expressar | 25 | 49 % |
| Mantém informado sobre os acontecimentos | 1 | 2 % |
| Melhora a criatividade | 2 | 4 % |
| Prepara para a vida profissional | 3 | 6 % |
| Melhora o conhecimento em geral | 4 | 8 % |
| Importante para todos os setores da vida | 3 | 6 % |
| Não considera importante | 5 | 10 % |
| Não sabe ou não quis responder | 8 | 16 % |
| | 51 | 100% |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

No tocante ao porquê da importância da leitura para suas vidas, conforme demonstrado na Tabela 3, 49% (25 alunos) consideram que a leitura melhora o vocabulário, a escrita e a comunicação; 2% (1 aluno) opinaram que os ajuda a manter-se melhor informados; 4% (2 alunos) que melhora a criatividade; 6% (3 alunos) prepara para a vida profissional; 8% (4 alunos) melhora o conhecimento em geral; 6% (3 alunos) que a leitura é importante para todos os setores da vida. Entretanto, 10% (5 alunos) não consideram a leitura importante e 16% (8 alunos) não souberam ou não quiseram responder.

Segundo Candido (2013) a literatura possui a função de sistematizar a fantasia, elemento indispensável e indissociável da vida humana, uma vez que é impossível não se ter contato com algum tipo de fabulação como elemento atrelado às mais fundamentais necessidades.

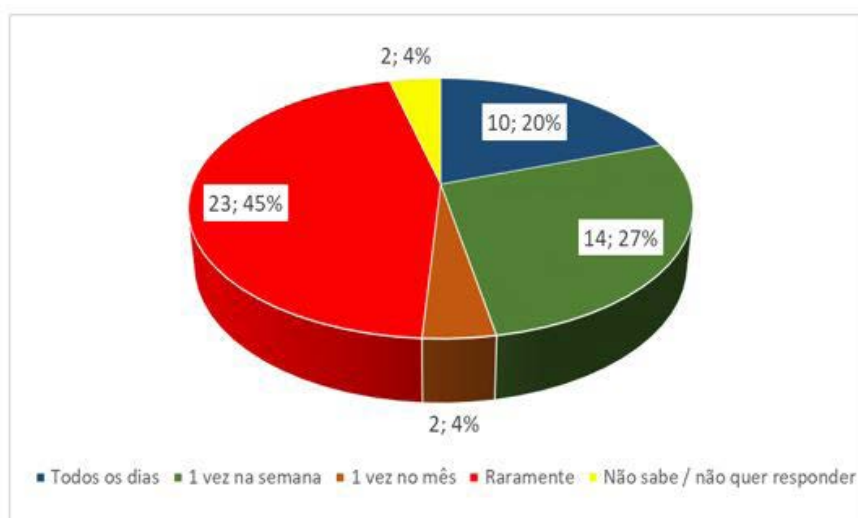
O autor destaca o caráter formativo da leitura literária, não no âmbito da educação formal estabelecida pelos manuais instrutivos, mas por estar mais uma vez diretamente relacionada à vida. Nesse contexto, a literatura constitui-se um direito universal e inalienável ao homem, pois é indispensável para a formação da personalidade humana, além de suprir a sua necessidade de fantasia.

Desta forma, a fantasia, na infância, conduz as brincadeiras, as histórias e, algumas vezes, a rotina da criança. Contudo, conforme o sujeito se desenvolve física e mentalmente, a

fantasia segue se metamorfoseando e torna-se algo similar ao sonho, pois permite que o sujeito se realize projetando-se no futuro.

Questão 05. Você lê com qual frequência?

Gráfico 3 - Frequência de leitura dos alunos entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Com relação a frequência de leitura 20% dos entrevistados (10 alunos) informaram ler todos os dias; 27% (14 alunos) 1 vez na semana; 4% (2 alunos) 1 vez no mês e a maioria de 45% (23 alunos) leem raramente. 4% (2 alunos) não souberam ou não quiseram responder.

A frequência com que os alunos praticam a leitura é de grande importância para o seu desenvolvimento. Quanto mais o aluno lê, mais ele melhora a própria prática da leitura e também o seu desenvolvimento num aspecto geral.

Corsino (2010, p. 184) agrega que a leitura é uma “porta de entrada para o mundo letrado” e, portanto, contribui para todas às áreas, sendo, portanto, um recurso artístico e pedagógico.

Questão 6. Onde você costuma ler?

Tabela 4 - Onde os alunos entrevistados costumam praticar leitura

| LUGAR OU ESPAÇO UTILIZADO PARA LEITURA | QTDE | % |
|---|------|------|
| Em casa | 25 | 43 % |
| Na escola | 1 | 2 % |
| Na biblioteca ou livraria | 2 | 3 % |
| Na Igreja | 3 | 5 % |
| No sítio/fazenda | 4 | 7 % |
| No transporte | 3 | 5 % |
| Em qualquer lugar (Com uso do celular/internet) | 12 | 21 % |
| Não sabe / não quer responder | 8 | 14 % |
| | 58 | 100% |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

No tocante ao local usado para leitura, alguns alunos informaram mais de um local para leitura, portanto a quantidade de locais excedeu a de alunos, totalizando 58. O local mais votado

foi a própria casa com 43% dos votos; A escola ficou com 2%; as bibliotecas e/ou livrarias com 3%; A igreja com 5%; Sítios ou fazendas, com 7%; o transporte com 5% e 21% em qualquer lugar, onde destaca-se o uso do celular para este fim. 14% não souberam ou não quiseram responder.

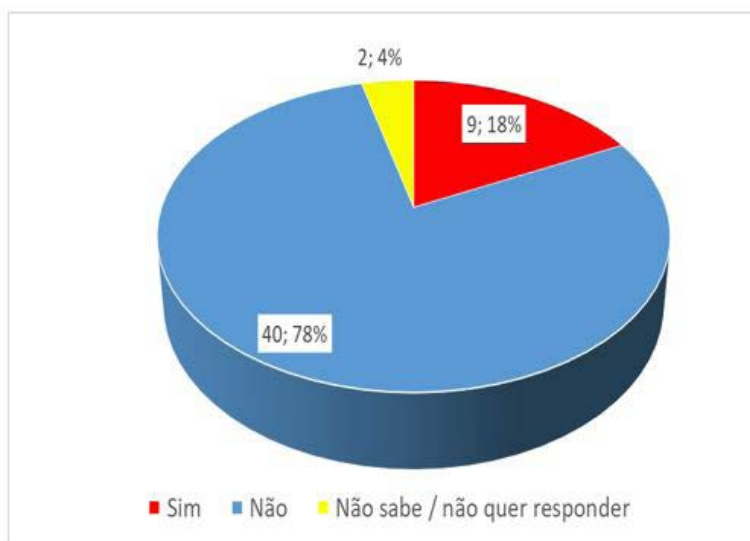
Destaca-se o uso do celular enquanto ferramenta tecnológica, com enorme potencial para utilização. Nesse aspecto, Rosa (2013) afirma que as tecnologias se apresentam como ferramentas que permitem registrar, editar, combinar, manipular toda e qualquer informação, por qualquer meio, em qualquer lugar, a qualquer tempo e, portanto, seu uso nas práticas pedagógicas pode proporcionar a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação.

Outro fator de destaque nas falas dos alunos entrevistados, quanto ao local de leitura, é o fato de apenas 2% afirmarem ser a escola o maior lugar de leitura. É um índice baixo, mediante o fato de que segundo Coelho (2015) a escola é um espaço de formação da criança, por esse motivo ela deve proporcionar em todos os aspectos o desenvolvimento cultural dessas crianças. A Literatura se faz elemento importante nesse desenvolvimento.

As questões 7 e 8 foram analisadas juntas, dada a correção entre as abordagens de ambas questões que dizem respeito as dificuldades na leitura.

Questão 7. Você sente dificuldades em ler?

Gráfico 4 - Respostas dos alunos quanto as dificuldades na leitura



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Questão 8. Se SIM na questão anterior, diga qual?

Tabela 5 - Dificuldades dos alunos entrevistados na leitura

| DIFICULDADE NA LEITURA | QTDE | % |
|--------------------------------|------|------|
| Concentração | 3 | 5 % |
| Interpretação | 1 | 2 % |
| Dicção | 2 | 3 % |
| Palavras/nomes desconhecidos | 4 | 7 % |
| Falta de prática | 1 | 2 % |
| Dificuldades não especificadas | 1 | 2 % |
| Nenhuma dificuldade | 10 | 17 % |
| Não sabe / não quer responder | 29 | 50 % |
| | 51 | 100% |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Conforme Gráfico 4, 78% dos entrevistados (40 alunos) informaram não ter dificuldades de leitura. Por outro lado 18% (9 alunos) afirmaram possuir dificuldades. 4% (2 alunos) não soube ou não quis responder.

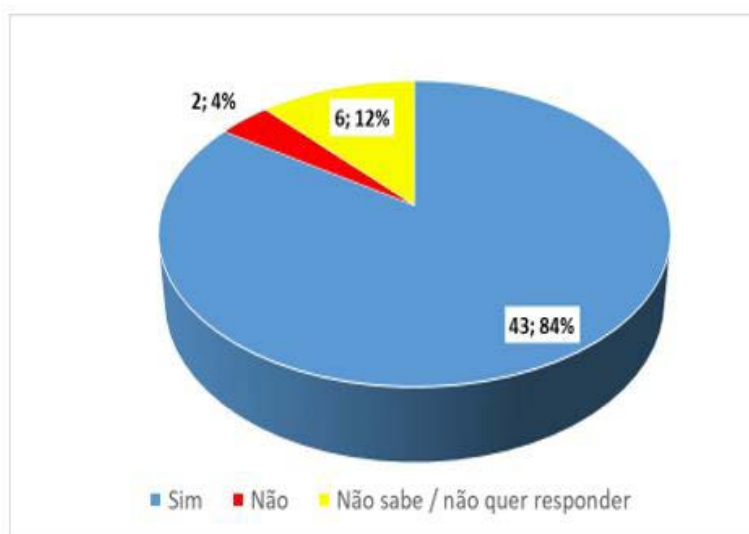
Os resultados desta questão, parecem diferir da realidade encontrada na grande maioria das salas de aula, em que é comum a maioria dos alunos apresentarem algum grau de dificuldade na leitura. Essa inconformidade pode ser percebida também, nas respostas apresentadas na questão 08, onde apenas 17% (10 alunos) respondeu não ter nenhuma dificuldade na leitura

De acordo com a Tabela 5, 5% (3 alunos) dos entrevistados apresenta problemas com concentração; 2% (1 aluno) com interpretação; 3% (2 alunos) com Dicção; 7% (4 alunos); com palavras desconhecidos; 2% com a falta de prática; 2% com outras dificuldades.

As dificuldades de leitura dos alunos de escolas públicas vêm sendo objeto de preocupação dos educadores brasileiros, no intuito de identificar as causas e encontrar caminhos que venham modificar esta realidade. Para Abreu (2012) as fragilidades do sistema educacional existente no país, são visíveis e afetam o processo de ensino-aprendizagem no geral.

Questão 9. A escola oferece livros para os alunos?

Gráfico 5 - Respostas dos alunos quanto a oferta de livros pela escola



Questão 10. Na sua opinião, o que pode melhorar na biblioteca da sua escola?

Tabela 6 - O que precisa melhorar na biblioteca na opinião dos alunos entrevistados

| O QUE PODE MELHORAR NA BIBLIOTECA | QTDE | % |
|--|------|------|
| Não precisa melhorar nada | 4 | 7 % |
| Melhorar os Livros (tema, idade, quantidade, estado) | 16 | 29 % |
| Divulgar mais a existência do espaço | 2 | 4 % |
| Ampliar e melhorar o acesso | 8 | 14 % |
| Melhorar a estrutura e espaço | 7 | 13 % |
| Não sabia que existia ou nunca fui à biblioteca | 11 | 20 % |
| Não sabe / não quer responder | 8 | 14 % |
| | 56 | 100% |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Conforme Tabela 6, na opinião de 7% dos entrevistados (4 alunos) não há necessidade de melhorias na biblioteca da escola. Esta posição, no entanto, não é defendida pela grande maioria dos alunos que apontaram diversos pontos de melhoria, tais como: Temas, idade, quantidade e estado dos livros disponibilizados (29% - 16 alunos); Divulgação da biblioteca na escola (4% - 2 alunos); Ampliação e melhoria do acesso (14% - 8 alunos); Melhoria da estrutura física (13% - 7 alunos). 20% dos entrevistados (11 alunos) alegou sequer saber da existência de uma biblioteca ou que nunca haviam frequentado o espaço e 14% (8 alunos) não souberam ou não quiseram responder.

Portanto, os pontos mais apontados dizem respeito a melhoria dos livros disponíveis e melhoria do espaço/estrutura e acesso ao mesmo.

No que tange ao material disponibilizado (Livros) por uma biblioteca escolar, Rangel (2005) menciona que o aprendizado literário na escola fica restrito totalmente ao livro didático que, para muitos alunos, é o único meio de acesso ao texto literário. O autor alerta para o fato de que para muitos dos brasileiros escolarizados, o livro didático tem sido o principal ou o exclusivo meio de acesso ao mundo da escrita.

Para Coelho (2015, p. 16) as bibliotecas escolares, enquanto espaços relacionados à Literatura na escola devem “estimular o exercício da mente; a percepção do real, a consciência do eu em relação ao outro e a leitura de mundo” e portanto, o espaço-escola deve se diversificar em dois ambientes básicos: o de estudos programados (sala de aula, biblioteca pra pesquisa, etc.) e o de atividades livres (sala de leitura, recanto de invenções, oficina de palavra, laboratório de criatividade, espaço de experimentação, etc.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme abordado nesta pesquisa, um dos maiores desafios dos professores de Língua Portuguesa é estimular e ensinar seus alunos o hábito da leitura. Ao longo do tempo o interesse dos alunos por textos literários, principalmente os de obras clássicas, tem se tornado cada vez mais raro, de modo que a consequência é deixarmos de ganhar leitores assíduos, e consequentemente sujeitos mais conscientes e com uma visão crítica do mundo.

A partir desta abordagem, esta pesquisa teve por objetivo analisar de que modo o projeto Rede de Letras contribuiu para o ensino e aprendizagem da Literatura direcionados aos alunos

do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Professora Alda Barata, no município de Manaus – AM, nos anos de 2018 a 2020.

Assim como também há dificuldades para levá-los a escrever e realizar leituras dos textos didáticos ou produzidos nas aulas, sendo esse um dos sintomas da crise do ensino de Literatura. Estas dificuldades em grande parte provêm do fato de que alguns professores implantam um modelo de aula guiado somente pelo livro didático ou pela proposta historiográfica de ensino, ou a escola não tem estrutura, quantidade e variedade suficiente de títulos de livros. Logo, se faz necessário um esforço por parte dos diversos atores envolvidos: escola, família e o próprio estudante, no sentido de incluir e valorizar o ato da leitura no cotidiano estudantil.

No segundo objetivo específico buscou-se identificar as colaborações das leis e diretrizes educacionais para o fomento do projeto Rede de Letras. Neste sentido foram investigadas as contribuições desse projeto no ensino e aprendizagem da Literatura no Nível Fundamental II; as políticas voltadas à Educação Básica e as políticas voltadas ao acesso, permanência e equalização da educação. Pôde-se concluir, com base neste estudo, em um aspecto histórico, que a partir da criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) a concepção sobre o ensino da Literatura passou a estar aliada com o desenvolvimento das habilidades discursivas.

Por fim, conclui-se, que ações como as do Projeto Rede de Letras aproximam o aluno de obras com temáticas universais, assim como de informações acerca da cidadania e do cuidado com o meio ambiente. Investigar essas relações se faz necessário para a formação de uma sociedade mais consciente e responsável.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. “Ninguém deixará de reconhecer a excelência estética dessas páginas – o texto literário e o seu valor”. *Cultura letrada: Literatura e leitura*. 3º Ed, São Paulo: UNESP, 2012.

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar português? In: GERALDI, J (Org.). *O texto na MACHADO, Ana Maria. Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

BLOMM, Harold. *Como e por que ler*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

COELHO, Novaes Nelly. *Tecendo literatura entre vozes e olhares*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

CORSINO, Patrícia. *Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações*. In: BRASIL. Ministério da educação e do desporto. *Coleção Explorando o Ensino*; v. 20 *Literatura: ensino fundamental*. Brasília, DF, 2010.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 7 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

HAIR JR., Joseph F; BABIN, Barry; MONEY, Arthur H; SAMOUEL, Phillip. *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman, 2016.

LAKATOS Eva M.; MARCONI, Marina A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACHADO, Ana Maria. Como e por que ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

MALHOTRA, N. K.; BIRKS, D.; WILLS, P. Marketing research: applied approach. 4th ed. New York: Pearson, 2012.

ROSA, R. Trabalho docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. V. 1, n.1, p. 214-227, 2013. Disponível em: <<http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/viewFile/710/1007>>. Acesso em 20 out.2021.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LÚCIO, M. del P. B. Metodologia da Pesquisa. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

TODOROV, T. Literatura em perigo. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VERGARA, Sylvia C; PINTO, Mario C. S. Nacionalidade das referências teóricas em análise organizacional: um estudo das nacionalidades dos autores referenciais na literatura brasileira. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 1, Curitiba, PR. Anais... 2016.

YIN, Robert K. Estudo de caso: Planejamento e métodos. 2. Ed. Rio de Janeiro: Bookman, 2010.



Dificuldades no processo ensino e aprendizagem na disciplina de ciências dos alunos do 6º ano da Escola Estadual Professora Hilda de Azevedo Tribuzy em 2020 no município de Manaus-AM

Difficulties in the process of teaching and learning in the subject of science of the sixth year students of the Professora Hilda de Azevedo Tribuzy State School in 2020 In the municipality of Manaus-AM

Mônica Cristina Gama dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.24

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar as práticas dos docentes da disciplina Ciências e as possíveis causas que os levam a sentirem dificuldade em mostrar resultados de aprendizagem mais relevantes de acordo com que é transmitido ao discente em sala de aula no decorrer do ano letivo. Como objetivos específicos, busquei identificar o perfil dos professores de Ciências da escola em estudo; analisar as possíveis causas de alguns alunos não conseguirem assimilar os conteúdos de Ciências ministrados pelos professores; despertar a atenção dos alunos através de uma metodologia mais dinâmica utilizando aulas práticas. Tal pesquisa foi realizada na Escola Estadual Professora Hilda de Azevedo Tribuzy, em Manaus-AM no ano de 2020. Os resultados indicam que os docentes procuram sempre realizar atividades relacionadas a teoria e prática, porém tinham dificuldades em realizar as atividades práticas por falta de espaço físico adequado, após estudo feito na escola, a gestão escolar, reconheceu a importância do uso do laboratório de Ciências que a priori estava inativo. Contudo, sinalizou-se também a necessidade de uma busca ativa pelos responsáveis dos alunos que se ausentaram da vida escolar do filho (a). Portanto, a escola só consegue alcançar seus alvos, metas e objetivos se houver uma sincronização entre os atores, que com determinação e persistência conseguem resultados bem mais relevantes.

