

Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)

Educação e o ensino contemporâneo:

práticas, discussões e relatos de experiências
Vol. 12



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

Vol. 12

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 Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda
Universidade Estadual de Ponta Grossa

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

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

© 2023 - AYA Editora - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (CC BY 4.0). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões neles emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião desta editora.

E2446 Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora). -- Ponta Grossa: Aya, 2023. 368 p.

v.12

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-236-4

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180

1. Educação. 2. Sociologia educacional. 3. Tecnologia educacional. 4. Matemática – Estudo e ensino. 5. Leitura - Estudo e ensino. 6. Educação infantil. 7. Alfabetização. 8. Didática. 9. Ensino religioso - Estudo e ensino. 10. Educação de jovens e adultos. 11. Filosofia – Estudo e ensino. I. Pessoa, Jacimara Oliveira da Silva. II. Título

CDD: 370.7

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

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

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

Recursos audiovisuais no ensino-aprendizagem da língua inglesa 14

Alcileia Carlos Augusto

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.1

02

Evasão escolar de alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola da zona norte de Manaus 26

Venúzia Bizerra da Costa Barbosa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.2

03

Importância do tradutor e interprete de libras no cotidiano educacional como o processo de inclusão de alunos surdos 37

Ediana Pereira Parente

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.3

04

O ensino da filosofia no processo de formação para a cidadania com as turmas da 3ª série do ensino médio 52

Jonas Alves Maciel

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.4

05

Principais fatores que contribuem para o aumento da evasão escolar na educação de jovens e adultos, do ensino médio..... 68

Sarah Negrão da Cruz de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.5

06

Reprovação escolar na área de matemática no 3º ano do ensino médio nos anos de 2015 a 201683

José Nildo Guimarães da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.6

07

Dificuldades de inclusão de novas tecnologias de informação e comunicação na matemática em uma escola pública em Manaus – AM92

Olga Felizardo Sá de Almeida

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.7

08

O uso do software matlab, para auxiliar no ensino de função do 1º grau no 1º ano do ensino médio104

Olga Felizardo Sá de Almeida

Alexandra Salerno

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.8

09

A modalidade EJA e as dificuldades enfrentadas na pandemia da COVID-19 na Escola Estadual Raimundo da Silva Melo em Nhamundá-AM no ano de 2020-21 114

José Nildo Guimarães da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.9

10

Evasão escolar em Manaus no contexto da COVID-19..126

Sergio Roberto Maia Menescal

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.10

11

A importância da ação integrada na Escola Municipal República do México no índice de aprendizagem em 2019 139

Rosangela da Luz de Queiroz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.11

12

Fatores de evasão escolar na educação de jovens e adultos: o caso da Escola Municipal Abílio Nery, em Manaus-AM..... 149

Genner Lemos e Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.12

13

A BNCC e as interfaces das competências e habilidades do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental 162

Louzilene Gomes da Matta

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.13

14

Projeto NTIC's no processo de aprendizagem: análise dos resultados a partir das atividades desenvolvidas com discentes do 5º ano em Breves-PA no contexto da pandemia de COVID-19 177

Letícia do Socorro da Cruz Alves

Raimunda Neto Lobato

Ronaldo de Oliveira Rodrigues

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.14

15

A formação continuada do professor: uma reflexão sobre sua importância diante da pandemia da COVID-19191

Eliane Lima Borges de Medeiros

Roseclé Oliveira dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.15

16

Cultivando Responsabilidade Socioambiental: Um Modelo Didático de Sistema e Horta Agroecológica Urbana no Jardim Botânico do Rio de Janeiro.....204

Julia Firmino de Azevedo

André Luís da Rocha Guimarães

Anna Carina Antunes e Defaveri

Lorraynne Oliveira de Souza

Sonia Cristina de Souza Pantoja

Ygor Jessé Ramos

Ulisses Carvalho de Souza

Marcia de Fatima Inacio

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.16

17

Uma interação entre música e ensino de história: a utilização de paródias musicais como ferramenta didática no processo de aprendizagem219

Antonio Lucas Viana Vieira

Fabricia Pereira Teles

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.17

18

O ensino da matemática e as dificuldades de aprendizagem dos alunos da 1ª série do ensino médio da Escola Estadual Professora Ruth Prestes Gonçalves no município de Manaus-AM.....231

Elielbe Figueiredo Coelho
Lidiane da Silva Uchôa
Luciane Uchôa Yoshi
Joriselma Fernandes da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.18

19

Educação infantil em tempos de COVID-19243

Ruth de Lima Dantas
Juracy Machado Pacífico

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.19

20

Expectativas e realidades sobre o lúdico: reflexões sobre e no 1º ano do ensino fundamental.....253

Andressa Caroline Oliveira Pelaes
Gabriela Aparecida Santos Conceição
Thawane Laís Moreira Balcelobre de Paula
Nair Correia Salgado de Azevedo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.20

21

Os impactos e desafios originados do ensino da sociologia na educação básica mediante reforma curricular268

Fabiana dos Santos Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.21

22

Alfabetização por meio de HQS: o uso da plataforma Pixton como recurso didático no processo de aprendizagem de alunos do 2º ano do ensino fundamental277

Ronaldo de Oliveira Rodrigues
Adriano Machado de Aquino
Jairo Ferreira da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.22

23

Didática do ensino religioso: entendimentos dos recursos didáticos mais adequados para o aluno desenvolver habilidades da BNCC294

Sidney Alessandro da Cunha Damasceno
Marinilson Barbosa da Silva
Adecir Pozzer

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.23

24

O uso da tecnologia no ensino da EJA na Escola Municipal Professora Francisca Pereira de Araújo na cidade de Manaus em 2017315

Maria Antonia Alves Cruz
Joriselma Fernandes da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.24

25

Didática e suas multidimensionalidades na formação do(a) professor(a) e do trabalho docente.....323

Rute da Silva
Jilvania Lima dos Santos Bazzo
Deise Leite Bittencourt Friedrich

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.25

26

Leitura e escrita na educação superior: um estudo do seminário acadêmico a partir da ressignificação da prática educativa da língua em uso330

Deise Leite Bitencourt Friedrich
Antônia Cristina Valentim da Luz
Jilvania Lima dos Santos Bazzo
Rosiane Maria Pereira Alves
Rosimeri Jorge da Silva
Patricia de Simas Pinheiro
Thiago Kahl

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.26

27

Os problemas de saúde apresentados pelos docentes do ensino fundamental I344

Diana Albuquerque dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.27

Organizadora.....360

Índice Remissivo361

Apresentação

É com grande satisfação que apresentamos o livro **“Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências – Volume 12”**, organizado pela Prof.^a Dr.^a Jacimara Oliveira da Silva Pessoa. Este volume reúne uma seleção de artigos que abordam diversos temas relevantes para a educação atual, escritos por autores de diferentes regiões do país.

Os capítulos apresentados neste livro trazem discussões sobre temas que afetam diretamente o ensino e a aprendizagem dos alunos. Desde a utilização de recursos audiovisuais no ensino de língua inglesa até a alfabetização por meio de HQs, passando por questões como a evasão escolar, a inclusão de novas tecnologias de informação e comunicação, o ensino da filosofia, o ensino da matemática e a formação continuada dos professores.

Dentre os capítulos destacamos também a importância da ação integrada na escola para o índice de aprendizagem e a reflexão sobre a responsabilidade socioambiental na educação. Além disso, os impactos e desafios oriundos da pandemia da COVID-19 na educação infantil, no EJA e no ensino médio também são discutidos em alguns capítulos.

Os temas abordados nesta obra são relevantes e atuais, e oferecem uma visão panorâmica do estado atual da educação no Brasil. Os relatos de experiências e as análises apresentadas pelos autores são importantes para subsidiar as ações de gestores, educadores e pesquisadores que buscam aprimorar a qualidade do ensino em nosso país.

Esperamos que este livro seja útil para todos os que se interessam pela educação e pelo ensino contemporâneo. Que os capítulos aqui apresentados possam contribuir para a reflexão e para a construção de práticas pedagógicas mais efetivas e inclusivas.

Boa leitura!

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Editor Chefe



**Recursos audiovisuais no ensino-
aprendizagem da língua inglesa**

**Audiovisual resources in the teaching
and learning of the english language**

Alcileia Carlos Augusto

Professora da Rede Municipal e Estadual de Ensino do Amazonas, Graduada em Letras - Língua e Literatura Inglesa pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Mestra em Ciências da Educação (Universidade Del Sol – UNADES ID: <http://lattes.cnpq.br/6891802160404904>)

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.180.1

RESUMO

O presente estudo tem como principal foco abordar Recursos Audiovisuais no ensino aprendizagem da Língua Inglesa na Escola Municipal Professora Jarlece da Conceição Zaranza, Ensino Fundamental II, no município de Manaus-AM, nos anos de 2020-2021. Tem como objetivo geral analisar o uso de recursos visuais como ferramenta metodológica nas aulas de inglês. Para tanto definiram-se os seguintes objetivos específicos: identificar as principais causas do desinteresse dos alunos pelo aprendizado da Língua Inglesa, demonstrar onde se concentram as problemáticas da utilização dos recursos audiovisuais por parte dos docentes, destacar a importância da utilização dos recursos audiovisuais pelos professores no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. A metodologia utilizada no trabalho foi de cunho qualitativo e explicativo, registrada sob observação direta e aplicação de entrevistas através de questionário com professores do 7º ano do ensino fundamental na Escola Municipal Professora Jarlece da Conceição Zaranza, localizada na zona norte de Manaus.

Palavras-chave: tecnologia. recursos audiovisuais. língua inglesa.

ABSTRACT

The main focus of this study is to address Audiovisual Resources in the teaching and learning of the English Language at the Municipal School Professora Jarlece da Conceição Zaranza, Elementary School II, in the city of Manaus-AM, in the years 2020-2021. Its general objective is to analyze the use of visual aids as a methodological tool in English classes, at Escola Municipal Professora Jarlece da Conceição Zaranza, for 7th grade students. Therefore, the following specific objectives were defined: to identify the main causes of students' lack of interest in learning the English language, to demonstrate where the problems related to the use of audiovisual resources by teachers are concentrated, to highlight the importance of the use of audiovisual resources by teachers in the English language teaching-learning process. The methodology used in the work was of a qualitative and explanatory nature, recorded under direct observation and application of interviews through a questionnaire with teachers of the 7th year of elementary education at the Municipal School Professora Jarlece da Conceição Zaranza, located in the north zone of Manaus.

Keywords: technology. audiovisual resources. english language.

INTRODUÇÃO

Na atualidade é flagrante o crescente desinteresse dos alunos da educação básica das escolas públicas pelo aprendizado da Língua Inglesa. Seja pela ausência de material didático compatível com as especificidades locais, seja pela característica do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa de forma tradicional, ou ainda pela incompreensão de sua real finalidade por parte de professores e alunos. Ademais, verifica-se que as técnicas do ensino tradicional com metodologias centradas no professor já não bastam para o aprendizado dessa disciplina. Faz-se necessário que o aluno desenvolva aprendizagem mais autônoma, que lhe permita utilizar recursos tecnológicos já presentes e seu cotidiano, valendo-se de novas estratégias e novos meios que reflita e possa ser utilizada em situações do cotidiano.

Em consonância, segundo os PCN/EM (SEDUC, 2012), o aluno de Língua Inglesa deve:

Compreender o ensino da língua estrangeira moderna – inglês, como parte de sua formação com outros povos, na aquisição de uma consciência crítica resultante do acesso ao conhecimento de outras culturas que possuem o idioma como língua oficial (SEDUC, 2012, p. 114).

Dessa forma, o despertar do interesse do aluno pelo aprendizado dessa língua estrangeira é medida que se faz necessária ante todo o avanço do mundo globalizado que produz cada vez mais o conhecimento e informações através de recursos tecnológicos. Logo, as novas tecnologias de informação e comunicação representam o acesso facilitado a um mundo de novas possibilidades na transmissão de dados, o que pode ser utilizado como ferramentas por professores e alunos no processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

CONTEÚDO GERAL DO MARCO TEÓRICO E REFERENCIAL

O ensino e aprendizagem da Língua Inglesa exige uma maior atenção dos professores para a metodologia a ser aplicada nas salas de aula, uma vez que o contato com outro idioma não se estabelece apenas da exposição à gramática do material didático. É necessária a imersão do aluno na matéria, promovendo o contato com a cultura, a gastronomia, a música; no geral, a vivência em sociedade em países aglófonos, para que consiga ter a total percepção do idioma. Nesse sentido, Pallú (2013) afirma que “A escolha de um modelo pedagógico para respaldar o ensino aprendizagem de inglês em uma sociedade precisa estar em consenso com o contexto de necessidades e interesses em que ele está inserido.” Logo, é clara a necessidade da adequação do ensino do idioma estrangeiro à realidade do aluno no sentido de efetivar seu aprendizado.

Adiciona-se a tais fatores estrutura precária do ensino básico no país, como um todo, a superlotação das aulas e o despreparo de docentes e equipe pedagógica para lidar com a nova geração que está frequentando as escolas. O resultado é o prejuízo educacional de um contingente de crianças e adolescentes, despreparados para o mercado de trabalho e incompletos pela não percepção das oportunidades que se materializam em seu alcance. Como parte da equação, também é possível mencionar o papel do professor que se vê frustrado em seu papel de educador, por estar trabalhando em um ambiente desfavorável e não observa um verdadeiro comprometimento dos alunos em aprenderem a matéria.

É evidente o papel que computadores, smartphones, tablets, televisores – aliados a internet – exercem enquanto transmissores de informações, facilitadores de comunicação e meios de obter conhecimento. As tecnologias se fazem essenciais no mundo globalizado, e por comporem o dia a dia da grande maioria dos indivíduos, podem ser encaradas enquanto aliadas para estimular a aprendizagem nos alunos. Daí a ideia da incorporação das TICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) no meio escolar, como uma ferramenta de facilitar o aprendizado. Inserido dentro das TICs, por sua vez, encontra-se os recursos audiovisuais, tratados especificamente como sendo os vídeos, sons e imagens que constituem mais funcionalidades dessas tecnologias e estimulam a percepção de seus usuários, despertando-os para extrair a informação ali proposta.

Assim, o tema abordado surge como uma oportunidade para estabelecer uma alternativa ao ensino-aprendizagem da língua inglesa e uma forma de combater o desinteresse dos alunos

na didática da língua, utilizando-se de tecnologias as quais crianças e adolescentes são comumente introduzidos em uma idade muito tenra, e por isso, já possuem certa facilidade. Dessa forma, é mister que se leve em consideração a facilidade que os recursos audiovisuais trazem para a retenção de conhecimento, onde a escola tem papel de se adequar a sociedade que cerca os alunos, cada vez mais sendo a sociedade da cultura digital, além de também ser um meio democrático de aprendizado, por oportunizar a todos os alunos o contato com a tecnologia.

Recursos audiovisuais

O desenvolvimento do século 21 trouxe aspectos novos para a formação do indivíduo à medida que os paradigmas da sociedade apontam para a tecnologia enquanto fator essencial para realizar as tarefas de todo o dia. Acontece que do contato com os aparelhos tecnológicos, novas habilidades com o meio digital são exigidas, assim como novas formas de se comunicar e de obter conhecimento. A ideia que a globalização introduziu, e continua introduzindo, a atmosfera digital e a internet em nossas vidas, são maximizadas pela apropriação como meio interativo, comunicativo, educacional, informacional e de negócios, tem praticamente obrigado os outros meios de comunicação a novamente se reconfigurarem a fim de não perder seu espaço. Os aparelhos de telefone celular, por exemplo, quase que na totalidade, são produzidos contendo recursos web.

São celulares, notebooks, televisores e tablets que estão ao alcance da maioria das pessoas, transmitindo informações a todo o momento e permitindo a conexão com a rede mundial de internet. Essa forma de conceber a conexão de internet é o que Silva (2005, p. 63) vai chamar de “novo espaço de sociabilidade, de informação e de educação”, por representar o fácil acesso à vídeos, músicas, textos, notícias, dentre outros através de aparelhos eletrônicos; os quais podem ser também utilizados como um recurso didático a depender do direcionamento correto. Dessa forma, as gerações atuais estão sempre interagindo com outras pessoas pela internet e sempre tendo acesso a conteúdo como vídeos e imagens, o que contribui para que sejam indivíduos mais abertos e questionadores. Logo, muitos buscam nas interações com a tecnologia, o aprendizado e o estudo; portanto é importante que as instituições de ensino se adaptem a essa nova realidade.

A educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos. (MORAN, 2015).

No entanto, é bem verdade que a utilização dos recursos tecnológicos possui um objetivo inerente de proporcionar entretenimento para seu operador. É comum observar crianças, desde uma idade muito nova, brincando horas e horas com um aparelho celular ao invés de participar de brincadeiras tradicionais, que sejam praticadas no mundo físico e exijam seu engajamento corporal. Essa realidade traz consigo desafios que requerem o repensar da educação, diversificando os métodos de ensino utilizados, oferecendo novas alternativas para os indivíduos interagirem e se expressarem, diversificando as formas de agir, ensinar e de aprender, considerando a cultura e os meios de expressão que a permeiam (MARTINSI, 2008).

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, as próprias inteligências dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de

todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. (LÉVY, 2008, p.7)

A aliança entre os meios tecnológicos comumente chamados de Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) usados na atualidade para o ensino e aprendizagem traz estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas. É o que Moran (2018) denomina de Metodologia Ativa, a qual se configura como “metodologias centradas na participação efetiva dos estudantes, na construção do processo de aprendizagem de forma flexível, interligada e híbrida. O autor destaca que”:

Para impulsionar o engajamento dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem é premente recontextualizar as metodologias de ensino diante das suas práticas sociais inerentes à cultura digital, ou seja, integrar as mídias e as TDIC no desenvolvimento e na recriação de metodologias ativas (MORAN, 2018)

Assim, valendo-se da familiaridade que crianças e jovens estão adquirindo com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), é possível que se tire proveito disto para uma orientação pedagógica, no sentido de filtrar as funcionalidades da tecnologia em questão e evidenciar o recurso audiovisual adequado para o ensino-aprendizagem, tendo em vista que a cultura digital demanda abertura e flexibilidade para conviver com fluxos diversificados de informações onipresentes, multiplicidade de letramentos (ROJO, 2010). Com as tecnologias:

A criança aprende a informar-se, a conhecer os outros, o mundo e a si mesma. A relação com a mídia eletrônica é prazerosa e sedutora, mesmo durante o período escolar, a mídia mostra o mundo de outra forma, mais fácil, agradável. A mídia continua educando como contraposto à educação convencional, educa enquanto entretém. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2003, p. 6).

Com o uso desses aparelhos, destaca-se o uso de filmes, séries televisivas, jogos, desenhos, documentários e vídeos que podem ser explorados para a didática dos assuntos tratados na escola, uma vez que tem como vantagem a aproximação do conhecimento que empresta ao trabalho do professor, pois apresenta uma característica própria: a imagem em movimento, a qual vai aproximar-se da realidade do aluno (FERREIRA, 2010). Segundo o dicionário Aurélio, “Diz-se [audiovisual] do que pertence ao método ativo de ensino fundamentado na sensibilidade visual da criança e que utiliza a apresentação de imagens, de filmes e de gravações”. É inerente ao conceito de audiovisual o caráter de ensino e aprendizagem que vídeos e afins contêm, evidenciando como tais recursos se encaixam naturalmente enquanto ferramentas para facilitar a transmissão de conhecimento aos alunos. Entende-se, então, que ao extrair o caráter pedagógico das tecnologias, é possível utilizá-las enquanto linguagem audiovisual como ferramenta de ensino. Isto porque, segundo Kate Antunes (2015), a linguagem dos recursos audiovisuais:

possibilita ao professor explorar vários conteúdos curriculares de forma dinâmica por meio de imagens, vídeos e músicas que quando trabalhados de forma pedagógica auxiliam a compreensão e assimilação dos conteúdos pelos alunos, agregando assim, mais conhecimento (ANTUNES, 2015).

Infere-se então que é através dos recursos audiovisuais que o ensino-aprendizagem pode ser construído integrando o que emerge da própria relação cotidiana entre professores e alunos, proporcionando que eles desenvolvam suas próprias habilidades e competências.

Essa mescla, entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola. Uma outra mescla, ou blended é a de prever processos de comunicação mais planejados, organizados e formais com outros mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais, onde há uma linguagem mais familiar, uma espontaneidade maior, uma fluência de imagens, ideias e vídeos cons-

tante (MORAN, 2015).

Nessa perspectiva, torna-se evidente que os Recursos Audiovisuais devem ser incluídos como método didático nas escolas, sendo inclusive um dever desta trabalhar nesse sentido para atingir a realidade dos alunos. Segundo Philippe Perrenoud (2010):

A escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC ou NTIC) transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar (PERRENOUD, 2010).

Dessa forma, é papel da escola trabalhar na devida adequação das tecnologias para aperfeiçoar o aprendizado dos alunos e possibilitar que, até mesmo, os que não possuem acesso às tecnologias em casa, consigam ter contato com este novo mundo na sala de aula.

MARCO METODOLÓGICO

Para a realização das investigações de uma pesquisa, é necessária a averiguação que tem como primórdios a ciência para a exploração da existência do assunto em que se deseja obter o resultado desejado (SILVEIRA, CÓRDOVA, 2009). Tendo como entendimento para que se tenha a pesquisa, considera-se que essas buscas de novos conceitos, e interpretações advém do modo que se tem a sistemática e a intensidade, para se obter o que foi objetivado para a inquirição e o descobrimento de uma realidade estipulada (LEHFELD, 1991). E de fato que a pesquisa é considerada como a definição de questões necessárias para a operação, como as variáveis, hipóteses, metodologia para investigar, o intitulado esse método de qualitativo (BOGDAN, BIKLEN, 1994).

Neste viés, a pesquisa qualitativa e quantitativa tem a funcionalidade de ter o método investigativo, se posicionando de forma de apreciar e se atentar no mundo, ela tem o foco no método de se interpretar e de tornar o que se explana com maior visibilidade, e nestas mesmas ideias pode se entender que a pesquisa qualitativa é de fato de modo interpretativo, e tem uma visão natural sobre as funcionalidades, quem utiliza, tem a intenção de abordar o estudo de forma natural (FLICK, 2009).

Para se ter essas informações, o pesquisador se inteira de pretextos podendo adentrar na situação histórica e social, para que disponha de um entendimento total da situação, pois é visualizado dentro de um contexto particular e geral, para se obter o resultado da pesquisa, desta forma contribuirá para que se tenha a reflexão sobre o determinado assunto (FONSECA, 1999). E para enriquecimento desse estudo, foi-se utilizado esse meio de pesquisa, a qualitativa, para que se tenha a variedade de possibilidades para o entendimento do conteúdo expresso (PEREIRA *et al.*, 2007). Para a compreensão da relação entre humanos e o que se ocorrem em seu meio, é preciso que contenha a abordagem da história, para que também se entenda o seu convívio social, e para que se obtenha sucesso no delinear da pesquisa, é necessária a utilização do método qualitativo, pois com ele consegue-se adentrar mais no assunto (GUBA; LINCOLN, 2005).