Palavras-chave: aprendizagem. ensino. práticas. metodologia. perfil docente.

ABSTRACT

This article aims to investigate the practices of Science teachers and the possible causes that lead them to experience difficulty in showing more relevant learning outcomes according to what is transmitted to the student in the classroom during the school year. As specific objectives, I sought to identify the profile of Science teachers at the school under study; to analyze the possible causes of some students not being able to assimilate the Science contents taught by the teachers; awaken students' attention through a more dynamic methodology using practical classes. Such research was carried out at the State School Professora Hilda de Azevedo Tribuzy, in Manaus-Amazonas in the year 2020. The results indicate that teachers always seek to carry out activities related to theory and practice, but they had difficulties in carrying out practical activities due to lack of space adequate physique, after a study carried out at the school, the school management recognized the importance of using the Science laboratory, which a priori was inactive. However, the need for an active search for those responsible for students who were absent from their child's school life was also signaled. Therefore, the school can only achieve its targets, goals and objectives if there is synchronization between the actors, who with determination and persistence achieve much more relevant results.

Keywords: learning. teaching. practices. methodology. teacher profile.

MARCO INTRODUTÓRIO

A escola é a parte mais importante do contexto social e como tal reflete as mudanças da sociedade, assim existe a necessidade de mudanças curriculares que atendam as novas perspectivas, de acordo com o atual momento histórico.

A primeira fase do ensino no Brasil foi centrada no estudo da língua clássica e mate-

mática, formatação herdada dos jesuítas que constituíram a organização do ensino no Brasil. A inserção dos conteúdos científicos na educação ocorreu somente no início do século XIX, como exigência das transformações que ocorriam naquele período em que a ciência crescia em descobertas e relevância.

Somente no início da década de 1960 que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) estabelecia o programa oficial para o ensino de ciências que ocorria apenas nas últimas séries do ginásio com caráter meramente teórico e, no entanto, não estabelecia obrigatoriedade.

A ciência é fruto do questionamento é nele que se inicia o processo científico e para a figura do cientista perguntar é mais importante que responder. O ato de questionar é intrínseco a condição humana, mas a ciência não sobrevive e nem dissemina suas descobertas sem que seja ensinada. O ensino de ciências é engrenagem fundamental na construção do método científico e, assim como as ciências, a forma de ensiná-las também está sendo fundida através dos tempos.

Abordar sobre as dificuldades de aprendizagem encontradas pelo professor de ciências no seu cotidiano de sala de aula, é importante para melhor compreender, como o aprendizado está sendo transmitido e ou absorvido. Haja vista, que o processo ensino e aprendizagem se faz da compreensão de todo contexto, seja ele no meio escolar ou familiar.

JUSTIFICATIVA

Diante disso, esta pesquisa se faz importante para toda comunidade escolar que lida diretamente com esta problemática, trazendo novos conhecimentos que possam ser utilizados na resolução total ou parcial dessas dificuldades em relação ao processo ensino e aprendizagem, analisando o perfil do professor em relação a sua prática na sala de aula, as características dos alunos já que ambos são os atores principais para compreender o contexto ensino e aprendizagem.

Lembrando que a aprendizagem não se restringe apenas nas dependências da escola, os fatores externos são de fundamental importância neste contexto educacional, pois diz respeito a natureza, a direção e ao ritmo do desenvolvimento do indivíduo.

De forma pedagógica, justifica-se que este estudo tem como principal propósito pesquisar as práticas dos professores de Ciências e o que leva a desmotivação dos alunos em relação as suas aulas, bem com atenuar a relação da família neste contexto educacional.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NO BRASIL

A primeira fase do ensino no Brasil foi centrada no estudo de línguas clássicas e matemática, formatação herdada dos jesuítas que constituíram a organização do ensino no Brasil até então. A inserção de conteúdos científicos na educação ocorreu no início século XIX, como exigência das transformações que ocorriam naquele período em que a ciência crescia em descobertas e relevância (LUIZ, 2007).

Neste período, há o surgimento de inúmeras descobertas e teorias científicas impac-

tantes, como a Teoria da Evolução das Espécies, de Charles Darwin (1858), e a publicação do *Traité élémentaire de chimie* (Tratado elementar de Química), de Lavoisier (1789), que ratificaram a importância das ciências na construção do mundo moderno e influenciaram no ensino formal em diversos países.

O conhecimento acadêmico prevaleceu, apesar da primeira visão ecoar até os dias atuais. Em se tratando da inserção no currículo escolar, a educação científica no Brasil tem início de fato na década de 1930, período marcado por um processo caracterizado como de inovação.

O termo inovação é utilizado em educação como descritivo de melhoramento na qualidade do ensino, no entanto essa visão simplista designa algo acabado, o que de fato não ocorre na formação do conhecimento que deve ser constantemente aprimorado e adequado às necessidades impostas pela sociedade (GARCIA, 2009).

Nesse contexto, o processo de aprimoramento do ensino de ciências no Brasil teve sequência na década de 1950 com a produção de kits de experimentos, tradução de projetos norte americanos e a instituição de centros de estudo científico na década de 1960 (LUIZ, 2007).

A legislação educacional brasileira acompanhou este processo, ainda que, muitas vezes, tardiamente. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) estabelecia até o início da década de 1960 programa oficial para o ensino de ciências, que ocorria apenas nas duas últimas séries do ginásio com caráter meramente teórico e, no entanto, não estabelecia obrigatoriedade.

Em 1961 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 4024/61) que descentralizava as decisões curriculares sob responsabilidade do MEC e instituiu a obrigatoriedade do ensino de ciências nas séries ginasiais (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010).

Mas apenas em 1971, através da Lei 5692/71, o ensino de ciências assume caráter oficial, com a obrigatoriedade em todas as 8ª séries do primeiro grau (BRASIL, 1971).

O período em questão refere-se à ditadura civil militar (1964-1985) e à ênfase, no que diz respeito às diretrizes governamentais, na modernização o país a curto prazo e no atendimento à demanda industrial e econômica, em detrimento da formação de indivíduos criticamente pensantes.

A década de 1980 foi um período de grandes transformações no país e no mundo. O Brasil foi marcado especialmente pela redemocratização, a partir de 1985, e o mundo pelo declínio e fim da Guerra Fria. Tais fatos, ligados à busca pela paz mundial e à crescente preocupação com questões ambientais e direitos humanos, levaram à necessidade de formação de cidadãos preparados para o convívio social, bem como trouxeram à tona as discussões quanto à necessária superação da desigualdade social (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010).

Em acordo com a nova LDB, em seu artigo 22 A, compreende-se que a “educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996). Tal visão inclui o saber científico que contribui para formação crítica de cidadãos sob a abordagem da atividade científica em torno do contexto histórico social e cultural (FERREIRA; OLIOSI, 2013).

O Ensino de Ciências é valioso para a soberania de uma nação, não é a única e nem o mais importante motivo para se ensinar Ciências, principalmente, nos anos iniciais.

Assim, analisando nossa sociedade atual nota-se um alto grau de convivência com a produção científica cotidianamente, seja ao tomar um remédio, ao assistir televisão, acessar a internet, ao dirigir um automóvel ou simplesmente caminhar na cidade ou campo. O conhecimento científico e a tecnologia estão em toda parte e necessitamos compreendê-los para nos apoderarmos deles e sermos críticos ao utilizá-los.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NO CONTEXTO ATUAL

Nos últimos anos o Brasil passou por intensas mudanças econômicas e sociais que se refletem no modo como a sociedade vislumbra o país nos dias de hoje e no futuro. Mas, apesar do crescimento econômico e da ascensão social de grande parte da população, a educação universalizada e de qualidade persiste como um ponto crítico.

Tal condição reflete diretamente no ensino científico. A realidade do ensino de ciências é preocupante para aqueles profissionais que atuam para a melhoria do ensino no Brasil, condição identificada por levantamentos realizados por órgãos de pesquisa que buscam identificar os níveis educacionais e problemas no ensino.

Outro índice internacional de educação em que o Brasil aparece em condições precárias é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA – sigla de *Program for International Student Assessment*), divulgado em 2016 pela OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, em que aparece em 59ª em ciências, 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática. O PISA considera o resultado de prova coordenada pela OCDE e aplicada em 70 países trienalmente.

Os resultados consideram sete níveis de proficiência (1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6), sendo o nível 2 considerado básico. Nas três áreas, ciências, leitura e matemática, o país tem mais da metade dos estudantes abaixo do nível de proficiência – 56,6%, 50,99% e 70,25%, respectivamente.

Elencar motivos e razões que conduzem os níveis educacionais brasileiros, especialmente o ensino de ciências, a patamares tão baixos, pode resultar numa análise superficial diante da variedade de condições e fatores que podem influenciar o ensino e aprendizado e ainda o desempenho em sistemas de avaliação.

No entanto, alguns pontos podem ser claros indicativos dos resultados fracos. Aqui são elencados dois quesitos considerados fundamentais que atualmente estão em condições críticas: formação e valorização docente e acesso a laboratórios de ciências. Contribui para que o entendimento de temas científicos se faça com maior profundidade o fato de o ensino de ciências ser ministrado por professores com formação específica para tal, ou ainda que possuam alguma licenciatura.

O professor brasileiro é submetido a adversidades em seu cotidiano de atuação, como condições de trabalho deterioradas, longas jornadas, salas superlotadas e a constante cobrança de melhores desempenhos profissionais (SCHEIBE, 2010). Além destes fatores soma-se a indisciplina de estudantes e a situação de violência no entorno das unidades escolares, reflexo de

condições sociais e econômicas adversas e excludentes que jovens de baixa renda enfrentam cotidianamente.

Outro fator de relevância é a remuneração precária em comparativo com outros países da OCDE, considerando a carga horária de 40 horas semanais (CHALUS; CARISSIMI, 2011). A baixa remuneração e as más condições de trabalho fazem com que a licenciatura seja pouco atrativa para jovens estudantes que optam por outras carreiras e muitas vezes até ingressam na carreira docente, mas sem encará-la como uma profissão à qual possam se dedicar.

O Brasil apresenta um déficit significativo neste quesito, segundo Censo Escolar de 2016 apenas 25,4% das escolas que oferecem anos finais do ensino fundamental possuem laboratórios de ciências. Em escolas de ensino médio, pouco mais da metade, cerca de 51,3%, possuem laboratórios de ciências (INEP, 2017). Os números apresentados compreendem a totalidade das escolas do país, mas quando considera apenas escolas da rede pública, o número é retrato de uma condição ainda mais precária. Segundo o Observatório do Plano Nacional de Educação apenas 8,19% das escolas da rede pública possuem laboratórios de ciências (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017).

METODOLOGIAS E DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

O objetivo da disciplina de Ciências Naturais é permitir aos alunos um ambiente para que observem, pesquisem, questionem e anotem para aprender e se manterem em constante raciocínio (UHMANN e RIBA, 2015). A cada três anos o nível de conhecimento dos alunos de 15 anos, em relação ao aprendizado de ciências é avaliado pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Dentre as 57 nações que participaram, o Brasil ficou em 2006 no 52º lugar. Uma explicação para esse resultado pode ser uma inadequação no ensino de ciências, pois 10 aborda vários conteúdos, e quando ensinada adequadamente, permite ao aluno compreender fenômenos do seu cotidiano. Assim como, através da aprendizagem dos conhecimentos científicos.

Para Melo *et al.* (2014), através de materiais disponíveis o professor deve ensinar da melhor forma o conteúdo, utilizando de forma eficaz os recursos. Ao estudar ciências o aluno tem a chance de alargar habilidades que despertem nele curiosidade sobre o mundo da ciência. Dando a oportunidade de buscar respostas das curiosidades. Por isso o docente deve sempre está em busca de inovações e trazendo sempre segurança ao ensinar. O sistema que os professores utilizam tem sido fraco para instigar os alunos a refletirem sobre as dificuldades atuais.

O professor deve planejar os materiais didáticos usando todos os métodos disponíveis para ter um material de qualidade, incluindo sempre aulas práticas com os conhecimentos científicos. As aulas não podem se restringir apenas aos livros didáticos, pois acaba tornando o aluno como um receptor do conhecimento. Os poucos experimentos feitos em sala, exige um relatório já com perguntas elaboradas quase sem reflexão crítica. As aulas práticas são muito importantes e por isso devem estar sempre presente em sala de aula. Pois dá a oportunidade de estimular uma maior compreensão do conteúdo, realizando uma ligação entre a teoria e a prática. Dando ao aluno a 11 possibilidade de elaborar ideias, questionar o contexto em que se encontra, formando um cidadão crítico e com autonomia. (UHMANN e RIBA, 2015)

Novas estratégias começaram a serem criadas para que as atividades práticas tivessem

maior assiduidade nas formas de ensino e principalmente durante a formação acadêmica do professor. Para o professor é mais que necessidade se manter atualizado, aliando à tarefa de ensinar, a tarefa de estudar e é fundamental para o alcance de seu reconhecimento profissional e desempenho em competência exigidos pela sua própria função social. Em uma sala de aula, não apenas o aluno deve aprender, mas o professor também. (MEDEIROS, 2005, p.178)

Segundo, Costa *et al.* (2005), as práticas experimentais, voltadas para as aplicações da Ciências, buscam melhorias para o ensino de ciências. Na maioria das vezes a falta de laboratórios ou como em muitas escolas a falta de espaço físico apropriado, acaba por limitar a produção de aulas experimentais em grande parte das instituições de ensino. Outro fator são os recursos financeiros, já que materiais e reagentes representam um custo significativo. Desta maneira, o emprego de materiais usuais pode diminuir os custos relacionados à aplicação de diversas atividades, ampliando a possibilidade de aplicação desta aula em um maior número de escolas. São sugeridos a realização de experimentos de baixo custo centradas no aluno e na comunidade. Onde é elaborada uma das alternativas na construção de uma ponte entre o conhecimento ensinado na sala de aula e o cotidiano dos alunos. A utilização de experimentos simples estimula os alunos a adotarem uma atitude mais crítica e empreendedora. (COSTA *et al.*, 2005).

Observando os conteúdos de ciências, pode-se dizer que as atividades didáticas são baseadas basicamente em aulas expositivas, o qual não é levado em conta na maioria das vezes os conhecimentos prévios nem o cotidiano dos alunos. Dessa maneira torna o ensino de ciências desmotivador e o professor é visto como um emissor do conhecimento. Os livros didáticos, mesmo com o passar do tempo não vem trazendo colaborações consideráveis para a melhoria do quadro de aulas expositivas (LIMA *et al.*, 2000).

METODOLÓGICO

As trajetórias metodológicas da pesquisa deram-se a partir de observações de fatos e fenômenos característicos com a realidade, considerando-se que o objeto da ciência é o universo material, físico, perceptível da ajuda de instrumentos investigativos, o conhecimento científico se verifica na prática, pela demonstração ou pela experimentação.

O aspecto descritivo será uma ferramenta importante, pois possibilitará a realização do estudo, da análise, do registro e interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador. A finalidade da pesquisa descritiva é observar, registrar e analisar os fenômenos ou sistemas técnicos, sem, contudo, entrar no mérito dos conteúdos (MARCONE e LAKATOS, 2017).

Segundo Lakatos (2001), o conhecimento científico é o resultado de uma investigação metodológica, sistemática da realidade, transcendendo os fatos e os fenômenos em si mesmos e analisando-os, a fim de descobrir suas causas e chegar à conclusão.

Contexto de Investigação

A presente pesquisa foi desenvolvida na escola estadual Professora Hilda de Azevedo Tribuzy, localizada na zona norte de Manaus. O público alvo da pesquisa foram quatro professores de Ciências e sessenta alunos do 6º ano. Através de questionário com perguntas fechadas e

abertas, todos foram analisados.

Figura 2 - Hall da escola



Fonte: GAMA, Mônica C. (2021)

A abordagem metodológica, foi verificada através da investigação qualitativa que permitiu analisar as experiências dos atores envolvidos para o contexto da pesquisa usando opiniões e ponto de vista, verificou-se também a partir da investigação quantitativa o percentual dos números, estatísticas, ou seja, fatos concretos que permitem as conclusões da pesquisa.

As técnicas, meios e recursos utilizados pelos investigadores são: o registro das manifestações, orais, gestuais, documentos escritos, diários pessoais, as histórias de vida, o estudo de documentos, a participação em longo prazo com os sujeitos investigados, a fim de interpretar e compreender os fenômenos, considerando o contexto que rodeia a problemática estudada. O estudo é de índole interpretativa, trabalha-se com poucas pessoas, ou com grupos pequenos de pessoas, cuja a participação é ativa. A coleta de dados se realiza com técnicas não padronizadas. O investigador coleta os dados expressados através da linguagem verbal e não verbal. A observação não estruturada é uma técnica muito utilizada (MIRANDA DE Alvarenga Estelbina. Metodologia da Investigação quantitativa e qualitativa. 2010, p.55).

População e amostra

O universo ou população constitui a população que comporá o estudo, na qual se apresentam as características que se deseja estudar, e a qual se generalizará o resultado do estudo. É formado pelo conjunto de pessoas ou casos que integra a comunidade a ser estudada.

A amostra é o processo de selecionar uma parte representativa da população para ser estudada. (MIRANDA DE Alvarenga Estelbina. Metodologia da Investigação quantitativa e qualitativa. 2010, p.64-65)

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Professora Hilda de Azevedo Tribuzy, com a população de cinco turmas de sexto ano do Ensino Fundamental II, turno vespertino e quatro professores de Ciências. Correspondendo a um quantitativo de 60 alunos e 4 professores.