Deste modo, entende-se como pesquisa o ato de procurar as respostas para os problemas que são questionados no trabalho, Minayo (1993), tendo a visão com termos mais filosóficos, dispõe como base que a pesquisa é:

Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (MINAYO, 1993, p. 23)

Demo (1996) traz como a pesquisa um ato cotidiano da vida, para que se considera como um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”. Gil (1999) tem como primórdios que a pesquisa possui caráter pragmático, com a ideia que “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

E a pesquisa é utilizada em vários países, e em grande parte nos países desenvolvidos, e com isso se apresentam nos meios de comunicação, nas palavras de Louis e Richard (2000), “Como técnica nas ciências sociais e disciplinas profissionais a pesquisa de campo tem conquistado considerável credibilidade a partir de sua aceitação generalizada e seu uso em instituições acadêmicas”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a coleta de dados de uma pesquisa tem a opção de duas vertentes, sendo elas a primária e a secundária, nas palavras de Malhotra (2001) “os dados primários são coletados ou produzidos pelo pesquisador com a finalidade específica de resolver o problema de pesquisa”, e para os dados secundários Malhotra (2001) perluastra que “dados colhidos para uma finalidade diferente daquela do problema em pauta”, e neste entendimento pode-se afirmar que a presente pesquisa foi desenvolvida os dados primários e secundários. Pois os dados secundários advieram de pesquisas bibliográficas, com pesquisa em livros, teses, artigos e sites na internet Ventura (2013) disserta que:

A pesquisa bibliográfica será feita com base na seleção das obras que a integrarão, por sua leitura e análise. Essas obras serão lidas a com base no que foi considerado na delimitação, isto é, pelo tema, período e conceitos e ideias que se pretende analisar.

Como pode-se observar, é o primeiro caminho realizar a pesquisa.

E para a coleta dos dados primários foi captado por resposta aos questionários destinados aos alunos e professores onde foi realizada a pesquisa de campo na Escola Municipal Jarlece da Conceição Zaranza. E para que se tenha a análise dos dados foi feito técnicas para “relatar o comportamento de variáveis em uma determinada população ou interior de uma subpopulação, fazendo uso de instrumentos disponibilizados pela estatística” (CONTANDRIOPOULOS, 1994).

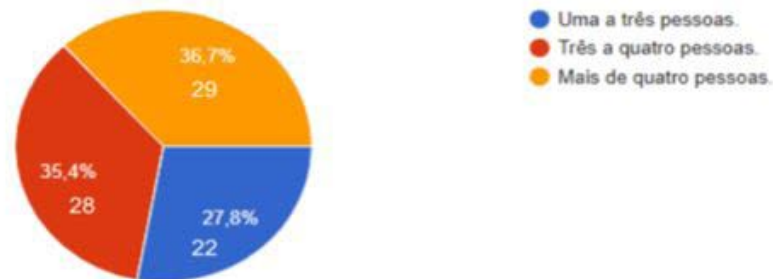
Entrevista

Entende o momento da pesquisa como o de “confronto”, o autor Smyth (1992), traz a reflexão que não se deve ter o olhar crítico, mas com a ideia de intrigar as pessoas que irão ser entrevistadas a trazer seus olhares e opiniões sobre determinado assunto. Nesse contexto, foram feitos dois questionários na forma online com professores e alunos da Escola Municipal Jarlece da Conceição Zaranza, localizada na Zona Norte de Manaus, com o objetivo de levantar dados acerca das condições socioeconômica dos estudantes e a inserção de tecnologias no uso

das aulas de inglês.

A seguir constam os resultados obtidos através do questionário realizado com os alunos da Escola Municipal Jarlece da Conceição Zaranza, pertencentes ao 7º ano, Ensino Fundamental II. Foi distribuído a eles no formato online, através do google forms, possuindo dez perguntas objetivas e tendo recebido 79 respostas.

Gráfico 1 - Pesquisa socioeconômica – dados de coabitação



Fonte: Autora (2021)

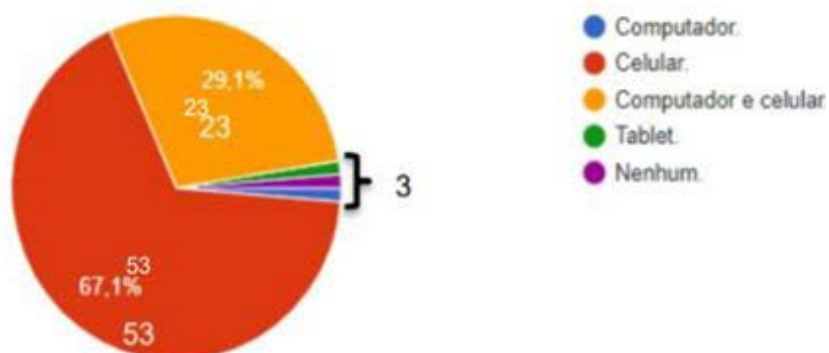
Gráfico 2 - Pesquisa socioeconômica – dados de renda



Fonte: A Autora (2021)

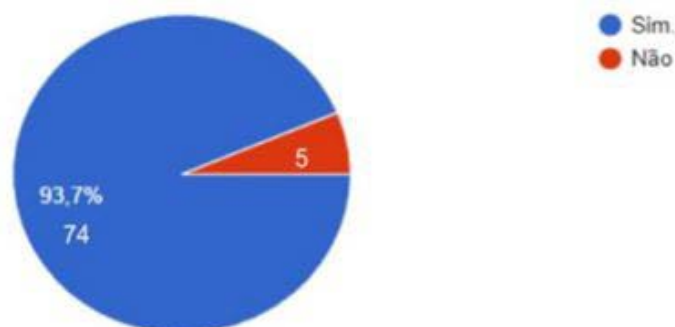
É possível inferir a partir dos dados socioeconômicos apresentados que a maioria dos alunos que compõe o 7º ano na escola em questão é proveniente de famílias de baixa renda, que possuem mais de três membros, e possuem residência própria. Isto é, são famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade social, onde a escola tem o papel fundamental de educar e instruir as crianças e adolescentes no intuito de apontar um caminho de oportunidades e possibilidades para eles, dando condições para que se insiram na realidade globalizada do mundo atual.

Gráfico 3 - Dados de recursos tecnológicos



Fonte: Autora (2021)

Gráfico 4 - Acesso dos alunos à internet



Fonte: Autora (2021)

Do levantamento sobre os recursos tecnológicos que os alunos possuem a seu alcance, verifica-se que a grande maioria possui celular e acesso à internet, de modo que pode ser feito o aproveitamento dessa tecnologia em benefício da educação do estudante; tendo em vista que os recursos básicos ele já possui.

A forma como a pesquisa foi realizada possui suas especificidades e vantagens. Questionários on-line nas palavras de Lilian Bacich (2017)

São uma ferramenta poderosa para tornar ágil um processo que também poderia ser feito com a utilização de recursos não digitais; porém, os “levantamentos eletrônicos ajudam a economizar muito do tempo que seria gasto organizando e resumindo as respostas dos estudantes” (RUSSEL; AIRASIAN, 2014, p. 311). O uso de formulários do Google ou Survey Monkey, por exemplo, organiza a coleta de dados e oferece relatórios com informações como a porcentagem de alunos que escolheu uma determinada resposta. Com essas informações em mãos, é possível pensar em estratégias de organização dos alunos, favorecendo ações de personalização do ensino.

Neste contexto o intuito é para que uma ferramenta própria das TICs seja empregada no intuito de otimizar a coleta de resultados e facilitar o alcance do contato de professores e alunos. A autora continua sua argumentação expondo que os aspectos positivos do levantamento de respostas de forma virtual, explorando os recursos tecnológicos:

Economizar tempo e agilizar o processo em aulas que têm, na maioria das instituições de ensino, prazos inflexíveis, sinalizados por uma campainha, uma sirene que avisa a todos, professores e estudantes, que é hora de trocar de assunto, trocar de “aula”, deve ser considerado uma vantagem ao oferecer ao professor oportunidade de compartilhar com os estudantes o resultado desse levantamento e, de certa forma, dividir com eles a responsabilidade sobre o processo de ensino e aprendizagem (BACICH, 2017).

O reconhecimento de que as tecnologias são uma realidade do mundo atual e que devem ser incorporadas no processo de ensino e aprendizagem nas didáticas nas escolas, principalmente no que diz respeito a matéria de língua inglesa, é medida que se faz necessária, uma vez que, segundo Paulo Freire (1996), devemos mais do que nunca ensinar para ser “ler o mundo”. Complementando esta ideia, pelo contexto atual, conclui-se que hoje, ler o mundo também é necessário ler as mensagens tecnológicas (SAMPAIO, 1999). Assim, a influência que o mundo exerce sobre a escola e como esta deve se transformar para atender às demandas interativas entre o aluno, o professor e o mundo, pode ser melhor construída a partir do uso das tecnologias e recursos audiovisuais no ensino.

As TIC podem fornecer material didático suficiente para substituir o material previamente utilizado pelo docente, criando as possibilidades para que o aluno possa fazer suas próprias buscas e permitindo que ele próprio seja um pesquisador, estando preparado para as dúvidas que possam surgir no que diz respeito ao ambiente tecnológico. Dessa forma, é sempre importante que o professor de LI se mantenha atualizado, buscando nas tecnologias recursos que oportunizem a diversificação de sua prática (MACIEL, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o intuito de abordar o tema do emprego dos recursos audiovisuais no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, considerando o desinteresse dos alunos no conhecimento desta língua ao passo que o mundo digital está cada vez mais integrado à realidade. Em razão disso, foi feita uma pesquisa na Escola Municipal Professora Jarlece da Conceição Zaranza, com alunos do 7º ano, cujo objetivo foi de analisar a integração dos recursos audiovisuais nas aulas de inglês, se os alunos possuíam recursos tecnológicos dentro de casa, se possuíam acesso à internet, se consideravam importante o uso dos recursos tecnológicos para aprender a matéria e se os professores usufruíam de tecnologias para formular suas aulas, incluindo-as em sua didática.

Os alunos estão, a todo o momento, sendo bombardeados de informações e entretenimento provenientes de tecnologias, seja pelas redes sociais que são facilmente acessadas por seus smartphones, seja por filmes e séries encontradas em serviços de streaming por meio de tablets e computadores. Adicionado a isso, a realidade que o espaço escolar apresenta é composto por salas de aulas lotadas, ausência de recursos pedagógicos e tecnológicos que despertem a disposição do aluno em estudar a matéria, além da inadequação do professor em usar a tecnologia ou abordar as matérias de forma correta. Também se pode citar os fatores internos de cada aluno, como a desestrutura familiar, problemas psicológicos e emocionais, desnutrição, entre outros.

Por esses motivos, cabe prezar por uma metodologia ativa no ensino do inglês, que torne o aluno protagonista na construção do conhecimento, aumente seu senso de responsabilidade pela absorção do conteúdo posto ali em pauta, e que se utiliza das TICs, através dos recursos audiovisuais, para assim fazê-lo. Nesse caso, o papel do professor seria o de agente de apoio, preparado para oferecer o suporte necessário ao aluno quando da aprendizagem, e na ideia de ter seu próprio aprendizado de forma contínua e integrada com a cultura digital. Na entrevista realizada, observamos que os profissionais da educação buscam incluir em suas aulas recursos tecnológicos para facilitar o aprendizado dos alunos, ainda que enfrentando dificuldades para tanto, seja pela ausência de equipamentos adequados, indisponibilidade de data-show nas salas de aula, entre outros. Há um reconhecimento geral sobre a importância de utilizar as TICs e os benefícios que trazem ao diversificar o aprendizado para o aluno.

Para o desenvolvimento do estudo, foi abordado os fatores de desmotivação dos alunos em participarem ativamente das aulas, como os recursos audiovisuais podem contribuir para uma redefinição do aprendizado e tornar o ensino do inglês em fator de interesse, na intenção de criar uma atmosfera escolar que atue tanto na retenção de conteúdo, como na formação do aluno enquanto indivíduo capaz de lidar com a tecnologia com certa naturalidade e que obtenha essa habilidade para extrair conhecimento. Em resumo, o aluno enquanto protagonista de sua vida, sendo capacitado de lidar com a tecnologia ao seu redor e se inserindo cada vez mais no mundo

digital é a realidade que se faz presente nas escolas, o que deve ser trabalho e aproveitado por professores, pais e gestores, no sentido de proporcionar o aprendizado maximizado deste aluno e assim, combater as causas de desinteresse e desmotivação que permeiam o meio escolar.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Kate Francisca da Silva. Os benefícios do uso pedagógico dos recursos audiovisuais em sala de aula, segundo os estudantes do Centro de Ensino Médio 804 do Recanto das Emas. / Kate Francisca da Silva Antunes. – Brasília, 2015.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. Orgs. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] – Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre *et al.* Saber preparar uma pesquisa: definição, estrutura, financiamento. In: Saber preparar uma pesquisa: definição, estrutura, financiamento. 1994. p. 215-215.
- DEMO, Pedro. Avaliação sob o olhar propedêutico. Papyrus Editora, 1996.
- FERREIRA, Olívia Galvão Lucena *et al.* O envelhecimento ativo sob o olhar de idosos funcionalmente independentes. Revista da Escola de Enfermagem da USP, v. 44, p. 1065-1069, 2010.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido (revisada). Nova York: Continuum , v. 356, pág. 357-358, 1996.
- FLICK, Uwe. Qualidade na pesquisa qualitativa: coleção pesquisa qualitativa. Bookman editora, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991.
- GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. Fourth generation evaluation. Newbury Park: Sage, 1989.
- LEHFELD, Hartmut; ERZIGKEIT, Hellmut. O SKT - um teste curto de desempenho cognitivo para avaliar déficits de memória e atenção. Psicogeriatría Internacional , v. 9, n. S1, pág. 115-121, 1997.
- LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2008.
- MACIEL, Cristina Martins. O uso das TIC no processo de ensino aprendizagem da língua inglesa no ensino médio. 2009.
- MALHOTRA, Naresh K. Pesquisa de marketing-: uma orientação aplicada. Bookman Editora, 2001.
- MARTINSI, M.C. Situando o uso da mídia em contextos educacionais. 2008. Disponível em: <http://midiasnaeducacao-joanirse.blogspot.com/2008/12/situando-ouso-da-mdia-emcontextos.html> Acesso:out/2017.
- MINAYO, Maria Cecilia de Souza. O desafio do conhecimento. São Paulo. Hucitec, 1993.
- MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. Revista Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, p. 27-35, jan./abr. 1995.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas : Papirus, 2000.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

PALLÚ, Nelza Mara. Que inglês utilizamos e ensinamos?: reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo. Curitiba, 2013.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROJO, R. Multiletramentos: Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade. 2010. Disponível em: . Acesso em: 5 set. 2017.

SAMPAIO, Consuelo Novais. Canudos: cartas para o Barão. EdUSP, 1999.

SILVA, Helena *et al.* Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. Ciência da Informação, v. 34, p. 28-36, 2005.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 33-44, 2009.

SMYTH, Padhraic; GOODMAN, Rodney M.. . Uma abordagem teórica da informação para indução de regras a partir de bancos de dados. Transações IEEE sobre conhecimento e engenharia de dados , v. 4, n. 4, pág. 301-316, 1992.

ST-LOUIS, Richard *et al.* Concentrações hepáticas de butilestanho em baleias beluga (*Delphinapterus leucas*) do estuário de São Lourenço e norte de Quebec, Canadá. Química organometálica aplicada , v. 14, n. 4, pág. 218-226, 2000.

VENTURA, Miriam. Lei de acesso à informação, privacidade e a pesquisa em saúde. Cadernos de saúde pública, v. 29, p. 636-638, 2013.



Evasão escolar de alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola da zona norte de Manaus

School dropout of 1st year high school students in a school in the north area of Manaus

Venuzia Bizerra da Costa Barbosa

Professora mestre da Estadual de Ensino do Amazonas, Graduação em Ciências Sociais. Universidade Nilton Lins, UNINILTON, Brasil. Mestre em Ciências da Educação (Universidade Del Sol - UNADES) <http://lattes.cnpq.br/6525225705833852>

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.180.2

RESUMO

A cada ano os índices de evasão escolar ainda crescem no Brasil, essa temática vem sendo estudada e discutida em todos os níveis e modalidades, desde a educação infantil até o ensino superior. A etapa mais crítica para a conclusão da educação básica é o primeiro ano do Ensino Médio. Nesse contexto, foi feita uma pesquisa a partir da sistematização da literatura bibliográfica sobre a evasão escolar e o trabalho de campo, no qual o objetivo geral do trabalho foi conhecer motivos e causas que levam ao alto índice de Evasão Escolar nos alunos do 1^a Ano do Ensino Médio de uma Escola Pública da Zona Norte de Manaus. O método de trabalho foram os dialéticos tendo os instrumentos, entrevista aplicadas aos alunos e questionário, aos professores, afim de comprovar se esses motivos levam esses alunos a saírem da escola. Os principais motivos encontrados foram: gravidez, trabalho, problemas financeiros e familiares. Logo, se percebeu que o fracasso escolar, entendido como evasão e abandono escolar, tem sua origem em fatores internos e externos, devendo serem tratados na mesma dimensão e, assim, buscar equilibrar o sistema de ensino e a aprendizagem do aluno no processo educacional.

Palavras-chave: evasão escolar. alunos. educação.

ABSTRACT

Every year, school dropout rates still grow in Brazil, this theme has been studied and discussed at all levels and modalities, from early childhood education to higher education. The most critical stage for completing basic education is the first year of high school. In this context, a research was carried out based on the systematization of the bibliographic literature on school dropout and field work, in which the general objective of the work was to know the reasons and causes that lead to the high rate of school dropout in students of the 1st Year of Teaching Medium of a Public School in the North Zone of Manaus. The working method was the dialectic with the instruments, interviews applied to the students and questionnaire, to the teachers, in order to prove if these reasons lead these students to leave the school. The main reasons found were: pregnancy, work, financial and family problems. Soon, it was realized that school failure, understood as evasion and school dropout, has its origin in internal and external factors, and should be treated in the same dimension and, thus, seek to balance the teaching system and student learning in the educational process

Keywords: school evasion. students. education.

INTRODUÇÃO

Os estudos de Arpini (2003), Luft (2003), Penin (1995) e Queiroz (1998) apontam que o tema da evasão é complicado e às vezes contraditórias. Não é o que acontece em uma escola ou outra isoladamente, mas um fenômeno comum, seja em grandes centros ou em comunidades mais distantes. Porém, isso não significa que não haja solução para o problema, portanto é um motivo para a escola se sentir confortável, pois sua causa pode estar fora da escola, embora tenha se configurado mais efetivamente dentro da escola.

Para que a escola desempenhe suas funções e assegure que os alunos dominem o

conhecimento escolar, ela precisa lidar com várias questões da dinâmica interna, incluindo a permanência dos alunos na instituição. Nos últimos anos, os problemas da investigação agravaram-se, acompanhados de insucessos e maus desempenhos, é o chamado "fracasso escolar" que acaba por levar ao abandono.

É importante entender que existe um modelo de escola para os jovens pertencentes aos grupos econômicos e culturais que têm acesso garantido, e outro para aqueles dos grupos populares para os quais essa garantia não existe.

Para os primeiros, a saída é a escola, e é por meio dela que eles e seus pais esperam ter sucesso, dinheiro e realização profissional. Assim, para eles, a escola está presente e eles estão interessados na única possibilidade de implementação desse projeto, que está em curso desde o momento em que entram na escola.

Por outro lado, um grupo de adolescentes de classes menos abastadas tem seu cotidiano muito parecido com o de seus pais, que trabalham muitas horas, inúmeras vezes contabilizadas para o período da escola noturna. Para estes a frustração e as dificuldades começam muito cedo, pois são excluídos do modelo anterior, embora teoricamente tenham acesso a ele. A escola não lhes oferece as perspectivas que o trabalho representa. Não há muitas possibilidades de escolha a serem feitas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A cada ano os índices de evasão escolar crescem mais, contribuindo de forma efetiva para que 1,5 bilhões de jovens entre 15 e 17 anos estejam fora da escola, segundo dados do Censo da Educação Básica (INEP, 2014). A temática da evasão escolar vem sendo estudada e discutida em todos os níveis e modalidades, desde a educação infantil até o ensino superior.

Especificamente, o primeiro ano do Ensino Médio mostra-se o mais preocupante. Ao observar os alunos que ingressam nesse nível percebem-se sérias dificuldades destes em acompanhar os conteúdos selecionados e programados para esta série. Ao concluir o Ensino Fundamental, o aluno deveria possuir conhecimentos que serão aprofundados e consolidados no Ensino Médio. No entanto, não é o que ocorre na prática. Essa dificuldade de entendimento do que é ensinado em sala de aula afeta negativamente as perspectivas do aluno em relação à escola. Faz-se necessário investigar até que ponto as deficiências do ensino fundamental contribuem para a evasão no nível seguinte.

De forma geral, os fatores que contribuem para o abandono escolar podem ser analisados a partir de duas abordagens distintas. Uma delas está relacionada ao que ocorre fora do ambiente escolar como a desigualdade social, o trabalho e a família. Na outra, a própria escola é apontada como fator contribuinte à evasão, assim como o professor.

O problema da evasão escolar vem sendo analisada e discutida em todos os níveis e modalidades. Os estudos já realizados sobre o tema apontam diversos fatores que concorrem como possíveis causas dos elevados índices de abandono nas escolas públicas. A massificação e o atual modelo de ensino que não mais atrai os alunos, a crise de valores da sociedade moderna, a necessidade de ingresso no mercado de trabalho, são aspectos apontados como causas da evasão. A 'bola' vem sendo jogada da escola para a família e vice-versa.

O abandono à escola é composto então pela conjugação de várias dimensões que interagem e se conflitam no interior dessa problemática. Dimensões estas de ordem política, econômica, cultural e de caráter social. Dessa maneira, o abandono escolar não pode ser compreendido, analisado de forma isolada. Isto porque, as dimensões socioeconômicas, culturais, educacionais, históricas e sociais entre outras, influenciam na decisão tomada pela pessoa em abandonar a escola (BATISTA, SOUZA, OLIVEIRA, 2009, p. 4).

A evasão escolar é um acontecimento educacional onde o educando deixa de frequentar a escola no período em que a mesma é obrigatória. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) orientam aos estabelecimentos de ensino que efetuem um controle diário da presença de seu alunado e quando ocorre uma ausência que supere a três dias deverá entrar em contato com os responsáveis pelo educando, e se não solucionado o caso deverá notificar o Conselho Tutelar e a Vara da Infância e Juventude de sua cidade.

O procedimento de contato com os responsáveis pelos educandos pode ser considerado a maior dificuldade por parte das escolas, na maioria dos casos os pais pouco visitam as escolas para saber sobre a vida acadêmica de seus filhos e no caso específico de alunos que se evadiram, a situação se agrava ainda mais, a questão deste comprometimento por parte dos pais é um essencial tópico a ser trabalhado em futuras políticas públicas de educação. De acordo com Camargo e Piccione (2012, p. 34),

A LDB 9.394/96 e as políticas públicas para os três níveis de ensino da Educação Básica são focadas para cada nível. Assim sendo, o ensino médio, como último nível de ensino da Educação Básica, é contemplado de acordo com as suas especificidades que visam garantir ao jovem a formação básica para o exercício da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho, a serem desenvolvidos através da educação tecnológica, científica, letras e artes, do processo de transformação da história, sociedade e cultura, da língua portuguesa como instrumento de comunicação para o acesso ao conhecimento, e o pleno exercício da cidadania. Integrado à Educação Básica pela LDB 9.394/96, o ensino médio torna-se gradativamente obrigatório e gratuito aos jovens de 14 a 17 anos.