A amostra no processo de investigação qualitativa, é um grupo de pessoas, eventos, sucessos, comunidades e etc., sobre o qual haverá uma coleta de dados sem que necessariamente seja representativa do universo ou população que se estuda.

Instrumento de coleta de dados

Segundo Estelbina Miranda,

Devem-se descrever quais instrumentos serão utilizados para coletar os dados. Os instrumentos serão de acordo com as técnicas utilizadas. Quando se utiliza um questionário o instrumento será o formulário do questionário; em uma entrevista pode-se utilizar um formulário com perguntas ou um gravador. Em estudo documental, literário histórico, etc, podem ser fichas. Em estudos muito técnicos, nos quais se utilizam instrumentos sofisticados, serão esses instrumentos, por exemplo: balança, termômetro, etc. Em uma observação pode-se utilizar lista de controle. São inúmeros os instrumentos que podem ser utilizados de acordo com a natureza do problema. (MIRANDA DE Alvarenga Estelbina. Protocolo de Investigação Científica e Informe Final de Trabalho de Conclusão de Curso e Tese 2016, p.20)

O instrumento de coleta utilizado para sondagem do trabalho de pesquisa foi um questionário com perguntas abertas e fechadas de múltipla escolha, que permitiu ao público alvo da pesquisa que são professores de Ciências e alunos do 6º ano, do ensino fundamental II, da escola estadual Professora Hilda de Azevedo Tribuzy, escolher um ou mais opções entre as listadas. As perguntas foram feitas de acordo com o tema abordado sobre as dificuldades de ensino e aprendizagem na disciplina de Ciências

Enfoque da investigação

Enfoque qualitativo e quantitativo, pois permitiu que o pesquisador utilizasse de ambas as metodologias simultaneamente e os orientou partindo de valores que nortearam a pesquisa. Diante das respostas, cabe refletir, se esse enfoque de investigação foi eficaz na obtenção dos dados.

Portanto o desenho investigativo desta pesquisa, tipificada como mista, ou seja, qualitativa e quantitativa e do tipo experimental, conceituado por Sampieri; Colorado; Lúcio (2010, p. 572) como:

(...) o modelo que de maneira simultânea se coletam e analisam dados quantitativos e qualitativos, porém, um método predominante guia o processo, podendo ser o qualitativo ou quantitativo. O método que possui menor prioridade é aninhado ou inserido dentro do que se considera central. Tal inserção, pode significar que o método secundário responde a diferentes perguntas de investigação em respeito ao método primário.

Por se tratar de estudos descritivos, procurou qualificar opiniões na forma de coleta de informações utilizando técnicas estatísticas na pesquisa, além de analisar as diferenças e singularidades das variáveis apontadas pela metodologia adotada, de forma a entender os processos dinâmicos adotados pelos sujeitos da pesquisa.

A parceria com a coordenação pedagógica (pedagoga da escola e assessora pedagógica da Seduc), gestão e com os demais docentes, foi fundamental para trabalhar de forma complementar e reavaliar conjuntamente as práticas pedagógicas com trocas de conhecimento e experiências.

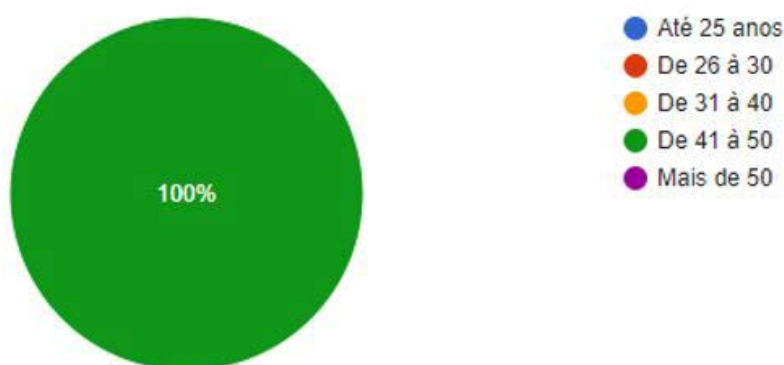
DISCUSSÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Por meio de observações feitas durante as aulas de Ciências e aplicação de questionário de múltipla escolha, aos professores de Ciências e alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II

da Escola Estadual Professora Hilda de Azevedo Tribuzy, localizada na Zona Norte de Manaus. Com a finalidade de identificar as dificuldades no processo ensino e aprendizagem na disciplina Ciências. A pesquisa contou com 04 professores de Ciências e 60 alunos do 6º ano, e, verificou-se algumas lacunas existentes no conhecimento e prática na disciplina Ciências por parte dos alunos, e por meio das análises obtidas, também foi constatado que para a maioria dos alunos entrevistados, a Ciência é uma disciplina de fácil compreensão acompanhada de aulas experimentais e, limitada os conhecimentos se submetidos somente a aulas expositivas ou teóricas.

Análise dos resultados qualitativos dos professores entrevistados: um paralelo entre teoria e prática docente

Gráfico 1 – Idade do professor

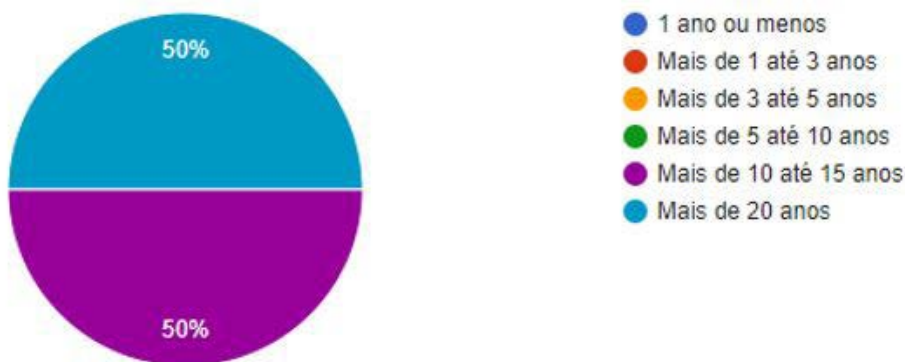


Fonte: GAMA, Mônica C. (2021)

Com relação a idade do docente, foi unânime com 100% a faixa etária que corresponde de 41 a 50 anos, quando analisados os dados referentes a faixa etária dos docentes observou-se que todos os professores que participaram da pesquisa, são pessoas que já possuem uma certa experiência de vida, o qual facilita seu trabalho diante dos desafios que são encontrados na trajetória dos alunos.

Segundo Pietro (1994, p. 35), os resultados de pesquisas envolvendo faixa etária são especialmente importantes, por causa do aumento da idade média nesse campo. A idade do indivíduo está relacionada com a quantidade de experiência acumulada ao conhecimento.

Gráfico 2 – Tempo de docência



Fonte: GAMA, Mônica C. (2021)

Diante do gráfico acima, em relação ao tempo de serviço do docente observamos que 50% dos professores já atuam a mais de 20 anos em sala de aula, e os outros 50% corresponde de 10 a 15 anos, isso mostra que todos os docentes já atuam a algum tempo, com isso já possuem larga experiência em sala de aula.

Gimeno Sacristán (1999) discute como os professores desenvolvem suas práticas. Para ele a cultura acumulada, ou a experiência, adquire um papel fundamental, uma vez que ao considerar que a história vivida marca as ações e as decisões do professor, entende que as relações culturais, sociais e históricas compõem e recompõem constantemente a prática docente. Isso significa que a bagagem cultural do professor na formação inicial e na formação continuada, contribuindo para a construção dos saberes para o exercício da docência. Nas situações concretas de sala de aula o professor ensina e aprende, demonstra suas habilidades e competências, expõe os conhecimentos acumulados e transforma seu saber em saber escolar a ser transmitido ao aluno.

A atividade profissional do professor de ensinar, não é só dizer coisas, é dizê-lo de maneira que o outro entenda e aprenda. Trata-se da capacidade de fazer o outro aprender o que se ensina, de transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar. Lopes (1999) aponta que o conhecimento escolar vem a ser o conhecimento transmitido aos alunos pelo professor em momentos determinados e em um campo específico, com o objetivo de dotar o discente de uma bagagem científica sólida, possibilitando-lhe a autonomia no gerenciamento de seu projeto de vida. Nesse sentido, é importante considerar que todo o conhecimento adquirido ao longo da vida do professor, bem como todas as suas vivências, estará contribuindo para o ensino do aprendiz, pois “[...] o processo de constituição do conhecimento escolar ocorre no embate com os demais saberes sociais” (LOPES, 1999, p.104). O conhecimento escolar reproduzido pelo docente em sala de aula está relacionado ao seu capital cultural, social e político (BOURDIEU, 1991) que ele construiu ao longo de sua vida e isso, em algumas situações, vai contribuir para elevar ou baixar o nível das discussões no contexto do ensino e da aprendizagem.

Gráfico 3 – Que tipo de curso você se graduou?



Fonte: GAMA, Mônica C. (2021)

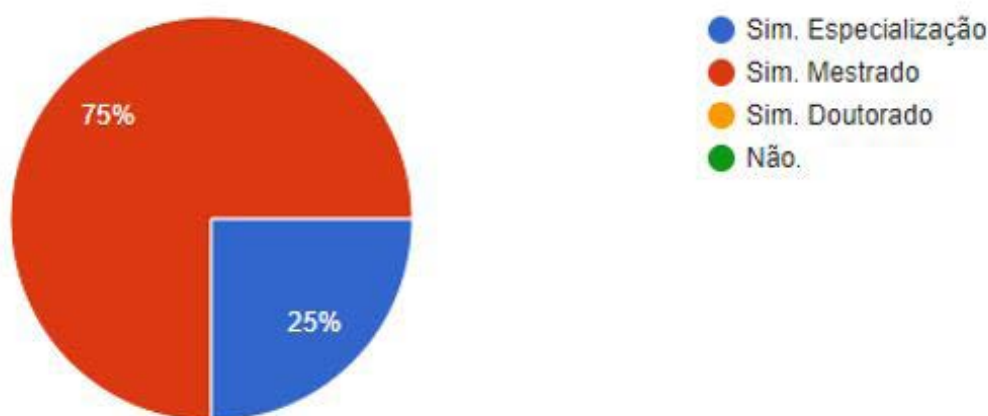
Nesse contexto as escolas são ambientes fundamentais para o desenvolvimento do senso crítico dos docentes. Haja vista, que com metodologias adequadas surgem efeitos positivos para os alunos, porém nos dias de hoje não é tarefa fácil atrair o gosto pelos estudos, pois está cada vez mais difícil com tantos fatores que competem a atenção dos estudantes.

Daí a importância de se formar bons educadores, profissionais bem preparados, tanto pra promover questionamentos sobre o mundo quanto para a apresentação de soluções a partir de diferentes pontos de vista.

De acordo com o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (nº 9.394/1996), a formação de docentes, para atuar na educação básica, deve ser feita em curso de graduação, na modalidade licenciatura.

Então nota-se que a escola em estudo segue todas as exigências estabelecidas pelos órgãos competentes, com 100% de seus professores de Ciências formados em licenciatura.

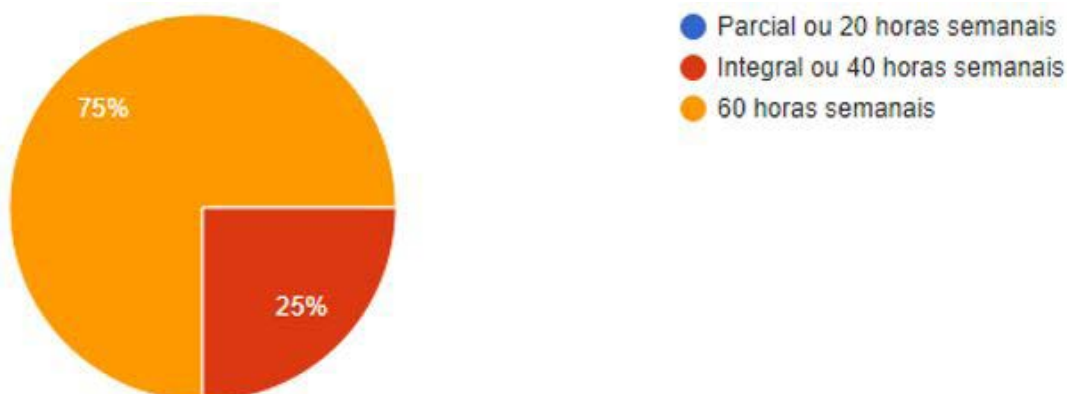
Gráfico 4 – Você já fez ou está fazendo algum curso de pós-graduação? (Se foi mais de um indique o de maior grau)



Fonte: GAMA, Mônica C. (2021)

Mas para que esse conjunto de competências sejam possíveis o docente precisa cuidar de sua saúde mental da autoestima, haja vista que a jornada de trabalho para muitos é cansativa demais.

Gráfico 5 – Qual sua carga horaria de contratação como professor?



Fonte: GAMA, Mônica C. (2021)

Em relação a carga horaria do professor 75% responderam possuir carga horaria de 60 horas semanais, isto é, ministram aulas nos três turnos e o restante 25% relataram que possuem carga horaria semanal de 40 horas. É notório que carga horaria dos professores da escola em estudo é muito elevada. O que pode ocasionar um desgaste físico e mental muito grande aos professores. Acabam tendo jornada dupla de trabalho na escola e em casa porque o tempo destinado ao planejamento na escola não é suficiente para que possam preparar suas aulas de forma

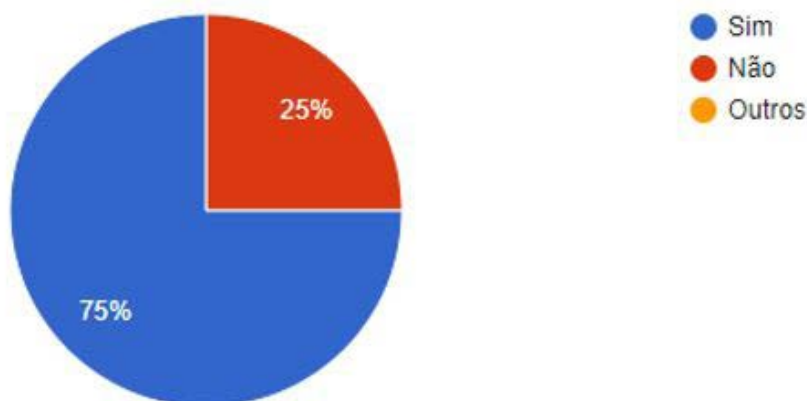
adequada. E essa realidade circula em muitas escolas brasileiras.

Segundo o relato de uma professora que diz ter uma carga horária muito extensa:

Já trabalhei em três escolas diferentes, me sentia muito cansada em ter que me deslocar para as escolas, fora que não produzia como queria, pois, cada escola trabalhava de forma diferente, com projetos diferentes. Então consegui ficar trabalhando os três turnos na escola Hilda Tribuzy e agora consigo prosseguir com meus projetos. (Maria Auxiliadora, 60 horas, professora efetiva – 20 anos de docência).

Os docentes trabalham a semana inteira aulas de jornada maior ou igual a 40 horas semanais e passam os finais de semanais e feriados corrigindo prova, lendo livros, se atualizando, planejando aulas e atividades fora do seu horário de trabalho sem receber nada a mais por isso e nunca receberão extras por isso.

Gráfico 6 – Na sua escola existe laboratório de Ciências?



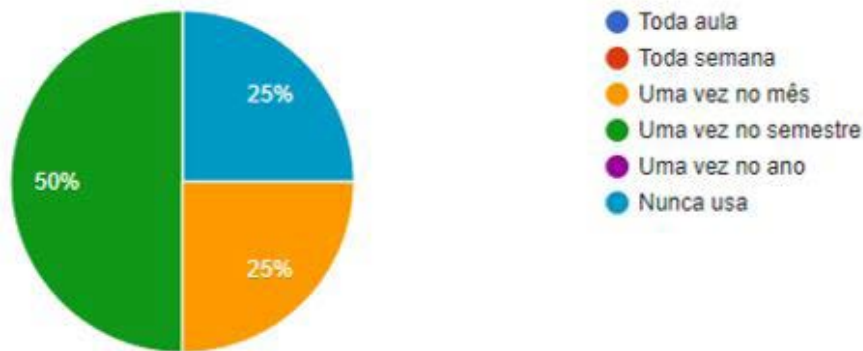
Fonte: GAMA, Mônica C. (2021)

Analisando o gráfico sobre existência do laboratório de Ciências a maioria dos professores entrevistados 75% disseram existir e o restante 25% responderam que não existe. Pesquisando sobre esta questão, existe o laboratório, porém não está funcionando corretamente, possui alguns materiais, mas bem pouco, o espaço é amplo e precisa de uma revitalização. Essa é uma realidade de muitas escolas públicas da cidade de Manaus/Am, que mesmo apresentando laboratórios de ciências, estes não são utilizados frequentemente pelos professores. Além disso, por falta de uso, esses espaços passaram a servir como depósito para equipamentos e materiais em geral. Segundo relato de um professor que já trabalha a algum tempo na escola:

Desde quando comecei a trabalhar na escola, nunca utilizei o laboratório de ciências, sempre está lotado de produtos e materiais diversos como materiais de limpeza, kits escolares, livros, etc. (João Paulo, 60 horas, professor efetivo – 15 anos de docência)

O espaço físico é de grande importância, para bom aprendizado do aluno e que as aulas práticas são de suma importância no ensino de ciências, mas essas não são realizadas com frequência no laboratório de ciências na escola em estudo, os professores utilizam espaços não tão adequados, como sala de aula, refeitório e pátios da escola. Desta forma, pensou-se na hipótese de que as dificuldades que os professores encontram para realizar tais atividades vão além de um espaço físico, o laboratório.

Gráfico 7 – Com que frequência o senhor(a) utiliza o laboratório de Ciências?



Fonte: GAMA, Mônica C. (2021)

De acordo com o gráfico acima 50% dos professores entrevistados responderam que utilizam o laboratório de ciências uma vez no semestre, 25% utiliza uma vez ao mês e os outros 25% nunca usam.

As dificuldades encontradas pelos professores em realizar as atividades práticas no laboratório é um fator que dificulta a compressão de alguns conteúdos por parte dos alunos, onde teoria e prática no ensino de Ciências é de suma importância para que haja uma relação que possibilite o desenvolvimento da pesquisa e a problematização em sala de aula, despertando o interesse e a curiosidade do aluno.