No que tange à educação, a legislação brasileira determina a responsabilidade da família e do Estado no dever de orientar a criança em seu percurso socioeducacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (1997, p. 2), é bastante clara a esse respeito. Segundo a LDB lei 9.394/96 é a prioridade dispensada a uma educação geral para os jovens do ensino médio, através do desenvolvimento das capacidades gerais dos sujeitos, estimulando o saber pensar, refletir, saber fazer, comparar, interpretar, realizando a leitura e releitura do mundo que o cerca.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 2 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96, BRASIL, 1996).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43) ao tratarem da formação básica geral na escola e a formação profissional, alertam se o que se percebe não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é, também, uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Diante disso e segundo Kuenzer (2007), as discussões sobre o ensino médio não entendem como é possível uma formação profissional, sem uma sólida formação geral.

O desafio dos processos do ensino e da aprendizagem reside nos investimentos sistemáticos e contínuos para a qualidade da escola, em uma perspectiva inclusiva. A escola pública de qualidade, ambiente de informação e formação para o desenvolvimento pessoal e coletivo

numa perspectiva democrática e cidadã, significa promover a permanência dos sujeitos na escola, ampliação dos conteúdos socioculturais, estímulo à qualidade de ensino, conseguindo melhorias significativas na aprendizagem.

MARCO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi realizada a partir do método dialético, tendo como instrumento de trabalho entrevistas ao vivo, ocorrida através de telefonemas aos alunos evadidos da escola, que aceitaram a fazer parte da mesma, devido a COVID-19 não permitir o contato presencial entre a pesquisadora e esses sujeitos deste estudo. Outra modalidade de trabalho foi a aplicação de questionário aos professores da escola de onde esses estudantes tinham estudado. A aplicação desses instrumentos aos professores foi possível devidos a certos momentos de seus comparecimentos a escola.

A ligação entre teoria e prática é primordial, pois o método dialético analisa as contradições nos próprios fatos que ele estuda, sendo que na prática será necessário procurar o critério da verdade científica. Portanto, a pesquisa com enfoque dialético procura sintetizar os elementos conflitantes presentes na pesquisa, geralmente entendidos como métodos empíricos que envolvem a quantidade-qualidade e o raciocínio hipotético-dedutivo. Ao utilizar do enfoque dialético na pesquisa, deve-se ter uma compreensão dinâmica da realidade sociopolítica e econômica em que se vive para abarcar a totalidade do conhecimento (DE BARBA *et al.*, 2022).

Nesse contexto, a entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido estrito de construção de conhecimento sobre determinado objeto, é a técnica mais utilizada no processo de trabalho qualitativo empírico. Constitui-se como uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa de um entrevistador e destinada a construir informações pertinentes a determinado objeto de investigação. No caso da investigação qualitativa, os questionários têm um lugar de complementaridade em relação às técnicas de aprofundamento compreensivo e dialético. Pois, enquanto na abordagem qualitativa, o foco é no entendimento da intensidade vivencial dos fatos e das relações humanas, os estudos quantitativos se dedicam a conhecer e a explicar a magnitude de tais fenômenos. As duas dimensões são importantes, particularmente quando combinadas (MINAYO E COSTA, 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos alunos entrevistados para os fins desta pesquisa, 15% dos 134 alunos alegaram que tiveram que afastar-se da rotina escolar por causa de fatores externos principalmente questões familiares. 51% dos alunos que saíram por esse motivo são mulheres pois engravidaram precocemente e tiveram que se ausentar da escola para cuidar dos filhos, 24% foram aqueles que precisam trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias e 8% destes alunos se ausentaram por mudanças de logradouro e dificuldades financeiras para chegar à escola de destino e 2% abandonaram por desinteresse próprio em relação aos estudos.

Na escola observada, não é incomum as mães levarem os filhos à escola porque não têm com quem ficar. Não se limitando às mães solteiras, mas às mães em geral, porque mesmo as que tenham companheiro os mesmos não ficam para cuidar dos filhos por causa das práticas

de trabalho ou por conta das responsabilidades culturais da mãe em situações mais isoladas.

De acordo com Bastos e Eiterer (2017), muitas das condições que atribuem papéis e representação doméstica às mulheres derivam de uma herança cultural que foi moldada por estruturas de repressão da figura feminina durante a formação ocidental. Conforme aponta Eiterer et al (2014, p.35), embora a infância pobre, comumente apresentada como o principal motivador para o abandono, "afeta meninos e meninas igualmente, para as mulheres, a divisão das tarefas domésticas por gênero significa um acúmulo de desvantagens sociais", mostrando as interseções de submissão que o aluno se encontra, geralmente subordinado não apenas às categorias de classe, alfabetização, mas, também, aos gêneros, que não são separados, mas oneram uns aos outros.

Segundo Moreno e Gonçalves (2015), apesar da queda da taxa de gravidez no Brasil nos últimos anos, ainda se mantém acima da média esperada. Henrique *et al.* (1989) já indicam que depois que uma adolescente engravida, cuja renda familiar está entre os grupos mais pobres tem uma chance drasticamente reduzida de terminar o ensino médio. Oliveira (1998), também, explica a magnitude dos problemas sociais, educacionais e escolares decorrentes da gravidez na adolescência que levam ao abandono, o que pode enfatizar, além da vergonha e pressão social e familiar e da necessidade de renda adicional, a necessidade de cuidar das crianças.

Como uma forma de conter a evasão dessas alunas, por meio de um estudo de caso com alunas da rede municipal do interior da cidade do Rio de Janeiro, observando a pesquisa de Souza (2015) sobre a continuidade e decomposição permanente das mulheres na escola, mostra-nos o Projeto Brinquedoteca da EJA (BEJA).

Outro fator externo bem citado que afeta 24% dos alunos entrevistados, é o abandono escolar devido à necessidade de manter ou ingressar no mercado de trabalho para o sustento doméstico. O motivo dessa evasão não é a repetição do horário escolar condizente com a jornada de trabalho (em alguns casos), mas sim o esgotamento das atividades profissionais, somado às atividades familiares, resultando em sobrecarga pessoal, e então optam por abandonar a escola. Embora o trabalho seja uma das principais razões pelas quais as pessoas voltam à escola, é, também, uma das principais razões pelas quais elas desistem (DE FREITAS e RODRIGUES, 2020).

Isto torna necessário o desenvolvimento de uma nova metodologia de ensino que seja harmônica com a realidade dos alunos, que comumente têm responsabilidades paralelas à escola. Ou seja, se faz fundamental uma percepção diferenciada dos docentes que irão acompanhar estes alunos, para se atentarem a realidade dos mesmos e notar que já não são mais crianças e necessitam de um ensino diferenciado: A compreensão de que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da Identidade Cultural e uma apreensão da realidade, como nos elucidava Freire (2011) na Pedagogia da Autonomia.

Os autores Ferreira (2001), Queiroz (2002) afirmam que a evasão escolar não é responsabilidade apenas da escola, mas, também, da família, das políticas de governo, já que o Estado não cumpre o seu papel como deveria e do próprio aluno. Para este autor, a evasão escolar está relacionada ao ingresso do aluno na criminalidade, o convívio familiar conflituoso, à má qualidade do ensino, à necessidade de o educando trabalhar para ajudar a família e até mesmo para o seu próprio sustento, além de outros fatores. "O fenômeno da evasão e repetência longe está de

ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias. Ao contrário, refletem a forma como a escola recebe e exerce ação sobre os membros destes diferentes segmentos da sociedade” (BRANDÃO, 1983, p. 38).

Alguns programas de Governo tentam resolver questões pertinentes à distância casa-escola. Exemplo disso é o Programa do Governo Federal “Caminho da Escola”, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Este programa foi criado em 2007 com o objetivo de renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes e contribuir para a redução da Evasão Escolar. Contudo ainda existem muitas cidades, inclusive Manaus, que apresentam condições precárias de locomoção e chegam, até mesmo, a não oferecer transporte escolar, dificultando o acesso à escola.

Alguns fatores internos não foram citados como justificativa de evasão pelos alunos, Sousa *et al.* (2011, p. 27) cita que os “fatores externos são o trabalho, as desigualdades sociais, a relação familiar e as drogas. Os internos mais comuns estão assentados na própria escola, na linguagem e no professor”.

É preciso ressaltar que, com relação aos fatores internos, Ferreira (2013) as classificam em quatro grupos: primeiro, a “Escola: não atrativa, autoritária, professores despreparados, insuficientes, ausência de motivação, etc.”; segundo, o “Aluno: desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez”; terceiro, os “Pais ou responsáveis: não cumprimento do pátrio poder, desinteresse em relação ao destino dos filhos, etc.”; e quarto, o “Social: trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre os alunos, violência em relação a gangues, etc.”

Resultados do trabalho relacionado ao questionário do corpo pedagógico da escola

O estudo em questão promovido com a aplicação de questionário com perguntas semiestruturadas e abertas aplicadas durante o horário de trabalho aos professores e coordenação, como já foi informado anteriormente. De acordo com os resultados obtidos, o maior motivo que eles acreditam contribuir para a evasão escola, 18% de 30 participantes do corpo pedagógico acreditam que a falta de motivação e falta de interesse dos alunos sejam os motivos; 60% acreditam que fatores como dificuldade de conciliar o trabalho e escola seja o maior motivo; e 22 % acredita que seja por motivos financeiros.

Nesse contexto, Ceratti (2008, p. 13) complementa,

Às vezes a falta de interesse do aluno, traduzida na evasão escolar é uma maneira de mascarar sua incapacidade para se esforçar. Mas em outras ocasiões não é assim. O aluno faria um esforço se percebesse que os conteúdos da aprendizagem são medianamente atrativos, úteis, conectados, com sua vida diária, atraentes o suficiente para que o esforço valha a pena. Quando, pelo contrário, descobre que aprender supõe apenas memorizar certos conteúdos distantes para recuperá-los depois em uma prova, sua atitude defensiva diante da aprendizagem vai se consolidando. Pouco a pouco, seu atraso vai se ampliando e chega um momento em que a distância com o ritmo médio da turma se torna intransponível. O aluno com dificuldades específicas de aprendizagem não apresenta, de início, problemas de motivação, se bem que progressivamente pode se sentir incapaz de realizar as tarefas propostas e abandona qualquer tentativa de superá-las.

Dessa forma, acerca da evasão, entende-se que o abandono escolar faz parte da última etapa de um processo eficaz e cumulativo do estudante na vida escolar, além de uma grande

variedade de fatores, dentre eles relacionados à escola, à família e ao trabalho (FIGUEIREDO; SALLES, 2017).

De acordo com Julião (2020), a formação de professores está no centro das discussões sobre todas as questões relacionadas ao sistema de ensino, especialmente porque a educação ganha destaque na abordagem de diversas questões. A formação teórica e prática de professores como funcionários contribui para a qualidade do ensino porque são as mudanças na forma como os professores aprendem que produzem mudanças na forma como ensinam. Para cumprir sua missão, independentemente do modo de atuação, o educador deve ter a capacidade de ensinar corretamente os conteúdos programáticos das disciplinas que leciona em sua especialidade. Para que se possa efetivamente alcançar os objetivos da prática docente, torna-se necessário a real valorização do magistério, além de erguer três alicerces sólidos: boa formação inicial, boa formação continuada e boas condições de trabalho, permitindo maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho.

Diante da baixa atratividade que a escola parece ter entre os jovens, a articulação entre educação e trabalho pode ser um dos nós mais importantes a serem desatados pelas políticas educacionais. Mais do que apenas formar jovens para o mercado, a educação dos jovens precisa contribuir para a construção de estratégias de inserção produtiva na reflexão sobre o mundo do trabalho e na construção de ideais de projetos de vida que incluam a projeção de uma carreira e também a continuidade dos estudos (CARVALHO; LIMA, 2017, p. 83)

Segundo a visão de Arroyo (1997, p. 23):

Na maioria das vezes, o ambiente escolar e os responsáveis pelos educandos provocam a evasão dos mesmos, além de ter a responsabilidade de atribuir à desestruturação familiar e o equilíbrio do aluno; o professor e o aluno não têm responsabilidade para aprender, tornando-se um jogo de empurra.

Atualmente, a escola precisa estar preparada, e para isso é preciso, que os professores sejam dinâmicos, responsáveis, criativos e que seja capaz de inovar e transformar o seu lugar.

Cabral (2017) diz que os professores e gestores percebem o desinteresse e a desmotivação do aluno, incluindo as dificuldades relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem. Apesar do empenho empregado pela escola e de seus colaboradores, exemplo: incentivo, flexibilização, apoio, não reprovação, muitos alunos ainda desistem de frequentar, e acabam evadindo da escola.

Outros autores, como Medina (2012, p. 6), apontam que “a evasão é produto do enfraquecimento das aspirações iniciais e da perseverança dos alunos”. Apoio familiar, expectativas de sucesso, percepções de dificuldades de aprendizagem, objetivos e valores do aluno, também, podem afetar o sucesso da escola (MEDINA 2012). Esta informação permite-nos compreender que são muitos os fatos que levam os jovens a abandonar a escola.

Na maioria dos casos, essas barreiras são consideradas intransponíveis por milhares de jovens e aumentam o desemprego ou a mão de obra barata. Segundo Barros (2017), as consequências da não continuidade dos estudos são graves. O maior impacto é na qualidade de vida, na saúde, no número de filhos e até na probabilidade dos filhos de concluir a escola.

Dessa forma, foi possível constatar através da entrevista com os alunos e do questionário com os professores que a evasão apresenta fatores internos e externos à escola, indo

ao encontro dos resultados encontrados na presente pesquisa que demonstram que os fatores externos sobrepõem aos internos, no entanto, ambos são citados tanto pela equipe pedagógica e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação as informações analisadas neste estudo, seja a nível local, regional, nacional ou global, tanto pela pesquisa bibliográfica dos autores em questão, quanto pela pesquisa de campo na escola estudada, entende-se que a situação de “evasão” é complexa e extensa, incluindo múltiplos fatores, por isso é difícil de compreender em diferentes momentos, porque o processo perpassa por um conjunto de acontecimentos heteróginos em escalas diferentes. Portanto, o termo "evasão e abandono escolar" é visto como um fato triste para todos os envolvidos no processo educacional, como uma das fragilidades do sistema educacional brasileiro, e está longe de ser resolvido, afetando diferentes níveis de ensino e métodos institucionais e particulares.

Na pesquisa se percebe que é necessário criar métodos para enfrentar esses desafios e proporcionar novas perspectivas para a rede de ensino e aos alunos, capazes de amenizar as causas que elevam à superação de dificuldades para a diminuição da evasão e o abandono escolar, por compreender que estas não foram analisadas de formas adequadas e necessárias como uma proporção de alternativa para diminuição do índice de evasão em sentido amplo, por parte de quem de direito.

Diante dessa situação, a mudança necessária não é simplesmente adaptar-se passivamente a esse quadro, mas buscar condições satisfatórias, cientificamente, para encontrar um espaço aberto adequado para a construção de coisas novas, de forma a expandir o potencial e as habilidades humanas e liberar a mente coletiva de todas as direções e história, com um olhar em todas as direções e dimensões históricas, cognitivas, sociais, afetiva e cultural.

A partir da pesquisa se entende, que a mediação familiar é muito importante para a busca de uma nova transformação, pois permite que os alunos permaneçam mais tempo nas instituições de ensino e concluam seus cursos, visto que para muitos, a escola é o único lugar de informações. Além disso, a cultura, o trabalho e tempo, que visa na construção de um currículo e deve a escola ser fator fundamental para o desenvolvimento como ser social e intelectual.

Logo, percebe-se que o fracasso escolar, entendido como evasão e abandono escolar, tem sua origem em fatores internos e externos acima citados, devendo ser tratados na mesma dimensão e buscando equilibrar o sistema e a aprendizagem do aluno.

Contudo, o presente estudo constatou que existem motivos diversos, dentre eles: dificuldades financeiras, gravidez, estrutura física da escola, mudanças de logradouro, número elevado de disciplinas no currículo, dificuldades de fundamentação teórica e metodológica no trabalho do professor, crime e droga, que estão associados ao alto índice de evasão escolar dos alunos do 1º Ano do Ensino Médio de uma Escola Pública da Zona Norte de Manaus.

REFERÊNCIAS

- ARPINI, D. M. Violência e Exclusão. Adolescência em grupos populares. Bauru: Edusc, 2003.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. Revista de Educação de Jovens e Adultos. 2001, n. 11, pp. 09-20. ISSN 1518-7551.
- BATISTA, S. D.; SOUZA, A. M.; OLIVEIRA, J. M. S. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. Revista Profissão Docente, Uberaba, v. 9, n.19, p. 70-94, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3759>. Acesso em: 8 jan. 2020.
- BASTOS, Ludimila Corrêa; EITERER, Carmem Lúcia. Reconfiguração das relações de gênero e cotidiano das mulheres educandas da EJA. Educ. Form., v. 2, n. 6, p. 42-53, 2017.
- BARROS, R.; MENDONÇA, R. Abandono e evasão no ensino médio no Brasil: magnitudes e tendências. In: INSTITUTO UNIBANCO. A crise de audiência no Ensino Médio. São Paulo: Instituto Unibanco, 2009. p. 4-37. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2018/07/ra-iu-2017-web_31072018.pdf. Acesso em: 05 de out. 2021.
- BRANDÃO, Z. *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no Ensino de 1º grau no Brasil. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 64, Nº 147, maio/agosto 1983, p. 38-69.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: marco 2021.
- CABRAL, Carine Grazielle da Luz. Evasão Escolar: O que a escola tem a ver com isso? Artigo apresentado como trabalho de conclusão do curso de pós-graduação em Educação e Direitos Humanos: escola, violências e defesa de direitos. Universidade do Sul de Santa Catarina. 2017. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Carine.pdf>. Acesso em: 11 de nov. 2021.
- CARVALHO, Carolina Coimbra de; LIMA, Francisca das Chagas da Silva. Juventudes, Educação e Trabalho: Reflexões Sobre os Desafios da Escolarização na Educação de Jovens e Adultos. Revista Educação em Debate, v. 39, n. 73, 2017.
- CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Secretaria da educação do Estado do Paraná, 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_marcia_rodrig>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- DE BARBA, Clarides Henrich *et al.* O MÉTODO CIENTÍFICO NA PRODUÇÃO DA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS. Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente, v. 15, n. 2, jul-dez, p. 46-63, 2022.
- DE FREITAS, Thais Cardoso; RODRIGUES, Karina Gomes. A EVASÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: OS DESAFIOS EDUCACIONAIS ENCONTRADOS NO BRASIL. Anais do EVINCI-UniBrasil, v. 6, n. 1, p. 248-248, 2020.
- EITERER, Carmem Lúcia; PIRES, Nair; MIRANDA, Vanessa Regina Eleutério. O trabalho coletivo no ambiente escolar como estratégia pedagógica. Didática e docência: pesquisas atuais, p. 35.
- FERREIRA, L. A. M. Direito da criança e do adolescente: direito fundamental à educação. Presidente Prudente – SP, 2001.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 25, n. 95, p. 356-392, 2017. ISSN 0104-4036. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500397%3e.%20Acesso%20em:%2020%20nov.%202018>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. e RAMOS, M. (Org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, Rodolfo Daniel Moreno Reis. Avaliação de micronutrientes e sua influência no metabolismo secundário de *Bidens pilosa* e *Salvia officinalis*, plantas usadas no tratamento de diabetes. 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

HENRIQUES, Fernando S. Efeitos da deficiência de cobre no aparato fotossintético da beterraba sacarina (*Beta vulgaris* L.). *Journal of plant physiology*, v. 135, n. 4, pág. 453-458, 1989.

JULIÃO, António Luis. Formação de professores, ensino primário e qualidade educativa em angola: vazios e pontes na relação. *Revista Internacional de Formação de Professores*, v. 5, 2020.

KUENZER, A. Z. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2007.

LUFT, H. M. O Paradoxal papel da Escola: Promete incluir, excluindo. In BONETI, L. W. (coord). Educação, Exclusão e Cidadania. Ijuí: Unijuí, 2003.

MEDINA, Maria Angélica Lozano. Causa de evasão em programas de qualificação profissionais: Análises dos casos de Osasco Bogotá. Repositório digitalFGV. Coleções EAESP –MPGPP. Trabalhos individuais, 2012.

OLIVEIRA, M.W. Gravidez na adolescência: dimensões do problema. *Cadernos CEDES*, 1998.

PENIN, S. Cotidiano e Escola: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1995.

QUEIROZ, L. D. Um estudo sobre a evasão escolar para se pensar na inclusão escolar. 25ª Reunião anual da Anped, Caxambu, v. 1, n. 1, p. 01-01, 2002.

SOUSA, A. A. *et al.* Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? *Vértices*, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 13, n. 1, p.25-37, 2011.

SOUZA, N.P.M. Mulheres da EJA: entre sonhos e desafios da continuidade na escolarização de alunas da rede municipal de Seropédica - RJ. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2015.



Importância do tradutor e interprete de libras no cotidiano educacional como o processo de inclusão de alunos surdos

Importance of libra translators and interpreters in everyday educational life process of including

Ediana Pereira Parente

Professora de apoio escolar na SEDUC- Município de Coari-AM. Graduada em Licenciatura plena em Letras Língua portuguesa. Pela Universidade do Estado do Amazonas- UEA. Mestra em ciencias da educação- pela. Universidade Del Sol- UNADES. <https://orcid.org/ID0000-0003-3908-0506->. <https://lattes.cnpq.br/8935234831637781>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Professora da Educação básica no município de Coari Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM – MESTRA e Doutora em ciencias da educação – pela Universidade de San Lorenzo – UNISAL: <https://orcid.org/ID 0000-0001-9353-2185> - <http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.180.3

RESUMO

A referida problemática surgiu pela necessidade de investigar, se a presença do Tradutor e Interpretador da Língua Brasileira de Sinais – Libras, contribuem com a inclusão de alunos surdos, por conta disso, se fez necessário uma investigação mais aprofundada sobre: “Importância do Tradutor e Interpretador de Libras no cotidiano educacional: uma perspectiva para o processo de inclusão de alunos surdos na Escola Estadual Prefeito Alexandre Montoril-GM3 no turno vespertino no 1º ano do Ensino Médio, no ano de 2022, no Município de Coari-AM, Brasil. Fazendo uma retrospectiva sobre a vida do surdo, podemos dizer que hoje eles tiveram várias conquistas como por exemplo: a Lei de n.º 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece como meio legal a Língua Brasileira de Sinais- Libras como meio de comunicação e expressão para a comunidade surda. A metodologia utilizada na referida pesquisa, se deu através do método qualitativo, para obtenção das informações para análises de dados, se fez necessário a aplicação de questionários para professores de todas as disciplinas, bem como para a Interpretador de Libras e para alunos (surdos e ouvintes). Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida com os seguintes pressupostos: Quais as Políticas educacionais implementadas para o Tradutor e Interpretador de Libras no cotidiano educacional: uma perspectiva para o processo de inclusão de alunos surdos na escola estadual Prefeito Alexandre Montoril-GM3 no turno vespertino no 1º ano do Ensino Médio, no ano de 2022, no Município de Coari-AM, Brasil? Quais as ações de intervenções do Tradutor e Interpretador de Libras no cotidiano educacional: uma perspectiva para o processo de inclusão de alunos surdos na escola estadual Prefeito Alexandre Montoril-GM3 no turno vespertino no 1º ano do Ensino Médio, no ano de 2022, no Município de Coari-AM, Brasil? Portanto, se faz necessário o profissional TILS em sala de aula. Em 2010 foi regulamentado pela Lei nº 12.319. “a profissão de Tradutor e Interpretador da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”. Como conclusão da pesquisa constatou-se que a atuação do IL é uma possibilidade que certamente contribui com 50% da inclusão do aluno surdo e também assegura a permanência desse sujeito na escola.

Palavras-chave: políticas públicas de inclusão. interprete de libras. aluno surdo. escola inclusiva.