“Não tem como ensinar ao aluno certos conteúdos de Ciências sem relacionar a teórico a prática, ou seja, para que ele possa assimilar e relacionar o que realmente aprendeu é essencial um contato mais próximo com a matéria” (relato de uma professora de Ciências – Auxiliadora, professora a 20 anos)

As aulas práticas têm sua importância, elas estimulam a curiosidade e o interesse de alunos, permitindo que se envolvam em investigações científicas, ampliem a capacidade de resolver problemas, compreender conceitos básicos e desenvolver habilidades. Além disso, quando os alunos se deparam com resultados não previstos, desafia sua imaginação e seu raciocínio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs investigar as práticas dos docentes da escola em estudo e as possíveis causas que os levam a sentirem dificuldade em mostrar resultados de aprendizagem mais relevantes de acordo com que é transmitido ao discente em sala de aula no decorrer do ano letivo, e teve como objetivos específicos, identificar o perfil dos professores de Ciências da escola estadual Professora Hilda de Azevedo Tribuzy, bem como suas práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula; analisar as possíveis causas de alguns alunos não conseguirem assimilar os conteúdos de Ciências ministrados pelos professores; despertar a atenção dos alunos através de uma metodologia mais dinâmica utilizando aulas práticas.

Dessa forma, participaram do questionário quatro professores de Ciências e sessenta alunos do 6º ano do ensino fundamental II. Tanto professores quanto alunos da escola estadual Professora Hilda de Azevedo Tribuzy situada na zona norte de Manaus-AM, participaram integralmente, durante todo ano letivo de 2020.

Após a pesquisa realizada com professores e alunos, observou-se que os docentes têm boa formação na área, buscam sempre trabalhar de forma que o discente seja envolvido no processo, respeitando o potencial de cada um, suas vivências e singularidades.

A partir do estudo realizado na escola, gestão escolar e corpo pedagógico entenderam que se faz necessário o uso do laboratório nas aulas de Ciências, pois um dos principais benefícios do laboratório é aplicar a teoria estudada, fazendo com que os estudantes testem conceitos e formulem ideias sobre determinado assunto, possibilitando ao aluno aprimoramento e amadurecimento de suas conclusões, com isso entende-se que o laboratório é uma ferramenta facilitadora para o ensino de ciências.

Portanto, a pesquisa obteve resultados satisfatórios, sendo possível evidenciar por parte de professores e alunos que as atividades práticas possuem grande impacto no processo ensino-aprendizagem.

Por fim, ressalto a importância que este estudo trouxe a comunidade escolar da escola estadual Professora Hilda de Azevedo Tribuzy, no sentido de pesquisar e rever a prática dos professores de Ciências, e constatar os avanços e conquistas alcançados pelos grupos envolvidos na pesquisa. Assim sendo papel desse trabalho, despertar professores e alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem, buscando ampliar as ligações e os aproximar cada vez mais.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, E.; VIEIRA, E. P.; LIMA, M. M. Os impactos das políticas educacionais brasileira no trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6. Rio de Janeiro-RJ, 2006. Anais..., Rio de Janeiro: UERJ, 2006.
- BOURDIEU, P. Linguagem e poder simbólico. Harvard University Press. (1991)
- BRASIL. LEI No 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752_publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 15/10/2020
- BRASIL. LEI No 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Brasília: Presidência da República do Brasil, 1971. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 15/10/2020
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 08 dez. 2021.
- COSTA, T. S.; ORNELAS, D. L.; GUIMARÃES. P. I.C.; MERÇON. F., A corrosão na Abordagem da Cinética Química, 2005.
- CHALUS, A.; CARISSIMI, V. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. *Jornal de Políticas Educacionais*, p. 57–69, 2011.
- DARWIN, C. (1987). A seleção natural de Charles Darwin: sendo a segunda parte de seu grande livro de espécies escrito de 1856 a 1858. Cambridge University Press.
- FERREIRA, A.; OLIOSI, E. C. A importância do ensino de ciências da natureza integrado a história da ciência e à filosofia da ciência: uma abordagem contextual. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 22, p. 195–204, 2013.

GARCIA, P. S. Inovação e formação contínua de professores de ciências. *Educação em foco*, v. 13, p. 161–189, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2016 - Notas estatísticas, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> Acesso em: 13/03/2017

LAVOISIER, Antoine. L. Tratado Elementar de Química. Antoine-Laurent Lavoisier, 1789. Tradução Laís dos Santos Pinto Trindade. São Paulo. Editora Madras, 2007.

LIMA, J. F. L.; PINA, M. S. L. P.; BARBOSA, R. M. N.; JÓFILI. Z. M., A contextualização no Ensino de Cinética Química, 2000.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar em Química: processo de mediação didática da ciência. *Química nova*, 20(5), p. 563-568, 1997.

_____. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LUIZ, W. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social : funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 474–550, 2007.

MEDEIROS, L. G. S. Metodologia e Instrumentalização para o Ensino de Ciências Naturais. 2005

MELO, S. N.; GONÇALVES, E. A. M.; SILVA, A. C.; ALVARENGA, K. M.; PAIVA, M. C.; NEVES, M. E.; FERREIRA, N. S., Métodos de ensino-aprendizagem aplicados às aulas de ciências: Um olhar sobre a didática, 2014.

MIRANDA, M. I. Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização: contribuições da teoria piagetiana. Araraquara, SP: JM Editora, 2000.

NASCIMENTO, F. DO; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. DE. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. *Revista HISTEDBR On-line*, p. 225–249, 2010.

PRIETO, Rosângela G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In.: PALHARES, Maina S.; MARINS.; Simone C. F. (Orgs.) *Escola Inclusiva*. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

SAMPIERI, R. H., COLLADO, C. F., LUCIO, M. D. P. B., Garcia, A. G. Q., Júlio, M., Silva, D. da, & Moraes, D. V. de. (2013). *Metodologia de Pesquisa* (Edição: 5). Porto Alegre, Brasil: Penso.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação e Sociedade*., v. 31, p. 981–1000, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Menos de 5% das escolas tem infraestrutura adequada ao PNE. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/30192/menos-de-5das-escolas-tem-infraestrutura-adequada-ao-pne/>>. Acesso em: 20 março, 2017.

UHMANN, Rosângela Inês Matos; ZANON, Lenir Basso. Ações pedagógicas no ensino de física com foco na educação ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 29, p. 1-15, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/2944/1914>. Acesso em: 18.out.2019.



**Gestão escolar: resultados das
avaliações externas em duas escolas
do ensino fundamental**

**School management: results of
external evaluation in two elementary
schools**

Marília Costa de Souza Alfaia

DOI: [10.47573/aya.5379.2.144.25](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.144.25)

RESUMO

Gestão escolar: 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. O estudo apontou forte participação da comunidade intra - escolar e extra - escolar, 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

School Management: Results of External Evaluations in the 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 President Kennedy, belonging to the State Network of the Municipality of Coari-Am, based on Heloisa Lück (2009). For this, a qualitative methodology was chosen with analysis of documents, interviews and application of questionnaires. 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.

INTRODUÇÃO

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.

Tal percepção encontra suas bases na Constituição Federal de 1988, quando se estabeleceu a democratização da educação. Como elementos constituidores desse processo educacional, reforçados com a Emenda Constitucional 59 de 2009, foram definidos direitos como a garantia de acesso gratuito ao ensino e sua obrigatoriedade dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade (BRASIL, 1996).

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.

As referidas escolas, no período que compreende os anos 2005 a 2015, vem apresentando melhorias significativas no Índice de Desenvolvimento na Educação Básica (IDEB) e no Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM). Devido ao crescimento constante dos índices dessas unidades escolares, partiram as indagações sobre buscar compreender quais os processos existentes dentro das escolas que podem influenciar nos resultados escolares externos.

A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada, através da elaboração do Projeto de Pesquisa, tendo como ponto de partida a pergunta central: Qual a Importância da influência das práticas de gestão escolar para melhoria de resultados nas 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, Brasil, durante os anos de 2015 a 2017?

Nesse sentido, para melhor compreensão sobre as ações praticadas pela equipe de gestão escolas das escolas pesquisadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação brasileira vivenciou nas últimas décadas profundas transformações que se deram em consonância com as reformas políticas e sociais. Nesse cenário, no qual as mudanças acontecem velozmente, torna-se necessário que os sistemas de ensino e escolas se adaptem à nova realidade, implantando um projeto de gestão democrática no qual se viabilizem mudanças significativas, rompendo, dessa forma, com modelos tradicionais que interiorizam uma gestão pautada no conservadorismo e tradicionalismo.

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.

Partindo do pressuposto de que os resultados eficazes perpassam as práticas de gestão escolar, a pesquisa cujos resultados estão aqui apresentados, procurou investigar as práticas das gestoras das Escolas Estaduais Francisco Lopes Braga e Presidente Kennedy, desenvolvidas nos anos de 2015 a 2017.

Pressupõe-se que, por intermédio delas e por suas influências, as escolas mencionadas, apresentaram melhorias nos índices provenientes das avaliações externas, especificamente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Amazonas (IDEAM).

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).

A SEDUC caracteriza-se como um órgão integrante da Administração Direta do Poder Executivo. Tais características e determinações foram estabelecidas por meio da Lei nº 3.642, de 26 de julho de 2011, na qual se dispôs sobre as finalidades, as competências e estrutura organizacional da Secretaria, tendo como finalidade formular, supervisionar, coordenar, executar e avaliar a Política Estadual de educação (AMAZONAS, 2011).

A SEDUC tem entre as suas responsabilidades manter a Educação Básica: ensino fundamental e médio e modalidades de ensino, ofertando assistência, orientação e acompanhamento das atividades dos estabelecimentos de ensino. Tal órgão deve ainda zelar pelo cumprimento da legislação específica, mediante a execução de programas, ações e atividades relacionadas (AMAZONAS, 2011).

De acordo com dados disponibilizados pelo Sistema Educacenso, 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 matriculados no presencial mediado por tecnologia, totalizavam 441.349 alunos matriculados na rede no ano de 2015 (BRASIL, 2016).

MARCO METODOLÓGICO

Desenho de investigação - Sequencial

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 Presidente Kennedy e Francisco Lopes Braga: 01 ges-

tor escolar, 04 professores da disciplina de Língua Portuguesa, 02 pedagogos.

Amostra – Escolas Estaduais Presidente Kennedy e 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 nas escolas 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 nas escolas 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

Nessa subseção, inicia-se um movimento no qual se realiza a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa aplicada junto aos professores das Escolas Estaduais Francisco Lopes Braga e Presidente Kennedy. As análises serão realizadas com base nos seguintes eixos temáticos: gestão democrática e participativa; gestão pedagógica e gestão de resultados educacionais.

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 externas às quais as escolas foram submetidas 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.

É válido destacar ainda que, visando a um estudo rigoroso, metódico e objetivo, lançou-se mão ainda da técnica da entrevista como forma procedimental da investigação científica, a fim de confirmar ou refutar pontos do questionário que ficaram sem respostas claras ou convincentes junto aos sujeitos do universo da pesquisa.

Resultado da Pesquisa com foco na Gestão Democrática e Participativa

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 (LÜCK, 2009, p. 71).

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.

Em busca de confirmar a informação obtida nos questionários, estabeleceu-se a seguinte pergunta: em questionário aplicado aos professores das escolas, notou-se forte concordância com a afirmação de que a gestão lidera a escola, com aspectos democráticos e participativos. A que atribui essa grande concordância? Quais ações são praticadas pela gestora que permitem notar essa avaliação? Que aspectos ressaltariam como potencializadores de características democráticas e participativas?

A gestora é uma pessoa que sempre atende a gente, [...] escuta, [...] leva as discussões para os professores e todos decidem de forma democrática (PROFESSORA 1. Entrevista concedida em 30 ago. 2017).

A gestora age com flexibilidade, de forma carismática e compreensível. (PROFESSORA 2. Entrevista concedida em 30 ago. 2017)

Ela [a gestora] não realiza nada sozinha, mas em discussão com o corpo docente, com os pais e até mesmo com os alunos [...] a gestora procura ouvir os merendeiros, vigias, sempre buscando o envolvimento de todos. (PROFESSORA 3. Entrevista concedida em 30 ago. 2017)

[...] todas as decisões são tomadas na nossa escola, [...] nunca faz sozinha, [...] sempre convoca os professores e familiares e a gente toma as decisões de comum acordo [...] a gestora sempre tem a preocupação de ouvir o que todos os professores pensam (PROFESSORA 4. Entrevista concedida em 30 ago. 2017).

Quadro 1 – Percepção dos professores acerca das características da Gestora e Apoio Pedagógico na Gestão Democrática

| ASSERTIVAS | Número de Respondentes e Grau de Concordância | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|----|-----|----|------|
| | 0 | % | 1 | % | 2 | % | 3 | % |
| 01 A gestora lidera com vistas a uma atuação democrática e participativa. | - | - | - | - | 02 | 7,6 | 12 | 92,4 |
| 02. Promove a integração entre os diferentes sujeitos educacionais (pais, alunos, professores e demais funcionários) na realização de atividades de caráter pedagógico. | - | - | - | - | - | 0 | 13 | 100 |
| 03. Estimula a participação dos pais na escola levando-os a apresentar suas contribuições para a aprendizagem de seus filhos. | - | - | - | - | - | 0 | 13 | 100 |
| 04. Estimula os docentes da escola a se envolverem na realização dos projetos escolares, tais como reforço em leitura e matemática. | - | - | - | - | - | 0 | 13 | 100 |
| 05. Promove prática de co-liderança compartilhando responsabilidades entre os professores. | - | - | - | - | 01 | 7,1 | 13 | 92,0 |
| 06. O Apoio Pedagógico atua como co-lider do gestor. | - | - | - | - | 01 | 7,1 | 13 | 92,0 |
| 07. Estimula a integração entre os diferentes sujeitos educacionais (pais, alunos, professores e demais funcionários) na realização de atividades de caráter pedagógico. | - | - | - | - | - | - | 13 | 100 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|----|-----|
| 08. Estimula a participação dos pais, de modo que apresente suas contribuições para a aprendizagem de seus filhos. | - | - | - | - | - | - | 13 | 100 |
| 09. Estimula os docentes da escola a se envolvem na realização dos projetos escolares, tais como reforço em leitura e matemática. | - | - | - | - | - | - | 13 | 100 |
| 09. Estimula os docentes da escola a se envolvem na realização dos projetos escolares, tais como reforço em leitura e matemática. | - | - | - | - | - | - | 13 | 100 |

Fonte: Elaborado pela autora, com base na pesquisa de campo.

Percebe-se pelos dados dos questionários, em comparação com as entrevistas, que a maioria dos profissionais docentes das escolas pesquisadas destacam a capacidade da gestão escolar de possuir qualidades inerentes a liderança democrática e participativa. Nota-se também que a comunicação sobre as decisões dos rumos das escolas tende a ser direta e clara, respeitosa e acolhida pela gestão como algo de grande proveito para a melhoria do processo ensino aprendizagem, fatores que culminam para o desenvolvimento de sentimento de equipe e não de um grupo qualquer, como bem destaca Libâneo (2008):

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 co-liderança. 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)

Diante disso, observa-se que a liderança compartilhada ou co-liderança 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):

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 (LIBÂNEO, 2008, p. 104).

No que tange à realização de atividades de caráter pedagógico, questionou-se se as gestoras promovem, e os apoios pedagógicos/pedagogos estimulam a integração entre os diferentes sujeitos educacionais: pais, alunos, professores e demais funcionários. Os professores foram unânimes na marcação de assertivas da Escala Likert, afirmando que há a promoção por parte das equipes gestoras, o que demonstra que as ações não são feitas de forma isolada, pelo contrário; são compartilhadas entre todos os envolvidos no processo em busca de resultados positivos na aprendizagem.

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).

Em consonância com a gestora, o apoio pedagógico mencionou que considera a participação muito importante, pois, de forma democrática, todos têm a oportunidade de colaborar com suas ideias e opiniões. De acordo com o Pedagogo (2022),

As oportunidades eram dadas para participação em momentos distintos. Na reunião com a comunidade escolar e local eram momentos de interação e participação. Havia reuniões específicas com pais de alunos, onde havia troca de experiências e onde os pais e responsáveis também eram ouvidos. Nas reuniões nas salas os alunos participavam na medida do possível, repassando a equipe pedagógica e gestora suas expectativas, dificuldades e em determinados momentos fazendo sugestões de melhoria, segundo suas percepções. Os professores realizavam reuniões periódicas para analisar as práticas as ações pedagógicas, ou sugerir propostas para atividades ao longo do ano letivo. Em termos gerais todos ficavam a vontade para participar e contribuir da melhor maneira possível. (PEDAGOGO. Entrevista concedida em 25 de março de 2022)

Sobre a mesma questão, a Gestora da Escola Francisco Lopes Braga destaca que:

A escola oferecia através de reuniões para conversar com os pais, com os professores, tentando mostrar a realidade da escola, mostrando a importância de toda a comunidade no processo ensino aprendizagem. Então, dessa forma, os pais, os alunos, os professores se sentiam importantes no processo, então eles, gostavam e queriam participa, queriam fazer parte dessa mudança, desse resultado. (GESTORA 2. Entrevista concedida em 25 de março de 2022)

O exemplo de uma das reuniões atrativas na Escola Presidente Kennedy foi relatado pela Professora 2. Segundo a Professora 2, planejou-se para a primeira reunião no ano de 2017 uma dinâmica diferente. Os pais foram convidados a participar de uma reunião na qual foram discutidas questões relacionadas a fardamento escolar, calendário, projetos, entre outros. Após a discussão de diversos assuntos, os pais receberam dos professores uma carta que havia sido escrita por seus filhos no dia anterior; algumas delas foram lidas pelos alunos no momento da reunião. As cartas encontravam-se na sala de aula em um local especial, decorado por cada turma. Após a leitura das cartinhas, os pais foram orientados a responder e devolver ao mesmo

local para que na aula seguinte seu filho pudesse ler o que cada pai havia escrito para eles. Essa foi uma atividade que buscou aproximar os pais dos filhos e vice-versa, permitindo que cada um expressasse a importância que tem na vida do outro.