ABSTRACT

This problem arose from the need to investigate whether the presence of the Translator and Interpreter of Brazilian Sign Language – Libras, contribute to the inclusion of deaf students, because of this, it was necessary a deeper investigation on: “Importance of the Translator and Interpreter of Libras in everyday education: a perspective for the inclusion process of deaf students in the State School Prefeito Alexandre Montoril- GM3 in the afternoon shift in the 1st year of high school, in the year 2022, in the Municipality of Coari-AM, Brasil. Making a retrospective on the life of the deaf, we can say that today they had several achievements, such as: The methodology used in this research was through the qualitative method, to obtain information for data analysis, it was necessary to apply questionnaires for teachers of all subjects, as well as for the Interpreter of Libras and students (deaf and hearing). Thus, the research was developed with the following assumptions: What are the educational policies implemented for the Translator and Interpreter of Libras in everyday education: a perspective for the process of inclusion of deaf students in the state school Prefeito Alexandre Montoril- GM3 in the afternoon shift in the 1st year of school, in the year 2022, in the Municipality of Coari-AM, Brazil? What are the actions of interventions of the Translator and Interpreter of Libras in the everyday education: a perspective for the inclusion process of deaf students the state school Prefeito Alexandre Montoril-GM3 in the afternoon shift in the 1st year of High School, in the year 2022, in the Municipality from Coari- AM, Brazil? Therefore, it is necessary to have a TILS professional in the classroom. In 2010, it was regulated

by Law nº 12. 319. “the profession of Translator and Interpreter of the Brazilian Sign Language-LIBRAS”. As a conclusion of the research, it was found that the role of the IL is a possibility that certainly contributes to 50% of the inclusion of deaf students and also ensures the permanence of this subject in school.

Keywords: public policies for inclusion. interpreter of libras. deaf student. inclusive school.

INTRODUÇÃO

Hoje as escolas de ensino regulares podem se dispor de várias formas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, uma delas é a presença do Tradutor e Interpretador de Libras TIL, pois de acordo com a lei nº 12.319 de 2010, regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Há cinco anos antecedendo a criação da Lei 12.319, foi criado o Decreto de nº 5.626, o Decreto que “a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério”, o referido Decreto regulamenta a Lei de nº 10.626 que reconhece “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. Portanto, todas as escolas que estiverem com um surdo matriculado, têm por obrigatoriedade, a contratar um TILSP para atender as necessidades desse discente.

As políticas educacionais de inclusão foram um marco para a educação brasileira, pois foi a partir delas que se criou um elo entre alunos com necessidades educacionais e a escola, possibilitando assim que o discente com deficiência tenha acesso à educação, pois assim como qualquer outra criação eles também têm direitos constituídos por lei. Esse direito está exposto na Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, tal lei foi sancionada com o objetivo para tratar da regulamentação e organização da educação brasileira, seguindo os princípios da Constituição Federal de 1988, onde se deu a contrapartida em favor dos direitos do ser humano, o Art. 206. Garanti que a educação é para todos, sem distinção de cor, de raça, de sexualidades etc.

A CF e a LDBEN são leis que, norteiam as políticas públicas implementadas do nosso país, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 2014 criado pela Lei de nº 13.005, surgiu o Plano Nacional de Educação – PNE, onde o qual se despois de 20 metas que garante melhoria na educação, tendo vigência decenal, tendo início de 2014 a 2024. E o Plano Municipal de Educação – PME, esse plano se deu para tratar especificamente da educação Municipal, assim como o PME, também tem vigência decenal, ambos baseando nas normativas da Base Comum Curricular – BNCC, que serve como guia para todos os planos relacionados à educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Políticas Educacionais Implementado no Processo de Inclusão de Alunos Surdos no Contexto Educacional no Mundo e América Latina

Somente para termos ideia de como era a vida do surdo no passado, Cruz (2016) *apud*

Pereira (2008) relembra que “os surdos eram considerados incapazes para desenvolverem qualquer tipo de atividade [...]”, sendo assim “[...] proibidos de usar gestos naturais para se comunicarem e quando usavam tinham suas mãos amarradas e recebiam castigos, pois eram considerados débeis mentais, loucos, selvagens, seres sem alma, comparados até aos animais [...]”, portanto “[...] não tinham garantidos seus direitos legais, e, por não saberem ler e escrever, não podiam receber heranças. Há relatos históricos de que a igreja católica proibia os surdos de participarem de missas e batizados” Cruz (2016) *apud* Pereira (2008).

Na antiga Grécia a criança que nascia com qualquer deficiência era submetida imediatamente a morte, pois para eles essa criança não serviria para absolutamente nada, essa atrocidade também incluía as crianças surdas, sendo que todas as crianças consideradas para eles perfeitas, ao atingirem a uma certa idade era treinada para atuar nos campos de batalhas, no caso das crianças surda não serviam para tais atos, contextualizado o que foi exposto Duarte relembra que:

Na civilização grega, a sociedade espartana cultuava o corpo, enquanto a sociedade ateniense cultuava o intelecto. Os espartanos preparavam os meninos desde os sete anos para que todos pudessem estar aptos para a guerra e a defesa da polis. Em Atenas, o investimento era feito nas atividades artísticas, culturais e filosóficas. As crianças que nasciam com qualquer deficiência deveriam ser eliminadas, pois não poderiam servir ao Exército em Esparta, nem receber instruções em Atenas. “Na Grécia, os sujeitos surdos eram considerados inválidos e muito incômodos para a sociedade, por isto eram condenados à morte – lançados abaixo do topo de rochedos de Taygète, nas águas de Barathere – e os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou isolados” (DUARTE, 2013, p.1716 *apud* STROBEL, 2008b, p. 95).

As políticas educacional relacionadas a educação do surdo, iniciaram-se basicamente por volta do século XVI, assim Cruz (2016, p.375) afiança que esse trabalho foi desenvolvido “pelo monge Benedito Pedro Ponce de León, que fundou a primeira escola para surdos em Valladolid, onde educou dois surdos: Francisco e Pedro de Velascos, membros de uma importante família de espanhóis em que havia quatro filhos surdos”, Cruz (2016) *apud* Pereira (2008) argumenta que “seu trabalho ficou reconhecido por enfatizar o ensino da fala aos surdos, e tinha como foco a linguagem escrita, pois acreditava que essa deveria ser a primeira; já a fala era vista apenas como um instrumento que a traduzia e a complementava”, porem essa escola era somente para os herdeiros da burguesia, ou seja classe menos favorecidas não tinham acesso a essa educação nessa época.

Por volta de 1760 surgiu em Paris a primeira escola pública para surdo (Instituto Nacional para Surdos-Mudos), até então os surdos eram considerados pela sociedade como vagabundos, pois não eram lhes dado nenhuma chance para que pudessem trabalhar e ter seu próprio sustento, pois antes de surgir a referida escola, somente os filhos surdo da burguesia tinham acesso a educação, com isso os pais desses alunos surdos acreditavam que era através desse aprendizado que seus herdeiros poderiam dar continuidade as suas descendências, contextualizando Quadros (2006, p.17) diz que:

Enquanto o monge benedito se preocupava com educação de surdos ricos, os surdos que não nasceram em berço de ouro provavelmente estariam no rol dos chamados vagabundos, em situações de verdadeira miséria, pelo isolamento social e pela falta de trabalho.

Quadros relembra que;

São os surdos vagabundos que viviam nas ruas de Paris que, juntos com um ouvinte, bade L'Epée, viabilizam uma mudança drástica, porém, na história da educação dos sur-

dos. Esse agrupamento de surdos permitiu a criação da primeira Escola Pública para Surdos em Paris, em 1760, provavelmente movido pelos fortes ventos que assolavam a sociedade francesa. Esse fato, vinculado à história das instituições de surdos, é um fato determinante no processo de construção e de expansão da organização política, social e educacional dos surdos no continente europeu e em diversos países do continente americano (QUADROS, 2006, p, 19).

De início os professores traçavam métodos e metodologias que pudessem facilitar o ensino aprendizagem do seu público alvo (os surdos), desse modo a autora ressalta a ideia de que:

Nas tentativas iniciais de educar o surdo, além da atenção dada à fala, a língua escrita também desempenhava papel fundamental. Os alfabetos digitais eram amplamente utilizados. Eles eram inventados pelos próprios professores, porque se argumentava que se o surdo não podia ouvir a língua falada, então ele podia lê-la com os olhos. (LACERDA, 1998).

Falava-se da capacidade do surdo em correlacionar as palavras escritas com os conceitos diretamente, sem necessitar da fala. Muitos professores de surdos iniciavam o ensino de seus alunos através da leitura-escrita e, partindo daí, instrumentalizavam-se diferentes técnicas para desenvolver outras habilidades, tais como leitura labial e articulação das palavras. Os surdos que podiam se beneficiar do trabalho desses professores eram muito poucos, somente aqueles pertencentes às famílias abastadas. É justo pensar que houvesse um grande número de surdos sem qualquer atenção especial e que, provavelmente, se vivessem agrupados, poderiam ter desenvolvido algum tipo de linguagem de sinais através da qual interagissem. A partir desse período podem ser distinguidas, nas propostas educacionais vigentes, iniciativas antecedentes do que hoje chamamos de "oralismo" e outros antecedentes do que chamamos de 'gestualismo' (LACERDA, 1998).

Mediante ao pressuposto Cruz (2016, p.376) explicita que se tratando da "história da educação dos surdos, desde Benedito Pedro Ponce de León, existiram educadores como de L'Epée e Gallaudet, que foram persistentes defensores do sinal, e, a partir disso, conseguiram difundir-lo durante a maior parte do século XIX, inclusive no Instituto de Paris, e entre os americanos", dentre esses educadores podemos destacar L'Epée que;

No convívio com os surdos, o abade L'Epée percebeu que os gestos cumpriam as mesmas funções das línguas faladas e, portanto, permitiam uma comunicação efetiva entre eles. E assim inicia-se o processo de conhecimento da língua de sinais, não apenas em discurso, mas em práticas metodológicas desenvolvidas por ele na primeira escola Escola Pública para Surdos em Paris, além disso, para abade, os sons articulados não eram o essencial na educação de surdos, mas sim a possibilidade que tinham de aprender a ler e a escrever através da língua de sinais, pois essa era uma forma natural que possuíam para expressar suas ideias. A língua utilizada no processo educativo era a de sinais. É interessante realçar que a educação de surdos tinha os mesmos objetivos que a educação dos ouvintes, ou seja, o acesso à leitura. Para abade, a comunicação em sala de aula se efetivava graças ao domínio que ambos, professor e alunos surdos, tinham a língua de sinais. Portanto, não se justificava pouco alunos surdos nesse espaço, mas sim classe com a mesma arquitetura das escolas públicas para ouvintes (QUADROS, 2006, p. 23).

O que excitou Abade L'Epée a despertar interesse pelo assunto relacionado com as pessoas surdas, surgiu por volta do ano de 1760, a partir do encontro com duas mulheres surdas que passeavam pelas ruas da cidade de Paris. Foi desde então, que partiu o interesse pela Língua de Sinais e foi a partir desse momento que ele cogitou a ideia de fundar a primeira escola pública exclusivamente para alunos surdo, que mais a frente essa ideia se concretizou, com muita persistência criou o a primeira escola pública em Paris "Instituto Nacional do Surdo-Mudo". A criação da escola pública para surdo foi um grande passo histórico rumo a inclusão de pessoas surdas em meio a sociedade.

O Congresso, considerando que é importante, em prol do progresso e da humanidade, difundir o conhecimento dos melhores métodos de ensino aplicáveis aos surdos-mudos, manifesta o desejo de uma publicação especial, de vínculo e encorajamento dos profes-

sores e do seu órgão ao público, e seja consagrada sob os auspícios do congresso e sob a direção de uma comissão por ele designada (RODRIGUES, 2018, p.18).

Porém o pior estava por vir, por volta de 1880 um grupo de estudiosos reuniram-se em um evento chamado de “Congresso de Milão”, no qual foram tomadas decisões que surgiu como uma avalanche catastrófica para a comunidade surda de todo mundo. (BAALBAKI, 201, p. 01) afiança que:

Nessa ocasião ficou demonstrado que os surdos não tinham problemas fisiológicos em relação ao aparelho fonador e emissão de voz, fato esse do qual derivou a premissa básica: os surdos não têm problemas para falar. Baseando-se nessa premissa, a comunidade científica da época impôs que as línguas de sinais, ou linguagem gestual, conforme eram conhecidas, fossem definitivamente banidas das práticas educacionais e sociais dos surdos. Adotou-se o método de oralização.

Convergenciando o que foi exposto Lopes (2017, p.09) sintetiza que após a enfática decisão tomada no “Congresso de Milão, trouxe para a história dos surdos um período onde a língua de sinais, a identidade surda, a comunidade surda ficou a margem de discussões, de pesquisas científicas, onde os instrutores surdos que já eram uma realidade nas escolas foram extintos”, portanto “uma prática que ocorria devido as definições do congresso, era amarrar as mãos das crianças para impedir que elas sinalizassem, isso trouxe aos surdos marcas profundas de desconfiança sobre os sujeitos ouvintes” (LOPES 2017 *apud* BENEDETTO; SANTOS; SCHLUNZEN, 2012). Lopes idealiza ainda que:

Apesar da tentativa de acabar com o uso da língua de sinais entre os surdos, contudo como forma de resistirem as imposições apresentadas no congresso de 1880 eles continuaram a utilizar a língua gestual fora dos institutos educacionais, isso culminou na criação de diversas Associações de Surdos ao redor do mundo, comunicação sinalizada se estabelecia com meio de afirmação do sujeito surdo diante de imposições questionáveis do Congresso de Milão de 1880. (LOPES, 2017 *apud* CALIXTO; CASTRO, 2015).

Como foi citado anteriormente que o Congresso de Milão de 1880, com sua decisão de que os surdos usassem como forma de comunicação o oralismo puro, influenciou em outro evento que durante a exposição Internacional de Paris aconteceu nos dias 6,7, e 8 do mês de agosto do ano 1900, com o tema “Congresso Internacional para Estudo das questões de Educação e de assistência de Surdo-Mudo”, tendo como objetivo de agenda caminhos para a educação de surdos e da inclusão social surda. DORES (2017) *apud* ROCHA (2013) enfatizam, que durante o evento foram postas em pauta a discussão sobre “a escolarização de surdos, o embate entre a prática científica e a prática de caridade, a organização do ensino infantil, primário e secundário, as estatísticas, os materiais, os recursos, os métodos de ensino”, os autores lembram que:

O Congresso de Paris foi muito influenciado pelo Congresso de Milão. Durante o Congresso, a maioria posicionou-se a favor do oralismo, confirmando-se a mesma lógica das atas aprovadas no Congresso de Milão. No entanto, em Paris vozes dissonantes podem ser constatadas, sendo colocadas algumas dúvidas em relação ao método oralista puro (DORES, 2017 *apud* ROCHA, 2013).

A Declaração de Jomtien de 1990 foi um passo excepcional para oportunizar o direito a educação para todos, após, esse marco histórico para a educação no mundo, acarretou-se outra declaração também muito importante para a educação mundial, que foi a Declaração de Salamanca, nessa declaração comparado com a Declaração de Jomtien foi mais além, onde buscou inserir no âmbito educacional aquelas pessoas que antes não tinham acesso a educação por serem pessoas portadoras de alguma necessidades especiais educacionais. A Declaração de Salamanca trouxe um enquadramento de ações, esse evento surgiu de uma parceria da Or-

ganizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), juntamente com o Ministério da Educação e Ciência da Espanha, juntos traçaram um único objetivo, que era de dar as pessoas o direito a educação, independentemente se fosse portador de alguma necessidade especial ou não, sendo assim a Declaração de Salamanca (1994, p. 03) afirma que:

Reuniram-se em Salamanca, de 7 a 10 de junho de 1994, mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, afim de promover o objetivo da Educação para Todos. Examinando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender a toda as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. A conferência organizada pelo governo de Espanha em cooperação com a UNESCO, congregou altos funcionários da educação, administradores, responsáveis pela política e especialistas, assim como representantes das Nações Unidas e das Organizações Especializadas, outras organizações governamentais, organizações não governamentais e organismos financiadores.

MARCO METODOLÓGICO

A investigação foi feita no Brasil, no Estado do Amazonas, no Município de Coari, na Escola Estadual Prefeito Alexandre Montoril, que foi criada pelo Decreto Lei nº 16.207 de 02 de setembro de 1994 ano de sua fundação. Está situada a Estrada do Contorno nº 310 - Bairro Duque de Caxias, construída e inaugurada na administração do Prefeito Odair Carlos Geraldo. A denominação da Escola é uma homenagem, justa, ao 1º Prefeito do Município de Coari, Capitão Alexandre Montoril.

A Escola Estadual Prefeito Alexandre Montoril está localizada na Zona Leste da cidade de Coari, no Bairro Duque de Caxias, um dos mais antigos da cidade. A situação socioeconômica dos alunos é de baixa renda. O saneamento básico não é adequado, o sistema de água, na sua grande maioria é encanado e as ruas são asfaltadas. Situam-se no bairro: escolas, igrejas, praças, pequenos comércios de estivas, posto de gasolina, Unidades Básica de Saúde, Posto do SOS Coari, Ginásios Esportivos, lanchonetes, bares, restaurantes, entre outros, fazendo parte da infraestrutura do bairro.

No início de sua criação, funcionou com as seguintes modalidades de ensino alfabetização, 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, sendo inovado a cada ano. No ano de 2002, a referida escola passou por profundas reformas em sua estrutura física. Em 2004, a escola teve todas as suas salas de aulas climatizadas deixando o ambiente escolar mais propício para a aprendizagem. Neste mesmo ano, a escola iniciou o 1º Ano de Ensino Médio; em 2005, o 2º Ano e em 2006, o 3º Ano. Em 2008, foram implantadas a Sala de Recursos (que atende aos alunos especiais) e o Laboratório de Informática. Em 2010, a escola atendeu a modalidades de ensino oferecidas e Etapas: ano/ciclos oferecidos do 1º ao 4º ano (Projeto Avançar) e 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (Mais Educação), assim como o Ensino Médio e Integração com a sala de recursos.

Atualmente funcionam 22 turmas divididas em dois turnos assim distribuídas em Matutino 6º ao 9º do Ensino Fundamental II e Vespertino 1º ao 3º Ano do Ens. Médio Regular. Vale ressaltar, que devido à escola oferecer os cursos de Ensino Fundamental e Médio, são atendidos alunos que moram em diversos bairros, tais como: Centro, Santa Efigênia, Chagas Aguiar, União, Vila Progresso, Itamarati, Amazonino Mendes, Espírito Santo, Tauá-Mirim, Urucu, Santa Helena, Liberdade, Nazaré Pinheiro, Grande Vitória e Ciganópolis. A escola desenvolve projetos

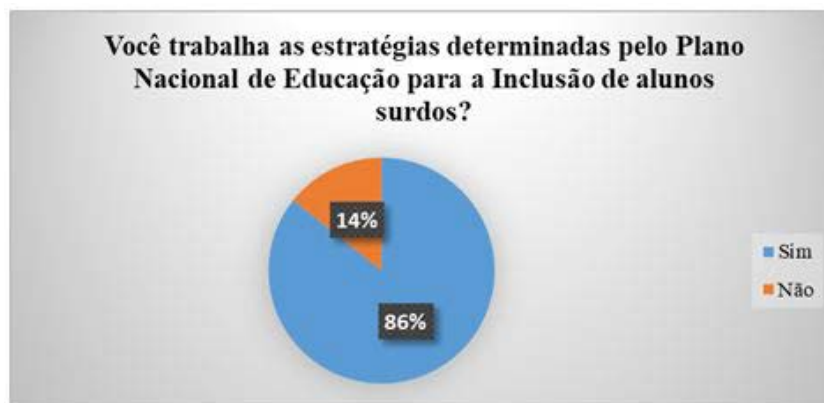
para uma gestão plena, de autonomia democrática e pedagógica, visando à integração Escola/Comunidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para que se pudesse obter informações para a tabulação dos dados se fez necessário ir a campo (Escola), onde observou as dependências da escola corpo docente e administrativo e o ritmo de funcionamento da escola. Levando em consideração que a pesquisa é de cunho quali-quantitativa, por isso se faz necessário tanto a observação bem como a aplicação de entrevista/questionário. Antes da aplicação do questionário, observou-se a prática de um dos docentes entrevistados, onde o mesmo estava aplicando uma atividade avaliativa, durante o tempo de observação constatou-se que parte dos alunos tinham dificuldade de compreensão com relação ao conteúdo passado.

Informações do (a) Professor(a)

O questionário foi aplicado para 09 (nove) professores do 1º ano do Ensino Médio turma “1” da Escola Estadual Prefeito Alexandre Montoril GM³, porém somente 07 (sete) responderam aos questionamentos, os participantes da pesquisa foram professores efetivo e de contrato temporário. O questionário foi elaborado de 10 (dez) questões, onde dentre as perguntas questionou sobre as Políticas Públicas Educacionais, bem como as práticas pedagógicas dos docentes em prol da inclusão de alunos surdos. Portanto o gráfico “1” faz referência a seguinte questão: *Você trabalha as estratégias determinadas pelo Plano Nacional de Educação para a inclusão de alunos surdos?*



Fonte: Própria autora – Mestrando em Ciências da Educação – 2022.

Com o resultado de 86% dos docentes disseram que trabalham com estratégia determinadas pelo PNE com o intuito de promover a inclusão de alunos surdo e 14% disseram não trabalham essas estratégias. Apesar das estratégias imposta pelo PNE em benefício da melhoria de uma educação de qualidade, ainda existem alguns docentes que demonstram resistência em segui-las, dessa forma a Lei de nº 13.005, aprova o Plano Nacional de Educação em seu Art. 7º estabelece que “a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano [...]” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 42), nas estratégias que diz respeito a Educação especial o PNE especifica que:

§ 4º Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 44-45).

Seguindo essa vertente Machado (2008, p.40) *apud* Mrech (1999, p. 04), mencionam tributos para que haja verdadeiramente a educação inclusiva, assim a escola deve ser de forma “ [...] privilegia as relações sociais entre todos os participantes da escola, visando à criação de um espaço onde exista auxílio mútuo”, os autores mencionam também que é preciso que “ocorra uma mudança nas atuações dos professores (tradicionalismo), tornando-os mais próximos dos alunos e com condições de observar as dificuldades apresentadas” (MACHADO, 2008, p.40 *apud* MRECH, 1999, p. 04). Consequentemente o gráfico “2” fez o seguinte questionamento: Você acredita que com a presença do Tradutor e Interprete de Libras em sala de aula facilita no processo de ensino/aprendizagem do aluno surdo? Sim () Não () Justifique.



Fonte: Próprio autor – Mestrando em Ciências da Educação – 2022.

A resposta da segunda questão foi unanime, 100% dos docentes disseram que sim, pois se sabe, que desde o ano de dois mil e cindo, foi estabelecido pelo Decreto de nº 5.626 que, a disciplina de libras faz essa parte da grade curricular dos cursos de licenciatura, porém não é suficiente para que o docente domine a Libras de forma que possa se comunicar com o aluno surdo. Souza & Silvestre (2007, p. 39) afirmam que “finalmente, o decreto obriga as instituições de ensino superior a encontrar fórmulas para a presença da Libras no currículo dos cursos de formação de professores [...]”, Quadro considerando a importância do Tradutor e Interprete de Libras cita critérios que devem ser considerados para que haja um melhor desempenho dos do aluno surdo em sala de aula, a autora enfatiza que:

[...] o intérprete é apenas um dos elementos que garantirá a acessibilidade. Os alunos surdos participam das aulas visualmente e precisam de tempo para olhar para o intérprete, olhar para as anotações no quadro, olhar para os materiais que o professor estiver utilizando em aula. Também, deve ser resolvido como serão feitas as anotações referentes ao conteúdo, uma vez que o aluno surdo manterá sua atenção na aula e não disporá de tempo para realizá-las. Outro aspecto importante é a garantia da participação do aluno surdo no desenvolvimento da aula através de perguntas e respostas que exigem tempo dos colegas e professores para que a interação se dê [...] (QUADROS, 2004, p.61).