Paro (2006) ressalta que:

[...] uma gestão de escolas estruturada em bases democráticas, fundada na participação da comunidade, terá maiores facilidades de conseguir a adesão de parcelas significativas dos pais de alunos, para atividades culturais que visem à reflexão mais profunda dos problemas educacionais de seus filhos, e que lhe propiciem, ao mesmo tempo, a apreensão de uma concepção de mundo mais elaborada e crítica. (PARO, 2006, p. 155)

Nesse sentido, em busca de desenvolver o envolvimento entre escola e família com base na colaboração e compartilhamento, a gestora da Escola Presidente Kennedy relatou:

Procuramos envolver a família por meio de reuniões temáticas, com os temas necessários para cada momento de reunião, e para aqueles alunos que mais precisam de ajuda, a escola adota as reuniões individuais. Diante das dificuldades apresentadas pelos nossos alunos, nós buscamos fazer projetos que venham ajudá-los, esses projetos são apresentados para a família desses alunos, nós trazemos a família desse aluno, de preferência pai e mãe, pra conversar conosco, uma conversa individual, e colocamos pra eles onde está a dificuldade do filho e ele também coloca para a escola as dificuldades que seu filho tem, e a partir daí a gente prepara materiais que venham favorecer esse processo pedagógico e avaliativo [...] (GESTORA 1. Entrevista realizada em 24 ago. 2017).

Da mesma forma, a Gestora da Escola Francisco Lopes Braga destacou que,

A participação dos pais no processo pedagógico, se dava da seguinte forma, através de reuniões, fazíamos reuniões e nessas reuniões mostrávamos os resultados alcançados pelos alunos, onde os professores calculavam, faziam o diagnóstico, aí nós colocávamos através de gráficos e colocávamos para os pais, explicávamos como a turma estava, a importância, como eles estavam e onde nós queríamos chegar, A partir daí nós pedíamos a ajuda dos pais, através de ideias, se eles tinham ideias como ajudar aquela turma, fazer com os alunos alcançasse um índice melhor, então os pais davam ideias para gente, tinham pais que eram professores e nós fazíamos através de projetos, fazíamos atividades na sala, no qual o aluno era homenageado, então isso aí, estimulava cada vez mais, porque os alunos gostavam de estar na escola e os pais também, porque eles gostavam que seus filhos ganhassem uma medalha, ganhassem um certificado. Foi a maneira que nós encontramos que os pais fizessem parte desse processo. (GESTORA 2. Entrevista realizada em 25 de março. 2022).

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”.

As respostas das entrevistas aplicadas às professoras da Escola Estadual Presidente Kennedy, permitiram confirmar que as mesmas se sentiam valorizadas pela equipe gestora e que as mesmas não mediam esforços para apoiá-las e estimulá-las.

Isso é muito importante para termos bons resultados. (PROFESSORA 1. Entrevista realizada em 30 ago. 2017)

É sempre bom você ouvir um elogio, um incentivo pelo seu trabalho da sua gestora e isso faz com que você se sinta realmente valorizada, reconheça o quanto é importante o seu trabalho [...] (PROFESSORA 2. Entrevista realizada em 30 ago. 2017)

Na Escola Presidente Kennedy, além de mobilizar o professor em sala de aula, a gestora contava com uma equipe de apoio que diariamente fazia o atendimento as crianças com dificul-

dades; ela afirma que os projetos Aluno Estrela e Tabuada Todo Dia têm apresentado resultados satisfatórios na escola.

Da mesma forma, na Escola Francisco Lopes Braga, a gestora atribui a melhoria de resultados da escola nas avaliações externas pelo seguinte fato:

Atribuo a questão do comprometimento de toda equipe, a parceria de todos, tantos professores, a comunidade escolar, os pais e assim os professores fazendo aulas diversificada e projetos, então a gente atribui assim, realmente a participação de cada um de sentir importante nesse processo. Fazer parte desse processo de mudança e então o sucesso vinha porque todos participavam das atividades que eram propostas par conseguir alcançar o resultado do IDEB. A palavra que eu defino essa questão seria: comprometimento dos pais, professores, funcionários, responsabilidade e parcerias. Se não houvesse união de todos, nós não conseguiríamos obter um bom resultado. (GESTORA 2. Entrevista realizada em 25 março. 2022).

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 co-liderança, 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 co-liderança. Veja o que diz Vicente (2004) 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 equipe de profissionais. Não é a pessoa que manda, apenas aquela que ajuda e torna possível (VICENTE, 2004, p. 161).

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”. (LUCK, 2009, p. 93).

O Quadro 1 apresenta o resultado da pesquisa aplicada aos professores, sendo que as questões de 01 a 04 dizem respeito à gestão escolar e de 05 a 08 ao apoio pedagógico.

Questionou-se aos respondentes, se a gestora e apoio pedagógico analisam as dificuldades das práticas pedagógicas no seu dia-a-dia, obteve-se como resposta que 97, 25% dos professores concordam que a gestora analisa as dificuldades das práticas pedagógicas no seu dia-a-dia, e 100% apontaram que o apoio pedagógico as realiza.

Desses elementos surgiram os projetos Viajando Pela Leitura, Aluno Estrela, Envelope de Férias e Tabuada Todo Dia. Este último, realizado no ano de 2017, foi idealizado após momentos de conversas entre professores e equipe gestora, ao identificar os alunos que apresentavam dificuldades no domínio da matemática. Os atores escolares foram articulados de maneira que se colocasse em prática um projeto que viesse a sanar as dificuldades dos alunos na disci-

plina mencionada. O projeto prevê o atendimento dos alunos diariamente, ou pelo pedagogo, ou bibliotecária, ou outros profissionais designados, e tem o objetivo de promover a superação das dificuldades nas quatro operações matemáticas.

Não obstante, visando à elucidação desse ponto e ressaltar a importância de planejar e monitorar continuamente, a pesquisadora lançou mão da técnica da entrevista e da observação não participante – que, por sua vez, pode verificar in loco se de fato a equipe pedagógica acompanha de forma planejada e sistematizada os processos pedagógicos da escola.

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).

Outro aspecto não menos importante desse trabalho científico refere-se ao resultado da pesquisa com ênfase na gestão de resultados educacionais, o qual permitirá confrontar as informações obtidas pelos sujeitos pesquisados e os indicadores da escola, assim como possibilitará compreender de que maneira a unidade de ensino gerencia esses resultados visando uma melhoria contínua.

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).

É atribuição da gestão escolar envolver a equipe escolar, pais e alunos em torno de ações que viabilizem melhores resultados, fomentando mudanças reais no ensino e na aprendizagem, uma vez que novas exigências são propostas para o mercado de trabalho, para convivência social, para o ser e estar no mundo globalizado; assim, tais fenômenos afetam e impulsionam diretamente a escola na sua concepção de educação, de formação pedagógica, de infraestrutura, de resultados, entre outros. Sobre essas mudanças, pontua Martins (2001):

As mudanças em curso têm apontado, de um lado, para a necessidade de reforma na estrutura e nas funções dos sistemas de ensino, no currículo e na formação dos profissionais da educação. De outro, têm renovado as concepções vigentes, sobretudo nos anos 80, apostando que a eficiência e a eficácia desses sistemas serão conquistadas via aprofundamento do processo de descentralização administrativa e financeira, controlados, porém, por meio da estruturação de uma avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas redes de escolas. (MARTINS, 2001, p. 30)

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).

Sob esse prisma, é possível perceber que a escola se constitui da soma de inúmeros fatores para que de fato alcance seu alvo previamente planejado – sendo este a qualidade no ensino com equidade para todos que nela estão matriculados; entre esses fatores, destaca-se: boa infraestrutura, materiais e recursos didáticos - pedagógicos, gestão escolar eficiente, democrática e participativa, comunidade escolar ativa e atuante, interesse e compromisso profissional dos atores da escola, entre outros.

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).

A partir da citação de Libâneo (2008), nota-se a centralidade da escola juntamente com a comunidade onde está inserida estudarem e compreenderem de forma crítica e objetiva os indicadores obtidos nas avaliações externas, como forma de estabelecer estratégias viáveis e exequíveis para a melhoria contínua da escola não somente na dimensão pedagógica, mais administrativa, operacional, comunitária e outros.

Outro aspecto importante do estudo foi o momento em que os docentes foram indagados se os apoios pedagógicos acompanham as atividades internas avaliativas, comparando-as com existentes nas avaliações externas; os resultados apresentaram o maior grau de concordância. Esse item indicado pelos professores mostra que os pedagogos se preocupam com o processo avaliativo interno e entendem que os indicadores externos obtidos pelas escolas estão diretamente relacionados tanto com as atividades educativas ministradas pelos professores quanto pela forma de avaliar da escola.

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.

De acordo com as informações coletadas durante a pesquisa, é importante dizer que a Coordenadoria Regional de Ensino de Coari (unidade responsável pela administração e orientações emanadas da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas-SEDUC junto as escola), num primeiro momento, reúne, apresenta e discute com todas as equipes gestoras das escolas estaduais localizadas no município de Coari os resultados obtidos nas avaliações externas; em seguida, a equipe gestora, no âmbito da escola, passa a analisar e refletir de forma mais minuciosa sobre os dados recebidos.

Desse modo, a Coordenadoria Regional de Educação vem exercendo suas atribuições junto às instituições de ensino no município de Coari, tendo como base como já foi assinalado acima, as determinações legais emanadas da Secretaria de Estado da Educação e qualidade de Ensino do Estado do Amazonas.

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)

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).

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.

AMAZONAS, Assembleia Legislativa. Lei Delegada 3.642 de 26 de julho de 2011

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015

BRASIL, LDB. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 23 dezembro de 1996.

DIAS, J. A. Gestão da escola. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho *et al.*

Diridollou, Bernard. 2002. Gerir a sua equipa dia a dia. Lisboa: Bertrnd Editor, Lda. 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. 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.

MARTINS, Jorge Santos. Trabalho com Projetos de Pesquisa (o). Papirus Editora, 2001.

NESSLER, Nádía 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.

PARO, Vitor Henrique, Administração escolar: introdução crítica. -15ªed. - São Paulo: Cortez, 2008.

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.

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.



As TICs, o livro didático e o professor como mediador do ensino-aprendizagem na escola municipal de Manaus-AM – 2020/2022

Ict's, the textbook and the teacher as a teaching-learning mediator in the municipal school of Manaus-AM - 2020/2022

Rosimeiry Souza da Cruz
<http://lattes.cnpq.br/9681304477691016>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.144.26

RESUMO

A tecnologia da informação e comunicação (TIC) utilizada como recurso pedagógico atrelada ao livro didático sob a orientação e mediação do professor são poderosas ferramentas que tornam a aprendizagem mais dinâmica, criativa e prazerosa. Partindo dessa assertiva, a presente pesquisa tem por objetivo analisar a contribuição para a variação do rendimento escolar dos alunos trazida pela mediação do professor entre o uso das tecnologias da informação e comunicação e o livro didático. Para tanto, a metodologia aplicada partiu da pesquisa bibliográfica, da observação e aplicação de questionário junto aos alunos do nono ano do Ensino Fundamental II e aos professores participantes entrevista, contendo perguntas fechadas e abertas. Os resultados obtidos demonstraram que o uso da tecnologia da informação e comunicação atrelada ao livro didático sob a mediação do professor torna a aprendizagem mais criativa, atraente e prazerosa. No entanto, o isolamento social causado pela Covid-19 e a necessidade de aulas remotas, não presenciais, tornou evidente que há outros desafios que precisam ser vencidos para que a aprendizagem seja realmente significativa com o uso das TICs e do livro didático sob a orientação e a mediação do professor.

Palavras-chave: tecnologia. livro didático. ensino fundamental.

ABSTRACT

Information and communication technology (ICT) used as a pedagogical resource linked to the textbook under the guidance and mediation of the teacher are powerful tools that make learning more dynamic, creative and enjoyable. Based on this assertion, this research aims to analyze the contribution to the variation in students' academic performance brought about by the teacher's mediation between the use of information and communication technologies and the textbook. For that, the applied methodology started from the bibliographical research, from the observation and application of a questionnaire with the students of the ninth grade of Elementary School II and the teachers participating in the interview, containing closed and open questions. The results showed that the use of information and communication technology linked to the textbook under the teacher's mediation makes learning more creative, attractive and enjoyable. However, the social isolation caused by Covid-19 and the need for remote, non-face-to-face classes, made it clear that there are other challenges that need to be overcome so that learning is truly meaningful with the use of ICTs and the textbook under the guidance and teacher mediation.

Keywords: Technology. Textbook. Elementary Education.

INTRODUÇÃO

A escola é vista como um espaço privilegiado, onde os indivíduos têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades, produzir, interagir socialmente e adquirir conhecimentos que os capacitarão para atuar na sociedade. Contudo, ainda há muita polêmica em torno do ensino que a escola hoje, proporciona aos indivíduos que a frequentam, pois em pleno século das tecnologias digitais, professores ainda precisam fazer malabarismos para chamar a atenção dos alunos para as suas aulas. Surgiu daí, o interesse pelo tema que norteia a presente Dissertação “as TICs, o livro didático e o professor como mediador do ensino-aprendizagem na escola municipal

de Manaus-AM – 2020/2021”.

O que antes era usado apenas para comunicação, passou a ser um minicomputador por meio do qual, também se fazem pesquisas, assistem-se vídeos, arquivos diversos são enviados, - e toda essa evolução não poderiam ficar de fora da educação, - percebeu-se então que essa tecnologia da comunicação atrelada ao livro didático impresso pode impulsionar o aprendizado trazendo melhorias para a educação, pois o livro ainda é muito requisitado não só pelos discentes, mas também, pelos seus pais, e o que dizer do professor que está entre essas duas metodologias e precisa acompanhar os avanços que o século XXI trouxe e que não podem mais ser deixados de lado.

A partir da explosão da internet fica difícil pensar em um mundo sem as tecnologias. A comunicação rápida, de qualquer lugar e a qualquer hora, tem levado as pessoas do mundo inteiro a se apropriarem das tecnologias e as utilizarem como que fazendo parte integral de suas vidas. Foi assim que a tecnologia foi se introduzindo na educação e num dado momento se pensou até em substituir o professor por essa ferramenta “poderosa”, então, percebeu-se que a tecnologia permite acesso rápido a informação, mas não ao conhecimento. A escola precisa de todo o aparato necessário para a efetivação da aprendizagem, mas principalmente, de saber lidar com ele.

Entretanto, o fato de estarmos na era tecnológica não quer dizer, que a tecnologia deva ser a salvação da escola, há outros recursos, e um dos mais utilizados é o livro didático, por ser uma ferramenta que auxilia docentes e discentes na aquisição de conhecimentos. Ele dá a oportunidade de rever conteúdos detetizados e preparados para a aplicação aos alunos, de forma organizada, apresenta recursos visuais como figuras, imagens, que levam o educando a repensar o que foi dito em sala de aula, rever o que foi ministrado de forma menos complexa, pois foi elaborado com o intuito de favorecer o conhecimento, o seu valor é irrefutável. Mas os tempos são outros e a rotina nas escolas se modificam constantemente, o que antes era um espaço onde só se viam livros e cadernos, agora percebe-se a necessidade de ir além para não se tornar uma instituição alheia à todas essas transformações advindas com as tecnologias. As novas propostas da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) da educação trazem garantias de um ensino pautado na modernidade sem deixar de lado a qualidade.

A partir da explosão da internet fica difícil pensar em um mundo sem as tecnologias. A comunicação rápida, de qualquer lugar e a qualquer hora, tem levado as pessoas do mundo inteiro a se apropriarem das tecnologias e as utilizarem como que fazendo parte integral de suas vidas. Foi assim que a tecnologia foi se introduzindo na educação e num dado momento se pensou até em substituir o professor por essa ferramenta “poderosa”, então, percebeu-se que a tecnologia permite acesso rápido a informação, mas não ao conhecimento. A escola então, está provida, agora, de todo o aparato necessário para a efetivação da aprendizagem. Alguns adeptos do uso do livro didático, outros apoiando a inserção das tecnologias sem o uso do livro didático, e o professor apenas faz suas experiências, mas sem resultados, porque o rendimento escolar dos alunos, não melhora e as cobranças crescem cada vez mais.

MARCO TEÓRICO

Educação no Brasil: contextos e perspectivas gerais

A educação no Brasil está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei Nº 9.394, de 20 de DEZEMBRO de 1996 que estabelece no TÍTULO I DA EDUCAÇÃO, em seu Art. 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Tais direitos, garantidos pela LDB são corroborados pela Constituição Federal em seu artigo 205: Portal MEC, p.1:

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. (BRASIL, 1988)

No entanto, é necessário sair do campo das ideias e entrar no campo da realidade vivida nas escolas brasileiras, baixos índices de aprendizagem, causados por diversos fatores, entre os quais desinteresse dos alunos pelas aulas.

Trazendo contribuições para a formação de uma sociedade que respeite e promova os direitos humanos, a ética, as diferenças, deixando de fora o preconceito, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento de caráter normativo que assegura os direitos dos estudantes de aprendizagem e desenvolvimento de suas habilidades, preceituados pelo Plano Nacional da Educação (PNE), traz dez competências gerais da educação básica, dentre as quais, destacam-se essas três que envolvem explicitamente a temática dessa pesquisa:

2 - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2017, p.11)

Surgindo com ações que incluem os alunos como produtores de seu conhecimento, com base nas suas habilidades, essa competência, também apresenta pressupostos da aprendizagem significativa.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p.11)

O BNCC é um documento embasado pela Constituição Federal de 1988, artigo 205 que diz “A Educação é um direito fundamental” e no artigo 210” fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, também pela (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) , alterada pela Lei 13.415/ 2017, pelo (CNE) Conselho Nacional da Educação e pelo (PNE) Plano Nacional da Educação.

Além dos marcos legais, também poderemos observar a temática da presente pesquisa sob o olhar epistemológico de David Ausubel, cuja teoria cognitiva da aprendizagem significativa são verificados também, nas leis que asseguram ao educando, uma educação plena, e no ensi-

no-aprendizagem pautado nas vivências e experiências carregadas pelo aluno.

A mediação do professor entre as tecnologias e o livro didático

Quando se fala em mediação de professor, logo se imagina um ambiente virtual onde os alunos EAD, buscam um tutor para tirar suas dúvidas por meio da internet. Mas, o professor mediador vai além desse modelo, ele pode estar em uma sala de aula presencial e auxiliar o seu aluno, apontando os meios pelos quais percorrerá para chegar ao conhecimento. Esse meio são os recursos didáticos e o processo é a aprendizagem, caminho percorrido pelo aluno para alcançar o conhecimento, por meio de suas habilidades e experiências, motivadas e incentivadas pelo professor mediador.