A autora nos deixa bem claro, para que o discente surdo absorva literalmente os conteúdos impostos pelo professor em sala de aula, depende das condições em que o mesmo se encontra, sendo assim, o professor titular tende a manter uma parceria com o TILS, para que

ambus possam proporcionar o ensino/aprendizagem do surdo. Sendo assim, o “1” quadro apresenta a pergunta e respostas dos professores sobre o seguinte questionamento: *Percebe-se, a superlotação de alunos em sala, você acredita que isso dificulta no processo de ensino aprendizagem do surdo?*

Professor “A”	Sim, a legislação precisa ser cumprida. A clientela precisa ter seus direitos garantidos.
Professor “B”	A superlotação só atrapalha se não tiver o interprete.
Professor “C”	Sim, atualmente as salas estão superlotadas, e com a ajuda dos in.
Professor “D”	Sim.
Professor “E”	Sim, pois a necessidade de uma explicação mais cautelosa, a sala lotada dificulta muito, por isso a necessidade de um Tradutor em sala.
Professor “F”	Não, só atrapalha se não tiver o interprete.
Professor “G”	Sim, devido ao grande número de alunos em sala, a atenção e desenvolvimento de atividades especiais a serem aplicadas de forma diferenciada a cada aluno, as vezes se torna difícil.

Fonte: Própria autora – Mestrando em Ciências da Educação – 2022.

Dos docentes entrevistado, 90% responderam que sim, pois na visão deles, existem em sala de aula do ensino regular alunos com necessidade especiais educacionais de vários tipos e que de uma forma ou outra umas o aglomerado de alunos dificulta o aprendizagem do surdo, pois sua atenção em algum momento é desviada, tirando assim o seu foco que seria prestar atenção para o interprete e ao mesmo tempo olha o conteúdo exposto pelo professor, portanto podemos constatar que a superlotação é um fato “ [...] que envolve fatores complexos e observa-se uma resistência ao novo, e por isso, além de conhecer os recursos e estratégias metodológicos inovadores, o desejo é um fator determinante para a transformação do ensino”(MENDES, 2021,p. 01).

Os docentes relatam ainda que com a superlotação não tem como explicar o conteúdo de forma compreensiva e com isso o ILS, só repassa para o surdo aquilo que foi dito pelo professor, por isso, a aglomeração reflete negativamente no ensino aprendizagem do surdo. Martinez e Tacca (2011, p. 53) defendem a ideia de que “[...] a proposta da escola inclusiva deve trabalhar essencialmente no resgate da cidadania e no desenvolvimento de espaço sociais [...]” as autoras destacam que esses aspectos “[...] são fontes muito importantes para a emergência e desenvolvimento da configuração objetiva geradora de conhecimento [...]” das crianças com necessidades especiais, portanto faz necessário que as autarquias do poder público tenham um olhar voltado para o quesito sala de aula “cheia”, para que permita aos profissionais da educação a terem mais possibilidades em suas teorias e praticas de forma eficaz. Continua-se com os questionamentos com relação a inclusão escolar, mediante a vertente o “2”, apresenta pergunta e respostas dos professores sobre: *Na sua opinião as políticas públicas educacionais implantadas no Brasil são suficientes para inclusão de alunos surdos no 1º Ensino Médio turma “1”?*

Professor “A”	Suficiente não. As que tem precisa ser melhorada. Na verdade, precisa-se fazer uma reforma na legislação educacional e ser efetivado.
Professor “B”	São, elas precisam apenas ser colocadas em prática.
Professor “C”	As políticas públicas educacional precisam ser colocadas em práticas.
Professor “D”	Sim, pois precisam ser postas em prática.
Professor “E”	Não, ainda necessidade de ampliação sobre as políticas públicas.
Professor “F”	Pois elas precisam apenas ser colocada em prática.
Professor “G”	Não, até porque, sempre a criação de política educacionais implantadas e se, não são suficientes, porque a realidade escolar em sala de aula, é diferente, a aprendizagem é outra.

Fonte: Própria autora – Mestrando em Ciências da Educação – 2022.

Como é de compreensão de muitos, as políticas públicas educacionais que trata da inclusão são verídicas, mas como discorrem os docentes entrevistados, ela precisa ser posta em prática, mas uma questão que precisa ser esclarecida, o que falta para que isso ocorra, uma iniciativa das esferas estatais, da escola em si (gestão escolar, corpo docente e discentes). Machado (2008, p.41) *apud* Sousa: Góes (1999) afiançam que:

Ao considerarem o conceito integração/inclusão escolar, refletem sobre o atual estado da educação brasileira dos já incluídos e a situação da política da economia como condições que marcam a política educacional e – de modo inexorável – a relação pedagógica, o que engendra, por sua vez, um quadro ao mesmo tempo dramático e perverso para o aluno que deve ser ‘incluído’.

A inclusão de alunos vai mais além de que as políticas públicas educacionais atuais, ainda há muito a ser feito haja igualdades entre alunos surdos e ouvintes, mas em controversa, as políticas já existentes trabalhadas de forma comprometidas com o intuito de incluir, não somente os surdos, mas toda criança que precise de um atendimento educacional especializado. Machado manifesta a ideia de que:

Não basta inserir um aluno que apresente peculiaridades em relação aos demais na sala de aula, ignorando suas necessidades; não basta prestar atendimento especializado; é a escola de modo geral que precisa de ser questionada, a produção de saberes, as organizações pedagógicas, as concepções... para todos, não só para aqueles que provém da educação especial, que também deverá ser revisada; não eliminada (MACHADO, 2008, p. 45).

Pode-se perceber o quanto a educação brasileira tem que melhorar, tanto no aspecto políticas públicas de inclusão, bem como as práticas pedagógicas nas escolas, ainda sobre as práticas pedagógicas do docente, o quadro “3” apresenta a pergunta e respostas dos professores sobre: *Como você conduz a aula mediante a ausência do Tradutor e Interprete de Libras?*

Professor “A”	Sempre na presença dele de frente para que ele faça leitura labial: as falas são mais lentas com a atenção voltada para ele (surdo).
Professor “B”	Não respondeu.
Professor “C”	Normalmente.
Professor “D”	Não respondeu.
Professor “E”	Tento ao máximo tento ajudá-lo da melhor forma possível.
Professor “F”	Não respondeu.
Professor “G”	Sempre, procuro desenvolver uma didática que o envolva. Uma atividade que ele possa desenvolver e entender a aprendizagem sugerida.

Fonte: Própria autora – Mestrando em Ciências da Educação – 2022.

Esse foi um questionamento em que alguns docentes deixaram em branco, pois acredita-se que com a ausência do ILS o mesmo não conseguiu conduzir as aulas de forma que faça com que o surdo entenda, dessa forma os autores Guimarães e Filho (2012, p. 162) asseveram que, “nesse sentido, entendendo o desenvolvimento humano como processo de interação recíproca em que se entrelaçam conjuntamente as características pessoais e os ambientes em que a pessoa se situa diretamente ou indiretamente [...]”. É evidente, que falta para esses profissionais formação continuada que, qualifique os mesmos no que tange a inclusão escolar.

Porém a maioria dos professores entrevistados responderam, que na ausência do interprete procuram ajudar o surdo da melhor maneira possível, “falando devagar para que o mesmo possa fazer leitura labial”, ou até mesmo “passando conteúdos que seja de fácil compreensão

para ele”. Contextualizando o questionamento, para que a escola possa trabalhar com alunos com Necessidades Especiais Educacionais, se faz necessário que “[...] adaptem-se fisicamente para a inserção dos mesmos e tenham seu quadro docente formado por profissionais aptos a trabalhar com os respectivos alunos [...]” (DÍAZ *et al*, 2009, p. 94). A sexta questão trata de um fator que possivelmente possa contribuir para dificuldade do aluno, portando o quadro “4”, apresenta a pergunta e as respostas dos professores sobre: *No âmbito escolar, as dificuldades apresentadas pelo (a) surdo (a), você atribui as condições financeiras? Por que?*

Professor “A”	Não, mais o sistema educacional (escola) precisava atender melhor essa clientela.
Professor “B”	As condições financeiras é um dos fatores, mas a falta de profissionais qualificados área de Libras.
Professor “C”	É fundamental que as escolas públicas e particulares desenvolvam maior quantidade projetos inclusivos, capas de proporcionar melhor condições de aprendizado dos surdos.
Professor “D”	As condições financeiras é um dos fatores, mas a falta de profissionais qualificados na área de Libras.
Professor “E”	Sim, existe situações em que a questão financeira prejudica muito.
Professor “F”	As condições financeiras é um dos fatores, mas a falta de profissionais qualificados na área de Libras.
Professor “G”	Não, nem sempre são atribuídos a condições financeira. Pois acredito que são de interesse sem ser necessário ao financeiro.

Fonte: Própria autora – Mestrando em Ciências da Educação – 2022.

Os docentes têm consciência de que as condições financeiras afetam diretamente ou indiretamente a aprendizagem de qualquer aluno independentemente de ser surdo ou não. No Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, no livro I, na Parte Geral que trata das Disposições Preliminares, nos Artigos 4 (quatro) e 6 (seis) que explicitam que é de direito da família bem como da sociedade em geral proporcionar a criança e aos adolescentes os direitos que estão estabelecidos no referido Estatuto, assim a ECA declara que:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária [...]

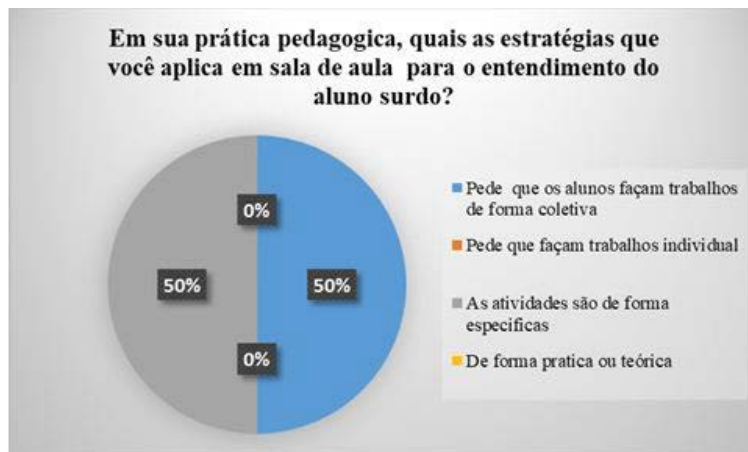
Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2019, p.16).

Os professores foram convergentes em suas respostas, pois, segundo eles essas estratégias são trabalhadas “através de projetos”. Convergente ao contexto, Sampaio: Sampaio (2009, p. 31) *apud* (Aranha, 2001) ressaltam que, “tanto a integração como a inclusão propõem a inserção educacional da criança com deficiência, só que a inclusão o faz de forma mais radical, completa e sistemática, pois caracteriza-se como um processo bidirecional, que prevê intervenções do lado do desenvolvimento [...], à vista disso:

É evidente que um projeto que parte de premissas políticas (direito à educação), filosóficas (respeito às diferenças) e educativas (abordagem sociointeracionista) será confrontado, necessariamente, com os sentimentos, os valores e a história de vida dos sujeitos responsáveis por sua implementação (SAMPAIO: SAMPAIO, p. 32).

É entendível que a escola que trabalha com projeto pedagógico desperta mais os alunos a pesquisa envolvendo-o cada vez mais nas temáticas a serem trabalhadas com cada aluno, dependendo do contexto em que esse indivíduo se encontre. Na oitava pergunta o gráfico “3”

trata em específico da prática pedagógica do professor, onde indagou-se: *Em sua prática pedagógica, quais as estratégias que você aplica em sala de aula para o entendimento do aluno surdo?*



Fonte: Próprio autor – Mestrando em Ciências da Educação – 2022.

Quando falam das estratégias que são usadas pelos os professores mediante as práticas pedagógica, estamos falando de algo crucial para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem do aluno, com isso, “a ideia do sujeito que aprende se apoia em quem participa do aprender e em configurações subjetivas que o comprometem nesse processo, que se facilita com a emergência de um sujeito relacional [...]” (MARTINEZ: TACCA, 2011,p.60), as autoras completam ainda que [...] essa relação não é um com um ‘outro’, mas com muitos os outros, de forma simultânea, com um contexto social dinâmico e participativo, em que se gerem dinâmicas múltiplas e simultâneas com grande capacidade de organização no próprio contexto em que a atividade acontece(MARTINEZ: TACCA, 2011,p. 60).

Todos responderam em uma sincronia já esperada, pois “para que podemos corresponder as necessidades desse público (alunos surdos) precisamos de formação continuada (formação em Libras)”. Percebe-se que o docente com a formação que tem, pouco pode-se fazer para estar ajudando esse aluno. Montoan (2003, p. 14) *apud* Mittler (2000) sublinham que:

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos.

Ao se deparar com uma situação de ter que repassar conhecimento ao surdo o professor se sente impossibilitado, porque ele não foi preparado para tal situação, mesmo que ele tenha visto um pouquinho do conteúdo de libras na sua formação acadêmica ainda não é suficiente para interagir com o surdo. No Decreto de nº 5. 626 estabelece no Art. 3º que “a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior [...]”. Mas esse decreto veio a valer a partir do ano de dois mil e cinco, ou seja, o professor que concluiu uma faculdade antes disso não teve acesso nenhum a língua de sinais. E ocorreu com alguns dos professores entrevistados, pois muitos deles já têm muitos anos de Magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referida Dissertação tratou da importância da atuação do TILS no âmbito educacional, a presença desse profissional, possibilita que o surdo possa interagir com o demais presente em sala de aula e facilita no processo de ensino aprendizagem desse sujeito.

A inclusão é um termo discutido desde sempre pelas sociedades, pois essa é uma pauta que apesar de já ter se aplicado em algumas políticas educacionais ainda falta algumas escolas pôr em prática verdadeiramente, conforme a Lei de n.º 10.436 de 24 de abril de 2002, reconhece como meio legal a Língua Brasileira de Sinais- Libras como meio de comunicação e expressão para a comunidade surda, depois de vinte anos, ainda existem surdos analfabeto que nunca tiveram acesso a escola e nem muito menos a Libras, esse fato ocorreu nas pessoas surdas mais velhas, pois mesmo que fôsem a escola não tinham um IE para garantir a sua comunicação em sala de aula.

Depois de três anos que foi criada a Lei n.º 10.436, surgiu o Decreto nº 5.626/05 que dispõe a Libras como disciplina obrigatória nos Cursos de Licenciatura e na formação de professores e de tradutores/interpretes de Libras, esse mesmo Decreto também regulamenta as Leis nº 10.048 e a 10.098, ambas de dois mil, todas estabelecem a inclusão de pessoas com necessidades Especiais Educacionais. Porém mesmo a Libras estando inserida na grade curricular na formação dos professores, não é suficiente para um professor em exercício, comunicar-se com o aluno surdo. Por isso se faz necessário o profissional TILS em sala de aula. Em 2010 foi regulamentado pela Lei nº 12. 319. “a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”. Constatou-se assim que a atuação do IL é uma possibilidade que certamente contribui com 50% da inclusão do aluno surdo e também assegura a sua permanência desse sujeito na escola.

REFERÊNCIAS

- BAALBAKI, Angela; CALDAS, Beatriz. Impacto do Congresso de Milão sobre a língua dos sinais. Vol XV, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://w.w.w. filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/156.pdf. Acesso em: 07/12/2020.
- CRUZ, Samara Rodrigues; CASTRO, Aparecida Doracina. A história da Educação de alunos surdos: ampliação de responsabilidade? Revista Educação Especial. Vol. 29, Santa Catarina, 2016. Disponível em <<http://w.w.w.ufsm.revistoeducaçoespecial>><http://dor.doi.org/10.5902/198468x18832>. Acesso em 06/12/2020.
- DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA: Theresinha (Org.). Educação Inclusiva, Deficiência e contexto social: Questões contemporâneas. SALVADOR
- DORES, Clarissa Fernandes das. A escolarização de surdo e o congresso de Milão: Ecloração da normalização para oralização. Mariana, 2017. Disponível em:https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/8479/1/DISSERTACAO_EscolarizacaoSurdosCongresso.pdf. Acesso em: 06/02/2021.
- DUARTE, Soraya Bianca Reis *et al.* Aspectos históricos e socioculturais da população surda. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.-dez. 2013, p.1713-1734. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v20n4/0104-5970-hcsm-20-04-01713.pdf>. Acesso em 08/12/2020.

- ECA-Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Brasília-2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 22/02/2021.
- EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/rp6gk>. Acesso em: 16/06/2022.
- DE GÓES, Maria Cecília Rafael. Subjetividade, linguagem e inserção social: examinando processos de sujeitos surdos. Revista de Ciências Humanas, p. 43-59, 1999.
- GUIMARÃES FILHO, Durval Rabelo. Aprendizagem ativa da literatura e formação humanizadora: relato de experiência de projetos de leitura. Revista de Educação, Ciência e Tecnologia (RECeT), v. 2, n. 2, 2021.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Língua de Sinais em sala de aula: experiência de atuação no ensino fundamental. Contrapontos - volume 5. Itajaí, 2005. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=autores&idt=esp&idaut=142>. Acesso em: 15/04/2022.
- LOPES, Carolina Arantes das Chagas; ABREU, Sandra Elaine Aires de. O Congresso de Milão (1880) com marco histórico cultural na educação do Brasil. Uni. Evangélica, 2017. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/pedagogia/article/view/4469/2717>. Acesso em 08/12/2020.
- MACHADO, Paulo Cesar. A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.
- MACHADO, Paulo Cesar. A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.
- MARTINEZ, Albertina Mitijans; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com deficiência. Campinas, SP: Editora Alinea, 2011.
- MENDES, D. S., & ALVES PEREIRA. Metodologias Ativas em salas de aula superlotadas e as fragilidades da Educação Básica. Conexão Com Ciência, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/5376>. Acesso em: 15/07/2022.
- MITTLER, Penny; MITTLER, Peter. Rumo à inclusão. Pro-posições, v. 12, n. 2-3, p. 60-74, 2001.
- PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Planejar para a próxima década. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Coari-Am, 2015.
- QUADROS, Ronice Muller. Estudo surdos I. Petrópolis, Rj Arara Azul, 2006.
- RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucianne Matos da Costa. Biopolítica na educação de surdos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo - Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2018. Revista História da Educação (Online), 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/93873>. Acesso em: 03/02/2021.
- SAMPAIO, Cristiane T; SAMPAIO, Sônia Maria R. Educação inclusiva: o professor mediando para a vida. - Salvador: EDUFBA, 2009.
- SAMPIERI, H. Roberto; COLLADO, Fernandez de Carlos; LUCIO. B. del Maria, Mc Metodologia de Pesquisa. Graw Hill, 5ª ed. p.419. 2013.
- SOUZA, Regina Maria de; SILVESTRE, Núbia. Educação de Surdos: Ponto e contra pontos. (Org) Vleria Amorim Arantes. 3. Ed. São Paulo: Summus, 2007.



O ensino da filosofia no processo de formação para a cidadania com as turmas da 3ª série do ensino médio

The teaching of philosophy in the process of training for citizenship with 3rd grade high school

Jonas Alves Maciel

Professor da Escola da Rede Estadual do Amazonas. Graduação em Filosofia Universidade Católica de Brasília, UCB/DF. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol – UNADES. <http://lattes.cnpq.br/1219829879463586>

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.180.4

RESUMO

As concepções de vida e de mundo têm sofrido contínuas transformações e assim a educação se vê diante de novos desafios que são decisivos para o estabelecimento de seus objetivos e suas práticas. Desta forma, na contribuição da formação social humana, levando cidadania aos alunos, tem-se o ensino da Filosofia, por incentivar o pensamento crítico, pois apenas por meio de uma reflexão e do conhecimento filosófico, o homem pode conquistar os seus objetivos. Assim, o objetivo desta investigação é analisar a contribuição do ensino da Filosofia no processo de formação para a cidadania dos alunos de 4 turmas da 3ª série do ensino médio na Escola Estadual Dom Milton Pereira, da cidade de Manaus-AM, 2021, visando o desenvolvimento social dos alunos. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi calçada na pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo com 70 alunos e 3 professores da referida escola, através de aplicações de questionários. Portanto, o ensino de Filosofia contribuiu para o preparo do jovem do ensino médio em vista dessa formação cidadã, pois antes do projeto, 14,3% dos alunos afirmaram que ainda não tinham ouvido falar de cidadania, 42,9% dos alunos responderam que acham importante falar, pensar, discutir, analisar o tema cidadania, apenas 50% tinha ouvido falar sobre direitos humanos, e apenas 11% conseguiram defini-los; e após o projeto as respostas foram 100% positivas quanto ao conhecimento da cidadania, 97,1% dos alunos responderam que acham importante falar sobre cidadania, 100% dos alunos afirmaram que já ouviram falar de direitos humanos, e 92,9% até o definiram corretamente. Portanto, foi visto que dentro da escola, deve-se contar com a importante participação do professor nesse processo, que se destaca como o profissional melhor indicado para mediar tais conhecimentos, oferecendo meios para que os alunos se percebam enquanto sujeitos históricos capazes de pensar, se posicionar e agir sobre a realidade de modo autônomo, responsável e crítico, sem aceitar passivamente os ditos e mandos a respeito daquilo que são ou que poderiam ser. Desta forma, um dos caminhos para a construção da cidadania se dá pela educação filosófica.

Palavras-chave: cidadania. cidadão. filosofia. pensamento crítico.

ABSTRACT

The conceptions of life and the world have undergone continuous transformations and thus education faces new challenges that are decisive for the establishment of its objectives and practices. In this way, in the contribution of human social formation, bringing citizenship to students, there is the teaching of Philosophy, for encouraging critical thinking, because only through reflection and philosophical knowledge, man can achieve his goals. Thus, the objective of this investigation is to analyze the contribution of teaching Philosophy in the process of training for citizenship of students from 4 classes of the 3rd year of high school at Escola Estadual Dom Milton Pereira, in the city of Manaus-AM, 2021, aiming at students' social development. The methodology used in this research was based on bibliographical research and field research with 70 students and 3 teachers from that school, through questionnaires. It was found that through philosophical knowledge, students were able to question topics that could be addressed in the classroom, issues that should improve in the country, and began to face their reality in a more critical and conscious way. Therefore, the teaching of Philosophy contributed to the preparation of young people in high school in view of this citizenship formation, because before the project, 14.3% of the students stated that they had not yet heard of citizenship, 42.9% of the students answered that they think it is important to talk, think, discuss, analyze the citizenship theme, only 50% had heard about human rights, and only 11% were able to define them; and after the project, the answers were 100% positive regarding knowledge of citizenship, 97.1% of the students answered that they think it is

important to talk about citizenship, 100% of the students stated that they had already heard about human rights, and 92.9% even defined correctly. Therefore, it was seen that within the school, one must count on the important participation of the teacher in this process, who stands out as the best professional to mediate such knowledge, offering means for students to perceive themselves as historical subjects capable of thinking, take a stand and act on reality in an autonomous, responsible and critical way, without passively accepting the sayings and commands regarding what they are or what they could be. Thus, one of the ways to build citizenship is through philosophical education.