O mundo hoje, cercado pelas tecnologias e pelas informações em tempo real, exige que mudanças ocorram em todas as esferas da sociedade e a escola, como fazendo parte da sociedade, precisa se adequar e inserir as novas práticas. Estas, por sua vez, se farão presente na sala de aula pelo professor, com uma nova postura fazendo a mediação entre o novo e o tradicional, as tecnologias e o livro didático.

Segundo Sousa, Robson (2011, p. 20):

É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica. SOUSA, ROBSON, 2011, p.20)

Para Tiago e Gidélia (2014, p. 2) É fundamental que o professor participe do processo de repensar a construção do conhecimento, na qual a mediação e a interação são os pressupostos essenciais para que ocorra aprendizagem. A participação do professor passa a ser de observador, pois ele participa do processo ensino-aprendizagem como ajudado, porém isso não tira a sua importância no ensino, é ele quem ao lado do aluno, participa de todo processo de repensar a construção do conhecimento.

Sendo assim, o educador além de transmissor de conhecimento, deve atuar na mediação do aprendizado, usando recursos didáticos que favoreça o aprendizado crítico-reflexivo do estudante, de forma ativa e motivadora. (BORGES, TS e ALENCAR, GIDÉLIA, 2014, p. 5).

A educação hoje, passa por diversas mudanças, e o professor precisa acompanhá-las, para que não seja visto como antiquado, cujas práticas de ensino estão ultrapassadas. O momento em que se vive hoje, exige que o profissional se aposses de tudo que esse novo tempo pode trazer para melhorar o seu desempenho profissional. Ao aplicar novas técnicas de ensino, como a mediação entre o usual, os livros, quadro, pincéis e as tecnologias da informação, abre-se grandes possibilidades de alcance da aprendizagem, algo que é muito esperado por todos que frequentam a sala de aula e têm seus papéis reconhecidos, alunos e professores buscando melhorias para o ensino, aprendizagem e rendimento escolar.

Para Moran e Bacich (2018, p.4) o professor exerce um novo papel, pois diante desse novo modo de trabalhar, é ele quem articula, media e analisa as necessidades dos alunos, interligando os espaços com a excelência de seus conhecimentos que conduz o discente ao conhecimento.

Segundo Castro *et al.* (2015) Os professores, por sua vez, precisam estar atentos ao uso das novas tecnologias, se apropriarem destas ferramentas buscando novas formas de lidar com os conteúdos de suas disciplinas a fim de que estejam mais próximos da realidade de uma geração que já nasceu utilizando as novas tecnologias e de outra bastante resistente ao uso delas.

Para Stivam (2013, p.43) “O uso das novas tecnologias no cotidiano escolar se ampara na busca por novas estratégias que contribuam para a aprendizagem dos alunos e de seus interesses, (...)”.

Observa-se que Khan, (2012, p.19) aponta para uma mudança que se faz necessária para se alinhar, se harmonizar com a realidade do mundo hoje, enquanto Stivam (ibidem, p.43) comenta que o uso das tecnologias em sala de aula são contribuições tanto para a aprendizagem dos alunos quanto de seus interesses.

Estivam Elen Priscila (2013), também destaca “o livro didático como recurso importante e um material que deve ser integrado pelo professor ao Currículo de forma a despertar o interesse contribuindo, assim para a reflexão e construção de novos conhecimentos (...)”

Como já foi dito anteriormente, o professor exerce um papel relevante conduzindo a interação entre o livro didático e as tecnologias na educação, pois ele direciona o aluno, gera conhecimento prático, por meio das habilidades e práticas profissionais que possui.

Mediação - mudanças na forma de ensinar e aprender

Os novos rumos tomados pela educação no mundo contemporâneo, exige do professor uma nova dinâmica no modo de agir, e ensinar e atuar. Pois, a escola da atualidade não é mais a mesma, o tradicional vem dando lugar ao novo, e isso muitas vezes exige do profissional da educação uma outra visão: crítica de si mesmo, da forma como aprendeu a ministrar suas aulas e lidar com seus alunos.

Novos recursos que até então, antes eram usados fora da escola, agora de uma forma de outra, estão fazendo parte dela. Nesse aspecto, pode-se dizer que a utilização dos recursos tradicionais que não podem ser deixados de lado, precisa apenas sofrer novas adequações quanto ao seu uso e suas aplicações.

(...) Ensinar e aprender tornam-se fascinantes quando se convertam em processo de pesquisas constantes, de questionamento, de criação, de reflexão e de compartilhamento crescentes (...). A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, maker, de busca de soluções empreendedoras, (...), onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas (...), com os recursos que têm em mãos (...) (MORAN 2013, p.39)

Ao assumir uma nova postura, o professor mediador, age envolvendo o discente nas atividades, levando-o a interagir. O professor direciona, dinamiza, fazendo as intervenções necessárias para que o aluno se desenvolva com autonomia. Observa-se que mesmo com a figura descentralizada na sala de aula, o docente mantém o importante papel de gerenciar e direcionar todo o trabalho de forma a corroborar para a autonomia e a aprendizagem do aluno.

Baseado na afirmação de que a mediação traz mudanças na forma de ensinar e de aprender, necessita-se observar que mediar não está relacionado apenas a organizar e ordenar os recursos à disposição do aluno para a promoção da aprendizagem, pois Thadei in (MORAN 2013, p. 97) :

Conclui que não há uma receita para o ensino mediado, pois, partir de uma mesma base de conteúdos, cabe ao professor desenvolver uma prática de ensino que favoreça o perfil da turma e seus interesses e ritmos de aprendizagem.

A autora ainda afirma que ao agir dessa forma, fica evidenciado que o professor, cujo “papel considerado “tradicional” não está fadado ao desaparecimento nesse contexto” (BACICH 2018, p.256), pois ao orientar o aluno a seleção, organização e interpretação, objetiva, sobretudo, buscar estratégias que conduzam o aluno ao conhecimento.

O professor, cujo ensino tem como base a mediação entre metodologias, e estratégias que objetivam a criação de condições para que o aluno sinta -se instigado a interagir e se descubra como parte ativa no processo de aprendizagem, passando a ter autonomia na busca do seu conhecimento. Ao mediar a aprendizagem o professor se despe do conceito clássico de único detentor de conhecimento e passa a ver na sua prática a possibilidade da troca de saberes entre todos os envolvidos na construção do conhecimento.

Em suas considerações sobre a mediação, Geise A. Rampazo Santos diz:

Portanto, pode-se afirmar que a mediação é o caminho para a transformação do indivíduo, pois por meio dela acontecem interações sociais que geram a aprendizagem através das construções de conceitos não realizados antes por falta de estímulo. No decorrer do processo de mediação é possível desenvolver grandes potenciais, no qual o mediado aprende a aprender. (SANTOS, 2019, p.15)

As mudanças pelas quais o mundo passa, onde a comunicação e a informação alcançam velocidade extraordinária, não permite que aqueles que vivem nele, fiquem de fora dessas transformações, e a escola seu modo de ensinar e aprender não poderia ficar alheias a elas. \n nessa nova realidade, o papel do professor está sendo revisto. Há muitos dizem, que nessa nova perspectiva o professor pode ser até substituído por computadores e outras maneiras de transmitir conhecimentos, porém, segundo Alves; Almeida; Abreu (2017, p.3)

No entanto é aí que o professor desempenha seu papel original como mediador pedagógico, aquele que irá planejar e dinamizar o processo de construção da aprendizagem do aluno, assumindo uma nova atitude que irá direcionar e conduzir a uma nova prática docente.

A mediação do professor não tira a importância que ele tem no exercício de o de suma importância para o desenvolvimento de suas prática e estratégias que alcançam o aluno. A mediação revela para os envolvidos na educação que professor e aluno têm os mesmos propósitos, alcançar a aprendizagem.

A mediação favorecendo a aprendizagem

O papel do professor em meio a tantas mudanças tem sido questionado e rotulado como tradicional, porque até então, não se percebia que as mudanças apresentadas em todas as esferas da sociedade, também acontecem na escola e em particular nos métodos de aplicação das aulas. Nesse sentido, nem aluno, nem professor estão sozinhos, pois Moran (2013, p. 47) diz: Sozinhos, podemos aprender a avançar bastante; compartilhando, podemos conseguir chegar mais longe e, se contamos com a tutoria de pessoas mais experientes, podemos alcançar horizontes inimagináveis.

É imperativo que haja compartilhamento de saberes, para que os horizontes se abram e se mostrem infinitos. Mediar é deixar que o aluno descubra o quanto sabe, o professor o quanto pode aproveitar desse conhecimento e valorizar, dando a ele a oportunidade de novas descobertas.

tas, por meio de estratégias mais interessantes e instigadoras, mesclando a novidade que as TIC podem trazer para a educação com os recursos já conhecidos, como o livro didático.

Sobre a partilha de saberes que favorece a aprendizagem Schiel e Gasparini afirmam:

O foco da aula está na aprendizagem do estudante que se percebe como parte da turma quando é atendido em suas dificuldades, seja pelo professor ou pelos próprios colegas que tem mais facilidade. Fato que corroborou com um aumento no engajamento dos estudantes nas aulas de matemática Schiehl e Gasparini (2016, p.9)

A tecnologia atrai o educando, que prefere os aparelhos e recursos tecnológicos à uma boa aula. Mas, ao adequar o uso dessas tecnologias à sala de aula, consegue-se motivar e despertar o interesse, facilitando o processo de aprendizagem. De acordo com Cursino (2017, p.34) “a introdução das tecnologias nas instituições escolares traz consigo novas possibilidades de interação, tornando-os interessados, participativos e ativos em sala de aula” (...)

Nota-se, a mediação entre os diversos recursos que estão disposição do aluno, como as TIC, faz toda diferença, porque permite que o educando utilize os recursos tecnológicos com os quais tem afinidade, e facilidade. Entretanto, conforme afirma André Cursino, aparelhos, as tecnologias têm o poder de tornar a aula mais atrativa, desenvolve o interesse nos alunos e confere a facilitação do trabalho do docente. Se há envolvimento do aluno, a aprendizagem certamente se efetiva.

Entretanto, o fato de os alunos saberem utilizar as TIC, não é suficiente para que sua aprendizagem se dê com eficiência. De acordo com Castro *et al.* (2015) “(...) temos consciência de que, embora, muitos alunos tenham familiaridade com as novas tecnologias, é preciso que eles sintam a necessidade de utilizá-las voltada para os ambientes educacionais [sic]. (...)” Só com a mediação do professor e sua orientação, o aluno transferirá as suas habilidades com o uso das tecnologias para a educação.

Diante da assertiva acima, é notório que o fato de ter facilidade no manuseio dos recursos tecnológicos, não dá ao aluno certeza de aprendizagem, pois para que isso ocorra, faz-se necessário a mediação do professor, no sentido de incluir a utilização desses recursos voltados para as atividades em sala de aula ou fora dela, com o intuito despertar o interesse e a participação do aluno, motivando-o na busca do conhecimento e conseqüentemente da aprendizagem.

MARCO METODOLÓGICO

Descreve-se a metodologia adotada, bem como o tipo de pesquisa adotado, explicando o porquê da escolha. Também, delimitam-se os locais da pesquisa, os sujeitos envolvidos, os procedimentos e quais instrumentos foram utilizados para coletar os dados e os resultados finais obtidos por meio das técnicas e instrumentos de coletas de dados utilizados para esse fim.

A investigação se iniciou a partir das inquietações que os professores sentem em relação à participação dos alunos nas aulas, a falta de interesse e conseqüentemente, os baixos índices no rendimento escolar. Percebeu-se que os educandos fazem uso das tecnologias, porém, totalmente fora do contexto educacional, mas que não desprezam o uso do livro didático. Todos esses fatores nortearam a pesquisa e o estudo científico ora apresentado.

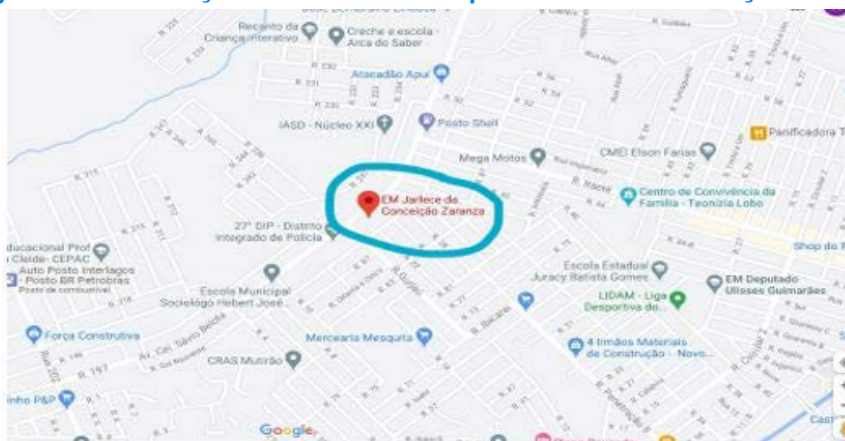
Contexto de Pesquisa (Local de Estudo)

A pesquisa realizou-se nas Escolas Municipais Jarlece da Conceição Zaranza e Antístenes de Oliveira Pinto em Manaus - AM, cujo foco de estudo se deu no ensino fundamental II, nas séries finais dos 9ºs anos. No turno matutino, na escola Antístenes de Oliveira Pinto, com cerca de 80 alunos e no turno vespertino na escola Jarlece da Conceição Zaranza, com cerca de 120 alunos. Todos matriculados e frequentes na aula presencial. Também participaram como sujeitos da investigação cerca de 10 professores de diferentes áreas, ministrantes das turmas de nono ano do ensino fundamental nas escolas já citadas.

A Escola Municipal de Manaus Jarlece da Conceição Zaranza, localiza-se no bairro Amazônico Mendes na periferia de Manaus. É um bairro que nasceu da doação de casas de madeira pelo então prefeito Amazônico Mendes, do qual herdou o nome. Na época, a maioria dos moradores eram de baixa renda e moravam em lugares alagadiços ou não tinham casa própria. Após a entrega das casas, várias famílias apareceram, invadindo áreas de terras adjacentes, formando assim, um enorme conglomerado de casas, onde famílias muito humildes passaram a morar.

Situa-se na Avenida Ramos D, s/n, av. principal do bairro Amazonino Mendes, do lado esquerdo do 27º DIP (Delegacia Interativa de Polícia) e pela parte detrás um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) e a frente, vários comércios.

Figura 1 - Localização da Escola Municipal Jarlece da Conceição Zaranza



Fonte: Google mapas, acessado em 13.09.2020, in <https://goo.gl/maps/1uz52KeLZ8jqUjgV8>

O outro espaço onde se deu a investigação foi na Escola Municipal Antístenes de Oliveira Pinto. Situada a rua 9, no bairro Alfredo Nascimento, que nasceu de invasões. É rodeado por vários outros bairros, que também nasceram de invasões, sem planejamento urbano. A escola funciona em três turnos, sendo Ensino Fundamental I (8º e 9º anos) pela manhã, (6º e 7º anos) no turno vespertino e EJA (Educação de Jovens e Adultos) no turno noturno.

Toda essa problemática traz consequências e prejuízos aos alunos, aos pais e à escola, pois em decorrência de tais situações, o aluno chega à escola cansado, com sono, sem vontade alguma de estudar.

Enfoque da Investigação (abordagem metodológica)

Para Alvarenga (2016, p.10) este enfoque busca a participação dos sujeitos envolvidos de maneira a revelar os processos humanos em sua completude, a fim de descrever e conhecer

os processos que norteiam as suas vivências, suas experiências, e tudo que envolve tal indivíduo na problemática estudada. E continua dizendo que “neste paradigma dá-se ênfase à experiência humana e seu significado, cujo campo de estudo abarca áreas sociais, psicológicas, educativas, (...) etc.” (ibid., 2016, p.10).

Para Buendía, o estudo fenomenológico baseia-se em descrições de vivências decorrentes da interação do homem com o ambiente. Para ele, a experiência da vivência da pessoa se revela de maneira consciente, havendo intenção na busca das informações. Citado por (ALVARENGA, 2016, p.51).

Partindo-se do efeito do fenômeno pesquisado e explicitando-se a causa, por meio do estudo Cuasi experimental que foi realizado sem grupo de controle com pós teste, pois devido às limitações causadas pela *Pandemia do Novo Corona Vírus*, que forçou o isolamento social no Brasil e no mundo, impedindo a continuação das aulas presenciais, não sendo possível que a observação se desse de forma pessoal presencial, o que causou dificuldades nessa aferição de resultados, no entanto, não impediu que a observação dos fatos acontecessem, pois para Severino (2017, p. 226)

A pesquisa explicativa possibilita a análise dos fenômenos pelos métodos quantitativos e/ou qualitativos, oportunizando conhecer as causas que levam aos mesmos.

Por fim, em se tratando de uma investigação qualitativa a pesquisa também se utilizou de questionário e formulários de entrevistas, pois essas duas técnicas são utilizadas em investigações sociais e educativas. De acordo com Severino (2017) o questionário tem como objetivo o levantamento de informações por parte dos sujeitos pesquisados e a opinião destes sobre o assunto em estudo. Para o autor “As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. (p.226)”.

Desenho da Investigação (Abordagem Metodológica)

Para Sanches (2016, p. 20) “(...) na investigação científica pode-se utilizar mais de um método e, inclusive, várias técnicas, o que pode ajudar a obter resultados mais confiáveis. A isto dá-se o nome de <<triangulação>> de métodos e/ou técnicas.”. dando-se da seguinte forma:

Como primeiro passo, fez-se uma pesquisa bibliográfica sobre a mediação do professor e o uso das tecnologias e do livro didático com o propósito de buscar bases que confirmem o tema estabelecido e a hipótese levantada. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.183) “A pesquisa bibliográfica, ou de fontes, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses (...)”. A pesquisa baseou-se nos escritos em artigos científicos, dissertações, teses e livros que abordam o tema da pesquisa.