Keywords: citizenship. citizen. philosophy. critical thinking.

INTRODUÇÃO

As pessoas frequentam as escolas com múltiplas finalidades. Entretanto, a existência da mesma desempenha um objetivo antropológico muito importante, que é garantir a conservação da espécie, socializando - para as novas gerações - os investimentos e invenções, resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade (VASCONCELOS, 2010).

A espécie humana subsiste, exatamente, pela transmissão que seus membros mais velhos fazem aos bebês, às crianças pequenas e aos jovens das ações humanas, dos conhecimentos, dos valores, da cultura.

Desta forma, o atual ordenamento legal da sociedade brasileira impõe à escola, a função de aparelhar as novas gerações, para a participação ativa e crítica na vida social do país, pelo meio da obtenção de conhecimentos e atitudes (SILVA E MOREIRA, 2005).

Na escola, esta ação de aparelhar as novas gerações se revela como a função pedagógica que o professor tem de possibilitar a apropriação do conhecimento sistematizado (que comumente chamamos de conhecimento formal), que caracteriza as ciências e as artes.

Lima (2005, p. 52) afirma que:

O procedimento de educação formal possibilita novas formas de pensamento e de comportamento: por meio das artes e das ciências, o ser humano transforma sua vida e de seus descendentes. A escola é um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto, não se limitar às experiências cotidianas da criança e trazendo, necessariamente, conhecimentos novos, metodologias e as áreas de conhecimento contemporâneas. O currículo se torna, assim, um instrumento de formação humana.

Ainda que a escola assuma, hoje, funções antes atinentes à família e às comunidades locais e religiosas, a grande expectativa social, principalmente dos pais dos alunos, sobre essa instituição é vinculada à aprendizagem (RIBEIRO, 2011). Por isso, entre as várias funções da escola, atribui-se nesta dissertação, a primazia ao ensino e aprendizagem de conteúdos cognitivos, expondo a escola como objeto transformador no desenvolvimento de seus alunos, destacando ainda, sua função social na vida dos mesmos (LIMA, 2008; PARRENOUD, 2009).

Neste contexto, na contribuição da formação social humana, levando cidadania aos alunos, tem-se o ensino da Filosofia, por incentivar o pensamento crítico, direcionando-o para debates sobre os nortes da humanidade, verificar a necessidade de discutir os valores, a ética, a segurança dos direitos sociais, as alterações das relações de trabalho, os movimentos xeno-

fobistas, os movimentos fundamentalistas, as divergências entre mundo pobre e mundo rico e assim por diante. Deste modo, a questão central desta dissertação é: Quais são as contribuições do ensino da Filosofia no processo de formação para a cidadania dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dom Milton, Manaus/AM, visando seu desenvolvimento social?

Sabe-se que a Filosofia, na escola, no processo de formação para a cidadania dos alunos favorece a compreensão do significado social desta ciência. Pois devido a filosofia ainda estar no senso comum, como um conhecimento intelectual e de difícil acesso, no qual não possui uma serventia prática, ou mesmo uma vantagem econômica que a justifique, estudos que demonstrem a importância da mesma, na vida dos alunos, o quão impactante ela pode ser no cotidiana deles, tornam-se fundamentais e necessários para a sociedade.

A relevância social do tema proposto está na possibilidade de promover uma discussão sobre a importância da Filosofia para o exercício da cidadania, favorecendo os alunos no contexto da sua responsabilidade social, diante da construção de um sujeito humano autônomo. Pois esta ciência promove o desenvolvimento do pensamento crítico em relação à cidadania, conduzindo assim, o jovem a questionar a sua capacidade de refletir, questionar, pensar e assim, mudar o mundo à sua volta de forma consistente.

Portanto, este estudo parte de uma visão da Filosofia como fator de mudança e transformação social, como fenômeno do mundo cultural e implicação das forças sociais em movimento na sociedade. E sua implicação prática está em mostrar aos educadores, a necessidade da conexão entre as questões mais prementes e importantes da vida dos alunos e os textos clássicos de Filosofia que tratam dessas questões, para familiarizá-lo com as linguagens e os meios acessíveis aos seus alunos, e buscar, no seu repertório próximo, elementos factuais e culturais para promover discussões. E ainda, em demonstrar aos educandos, os pilares da Filosofia, que são: interrogar, questionar e pensar.

Na avaliação das deficiências do conhecimento do problema tem-se que o ensino da disciplina de Filosofia no Ensino Médio suscita diversas reflexões a respeito de conteúdos e métodos. Já que as aulas de filosofia se constituem de ocasiões de discussão de problema do dia a dia, o que, como suposição, contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. A capacidade argumentativa dos alunos faz com que eles se posicionem em relação a vários problemas da realidade.

As limitações deste estudo estão no fato de que para se ter uma visão de mundo e uma capacidade de interpretação do universo e suas relações, exige dos educadores (e, deste modo, dos alunos) conhecimentos sempre mais complexos e um entendimento de análise crítica. Já que por meio desses conhecimentos e desse entendimento, que será permitido que a instituição possa compor um cidadão que auxiliará, seguramente, na constituição de uma sociedade melhor.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Processo de formação para a cidadania

Os conceitos introdutórios definidos como importantes, frente a presente temática são: educação e cidadania, porém eles podem ser abordados a partir de diversos prismas. Para o

Aurélio, educação significa: Ação de desenvolver as faculdades psíquicas, intelectuais e morais. Conhecimento e prática dos hábitos sociais; boas formas. Educação nacional, conjunto de órgãos encarregados da organização, da direção e da gestão de todos os graus do ensino público, bem como da fiscalização do ensino particular (FERREIRA, 2006).

Segundo Ferreira (2006), cidadania é “qualidade de cidadão”, “qualidade de uma pessoa que possui, em uma determinada comunidade, política, o conjunto de direitos civis e políticos” (p. 14).

Resende (2002) coloca a cidadania como um “desafio educacional” e afirma:

Cidadania é um estado de espírito e uma postura permanente que leva pessoas a agirem, individualmente ou em grupo, com objetivos de defesa de direitos e de cumprimento de direitos civis, sociais e profissionais. Cidadania é para ser praticada todos os dias, em todos os lugares, em diferentes situações, com variadas finalidades. Não se pode confundir cidadania com atos isolados de protestos e reivindicações, muitas vezes justos, porém efêmeros (RESENDE, 2002, p.67).

O Brasil, depois de vinte anos de ditadura militar, em 1988, aprovou, por meio de um Congresso eleito pelo voto direto, a “Constituição cidadã”, exatamente pelo que deveria bancar em menção aos direitos humanos e cidadania (BERTASO, 2004).

Pinto (2010) destaca que dentre tantos valores da constituição, a cidadania é vista como uma condição de valor maior, já que no decorrer dos anos, outros valores têm sido sistematizados prioritariamente, como a propriedade, o poder, o Estado, a empresa etc.

Sabe-se que o homem é um ser social e provido de direitos fundamentais, que fazem com que ele se torne ativo na sociedade. Desta forma, o homem como agente social, deve ter garantidos direitos específicos, como os políticos, sociais e econômicos, que o fazem protagonista de sua cidadania.

No entanto, para que o professor mantenha-se atualizado e desenvolva uma prática pedagógica à altura do paradigma curricular: a BNCC -, é imprescindível que haja maior mobilização nas instituições educativas, bem como maiores investimentos na formação docente e valorização por parte das esferas governamentais para que se efetive a devida preparação dos profissionais docentes, tornando-os aptos a exercerem suas práticas, pois sem investimentos no tempo de estudo ou em cursos de aperfeiçoamento para os professores, conseqüentemente não serão alcançados os objetivos delineados para o alcance de metas, no que cerne aos índices programados pelo sistema educacional, já que são os professores os principais responsáveis pelo desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos educandos, e devem estar devidamente capacitados a promoverem o melhor de si em prol de uma educação de qualidade.

Conforme Tonet (2005), os direitos e as práticas que de fato deveriam tornar a cidadania verdadeira são interrogados. Pois, hoje, a confusão e a incompatibilidade dos valores que propagam a cidadania, questionam a estrutura desse mundo e as relações sociais vigorantes. Por conta disso, é tão complexo estabelecer uma definição de cidadania.

Neste âmbito, alguns direitos são atribuídos aos homens e aos cidadãos, embora não haja diferença entre ambos:

a) Direitos do homem: originários da natureza humana, são constantes e inalteráveis, precedem as regras sociais e o Estado, sendo a segurança dos direitos individuais e depois do

século XVII, tornou-se a dever de o Estado resguardar esses direitos;

b) Direitos do cidadão: direitos conferidos a todos os componentes de uma sociedade conduzida pelo Estado, sendo o direito de participar ou não de todos os seus atos e valores, e também do poder desempenhado por esse Estado, que garante proteção individual pelo poder público;

c) Direitos de cidadania: juntamente com os direitos políticos, são exibidos pela nacionalidade;

d) Direitos políticos: direitos de compor a vida política do Estado, expostos pelo direito de votar, ser votado e poder fazer parte de cargos públicos;

e) Direitos individuais: garantia de observar na lei o direito de todos, sendo naturais os da dignidade humana como liberdade, segurança, propriedade etc.;

f) Direitos naturais: obedecendo a ordem natural do mundo, são conatos à natureza humana, sendo os direitos à vida, à reprodução e à conservação da espécie, sendo os demais de ordem prática, satisfazendo a épocas e localidade, como o direito de propriedade, de herança e a liberdade contratual;

g) Direito positivo: coordenação dos homens em sociedade pela lei, oferecendo poderes coercitivos praticados pelo Estado;

h) Direito de propriedade: em todas as declarações é a segurança de que os homens possam ser proprietários de algo (bem material);

i) Direito da natureza (ecológico): gere e norteia as relações do homem com a natureza (DALLARI, 2004; FARIA, 2002; PIOVESAN, 2002).

Desta maneira, percebe-se que uma das principais idéias de menção à cidadania é a de podermos, em geral, citar a idéia de identidade, de grupo e de um sentido mais universal, porém ainda assim, fazer parte de algo particular.

De acordo com Cortina (2005), os sistemas político e econômico não entram em concordância com o sentido de identidade, o que nos faz pensar em ações direcionadas aos direitos e deveres, uma vez que, no liberalismo, com a aprovação de uma obrigação, de maneira automática tem-se um direito.

Portanto, ainda que antagônica à ordem mundial, a ideia de cidadania permanece e questiona a si e ao sistema vigente, em busca de civilidade. Destaca-se que o fenômeno de globalização, em que vivemos, é criador desse confronto entre liberais e comunitaristas (MARTIN E SCHUMAN, 1998).

Bento (2002) aponta que o status de cidadania não é morar na cidade, pois, se fosse desta forma, os escravos, as mulheres e as crianças também seriam. A democracia que solidifica essa cidadania favorece a minoria, a classe de privilegiados sociais, componentes de um processo que dá direito ao "*status de cidadania*", correspondendo somente a 6 ou 7% dos indivíduos da pólis. Por consequência, aproximadamente 60% dos habitantes das cidades gregas correspondia a escravos.

De acordo com Machado (1998, p.1) "Mulheres, crianças e estrangeiros também não

eram cidadãos”. Portanto, o poder de decisão sobre o coletivo pertencia a poucos.

Para Machado (1998, p. 1):

Etimologicamente, cidadania vem de “cidade”. Cidade vem de civitas, para os antigos romanos, significando a sociedade política. A cidadania é a ação pela qual alguém se torna civil, habitante de uma cidade, e passa a fazer parte de uma civilização. No início da civilização grega, o conceito de cidadania ligava-se intimamente ao de cidade. As cidades gregas formavam uma organização de pessoas “cidadãos”, unidos por uma mesma história em torno do culto ao deus específico de cada cidade. Cidadão deriva de civis, palavra latina de dois gêneros que designa os habitantes das cidades, porém não qualquer habitante, mas somente aqueles que tiveram direitos, os que participavam das atividades políticas. *Civitas* referia-se à condição de cidadão. Similarmente, a palavra política advém da palavra grega pólis, que também significa cidade. Na Grécia antiga, os habitantes das cidades dividiam-se em políticos e idiotas; os primeiros participavam da vida da pólis e os segundos não, sendo que o sentido de idiota, na época, traduzia o oposto da palavra político.

Segundo Aristóteles (2000), a circunstância de cidadão e governante se difere na virtude: ao governante, além das virtudes, a inteligência é primordial, em contrapartida ao cidadão são necessárias as virtudes e a compreensão, que satisfazem para que ele seja dirigido.

Aristóteles (2000, p. 221) afirma: “ele é como a pessoa que faz flautas, enquanto o governante é aquele que toca”, e por conta disso, a nem todos compreende o título de cidadão. Aos que eram ligados ao trabalho braçal, sobretudo, mesmo para serem dirigidos, precisavam apresentar compreensão, entendimento e argumentação, que não poderiam ser alcançados por aqueles que não tinham educação para tal.

Assim, alcançar a competência de raciocinar permitiu que o homem abstraísse o mundo que estava conquistando. Esse progresso de pensamento, a abstração, possibilitou-lhe compor o significado de afeto, de finitude e de identidade da sua espécie, o que deu força ao sentido da unidade social para a sua conservação, fazendo-o distinto de todos os outros seres. Primeiramente, de tal modo, percebe-se a questão da construção a respeito da identidade na gênese da cidadania, com o conceito de fazer parte de algo, trazendo seus apontamentos; cumprir, participar e ser (MACHADO, 1998).

No início, a cultura grega, fundamentada na política e suas relações, focava em tradições republicanas voltadas a uma vertente de democracia participativa, oriunda do logos e da constituição de arranjo de cidade-Estado, com a função do cidadão bem determinada socialmente, e bem engendrado no andamento social daquele grupo (SFORNI, 2015).

Saldanha (2013) completa que a estrutura romana, distinta da grega, começa uma burocratização, com o fenômeno de nomeação de funcionários por parte do Estado e com a constituição do Direito. Isso fez com que as resoluções fossem cumpridas na vida pública romana, porém originando uma privatização dos espaços públicos.

Neste contexto, Maar (1992, p. 32) afirma a respeito do Estado romano:

[...] seria um administrador que tutela interesses dos patrícios, impondo objetivos destes aos demais, seja pelos tributos – impostos – seja para aqueles servirem de instrumento de saque, como guerreiros. A atividade Política, além desta dominação exercida pelo Estado, diria respeito à relação entre tutor e pupilos, e seria efetuada mediante um instrumento: o Direito romano. Por este se garantia a não interferência do Estado na propriedade privada, nos interesses dos patrícios, a não ingerência do público, coletivo, no particular.

Verifica-se que a estrutura romana diverge da grega. Suas representações, não demons-

tram uma coletividade como a helênica expressa o interesse privado acima do coletivo. Há o cidadão, contudo a ele cabe um peso distinto do cidadão grego e sua participação; a cidadania romana não é direta, o cidadão é representado e, assim, a cidadania se dissolve, sobretudo no Senado, o órgão administrativo da Monarquia romana, formado de grandes representantes das famílias ricas.

Bóbbio *et al.* (1995, p. 1112) afirma:

Participavam nele, com efeito, todos os cidadãos, se bem que com diferente peso político, conforme as classes de censo e de idade; cabiam-lhe a eleição dos mais altos magistrados da cidade e a votação das leis, (embora a não muito abundante legislação de tipo privado, seja, em grande parte, obra da assembleia da plebe).

Desta maneira, a definição histórica de democracia altera-se, desde a Antigüidade até os dias atuais, conservando um item que o torna uma maneira de expressão, onde o poder político pode ser cumprido pelo povo. Destaca-se que o que se entende por povo também sofre alteração. Democracia quer dizer “poder do povo”. Vindo do grego: demos = povo e cratos = poder. Contudo, para entender de fato o significado de democracia, deve-se fazer algumas reflexões a respeito do sentido da palavra “povo”, aquele que concretiza a decisão, sua essência (WEFFORT, 1992).

CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Esta investigação teve como contexto de investigação a Escola Estadual Dom Milton Correa Pereira, que recebeu este nome em homenagem a um dos mais importantes arcebispos de Manaus: Dom Milton Correa Pereira.

A escola teve sua fundação em 1985, e inauguração um ano depois, em 1986 em fevereiro. Suas atividades abrangem o Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), atuando nos três turnos.

Sua estrutura é composta por vinte e duas (22) salas de aulas, uma (1) secretaria, uma (1) biblioteca, um (1) laboratório de informática, uma (1) sala da pedagogia, uma (1) sala da gestão escolar e um (1) refeitório. E sua localização encontra-se na Avenida Perimetral, sem número, núcleo 11, Cidade Nova II.

A missão da mencionada escola é: garantir aos alunos um ensino de qualidade, consolidando a práxis pedagógica conforme leis educacionais vigentes e apropriadas necessidades, sociais, políticas e históricas da sociedade contemporânea.

Seu Objetivo Geral é colaborar para a constituição da cidadania no desenvolvimento integral do aluno e a sua participação na sociedade, promovendo a gestão participativa onde todos compõem a escola. Seus objetivos específicos são: Abordar os processos didático-pedagógicos de maneira contextualizada, beneficiando a aprendizagem expressiva; praticar a gestão participativa, intensificando a corresponsabilidade pelo gerenciamento e funcionamento da escola; estimular os educadores da escola a conquistarem os resultados e metas estabelecidas, honrando a missão do estabelecimento.

Esta escola faz parte da experiência pessoal do investigador desta dissertação, que identificou em sua vivência diária a grande problemática em torno da falta de conhecimento dos

alunos do que vem a ser verdadeiramente a filosofia, e os conceitos que ela abrange.

Desenho de investigação

Compreende-se que vivemos em sociedade, e desta forma somos seres sociais. No entanto, a sociedade está em constante transformação e a escola, inserida na sociedade, é afetada pelas influências do meio. Sendo assim, verifica-se que a função social da escola vai além de questões curriculares, sendo de grande relevância aos professores, o entendimento da função da escola na sociedade contemporânea, para dessa forma, poder construir sua prática pedagógica conforme esta função social.

Assim, entende-se que a função da escola é preparar os sujeitos para o emprego de papéis sociais, para um comportamento mais elucidado, ou seja, tornar-se cidadão. Neste âmbito, constata-se que a escola deve trabalhar junto com os conteúdos curriculares, os temas emergentes na atualidade, ou seja, dimensões sociais, culturais, éticas, econômicas, ambientais e estruturais presentes na instituição contemporânea.

Pois, o aluno chega à instituição com uma variedade de conhecimentos e o professor precisa empregar isso como ponto de partida, promovendo ao mesmo a constituição de conhecimentos formados que transponham o senso comum.

Portanto, diante da necessidade de definir o enfoque de investigação deste estudo, caracteriza-se quanto a sua natureza, como uma pesquisa aplicada, que segundo Lakatos e Marconi (2008), serve para solucionar problemas concretos, com finalidade prática.

Quanto aos objetivos desta investigação, trata-se de uma pesquisa explicativa, pois, segundo Gil (2008), o processo explicativo visa à identificação e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo. Neste tipo de pesquisa após a coleta de dados, é realizada uma análise das relações entre as variáveis para uma posterior explicação dos efeitos resultantes.

Caracteriza-se quanto a abordagem ao problema científico, como abordagem múltipla já que envolve uma fase qualitativa e uma fase quantitativa, devido à necessidade de se fazer análises sobre o fenômeno estudado, e ainda a tabulação das respostas decorrentes dos questionários aplicados, caracterizando-se enfoque misto (LAKATOS E MARCONI, 2008).

De tal modo, a fim de desenvolver este estudo que busca analisar a contribuição do ensino da Filosofia no processo de formação para a cidadania dos alunos, realizou-se um estudo de campo na Escola Estadual Dom Milton Pereira, da cidade de Manaus-AM, com alunos de 4 turmas do 3º ano do ensino médio, no ano de 2021.

No começo da pesquisa, nem todos entendiam a importância da disciplina Filosofia nas escolas, e não compreendiam os conceitos debatidos em sala de aula. Com o estudo de campo em questão, após práticas pedagógicas de intervenção, busca-se comparar o pensamento crítico dos educandos, antes e depois o contato com as aulas de Filosofia, a fim de perceber a diferença na maneira de pensar dos estudantes da amostra.

Tipo de investigação

A investigação ocorreu por meio de dois momentos, já que seu enfoque é misto. Primei-

ramente, tem-se o enfoque bibliográfico, pois seus resultados qualitativos são oriundos da pesquisa bibliográfica, por ser baseada em uma revisão ampla da literatura fundamentada, publicada em forma de livros, artigos, dissertações, em revistas especializadas, escritas ou eletrônicas, em jornais e revistas e em sites de bancos de dados virtuais.

Este estudo bibliográfico é pertinente à matéria objeto da pesquisa. A revisão bibliográfica de autores, segundo referências indicadas no marco teórico, possibilitou um olhar mais profundo a respeito do assunto proposto.

Por tratar-se de uma investigação qualitativa, o instrumento de coleta para dos dados qualitativos tratou-se de bibliografias que direcionam para o problema central da presente pesquisa.

Os descritores usados foram: Cidadania, Cidadão, Filosofia; Pensamento crítico; nos idiomas: português, inglês e espanhol. Esses descritores foram utilizados no intuito de investigar de que forma a contribuição da Filosofia no processo de formação da cidadania de seus alunos.

Os critérios de inclusão da pesquisa foram: ser estudos originais; nos idiomas português, inglês e espanhol, com acesso gratuito ao resumo, e estudos que estiverem publicados em periódicos, revista especializadas ou indexados em bases de dados

Desenho do estudo

Este estudo bibliográfico é pertinente à matéria objeto da pesquisa. A revisão bibliográfica de autores, segundo referências indicadas no marco teórico, possibilitou um olhar mais profundo a respeito do assunto proposto.

Por tratar-se de uma investigação qualitativa, o instrumento de coleta para dos dados qualitativos tratou-se de bibliografias que direcionam para o problema central da presente pesquisa.

POPULAÇÃO E AMOSTRA

Lakatos e Marconi (2008) menciona que a população é o grupo de pessoas que possuem pelo menos uma particularidade em comum. Com isso, definiu-se que a população é a instituição escolar como um todo, abrangendo todos os alunos, professores e demais áreas de suporte. A particularidade em comum elencada na definição dos autores é o vínculo com a instituição escolar foco do trabalho, ou seja, Escola Estadual Dom Milton, da cidade de Manaus-AM.

Assim, a população do estudo é definida por 24 professores da Escola Estadual Dom Milton, localizada na cidade de Manaus-AM, e 939 alunos distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Segundo Gil (2008), amostra é determinada como sendo uma parte ou parcela, devidamente, escolhida do universo (população), portanto é um subconjunto do universo.

A investigadora selecionou sua amostra, conforme os seguintes critérios de seleção:

- a) Ser aluno do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dom Milton;

b) Ser educador da disciplina de Filosofia, do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dom Milton.

Assim, a amostra foi determinada e composta por:

a) Alunos de 4 turmas da 3ª série do Ensino Médio (1, 2, 3 e 4), totalizando, aproximadamente, 70 alunos;

b) Professores da disciplina Filosofia da 3ª série do Ensino Médio, que totaliza 3 professores.

A partir da amostragem estratificada, em que a população foi dividida em subpopulações por conta de características em comum, estrato, em que estão associadas com as variáveis do estudo. Portanto, o estudo foi realizado por amostragem estratificada devido a amplitude do universo de professores e alunos. E, diante do exposto, a amostra desta pesquisa foi composta por ao menos 7,45% dos alunos e 12,5% dos professores.