Como sujeitos que fazem parte da pesquisa os alunos responderam a um questionário semiestruturado, com perguntas cujas alternativas foram pré-definidas, com o intuito de responder aos objetivos da investigação, cuja aplicação deu-se pelo aplicativo de formulários Google Forms, por meio do qual foi enviado o questionário online. Os investigados responderam e reenviaram suas respostas pelo mesmo aplicativo, tendo a devida liberdade para responder.

Para que tudo ocorresse dentro dos padrões éticos, foi pedido a todos os participantes,

professores e alunos, autorização e/ou consentimento para a participação, assegurando-lhes o direito de liberdade para fazê-lo ou não e de manter sigilo sobre todas as informações dadas nas respectivas atividades, bem como do resguardo de seus nomes, que não podem ser divulgados.

População

Segundo Alvarenga (2016) a população, representa na pesquisa os sujeitos cujas características se deseja estudar e dos quais os resultados se generalizam. Sendo a população não numerosa, não foi selecionada a amostra.

A população dessa pesquisa é formada por alunos do nono ano do ensino fundamental II das escolas municipais Jarlece da Conceição Zaranza e Antístenes de Oliveira Pinto no município de Manaus - AM, cuja escolha partiu do fato do pesquisador trabalhar nas escolas e ser docente das turmas, fato esse que permite fazer a escolha sem critérios de seleção.

As turmas são formadas por adolescentes que apresentam a faixa etária entre 14 e 15 anos, cujo total é de cerca de 320 alunos, sendo 200 no turno matutino e 120 no turno vespertino. Por se tratar de turmas homogêneas, apresentam número equilibrado entre os alunos do sexo masculino e feminino.

Dessa forma, ao considerar os sujeitos da investigação, temos a População ou (universo da pesquisa), pois segundo Prodanov (2013, p.98) “é a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para um determinado estudo”, nesse caso, fazendo parte de um estudo qualitativo, pois, trata-se de uma investigação, em que se observa o comportamento dos sujeitos envolvidos na área educativa.

Técnica e instrumentos de coleta de dados

De acordo com Hubner (2004, p. 47) os instrumentos de estudo para várias áreas de pesquisa que “se interpõe entre o pesquisador e o sujeito com o objetivo de obter as informações desejadas – são as técnicas de coletas de dados”.

Dessa forma, os dados da pesquisa de enfoque qualitativo foram obtidos por meio da pesquisa bibliográfica, que permitiu a leitura de diversos trabalhos como dissertações, artigos científicos, teses e livros sobre o tema analisado a fim de embasá-la, alicerçando-a e dando sustentação teórica a mesma. Além da pesquisa bibliográfica, por ser uma pesquisa de enfoque qualitativo, os dados foram coletados por meio de questionário e entrevista.

Empregou-se o questionário com perguntas fechadas de múltipla escolha, que segundo Casa Nova *et al.*, (2016, p.212) “ Um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever.” Preenchendo um formulário online, objetivando conhecer as respostas dos investigados, nesse caso, os alunos de nono ano das escolas municipais Antísthenes de Oliveira Pinto e Jarlece da Conceição Zaranza para a obtenção de informações acerca dos objetivos propostos da investigação.

Procedimento de coleta de dados

Como primeiro passo da pesquisa, buscou-se a fundamentação teórica, para embasar a investigação, por meio da pesquisa de trabalhos recentes sobre o tema da pesquisa como Arti-

gos científicos, dissertações, teses e livros, possibilitando uma visão ampla acerca da investigação. Após a busca da fundamentação teórica, acercando-se das pesquisas relacionadas ao tema da investigação e apossando-se dos conhecimentos que puderam ser extraídos da pesquisa, buscou-se os passos seguintes:

Aplicação da entrevista semiestruturada aos professores escolhidos para participar da pesquisa. Todos os docentes, ao todo dez, trabalham com os nonos anos e sendo informados que a pesquisa se propunha a analisar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e de seu rendimento, quando acercado pela mediação do professor entre as TIC (tecnologias da informação e comunicação) e o livro didático, aceitaram o convite e responderam a entrevista seguindo um roteiro cujas alternativas são pré-definidas, com abertura para expressar-se livremente, porém seguindo sempre os pontos de interesse e sem desviar-se do tema proposto. (CASA NOVA *et al.*, 2016, p.183).

MARCO ANALÍTICO

Nesta pesquisa propôs-se analisar como a interação entre o livro didático e as tecnologias com a intermediação e supervisão do professor é fato relevante para a variação do rendimento escolar dos alunos. Para isso, buscou-se embasamento teórico por meio da leitura de livros, artigos, teses e dissertações; aplicou-se questionários para os alunos e entrevistas com os professores, e por fim, fez-se a comparação entre os dados da variação do rendimento dos alunos entre os períodos cujo o ensino se deu por meio do uso das tecnologias e do livro didático sob a mediação do professor e o período em que a tecnologia não foi utilizada como recurso didático.

Apresentação dos dados coletados

Apesar de alguns acreditarem que a tecnologia só foi inclusa na educação faz pouco tempo, é sabido por todos que há década a tecnologia já se faz presente no espaço educacional: rádio, televisores, vídeos, fitas cassetes e livros com a intenção de proporcionar, além de um ensino de qualidade, um ensino que despertasse o interesse e serviria de incentivo aos alunos na busca de conhecimento. Partindo desse pressuposto, e com o surgimento das novas tecnologias que permitem acesso e comunicação online quase que instantaneamente, trazendo além da comunicação rápida, um leque de possibilidades de pesquisas a conteúdos que outrora só se teria acesso por meio das famosas enciclopédias que nem todos podiam possuir, as tecnologias adentraram o espaço escolar com força total, pois a geração do século XXI já, praticamente nasce com as habilidades necessárias para seu uso e não conseguem viver sem se conectar com tudo e todos.

Para tanto, utilizou-se o questionário de múltipla escolha para os alunos e a entrevista semiestruturada para os professores com o objetivo de conhecer a opinião dos sujeitos envolvidos no trabalho e mensurar o quanto a junção desse tripé – tecnologia – professor – livro didático influencia para a melhoria do aprendizado e variação do rendimento escolar dos alunos.

Os professores, todos graduados, com licenciatura plena em distintas áreas do Conhecimento, responderam a entrevista explicando como na prática, a experiência do uso das tecnologias e do livro didático vem sendo aplicada em sala de aula aos alunos e a influência destes na

melhoria da aprendizagem e do rendimento escolar deles.

Os alunos, por sua vez, responderam ao questionário com dez questões abertas emitindo suas opiniões sobre a relevância ou não da presença do professor em sala de aula e da importância da utilização do livro didático e das aulas remotas no despertamento pelo aprender e incentivo na busca do conhecimento.

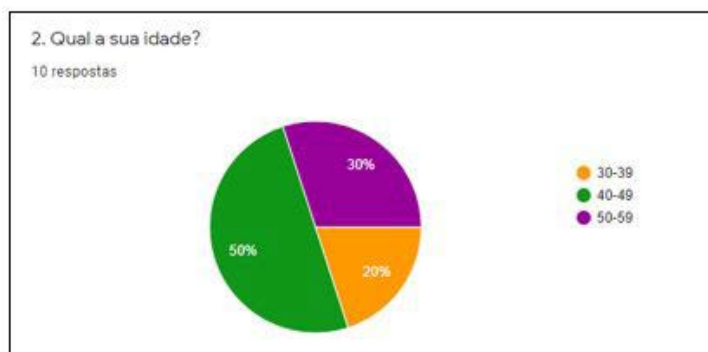
Foram inclusos ainda, os dados do rendimento dos alunos nos bimestres do ano de 2020 para demonstrar se a hipótese se confirma ou não. Pois, os professores escolhidos para fazer parte da pesquisa, já trabalhavam com a inserção da tecnologia digital e com o livro didático em suas aulas.

Tabela 1 Sexo e idade dos participantes

| PROFESSORES | SEXO | IDADE |
|--------------|-------|---------|
| Professor 1 | Fem. | 40 – 49 |
| Professor 2 | Fem. | 30 – 39 |
| Professor 3 | Fem. | 40 – 49 |
| Professor 4 | Masc. | 30 – 39 |
| Professor 5 | Fem. | 50 – 59 |
| Professor 6 | Masc. | 50 – 59 |
| Professor 7 | Masc. | 40 – 49 |
| Professor 8 | Fem. | 40 – 49 |
| Professor 9 | Fem. | 40 – 49 |
| Professor 10 | Fem. | 50 – 59 |

Fonte: A autora (2020)

Gráfico 1 - Idade dos Professores



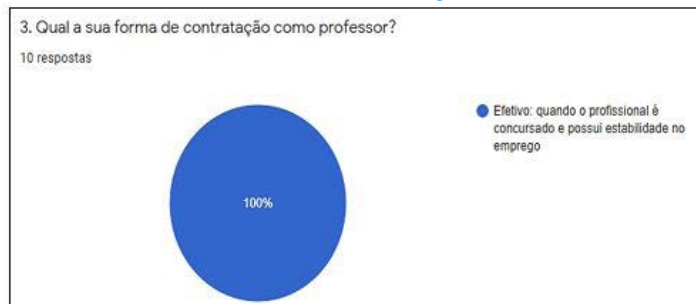
Fonte: A autora (2020)

Para demonstrar a idade e o sexo dos professores participantes, optou-se por fazer tabelas, para que mesmo sem mencionar nomes, fosse demonstrado a idade e o sexo de cada participante em números inteiros, e logo em seguida nos gráficos 1 e 2, com o intuito de demonstrar também a porcentagem equivalente ao mesmo grupo de professores.

Observa-se que há um número maior de participantes do sexo feminino, cujas idades variam entre 30 e 59 anos, e que os do sexo masculino, também apresentam o mesmo perfil de idade, variando entre 30 e 59 anos. Nos gráficos esses números apresentam-se da seguinte forma: 50% dos professores participantes estão com idade entre 40 e 49 anos; 30% entre 50 e 59 anos e 20% entre 30 e 39 anos.

Observa-se que 100% dos professores são concursados. Portanto, todos são efetivos em seus cargos. Essa efetividade contribui para a estabilidade que traz ao profissional a confiança de trabalhar com segurança e liberdade para alcançar seus objetivos, nesse caso, educacionais, relacionados aos alunos com os quais trabalha, interagindo, aplicando métodos e técnicas que promovam aprendizagem e proporcionem aquisição de conhecimentos.

Gráfico 2 - Forma de Contratação do Professor



Fonte: A autora (2020)

E ainda, Costa (2013) observa que ensinar e aprender está intimamente relacionado ao desenvolvimento intelectual do indivíduo, envolvendo quem ensina, quem aprende e a relação entre as pessoas. Todo esse processo só é possível quando o professor passa determinado tempo com o aluno, e quando se constrói essa relação de confiança entre aluno e professor o ensino aprendizagem é mútuo, porém ao se quebrar, com a saída precoce do professor por meio de mudanças bruscas, muitas vezes o aluno retrocede e se tranca, levando bastante tempo para que essa base forte seja reconstruída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola já não consegue deixar de fora de suas aulas a utilização das tecnologias digitais. Essa exigência se faz presente pelo fato de que os alunos de hoje, já nasceram no mundo da era digital. Porém, é preciso observar que ao adentrar a escola, a utilização da tecnologia digital precisa ser direcionada para uso didático na busca da aprendizagem, sob a intervenção do professor como mediador, que orientará e direcionará a busca do conhecimento, por meio das habilidades que o aluno possui, pois é um nativo digital, e toda essa habilidade precisa ser valorizada e aproveitada.

Objetivando analisar a contribuição para a variação do desempenho escolar dos alunos do nono ano das escolas municipais Jarlece da Conceição Zaranza e Antístenes de Oliveira Pinto, ensejada pela mediação do professor entre o uso das tecnologias e do livro didático no ano de 2020, esta pesquisa teve seu trabalho direcionado a partir dos objetivos específicos. De acordo com o resultado da pesquisa, os alunos precisam das tecnologias digitais, mas não abrem mão do livro didático, nem da presença do professor que para eles é imprescindível para que aconteça uma boa aula.

Verificou-se assim, que a mediação do professor entre as TIC e o livro didático, não pode se dá, para os alunos do Ensino Fundamental, da mesma forma que se dá com os alunos que já possuem maturidade suficiente para buscar a aprendizagem de forma individualizada, por seus próprios meios. O outro aspecto analisado, foi o da mediação o professor, que além de indicar as aulas remotas e as atividades do livro didático, também estava auxiliando diretamente, tiran-

do dúvidas, interagindo por meio de vídeos em tempo real, usando apps como Meet, Movavi, e incentivando o aluno a colocar em prática suas habilidades.

Para o aluno, a participação mediadora do professor entre as tecnologias e o livro didático é o elo que promove a ligação entre os recursos didáticos e detetizados utilizados e a compreensão do conteúdo, promovendo assim, a aprendizagem almejada. A ausência do professor mediando as aulas, causava desânimo e desinteresse e as aulas tornavam-se monótonas. De acordo com resposta dada no questionário do aluno, o uso das tecnologias é importante, o livro didático é uma ferramenta poderosa, mas a presença do professor completa o ciclo para que a aprendizagem aconteça.

Como proposto no terceiro objetivo analisar a tríade professor- tecnologia – livro didático e sua contribuição para a variação do rendimento escolar do aluno, devido a Pandemia mundial, tornou-se necessário fazer diversos ajustes. A começar pelas aulas, que foram suspensas, as escolas fechadas, medidas restritivas, todos em casa, para evitar o contágio. Ascendeu então, o Projeto Aula em Casa, do governo do estado do Amazonas, proporcionando aulas gravadas, cujo acesso se deu pela internet, You Tube e pela TV. Os professores que até então, não sabiam lidar com as tecnologias, reinventaram as suas práticas.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, A. E. M. Protocolo de Investigação de Trabalho de Científica e Informe Final de Trabalho de Conclusão de Curso e Tese e. 2. ed. Assunção: A4, 2016.

ALVES, Carla Maria Falcão Saraiva. Formação contínua e desenvolvimento profissional: motivações e desenvolvimento de competências na área das TIC: um estudo exploratório. 2012. Tese de Doutorado.

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

BARBOSA, E.F.B; MOURA, D.G. Metodologias Ativas De Aprendizagem No Ensino De Engenharia. Eduardo Fernandes Barbosa, DG de Moura, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BULGRAEN, Vanessa C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. Revista Conteúdo, Capivari, v. 1, n. 4, p. 30-38, 2010.

CASTRO, E. A. *et al.* Ensino híbrido: desafio da contemporaneidade? Periódico Científico Projeção e Docência, Brasília, v.6, n.2, p.47-58, 2015. Disponível em: Acesso em: 13 jul. 2020.

COSTA, Isabel Marinho da *et al.* Concepções de Mediação pedagógica: a análise de conteúdo a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD (2000-2010). Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

MOREIRA, M. A. O Que É Afinal Aprendizagem Significativa? Marco Antonio Moreira, 2010. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>.

OLIVEIRA FILHO, V. H. (2010). As Novas Tecnologias e a Mediação do Processo Ensino Aprendizagem

na Escola. VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2010. p.10

PASIN, D. M.; DELGADO, H. O. K. O ensino híbrido como modalidade de interação ativa e reflexão crítica: relato de uma experiência docente no Brasil. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte MG, v. 10, n. 2, p. 87–105, 2017. DOI: 10.17851/1983-3652.10.2.87-105. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16763>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PENA, M.D.J; ALLEGRETTI, S.M.M. Escola Híbrida: aprendizes imersivos /

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, E. R. O Ensino Híbrido no Contexto das Escolas Públicas Brasileiras: Contribuições e Desafios. *Porto das Letras*, v. 3, n. 1 (2017), p. 151 - 164. 10 jun. 2020.

SOUSA, Robson. Tecnologias digitais na educação. Sousa, Robson Pequeno de. Moita, Filomena da M. C da S. C. Carvalho Ana Beatriz Gomes (Organizadores). - Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p.

STIVAM, Elen Priscila *et al.* Possibilidades de integração entre as TIC no ensino de função do 1º grau. – Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2013.

VALENTE, JOSÉ ARMANDO. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. BACICH, LILIAN; MORAN, JOSÉ. (Org.). Porto Alegre: Penso, 2018.



Vislumbres de tempo e espaço a partir da concretude filosófica

Glimpses of time and space from philosophical concretus

Leonardo Moraes Armesto

DOI: [10.47573/ayd.5379.2.144.27](https://doi.org/10.47573/ayd.5379.2.144.27)

A abordagem que constitui a visão sobre a óptica epistemológica no contexto da educação é nutrida e constantemente alimentada por uma série de fatores da vida cotidiana e dos mais variados contextos que protagonizam a sociedade atual e suas dinâmicas participativas. Dentre esses alicerces aparecem às instâncias de conhecimento que suplantam a atribuição de uma vida decente, segundo Almeida (2012). Neste sentido, é factível uma percepção social que supervaloriza, em determinados âmbitos, a alcunha do conhecimento científico, á medida que soterra os fazeres e saberes múltiplos e cooperáveis das dinâmicas sociais. Essa cultura equivocava-se por fragmentar a expressividade cotidiana e aplicada da filosofia dos fazeres, bem como das superpostas análises da vida e das ocasiões.

Por meio de forjamentos catedráticos, os meandros da ciência, subjacentes à vida, vão se formulando e estabelecendo mecanismos de expressão da verdade e atenuadores de funcionalidades fora da métrica requerida, quer sejam por servir às especificidades ou por subverterem a legitimidade metodológica do conhecimento. Tal conveniência escapa às potencialidades da reverberação e fragilizam a reflexão de natureza filosófica, encaixotando os signos, símbolos e caracterizando toda e qualquer variação de pensamento.

Segundo Nosela (1992) esse pressuposto faz emergir um diálogo enviesado desde Rousseau ao momento presente e aquece o embate por maiores espaços de liberdade e criatividade. Assim, ao ceder espaço para um olhar menos academicamente treinado e mais passível de fletas com o acaso filosófico, far-se-á contato direto com os propósitos que evocam o pragmatismo, desmembrando-o como um jogo aberto, funcional e inerente de ser saudavelmente questionado.

A universalidade de confluências advindas da epistemologia filosófica provê ao espaço-tempo educacional uma nova forma de ser, pensar, agir, relacionar e atingir outras muitas verdades. Dada abertura crava uma linha de possibilidade na extrema racionalidade preconizada, aviltando um extensivo processo de ramificações consecutivas, quase como uma operacionalização semi - conservativa celular. Santos (1997) encontra na indolente racionalidade, o conceito da estabilidade pouco salutar e maximizada no dogma da educação academicamente instituída.