Quando 1 – Amostragem estratificada

População	Professores: 24 Alunos: 939
Amostra	Professores: 3 Alunos: 70
Unidades de amostragem	01 escola - Escola Estadual Dom Milton (Manaus-AM)
Unidade de análise	Grupo de 3 professores + 70 alunos da amostra

Fonte: Próprio Autor/2021

Local – Escola Estadual Dom Milton, da cidade de Manaus-AM. Brasil.

Técnicas e instrumentos de coletas de dados

Quanto aos dados qualitativos, as pesquisas de levantamento bibliográfico possuíram uma série de procedimentos metodológicos, realizados ao longo de várias etapas e fases sequenciadas, tais como:

- a) Especificação dos objetivos;
- b) Operacionalização dos conceitos das variáveis;
- c) Elaboração do instrumento de coleta de dados;
- d) Coleta e verificação das informações;
- e) Análise e interpretação das informações;
- f) Apresentação dos resultados obtidos na revisão bibliográfica.

Para tal, realizou-se a leitura dos resumos destes documentos obtidos no levantamento bibliográfico, a fim de se escolher quais textos serão usados para o desenvolvimento da pesquisa – comumente, as informações coletadas destes textos se tornarão capítulos de revisão de literatura do marco teórico.

Análise dos dados coletados

Após a coleta dos dados qualitativos e quantitativos através dos instrumentos escolhidos, tem-se a etapa de organizar estes dados para analisá-los. E desta forma, este capítulo está destinado a discutir os resultados provenientes da pesquisa qualitativa e quantitativa, a fim de entender as contribuições da filosofia para o desenvolvimento da cidadania.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados coletados pode-se observar que é necessário levar os jovens, por meio de questionamentos, a trabalharem os conceitos e os problemas filosóficos que aparecem no cotidiano e se aproximam da vida. É necessário assim a reflexão crítica e autônoma do pensar, aperfeiçoando a reflexão filosófica nos alunos, os valores que guiam a sociedade, justiça, política, moral, entre outros. Por conta disso, viu-se que o ensino da filosofia para os jovens é tão necessário, pois leva a busca da verdade e das respostas completando seu espírito inquieto e curioso.

A filosofia, por seu pensamento crítico, junta-se com as outras disciplinas por meio do questionamento, espírito de autocorreção, logicidade e a racionalidade, podendo ser trabalhada a partir de temáticas reais e atuais com vários tipos de textos filosóficos. Desta maneira, ela amplia a compreensão de mundo do aluno, e ainda o ajuda a descobrir novos significados para sua existência, ajudando-o em suas opções, atitudes no convívio humano e com a natureza, e ainda auxilia a conhecer os problemas que foram postos e as soluções indicadas.

Esta disciplina segue um caminho que conduz o aluno ao que deve ser feito desde a tomada de consciência de sua ingenuidade a respeito dos fatos até o entendimento da trajetória de sua vida.

O educador que está em sala de aula sabe o quanto é necessário despertar no aluno a criatividade e a criticidade necessária para o desenvolvimento de uma representação consequente do mundo, da sociedade e da vida humana no mundo. A prática do ensino da filosofia é possibilitadora do pensamento crítico por meio do trabalho do conceito, que não nega as dimensões afetivas e motivacionais do indivíduo, levando à crítica radical do já pensado. Desta forma, verifica-se que é incontestável a importância da Filosofia para a construção da cidadania.

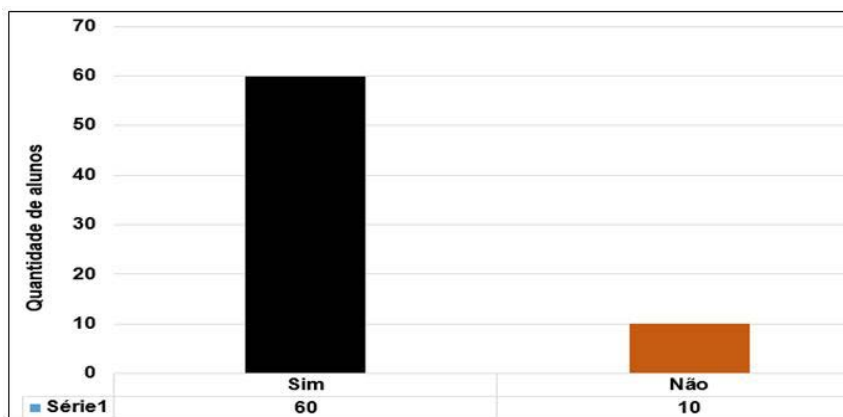
Portanto, o ensino de Filosofia, aqui defendido, contribuiu para o preparo do jovem do ensino médio em vista dessa formação cidadã, o qual, dentro da escola, deve contar com a importante participação do professor nesse processo, que se destaca como o profissional melhor indicado para mediar tais conhecimentos, oferecendo meios para que os alunos se percebam enquanto sujeitos históricos capazes de pensar, se posicionar e agir sobre a realidade de modo autônomo, responsável e crítico, sem aceitar passivamente os ditos e mandos a respeito daquilo que são ou que poderiam ser.

Conforme o desenho da investigação apresentado no capítulo anterior, o desenvolvimento do estudo de campo realizado na escola Estadual Dom Milton, na cidade de Manaus-AM consistiu em comparar o pensamento crítico dos alunos, em dois momentos: a) antes do contato com aulas de Filosofia e b) após o contato com as aulas de Filosofia.

Assim, primeiramente, aplicou-se um questionário escrito aos alunos, antes da intervenção do educador.

A questão inicial buscou saber se os alunos já ouviram falar em Cidadania e Cidadão. Analisando esta pergunta, a maioria dos alunos afirmou que sim (60), compondo, aproximadamente, 85,7%, das respostas, e 10 alunos, 14,3%, responderam negativamente, como pode ser visto no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Resposta a pergunta “Você já ouviu falar em Cidadania e Cidadão?” Antes da intervenção.

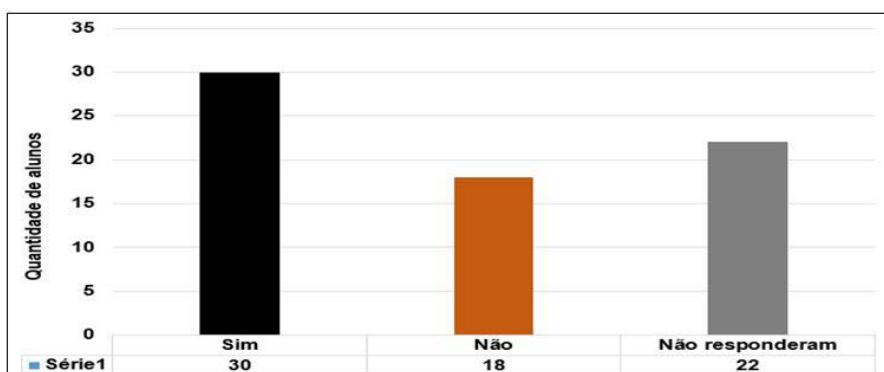


Fonte: Autoria própria, 2021.

Contudo, perguntou-se “Para você, o que significa cidadania? Ser cidadão? (Explique com suas palavras).” e 40 alunos (57,1%) não responderam esta pergunta, ou seja, ouviram falar dos termos, mas não sabiam expressar o que significava. Dos 30 alunos que responderam, 10 alunos (14,3%) apontaram que se trata de fazer parte de um sistema político, 12 alunos (17,1%) afirmaram que se trata de fazer parte da sociedade, exercendo a função de cidadão, tendo direitos e deveres e 8 alunos (11,4%) afirmaram que ser cidadão é ser morador de uma cidade.

Na sequência, perguntou-se “Você acha importante falar, pensar, discutir, analisar o tema cidadania? Justifique sua resposta.”, e como pode ser visto no Gráfico 2, apenas 48 alunos (68,6%) responderam se acham importante tais ações na temática da cidadania. Onde 30 alunos (42,9%) responderam que sim, ao passo que 18 alunos (25,7%) responderam que não acham importante.

Gráfico 2 - Resposta à pergunta “Você acha importante falar, pensar, discutir, analisar o tema cidadania?”, antes da intervenção.



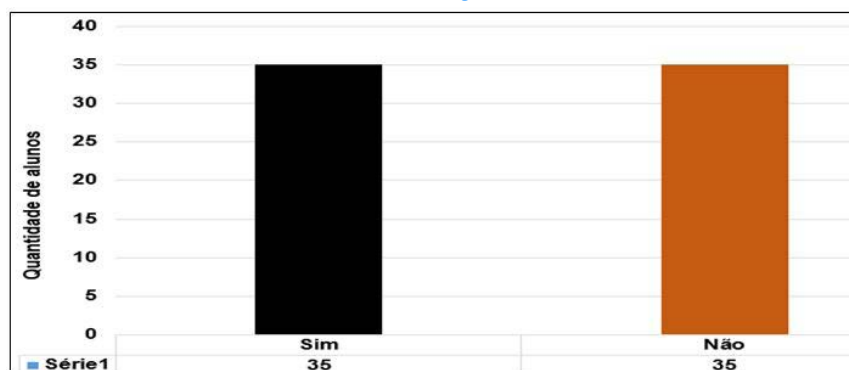
Fonte: Autoria própria, 2021.

Entretanto, destes 48 alunos que responderam esta pergunta, apenas 13 alunos (18,6%)

justificaram sua resposta. As respostas foram bem variadas, mas destacou-se aqui 4 núcleos de justificativas: porque é importante ter democracia (3 alunos – 4,3%); para que todos tenham consciência de seus direitos e deveres (4 alunos – 5,7%); não é importante pensar em cidadania (5 alunos – 7,1%) e; o cidadão tem direito de conhecer seus deveres, responsabilidades e ainda seus direitos como parte da sociedade (1 aluno – 1,4%).

A pergunta seguinte foi “Você já ouviu falar em Direitos Humanos?” e conforme o Gráfico 3, 35 alunos (50%) responderam que sim, ao passo que também 35 alunos (50,0%) responderam que não.

Gráfico 3 - Resposta à pergunta “Você já ouviu falar em Direitos Humanos?” Antes da intervenção.



Fonte: Autoria própria, 2021.

Contudo, apenas 8 alunos (11,4%) justificaram sua resposta: são direitos que todo cidadão deve receber do governo (6 alunos – 8,6%); Direito a liberdade e direito a expressão (1 aluno – 1,4%) e; Normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os indivíduos, sem distinção de classe social, nacionalidade, religião e sexo (1 aluno – 1,4%).

Por conseguinte, buscou-se saber “Na sua opinião você possui direitos?” e “Na sua opinião você possui deveres?”, e como pode ser visto no Gráfico 4, 50 alunos (71,4%) afirmaram possuir direitos, 20 alunos (28,6%) negaram, e 54 alunos (77,1%) afirmaram possuir deveres e 16 alunos (22,9%) negaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta dissertação é analisar as contribuições do ensino da Filosofia no processo de formação para a cidadania de alunos de 4 turmas do 3º ano do ensino médio na Escola Estadual Dom Milton Pereira, da cidade de Manaus-AM, 2021, visando seu desenvolvimento social e diante do exposto, pode-se afirmar que seu desígnio foi alcançado, uma vez que foi mostrado que a educação por meio da Filosofia, instrumentalizou o ser humano, buscando auxiliá-lo quanto à sua capacidade de interagir no mundo, e ao mesmo tempo, entender a ação por ele exercida.

Observou-se que o ensino da disciplina de filosofia, no currículo do ensino médio, promove a formação de cidadãos pensantes, já que os jovens que cursam esse nível de ensino estão em uma fase de passagem para o mundo adulto e para o trabalho. Sabe-se que a entrada nesses universos não é fácil, e o encanto da juventude está também na sua capacidade e abertura para o questionamento. Assim, a cidadania na escola, tem seu papel questionador e de debate,

característico da Filosofia.

Foi possível demonstrar que a prática da cidadania vivenciada na escola consiste em ajudar as pessoas a aprender como se podem tornar cidadãos ativos, informados e responsáveis. Em suma, é formar cidadãos para a vida democrática. Pois, a cidadania providencia as ferramentas para que cada cidadão seja competente nas suas decisões e assume as suas responsabilidades, na vida e na sociedade. Esta educação implica discutir o sentido ético das relações humanas e a forma como estas se enraízam no ambiente, na cultura, no trabalho, na saúde, na sexualidade, no consumo, nos direitos humanos.

Com esta investigação, foi possível entender que diante da sociedade capitalista em que vivemos, onde o liberalismo é a visão de mundo hegemônica, o entendimento por todos os cidadãos de seus direitos e deveres é, verdadeiramente, algo necessário e pelo qual, a educação deve se responsabilizar. Contudo, isso não significa que devam ser atendidos sem reflexão, sem debates, acriticamente. Pois, os direitos e deveres estabelecidos em uma apontada sociedade, bem como os princípios e valores nos quais eles se fundamentam, não são permanentes e imutáveis, também não são neutros e imparciais; são, pelo contrário, de acordo com a história, como vistos nesta dissertação, determinados em resposta às necessidades econômicas, políticas e culturais verificadas em cada época. Com as mudanças das circunstâncias que geram estas necessidades, mudam-se também os direitos e deveres.

Ressaltou-se que a cidadania se consolida na essencial participação e no gozo dos direitos individuais e sociais. E esta participação se faz real quando se adquire a consciência de que o bem comum é a garantia do individual. E se o sujeito se anula diante da coletividade, ele não se faz partícipe do processo, não admite seu papel de ator social, precisando de reflexão sobre quem é e a que grupo pertence. Destacando-se que esta é uma tarefa que compete à escola e, de forma particular, à Filosofia, pela sua natureza histórica, reflexiva e crítica. Já que sem educação, não existe construção da cidadania, uma vez que ela capacita seus alunos para participar da sociedade, desempenhando seus princípios.

Contudo, para que isso seja possível, é necessário que os educadores desta disciplina, percebam a sala de aula como palco de combate de uma “guerra de posições” e não desistam de determinar ali, constantemente, a luta cultural pela mudança da mentalidade popular, ou seja, do senso comum. É no seio dessa batalha que se ergue, paulatinamente, uma nova cidadania que consiga, de fato, oferecer a cada sujeito, as condições para que venha a se tornar um cidadão crítico.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. Política. In: Os Pensadores. Aristóteles – Vida e Obra. São Paulo: Nova Cultura, 2000.
- BENTO, M. A. S. Cidadania em Preto e Branco: discutindo as relações sociais. São Paulo: Ática, 2002.
- BERTASO, J. M. Cidadania e direitos humanos: um trânsito para a solidariedade. Florianópolis: Renovar, 2004.
- BÓBBIO, N. *et al.* Dicionário de Política. 8 ed. Ed. v.2. Brasília: UNB, 1995.

- CORTINA, A. Cidadãos do mundo – para uma teoria da cidadania. São Paulo – S.P.: Edições Loyola, 2005.
- DALLARI, D. de A. Direitos Humanos e Cidadania. São Paulo. Ed. Moderna. Col. Polêmica, 2004.
- FARIA, J. E. Direitos Humanos, Direitos Sociais e Justiça. São Paulo. Ed. Malheiros, 2002.
- FERREIRA, Miguel. Introdução à preservação digital: conceitos, estratégias e actuais consensos. Universidade do Minho, Escola de Engenharia, 2006.
- GIL, Célia Regina Rodrigues *et al.* Interação ensino, serviços e comunidade: desafios e perspectivas de uma experiência de ensino-aprendizagem na atenção básica. Revista brasileira de educação médica, v. 32, p. 230-239, 2008.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LIMA, E. S. Currículo, cultura e conhecimento. São Paulo: Editora Sobradinho, 2005.
- MAAR, W. L. O que é política. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- MACHADO, J. N. O Brasileiro como Cidadão. In: Folha de São Paulo. São Paulo, 30 de novembro de 1998.
- PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre, Artmed, 2009.
- PIOVESAN, F. Direitos Humanos, Globalização econômica e Integração Regional. São Paulo. Editora Max Limonad, 2002.
- PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. Revista de sociologia e política, v. 18, p. 15-23, 2010.
- RESENDE, E. Cidadania - o remédio para as doenças culturais brasileiras. São Paulo: Summus Editorial, 2002.
- RIBEIRO, M. L. S. Educação Escolar: que prática é essa? Campinas: Autores Associados, 2011.
- SALDANHA, R. dos R. O professor como cidadão e reformador de cidadãos, perante a escolar, a pré-escola e a sociedade. Rio de Janeiro, 2013.
- SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2005.
- SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. Educação e Realidade, v. 40, n. 2, p. 375-397, 2015.
- TONET, I. Educar para a cidadania ou para a liberdade? Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 469-484, jan. 2005.
- VASCONCELLOS, C. Construção do Conhecimento. São Paulo: Liberdade, 2010.
- WEFFORT, F. Qual democracia? São Paulo: Cia. das Letras, 1992.



**Principais fatores que contribuem
para o aumento da evasão escolar
na educação de jovens e adultos, do
ensino médio**

**Main factors that contribute to the
increase in school leadership in youth
and adult education, in high school**

Sarah Negrão da Cruz de Oliveira

Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas. Mestre em Ciências da Educação pela Del-Sol – UNAEDS

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.180.5

RESUMO

Trabalho apresenta os diversos fatores que contribuíram para o aumento da Evasão Escolar dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, do ensino médio, na Escola Estadual Raimundo Gomes Nogueira, nos anos que compreendem o período de 2018 a 2020. O objetivo geral desta pesquisa é analisar os principais fatores que influenciaram na Evasão Escolar dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nesta escola com foco na metodologia e estratégias adotadas pelos docentes para motivar os alunos e favorecer a sua permanência na sala de aula, para que os mesmos concluam os seus estudos. A metodologia utilizada na pesquisa foi o estudo de caso, uma pesquisa qualitativa que permite utilizar como técnica a coleta de dados e a pesquisa bibliográfica, por meio de entrevistas e questionários abertos e fechados aplicados aos professores, alunos, gestor e pedagoga da escola, no intuito identificar as causas da Evasão Escolar, e apresentar sugestões que possam contribuir para o enfrentamento desse problema na escola. Após análise dos dados coletados, foi possível concluir que as principais causas que levam os alunos da EJA à Evasão Escolar, são as metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula, a rotatividade de professores, a ausência de material didáticos e tecnológicos para melhorar a qualidade das aulas e a necessidade de trabalhar dos estudantes, dentre outras. Por fim, o trabalho sugere algumas recomendações, com base nas respostas dos estudantes, que podem ser adotadas pela equipe pedagógica e pelos docentes para tentar garantir a permanência dos jovens e dos adultos na escola até o final do ano letivo.

Palavras-chave: evasão. políticas públicas. EJA.

ABSTRACT

This di work presents the various factors that contributed to the increase in the dropout rate of students from Youth and Adult Education, from high school at the Raimundo Gomes Nogueira State School, in the years from 2018 to 2020. The objective The general purpose of this research is to analyze the main factors that influenced the school dropout rate of EJA students, in this school with a focus on the methodology and strategies adopted by teachers to motivate students and favor their permanence in the classroom, so that students can complete their studies. The methodology used in the research was the case study, a qualitative research that allows the use of bibliographic research as a data collection technique, through questionnaires applied to teachers, students, manager and pedagogue of the school, in order to identify the causes of dropout and present suggestions that can contribute to facing this problem at school. After analyzing the collected data, it is possible to conclude that the main causes that lead EJA students to drop out of school are the methodologies and strategies used by teachers in the classroom, the lack and turnover of teachers, the absence of teaching material, pedagogical and technological to improve the quality of classes, the need for students to work, among others. Finally, the work suggests some recommendations, based on the students' answers, that can be adopted by the pedagogical team and by the teachers to try to guarantee the permanence of young people and adults in school until the end of the school year.

Keywords: evasion. public policy. EJA.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que contempla o Ensino Fundamental I, II e o Ensino Médio da rede pública de ensino e de algumas escolas particulares. A EJA visa atender os alunos que estão em distorção idade/série, que por motivos diversos não concluíram a Educação Básica no tempo legalmente estabelecido.

Pesquisadores como Gadotti e Romão (2011, p. 141), nos ajudam a definir um conceito para a Educação Básica de Jovens e Adultos como sendo,

Aquela que possibilita ao educando ler, escrever e compreender a língua nacional, o domínio dos símbolos e das operações matemáticas básicas dos conhecimentos essenciais das ciências sociais e naturais, o acesso aos meios de produção cultural, entre os quais o lazer, a arte, a comunicação e o esporte. (GADOTTI E ROMÃO, 2011, p. 141)

Levando em consideração que esse público jovem/adulto necessita que sua educação seja concluída, a EJA é mais do que o fazer escolar e requer um olhar ampliado para a articulação com questões sociais, políticas, de saúde, de profissionalização, sendo caracterizada ainda como um espaço de militância, em busca de concretização de direitos e melhores condições de vida e de aprendizagem. Ainda dentro deste contexto e de acordo com Tassinari e Pupin (2015, p. 37):

A história da Educação Básica para Jovens e Adultos em nosso país começou a se delinear desde a década de 1930, assinalada como uma necessidade urgente para atender às transformações que estavam ocorrendo na sociedade, em particular no setor industrial.

Piconez (2012) chama a atenção para a realidade da EJA no Brasil, a de simplesmente, em alguns casos pesquisados já terem chegado à conclusão apenas de um alinhamento de currículo, ao passo que a educação em si fica para um segundo plano que leva a desmotivação e ao desinteresse do educando, o que muitos consideram uma causa importante para a Evasão Escolar nesta modalidade de ensino.

Portanto, as causas da Evasão Escolar apresentam-se em contextos variados como as condições: políticas, socioeconômicas dos alunos, metodologias utilizadas pelos docentes, infraestrutura da escola, formação do professor para atuar nessa modalidade de ensino e o planejamento de projetos, que sirvam como aliados para estimular o aluno a permanecer no âmbito escolar, dentre outros.

Para avançar na perspectiva de um direito efetivado é preciso superar a longa história de paralelismo, dualidade e preconceito que permeou a sociedade brasileira e as políticas educacionais para a EJA. Neste sentido, consoante a colaboração recíproca e a gestão democrática, a avaliação necessária das políticas implica uma atualização permanente em clima de diálogo com diferentes interlocutores institucionais comprometidos com a EJA. (PARECER CNE/CEB 11/2000, p.53).

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto uma modalidade de ensino precisa ter como finalidade e objetivos o compromisso com a formação humana. Precisa ter um olhar diferenciado, fornecendo subsídios para que o aluno possa aprender de forma eficaz, onde ele se sinta parte integrante desse processo e participe ativamente das tomadas de decisões que venham melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, através de uma aprendizagem significativa, dinâmica e inovadora e que valorize o seu conhecimento prévio.

No entanto, a pesquisa aponta diversos fatores que contribuíram para o aumento da

Evasão Escolar dos alunos da EJA, na Escola Estadual Raimundo Gomes Nogueira, nos anos de 2018 a 2020, os quais serão apresentados nos resultados desta pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Destaca-se ainda, neste capítulo os marcos políticos e regulatórios da EJA, além das concepções, características e desafios políticos e pedagógicos na integração da Educação de Jovens e Adultos, pois sabe-se que o problema da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é de domínio público, e apesar disso, pouco sido feito pelos governantes na tentativa de que tais políticas sejam consolidadas e que apontem para a erradicação do analfabetismo através de uma educação de qualidade.

Conforme o documento intitulado Diretrizes Nacionais, elaborado em 1994 pela Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (GADOTTI E ROMÃO, 2011, p. 141), “A realidade da demanda potencial por EJA é tão grave que ultrapassa o próprio ensino regular”. “Ademais, repete-se neste tipo de educação, a seletividade e exclusão, características desta modalidade de ensino”.