Essa prática retroalimenta o processo de dogmatismo da educação, da filosofia, da ciência em uma vista deturpada, utópica e segmentada das ocorrências da vida. Para tal, a gradativa consolidação da ciência educacional e filosófica, que em tempos nascentes viabilizava mais flexibilidade as demandas reflexivas, fora se mobilizando ao enrijecimento de suas aberturas, sobrepondo conceitos, restringindo sua verossimilhança e tornando as aroeiras do pensamento cada vez mais utópicas do ponto de vista relacional, aplicável e vivaz - reativa.

Bem como para Almeida (2012) e Santos (2004), vislumbra uma mecânica científica que ainda na modernidade determinou um formato que supre as necessidades coletivistas e particulares dos coletivos antropocêntricos a partir da notoriedade e legitimidade da conduta extrativista, frágil e dependente da deterioração do entorno em suas múltiplas funcionalidade e recursos, fazendo-se valer de uma superioridade frente ao meio natural que indiretamente provoca sua submissão aos recursos cada vez mais escassos, explorados e não renováveis. Na contramão do uso desenfreado dos insumos físicos naturais, instaura-se um ideário da valorização da propriedade, seja de cunho abstrato representativo, conceito maior do status quo, ao ainda do bem concreto, visitado junto ao entendimento de fetiche ao produto e a objetificação do ser humano, seus desejos e valores.

Para Nachonicz (2002) essa circularidade racional é expandida com a formação e apropriação das dimensões tecnológicas, do encurtamento dos espaços e ações, bem como da substituição de atividades humanamente desenvolvidas, pela produtividade racionalizada e metodologicamente demarcada da implementação tecnológica na escalada do século XXI. Tal qual, a profunda instrumentalização do ser humano em sua atuação cidadina não recupera sua particularidade, mas projeta no processo de criação, um arsenal definido pela constância, assiduidade acerca da padronagem, além da interpretação da essência fluida, descontinua tenaz e assimétrica do pensamento humano.

O nuance de saberes cartesiano–newtoniano busca figurarem a viabilidade de um condicionamento clássico, que não dá conta de atender as assunções modernas, agravadas, quando migrado o olhar filosófico em direção aos parâmetros das ciências humanas, extensamente vinculadas e mediadas pela circunstância construtivista das relações humanas. Para tanto, Giusta (2013) compreende que esse caráter degradingola a imutabilidade e cria no preceito utópico, uma interface visível, real e desejosa do florescimento das idéias, das causas, dos efeitos e das mobilidades situacionais. É válido salientar que sua fundamentação visa construir uma nuance das configurações cristalizadas por meio do olhar epistemológico ou psicológico, afastando subjetividades e reconhecendo alternativas para esse provento.

De acordo com Behrens (1999), a progressão desta premissa avança no sentido de legitimação de uma quebra da relação estabelecida e renovação de um formato mais aberto, arejado e passível de vivacidade no âmbito da revolução científica. Neste sentido, tratar-se-á esse estímulo pela roupagem de um processo de conhecimento prudente, com respectivas implicações sociais, mas embebido de uma lógica decente de vida.

Assim, o provento que sustenta a nova maneira de visualizar o processo educacional precisa consistir de meios eficazes de acionamento e tomada de decisões. Essa atribuição é possível por meio de teses (4) que redimensionam o ser e o ambiente natural em seu redor, dentre as quais analisam o protagonismo da natureza que conhece o homem e vice-versa. Sua caracterização é ação interessada em problematizar a distinção entre os setores de ciências naturais e humanas, alargando novas temáticas e justas dicotomias entre as agendas das ciências escolares. “A concepção humanística das ciências sociais enquanto agente catalisador da progressiva fusão das ciências naturais e sociais coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas ao contrário às humanidades tradicionais, coloca o que hoje designamos por natureza no centro da pessoa. Não há natureza humana porque toda a natureza é humana. (SANTOS, 2003)

No que concerne a discussão do autor, ao refletir sobre o pensamento em si, faz-se pela mescla de interatividades entre sociedade e meio natural através do cíclico processo que permite a fluidez entre esses participantes. Esse alavancamento é viabilizado graças à descontinuidade dicotômica que criva um viés falacioso da “natureza humana”, segregada de integração á “natureza natural”. Esse modo perceptivo acaba por deturpar a unicidade e a integridade do ser, fragilizando a própria ciência furtada de porções inevitáveis na tentativa de ser entendida, discutida e vivenciada filosófica e socialmente. Não obstante, para Fourez (1995) a ciência contemporânea vem buscando construir um itinerário que acomode a transdisciplinaridade e a unicidade de assuntos anteriormente fragmentados pela ação mecanicista da ciência, revogando o parcelamento dos saberes, retomando interfaces e cruzando saberes homólogos.

Para tanto, vale-se recordar da transição outrora conferida entre modelos industriais profundamente segmentados e especializados na figura de taylorismo - fordismo, e sua real incapacidade de analisar o processo como um todo, ao passo que na conversão vista em sistemática toyotista, o preceito mais universalizado da ciência efetivamente entrosada, capacitante e fidedigna daquilo que se constitui é o núcleo moderno da sistemática social. Somando-se a dada estrutura, encontra-se o ser humano como validador de um fazer epistêmico, mas descontinuado em sua experiência empírica. Para tanto, a objetividade tratou de consolidar um olhar dúbio sobre o homem e ao redor de sua natureza reverberante.

Nesta toada, Saviani (2007) entende no forjamento da vida corriqueira que argumenta o desdobramento e calcamento das temáticas típicas e super significativas curriculares, a resplandecência da multiplicidade cultural e abarcamento das modalidades quando afastada no momento em que há uma especialização, mestrado ou doutoramento em assuntos tão singulares, quantos pouco contemplativos e efetivamente requeridos nas variadas resoluções de problemas e superações de conflitos e necessidades do mundo.

O cenário contribui para a circunstancial diluição das pavimentações que associam conhecimento e autoconhecimento, matricialmente uníssonas, mas historicamente partilhada em campos de institucionalizações extracorpóreas do indivíduo vivente e pensante. A pujança e fuga de um conhecimento hipoteticamente dedutivo descartaram ao longo do tempo o fazer natural e comum tão palatável às ocasiões e realidades. Esse mesmo senso comum que faz nutrir o momento presente de insights enriquecidos e possíveis da experiência humana na ideia de Zazzo (1978), observa que o empirismo é próspero e servível não apenas como estímulo de um ideário predecessor do dedutivismo puro, mas agitador do discurso multilateral, multicultural e fervilhante das idéias. Assim, na reviravolta da formação empírica que formou a modelagem da ciência academicista, recomeça-se o movimento de reencontro da libertação engendrada e assunção do coletivismo das opções e o florescimento participativo de nossos pares perpetuadores da prática comum.

Obviamente não se trata de soterrar os princípios desenvolvidos da análise científica, mas de permitir a reintegração de patamares viventes e experienciais importantes ao mundo técnico-científico. A construção enfatizada é partícipe de um paradigma emergente mais sociável, e faz uso do alargamento e espaçamento como meio de propiciar os atravessamentos e possíveis achamentos de pontos que comungam ciência clássica e o fazer moderno. Esse mesmo paradigma emergente é alto-falante da interconexão dos departamentos do saber, os quais passaram tanto tempo sendo circulados e encaixotados, que mal substanciam-se por meio de suas próprias e rasas significações. A temática é fomentadora do espaço-tempo educacional na visão de Santos (1997) e acaba por justificar-se no seio de sua própria mutabilidade e consciência dimensional que torna o sujeito humano, a matização cognitiva, física, emocional e espiritual.

No contexto educacional, cenário em constante revisitação e pensamento crítico, há na realidade do novo ensino fundamental, médio e refletidor da conduta na formação superior, a noção e o encabeçamento do imaginário que protagoniza o acontecimento hermenêutico como forma a se buscar o respeito aos elementos do mundo e a aceitação pacífica desse próprio entorno no que tange o ser humano como participante e não como depreciador.

Forma-se, portanto, as lacunas do conhecimento emergente alargando o foco microsegmentado, numa positiva busca da sensibilização das resoluções, sem descontinuar a valorização

do conhecimento científico, mas legitimando as notabilidades, as amosidades, as sensações, as experiências e os pesares. Afinal, juntos em suas determinadas circunstancias, formam a pessoa carregada de conhecimentos e humanidades. Para Tesser (1995), é imprescindível a completude circular que dá sentido a essa atitude, formando a abrangência perceptiva que englobe os mais variados níveis de conhecimento acadêmico e não suplante a ciência catedrática como mediadora desses fazeres, mas alicerce-a apenas e tão somente como uma das participantes desta rica fase dos aprendizados. Afinal, a ciência vivida e partilhada não se faz no laboratório para manter-se incólume aos contatos mais possíveis, mas é ampla, não seletiva e sobrevivente mundo afora. Por fim, os reducionismos representam o núcleo da mudança.

Em consideração, a trilha que constitui a reflexão emergencial parte de uma aprendizagem que enfrenta o enfraquecimento da multiplicidade de fontes, nas quais apresentam-se tantas mais anuências rasas, enfraquecidas e pouco verossimilhantes em suas narrativas. Em sinergia, é inevitável que essa consolidação se dê desde o registro que o condutor do ensino segue, perpassa pelos equipamentos, formas, mecanismos e alargadores de conhecimento, alcançando os propósitos formadores do ensino-aprendizagem, bem como da instrumentação social, autocapacitante e humana.

REFERENCIAIS

ALMEIDA, V. O. A indolência da razão. Revista Fragmentos de Cultura, v. 22, n. 03, p. 289-292, 2012. Disponível: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/2397/1480>>; Acesso em: abr. 2021.

BEHRENS, M. A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Curitiba: Champagnat, 1999.

FOUREZ, G. A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1995.

GIUSTA, A. S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. Educação em Revista, v. 29, n. 01, p. 17-36, 2013. Disponível: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/a03v29n1.pdf>>; Acesso em: abr. 2021.

NACHONICZ, L. A. A epistemologia da educação. Revista Educar, v. 18, n. 19, p. 53-72, 2002. Disponível: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2081/1733>>; Acesso em: abr. 2021.

NOSELA, P. A Escola de Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SANTOS, B. de S. (Org.) Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. de S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, B. de S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004

SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. Revista Pro-Posições, v. 18, n. 01, p. 15-27, 2007. Disponível: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2398/52-dossie-savianid.pdf>>; Acesso em: abr. 2021.

TESSER, G. J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. Revista Educar, v. 05, n. 10, p. 91-98, 1995. Disponível: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601994000100012>; Acesso em: abr. 2021.

ZAZZO, R. Psicologia e Marxismo. Lisboa: Vega, 1978.

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

abordagem 37, 41, 84, 102, 106, 107, 109, 110, 112, 113, 117, 118, 119, 120, 127, 128, 129, 133, 134
abordagens 106, 122, 128, 129, 134, 135, 146, 163, 183
alfabetização 58, 59, 60, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 93
alimentação 49, 167, 285, 286, 287, 288, 289, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301
alimentar 285, 286, 288, 289, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301
aluno 257, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 268, 270
Amazônia 4
aprendizagem 13, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 67, 69, 70, 71, 72, 80, 81, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 112, 118, 119, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 141, 143, 146, 147, 152, 153, 154, 155, 159, 160, 162, 163, 164, 167, 170, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 186, 188, 189, 192, 193, 194, 320, 321, 322, 324, 325, 332, 333, 334, 336, 337, 338, 341, 344, 345, 346, 349, 350, 351
avaliação 42, 65, 71, 130, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181

B

brincadeira 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78
brincar 54, 55, 56, 58, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 91, 106, 112, 118, 124, 125, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 162, 163, 164

C

competências 227, 228, 231, 232
cultural 15, 26, 27, 28, 30, 33, 34, 36, 37

D

deficiência 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38
desenvolvimento 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 45,

47, 48, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65,
66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 82, 83,
97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 111, 114, 123,
128, 130, 131, 134, 136, 138, 139, 140, 143, 144,
146, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162,
163, 164, 165, 167, 169, 170, 175, 176, 177, 178,
180, 189, 194, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203
didática 61, 80, 82, 83, 84, 93
didáticas 62, 67, 79, 80, 81, 84, 98, 103, 127, 128, 129,
130, 134
discentes 60, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 166, 167, 168,
169, 170, 171, 172
diversidade 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22
docente 21, 41, 52, 55, 69, 70, 93, 99, 101, 134, 159, 160,
171, 175, 178, 180, 185, 192, 207, 212, 218, 223,
242, 305, 322, 335, 337, 340, 341, 345, 346, 347,
350

E

educação 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27,
28, 29, 36, 37, 38, 242, 244, 245, 246, 247, 253
educação física 26, 36, 38, 137, 138, 141, 143, 145, 146,
150, 167, 168, 169, 170, 171, 173
educação infantil 105, 106, 108, 109, 113, 114, 115, 117,
119, 121, 122, 123, 125, 152, 153, 154, 155, 157,
160, 161, 162, 163
educacionais 15, 21, 27, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 50, 55,
72, 81, 83, 129, 133, 135, 153, 159, 184, 185, 206,
207, 211, 213, 246, 270, 286, 293, 334, 340, 350,
353, 354, 356, 357, 359, 360, 362
educacional 15, 17, 19, 20, 21, 22, 27, 28, 33, 36, 39, 40,
42, 43, 44, 45, 48, 49, 51
EJA 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173
ensino 5, 13, 18, 19, 20, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 35, 36,
37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51,
55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 67, 69, 76, 79, 80, 81, 82,
84, 85, 93, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 106, 108,
114, 116, 117, 118, 119, 121, 124, 125, 127, 128, 129,
130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 320, 321, 322,
323, 324, 325, 327, 332, 333, 334, 337, 338, 339,
340, 341, 342, 344, 345, 346, 348, 349, 350, 351,
ensino-aprendizagem 13, 256, 257, 258, 259
ensino fundamental 13, 368, 370, 375, 377
ensino fundamental I 227
ensino público 227
ensino superior 174, 175, 178, 179, 180, 181
escolar 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 30, 31,

32, 33, 35, 36, 37, 38, 167, 168, 170, 171, 172
escrita 59, 60, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 94, 95, 96,
97, 98, 99, 100, 103, 104
especializado 39, 40, 44, 45, 48, 49, 50, 51
esporte 35, 66, 138, 141, 142, 147, 148, 150, 151
etnomatemática 13, 132, 134, 135, 256, 257, 270

F

família 27, 63, 68, 77, 84, 89, 90, 91, 99, 100, 110, 138,
139, 147, 156, 161, 164, 191, 192, 218, 224, 243,
288, 289, 294, 296, 304, 305, 308, 310, 314, 315,
316, 317, 318, 319
formação 18, 28, 32, 36, 48, 49, 50, 51, 57, 60, 76, 78,
93, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 106, 107, 114,
130, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145,
148, 149, 151
formação profissional 153

G

gestão 183, 185, 210, 223, 224, 274, 302, 337, 344, 350,
353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362,
363, 364, 365, 366

H

habilidade 227
história 16, 36, 37, 38, 42, 49, 54, 55, 58, 64, 69, 72, 73,
77, 79, 80, 82, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 91
histórico 26, 27, 28, 30, 33, 34, 36, 37
histórico-cultural 26, 27, 28, 30, 33, 36, 37

I

impacto ambiental 273, 275, 276
inclusão 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 183, 184, 187
infantil 21, 54, 55, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 70,
71, 72, 74, 78
informática 49, 242, 254
integração 16, 20, 21, 34, 45, 54, 61
intervenção 21, 26, 27, 30, 31, 33, 34

L

leitura 30, 60, 80, 81, 82, 83, 88, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103

letramento 60, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 93, 94

letras 56, 81, 98, 252, 286, 320, 321

língua portuguesa 226, 227, 228, 234, 235, 238, 239

literatura 31, 117, 118, 119, 123, 130, 209, 212, 218, 292, 293, 298, 309, 320, 321, 322, 323, 324, 327, 329, 334, 335

livro didático 367, 368, 369, 371, 372, 374, 376, 378, 379, 380, 381

ludicidade 54, 61, 112, 133, 134, 141, 142, 162, 199, 200, 257, 269

lúdicos 54, 58

M

matemática 5, 13, 56, 105, 106, 107, 108, 112, 113, 114, 115, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319

meio ambiente 147, 158, 272, 273, 274, 275, 282

metodologias 50, 59, 61, 80, 81, 82, 96, 98, 99, 103, 129, 135, 178, 179, 180, 186, 206, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 254

N

narrativa infantil 106

nível fundamental 303, 304, 305, 306, 308, 310

P

participativa 45, 170, 180, 280, 353, 354, 356, 357, 358, 359, 363, 365

pedagógica 26, 27, 30, 40, 45, 49, 51, 53, 55, 63, 69, 70, 86, 112, 132, 136, 141, 144, 149, 150, 151, 155, 160, 168, 173, 176, 178, 188, 189, 200, 202, 208, 217, 224, 225, 246, 307, 338, 344, 353, 356, 359, 361, 362, 363, 387

práticas 15, 16, 22, 27, 29, 35, 43, 45, 48, 50, 59, 60, 61, 62, 66, 74, 77, 80, 82, 84, 93, 97, 106, 118, 120,

130, 134, 139, 142, 145, 161, 162, 167, 168, 170,
171, 172, 173, 175, 177, 191, 197, 199, 200, 202,
203, 204, 206, 207, 208, 212, 224, 242, 243, 244,
245, 246, 249, 251, 252, 253, 254, 258, 260, 264,
302, 308, 318, 331, 337, 338, 341, 342, 344, 346,
348, 349, 350, 387

primeiros anos 303, 304, 313

professores 15, 18, 19

projeto 13

R

reflexões 16, 50, 85, 110, 113, 117, 121, 122, 123, 145,
149, 154, 155, 156, 194, 206, 207, 208

responsabilidade 54, 56, 61

S

salas de aula 20

sistema 5

social 15, 17, 19, 21, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 40,
41, 43, 45, 46, 47, 50, 54, 56, 58, 64, 65, 66, 67, 68,
69, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78

sociedade 13, 96, 98, 100

T

tecnologia 368, 369, 374, 378, 379, 380, 381

tecnologias 178, 182, 183, 184, 185, 187

TICS 368



AYA EDITORA
2022