O presente capítulo traz à luz os principais fatores que contribuem para o aumento da Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Médio, na Escola Estadual Raimundo Gomes Nogueira nos anos de 2018 a 2020, bem como relata os mecanismos utilizados pelo poder público e instituição escolar no enfrentamento ao problema da evasão nesta unidade de ensino.

RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O termo Educação de Adultos, no Brasil, foi integrado à educação popular. “Educação de Jovens e Adultos” (EJA) começa a aparecer nos documentos a partir de 1980. Antes, o termo mais utilizado era “Educação de Adultos”.

Assim sendo, a escolaridade dos jovens e adultos no Brasil, apontava para um índice de analfabetismo elevado na década de 1940, levando a ser traçada a primeira campanha de educação de adultos em 1947.

Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) teve um papel fundamental para a Educação de Jovens e Adultos ao colocá-la como assunto de relevância nas pautas nacionais. Esse órgão foi criado em 1945 e teve como objetivo:

Denunciar ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como atrasadas (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.111).

Dentro da era Vargas algumas iniciativas políticas e pedagógicas ampliaram a oferta da educação voltada para jovens e adultos, como a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP (BRASIL, Lei nº 378, de 13 de Janeiro de 1937); a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP (BRASIL), Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de (1942); o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo e a ins-

talação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, 1947), que foi a primeira iniciativa governamental para EJA no Brasil (HADDAD; DI PIERRO, 2000); seguida pela Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA).

No final da década de 1950 foi realizado o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, que objetivava avaliar as ações realizadas na área e propor soluções adequadas para a questão. As críticas realizadas à época diziam respeito à “precariedade dos prédios escolares, à inadequação do material didático e à qualificação do professor” (LOPES E SOUSA, 2006, p. 5).

No dia 13 de maio de 1960 nasce um dos mais importantes movimentos populares para a Educação de Adultos: o Movimento de Cultura Popular (MCP). Administrativamente era dividido em três departamentos: o de Formação da Cultura (DFC); o de Documentação e Informação (DDI) e o de Difusão da Cultura (DFC). (GASPAR, 2008). Segundo o autor:

De acordo com o art. 1º de seu Estatuto, eram objetivos do MCP:

- 1 “- Promover e incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a educação de crianças e adultos;”
- 2 - “Atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através de educação integral de base comunitária, que assegure, também, de acordo com a Constituição, o ensino religioso facultativo”;
- 3 - “Proporcionar a elevação do nível cultural do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho”
- 4 - “Colaborar para a melhoria do nível material do povo, através de educação especializada”;
- 5 - “Formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular”. (GASPAR, 2008, p. 05)

No MCP nasce o Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos (FÁVERO, 2004). Sendo a educação de adultos uma das propostas básicas do MCP, em 1961 as escolas de rádio foram criadas como forma de suprir esse segmento educacional. A programação era transmitida pela Rádio Clube de Pernambuco, diariamente, exceto às quartas-feiras e domingos, de 20h50 às 21h40. Aos sábados, os programas eram recreativos (GASPAR, 2008). No ano de 1962, professores e intelectuais organizaram uma cartilha intitulada *Livro de leitura para adultos ou Cartilha do MCP* para a alfabetização de adultos, que serviu de inspiração para outros livros utilizados pelos vários movimentos que começaram a nascer nos idos de 1960, como o MEB (FÁVERO, 2004).

Fávero (2010) afirma que após o golpe militar de 1964 a perseguição ao MEB se acirrou principalmente com o lançamento do Conjunto Didático Viver é Lutar para Recém-alfabetizados desencadeando perseguição de clérigos e educadores, além do fechamento da maioria das rádios. Por ser ligado à Igreja Católica, foi o único movimento de educação popular que sobreviveu ao golpe.

Com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização de educação popular que haviam se multiplicado entre 1961 e 1964, foram vistos como uma grave ameaça à ordem do Brasil. Sendo assim, muitos desses movimentos foram extintos e seus participantes e promotores perseguidos e exilados. Por outro lado, é pertinente destacar que o governo só permitiu

a realização de programas de alfabetização de adultos de caráter conservador, a exemplo do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

No pós-golpe de abril de 1964, precisamente a partir de 1965, a Cruzada ABC tornou-se um programa do governo brasileiro encarregado de substituir e combater, em termos políticos e pedagógicos, os programas existentes antes do golpe de 1964 de alfabetização de adultos, particularmente o "Sistema Paulo Freire", adotado oficialmente pelo governo deposto.

Segundo Scocuglia (2003), as missões protestantes, todas com sede nos Estados Unidos se estabeleceram no Brasil principalmente após a II Guerra Mundial. Em 1965, como parte do trabalho dos protestantes, oficializou-se a Cruzada de Ação Básica Cristã como um movimento de educação de jovens e adultos, sustentada por um acordo entre a USAID (United States Agency for Development), o Colégio Agnes Erskine (Recife) e a SUDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste).

Com o fim das Cruzadas pela Alfabetização emerge a necessidade de se estabelecer um novo programa de educação de massas. Em seguida, cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização-MOBRAL instituído pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967 como Fundação MOBRAL. Tal Programa é fruto do trabalho interministerial, mais voltado aos aspectos pedagógicos.

Os governos de oposição ao regime militar, eleitos em 1982, implementaram algumas políticas educacionais, as quais iam ao encontro das reivindicações de movimentos sociais organizados. Em 1985 o MOBRAL é extinto e em seu lugar é instituída a Fundação Educar.

MARCO METODOLÓGICO

Este estudo apresenta os passos metodológicos que foram utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, tendo início com o contexto da investigação, na procura de lançar luz sobre as causas e fatores que contribuíram com o aumento da Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos, referindo-se assim ao enfoque da pesquisa.

O capítulo retrata a abordagem metodológica utilizada na pesquisa, bem como a mostra populacional, as técnicas e instrumentos de coleta de dados e as técnicas utilizadas para analisar os dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo apresenta os resultados obtidos na pesquisa realizada com o Gestor, equipe docente, discente e pedagógica da Escola Estadual Raimundo Gomes Nogueira, onde foi realizada a pesquisa com o intuito de obter informações que pudesse revelar as principais causas do aumento da Evasão Escolar entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos na referida instituição.

Apresenta ainda as concepções, características e os desafios que influenciam na Evasão Escolar, no Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, bem como os fatores que contribuem para o aumento desses alunos evadidos na Escola Estadual Raimundo Gomes Nogueira no triênio de 2018 a 2020. Também será apresentado neste capítulo, os motivos que levam a

Evasão Escolar na visão da equipe diretiva da escola, dos professores e dos alunos.

Evasão escolar na visão da equipe pedagógica da Escola Estadual Raimundo Gomes Nogueira

Foram entrevistados a pedagoga e o gestor da Escola onde a pesquisa foi realizada. Foi possível constatar que o gestor tem formação acadêmica em Educação Física e atua na gestão da escola há quatro anos e a pedagoga tem formação em Pedagogia e está na escola há seis anos.

A primeira indagação feita foi sobre as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, onde foi perguntado: Qual o seu conhecimento em relação às políticas públicas e diretrizes educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos?

O conhecimento que tenho é básico, não especificamente para a Educação de Jovens e Adultos, pois a escola atende a outras modalidades de ensino com muitas demandas para resolver (GESTOR).

Busco atualização nas leituras das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, visando melhorar o meu conhecimento acerca dessa modalidade de ensino para poder orientar os professores com mais segurança. Sei que tenho muito a aprender, mas a disponibilidade de tempo não me favorece avançar nesse estudo. (PEDAGOGA).

É possível verificar que a equipe pedagógica da escola não tem o conhecimento necessário das políticas públicas e das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido é importante concordar com Arroyo (2005, p.19), quando ressalta que a Educação de Jovens e Adultos se situa num campo ainda não consolidado no que diz respeito, inclusive, às políticas públicas e Diretrizes Curriculares Educacionais.

Ainda em concordância com o autor, durante décadas os alunos da EJA vêm sendo discriminados devido a sua incompleta escolaridade, contudo esquecem o direito de escolarização que estes jovens têm.

[...] Assim, a EJA, como política pública, adquire uma nova configuração quando equacionada na abrangência das políticas públicas que vêm sendo exigidas por essa juventude” (ARROYO, 2005, p. 24-26).

Ambos os membros da equipe diretiva acreditam que há necessidade de uma formação específica para os docentes, tendo em vista que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino diferenciada. Tem as suas especificidades que exige um olhar diferenciado, com práticas pedagógicas dinâmicas e inovadoras que venham favorecer uma aprendizagem significativa para os mesmos, valorizando o seu conhecimento prévio, levando-o a uma reflexão e criticidade da sua formação integral.

A Educação de Jovens e Adultos, ao ser reconhecida como de responsabilidade pública, necessita de uma intencionalidade nas ações educativas que respeitem as especificidades de sujeitos concretos que “passam por vivências de jovens adultos onde fazem percursos de socialização e sociabilidade, de interrogação e busca de saberes, de tentativas de escolhas e formação de valores” (ARROYO, 2005, p. 26).

Esta citação de Arroyo (2005) reverbera os acordos internacionais, principalmente nas CONFINTEAS. Especialmente na V CONFITEA- Hamburgo/Alemanha, 1997: esta conferencia teve como tema central “aprender na idade adulta: uma chave para o século XXI”, afirmando que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participa-

tiva levarão a um desenvolvimento justo. Conferencia que ressalta a complexidade e a heterogeneidade dos jovens e adultos, demonstrando a necessidade de interação entre a educação e o trabalho.

Para a equipe pedagógica foi perguntado se existe um registro dos alunos evadidos na escola e uma possível busca ativa destes estudantes. Ambos, gestor e pedagoga, responderam que o controle é feito pelos professores mediante a frequência realizada diariamente e que existe um projeto da Secretaria de Educação, coordenado pela Coordenação pedagógica a qual a escola pertence, onde a equipe pedagógica preenche uma Ficha de Acompanhamento Individual do Aluno Infrequente (FICAI), em seguida estes alunos são contatados via telefone e quando possível em suas residências, para que revelem o motivo da ausência na escola e o seu possível retorno.

No entanto, a equipe pedagógica ressaltou a dificuldade na realização dessa ação, devido à ausência de pessoal para realizar a busca ativa, e a constante mudança do número de telefone e de endereço desses alunos, os quais não informam a escola essas mudanças, permanecendo os dados fornecidos no ato da matrícula.

Os professores e a evasão escolar na educação de jovens e adultos da Escola Estadual Raimundo Gomes Nogueira

É importante salientar que o papel do professor na Educação de Jovens e Adultos é de suma importância. Ele precisa assumir o papel de facilitador da aprendizagem, onde o aluno seja o protagonista nesse processo da sua formação acadêmica. O aluno precisa participar das tomadas de decisões voltadas para ações que vise colaborar para a melhoria da qualidade de ensino dessa modalidade de ensino. Quando o aluno tem a oportunidade de se posicionar, seja através de críticas ou sugestões, e o que ele fala é levado em consideração a passa a se sentir parte desse processo, e, por conseguinte responsável pelo sucesso do mesmo, principalmente do que diz respeito a sua permanência na escola até o final do curso.

Foi perguntado aos professores: a que eles associam a Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos? As maiorias dos docentes associaram a Evasão dos estudantes da EJA ao trabalho. Respostas comuns obtidas foram:

Tenho o conhecimento que o principal motivo que leva o aluno a Evasão Escolar é o trabalho exaustivo do seu dia, juntamente com a falta de motivação e o incentivo familiar. Tudo isso interfere para a sua permanência na sala de aula. (PROFESSOR A).

A falta de conhecimento prévio dos conteúdos das séries anteriores e a falta de materiais didáticos para auxiliar na aprendizagem dos alunos tem sido um entrave na aprendizagem, além do cansaço após um dia de trabalho, os quais chegam cansados na escola e não conseguem se concentrar nas aulas, e com isso os alunos se desestimulam bastante e deixam de frequentar. (PROFESSOR B).

Acho que a falta de incentivo da família e também o fato de os alunos precisarem trabalhar, já que muitos são os mantenedores da sua casa. O cansaço, a falta de apoio dos colegas e de alguns professores, a rotatividade desses professores nas disciplinas e/ou a falta deles, a falta de livros de apoio para os alunos e professores e a ausência de formação docente para atuar na EJA, contribuem para a evasão dos alunos da EJA. (PROFESSOR C).

Considerando a Evasão Escolar como um agravante social, a relação professor-aluno é importante para o processo de conscientização e conhecimento, incentivando-os a continuar frequentando as aulas. O professor é o mediador do conhecimento a ser adquirido pelo aluno,

e a sua criatividade, solidariedade e empatia vai fortalecer ainda mais sua relação com o aluno.

Existe uma necessidade de refletir sobre o papel da Educação de Jovens e Adultos, no sentido de pensar a cidadania e a inclusão social para um grupo de pessoas que sofreu e ainda sofre o processo de evasão, repetência e segregação sócio escolar.

É importante que o aluno possa buscar seus caminhos de aprender e de demonstrar o que e como aprendeu. Não é uma busca solitária, angustiante, sofrida e desinteressante. Seu caminhar tem a presença constante do professor como orientador e encorajador. Não significa retirar a responsabilidade do professor e repassá-la ao aluno, mas ampliar o sentido do trabalho pedagógico, incluindo a participação do aluno. (VILLAS BOAS 2008, p.26).

Na visão de Paiva (2009), há de se ter um cuidado ao tratar da evasão, pois a;

[...] saída, derivada de outros fatores que não o sucesso, não deve ser interpretada sempre como evasão, se o aluno não volta à escola. A educação de jovens e adultos aponta para interrupções frequentes, diante de fortes motivos da vida adulta (impostos também aos jovens): um emprego, mudança de local de trabalho, mudança de local de moradia, doenças (pessoais e com familiares), estrutura familiar que se altera, exigindo maior participação de quem estudava (PAIVA, 2009, p. 535).

Outros docentes responderam que independente das estratégias utilizadas por eles, os alunos não têm interação/motivação para assistir as aulas e, embora eles planejem, se esforcem, tragam livros e recursos tecnológicos próprios, os alunos têm pouco ou nenhum interesse nas aulas. Os docentes relatam ainda que as aulas são pouco participativas, os alunos demonstram mais cansaço do que interesse em aprender, trazendo frustração ao professor que se limita apenas em fazer o básico na sala de aula.

Contudo, sabemos que o docente que não inova nas suas dinâmicas e estratégias de ensino, tende ao desinteresse do aluno pela sua disciplina e a consequente evasão por causa disso.

Neste sentido, Freire (2011) ressalta que a escola deve estar disposta a buscar estratégias para o desenvolvimento do alunado em todas as áreas do conhecimento propostas por meio de aulas atraentes e diversificadas.

Quando o aluno se sente atraído pela aula, ele tende a frequentar e se interessar em aprender mais para concluir o seu estudo. Caso contrário, o desinteresse vai aflorar e a possibilidade desse aluno deixar de frequentar a escola vai ser grande.

O acolhimento foi outra resposta comum entre os entrevistados, segundo eles no acolhimento tudo muda. A maneira como ele é recebido do portão de entrada à sala de aula, pelos colegas, pelos professores, pelos profissionais da escola e pela gestão. Toda essa manifestação de carinho faz uma grande diferença na vida deles, pois passam a participar de um ambiente acolhedor e que se preocupa com o seu bem-estar.

De acordo com Vasconcelos (2004), o aluno que recebe tudo pronto pelo professor se acomoda, não problematiza e não reflete. Assim sendo segundo o autor, essa prática não faz sentido para o estudante, traz apenas o desinteresse e o desestímulo. Só porque são jovens e adultos que estão defasados na idade/série, não significa que não devem ter seus conhecimentos valorizados e aulas dinâmicas e modernas, além de atrativas.

(...) a definição curricular da escola para jovens e adultos deve valorizar conhecimentos adquiridos durante a vida, além de propiciar um envolvimento da teoria a ser estudada com a prática e vivência tão farta nessa faixa etária (VASCONCELOS, 2004, p. 37).

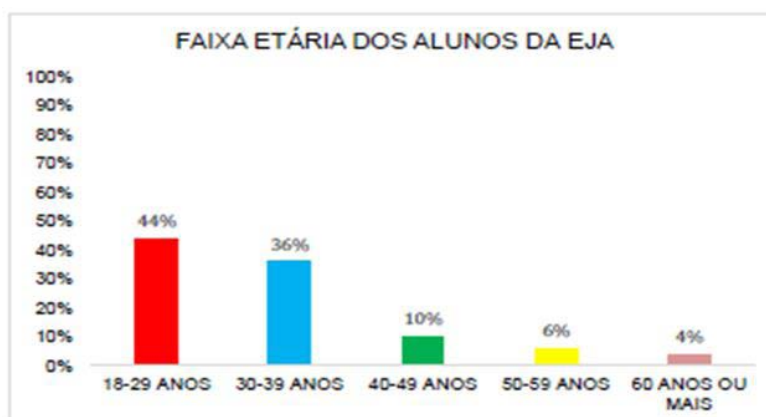
A versão do aluno no contexto evasão escolar na educação de jovens e adultos

É importante destacar a opinião do estudante da EJA, no que diz respeito aos motivos que levam à Evasão Escolar, para enfim compreender as suas dificuldades e angústias enfrentadas para que consigam concluir os seus estudos, tendo em vista que eles se encontram fora da faixa etária condizente com a sua escolaridade.

As respostas obtidas através dos questionários aplicados aos alunos serão apresentadas em forma de gráficos, para que a visualização e compreensão das informações sejam entendidas com mais clareza.

Inicialmente identificamos a faixa etária dos estudantes da EJA, com o intuito de traçar o perfil do estudante, e assim compreender as suas reais dificuldades de permanência e motivos que levam à Evasão Escolar. O gráfico 1, revela a faixa etária dos estudantes da EJA, no Ensino Médio, da Escola Estadual Raimundo Gomes Nogueira.

Gráfico 1 - Faixa etária dos alunos da EJA.



Fonte: Desenvolvido pela própria autora, 2021.

É possível observar no gráfico 1, que a faixa etária predominante dos estudantes da EJA, varia entre 18 e 29 anos de idade, seguida da faixa etária entre 30 e 39 anos. Nessa faixa etária da vida do indivíduo, eles deveriam estar inseridos no mercado de trabalho e cursando/concluindo cursos de nível superior.

Infelizmente, os jovens e adultos que ainda não concluíram seus estudos nesta faixa etária, sentem-se prejudicados e desestimulados, tendo em vista que geralmente, priorizam uma atividade em si, ou o trabalho ou os estudos.

São alunos/ trabalhadores que buscam finalizar seus estudos para que possam se inserir no mercado de trabalho que exige no mínimo Ensino Médio completo. Como bem defende Freire (2011), a educação deveria ser libertadora, voltada para preparar o indivíduo para a vida, o autor complementa ainda que:

“Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos direitos’, à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser”. (FREIRE, 2011, p.193).

A pedagogia da libertação, proposta por Paulo Freire, grande educador brasileiro, defende uma educação igualitária e de igual acesso às camadas mais pobres da sociedade. No Brasil, o ensino de qualidade se tornou elitizado e quando se trata de educação de jovens e adultos percebe-se que não há uma preocupação em oferecer a esses alunos de idade mais avançada, um ensino preparado e direcionado para atender a condições limitantes que eles trazem consigo.

Conforme mostra a nossa pesquisa, os alunos da Educação de Jovens e Adultos, em sua maioria pais de família, pessoas que trabalham em outro horário e sua realidade contribui para que, na maioria das vezes, esses estudantes desistam dos próprios estudos. Essas discussões estão representadas no gráfico abaixo:

Durante a coleta de dado, foi perguntado aos estudantes entrevistados: quais os principais motivos que levam os alunos da Educação de Jovens e Adultos à Evasão Escolar? As respostas obtidas estão representadas no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Fatores que levam os alunos da EJA à evasão escolar.



Fonte: Desenvolvido pela própria autora, 2021.

De acordo com o gráfico 2, é possível observar que os estudantes da EJA, da Escola estadual Raimundo Gomes Nogueira, relacionam os problemas familiares e a dificuldade em acompanhar a turma, no que se refere ao aprendizado, como sendo um dos maiores problemas que eles enfrentam.

Para o autor Ireland (2009),

Há diversas variáveis interferindo no processo de evasão escolar. Muitas vezes, o estudante não deixa voluntariamente a escola. Faz isso por causa da família ou do trabalho. Também existe a questão da qualidade do curso oferecido. Falta pensar a EJA nas demandas de aprendizagem dessa clientela específica. É importante conhecer que a maioria dos estudantes que procuram concluir a educação formal também carece de qualificação profissional, e por isso, deve-se articular a formação deles com a educação continuada.

Infelizmente a maioria dos alunos da EJA, é marcada pela necessidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo, e isso muitas vezes levam ao fracasso e conseqüente exclusão. Dentro desse contexto, percebe-se que o ensino não leva em consideração as diferenças sociais, psicológicas e sociais dos estudantes, já que eles necessitam enfrentar uma série de problemas

peçoais e sociais para se manter no sistema educacional.

Muitas famílias se mantêm com a ajuda financeira dos idosos e adolescentes que quase sempre realizam trabalhos informais, muito cansativos por ser de forma braçal. Essa problemática faz com que os alunos se tornem infrequentes ou até mesmo deixar de frequentar a escola.

Na família camponesa ou operária pobre a criança não vai à escola porque sua capacidade de trabalho é prematuramente solicitada (tempo integral), desde que possui suficiente habilidade de coordenação motora para executar uma tarefa mecânica. E, se vai à escola, a abandona ao fim de um ou dois anos, porque a solicitação de trabalho que já pode oferecer aos 9 ou 10 anos é imperativa, pela razão de que o trabalho que vai executar o semianalfabeto vale mais, socialmente falando (para as condições miseráveis de vida de sua família, de sua comunidade), que o trabalho que poderia fazer (embora concretamente não tenha condições de chegar jamais a fazer) se completasse a educação na escola. (PINTO, 1986, p. 71)

Os alunos EJA são em sua grande maioria, os que não tiveram oportunidade de irem à escola enquanto crianças em decorrência do trabalho, mas com o tempo passam a perceber a necessidade de retorno aos estudos como forma de preencherem uma lacuna em suas vidas. São diversas histórias de vida que contribuem para que esse público em específico volte a estudar, pois “para que seja possível a compreensão destes educandos é necessária conhecer suas histórias, culturas e costumes, e ao mesmo tempo entendê-los como sujeitos que se afastaram da escola” (TRISTONI E KÖLLN, 2004, p.5).

Com relação à metodologia, foi perguntado aos entrevistados se eles gostavam ou não da metodologia utilizada pelos professores. O gráfico 3, apresenta as repostas obtidas pelos 30 alunos participantes da pesquisa. Vejamos:

Gráfico 3 - Você gosta da metodologia utilizada pelos professores?



Fonte: Desenvolvido pela própria autora, 2021.

O gráfico 3, mostra claramente que a maioria dos alunos se dizem satisfeitos com a metodologia utilizada pelos professores em sala de aula, que segundo Lopes (2018), é muito importante o tipo de mediação utilizada pelo professor em sala de aula para que o aluno possa atingir suas conquistas com relação à aprendizagem na escola. A estratégia metodológica utilizada pelo professor em sala de aula faz toda diferença quando nos referimos à educação voltada para os jovens e adultos, porque muitos apresentam dificuldades de interpretação de textos, de raciocínio lógico e matemático. Em sua maioria, esses alunos já chegam cansados e desmotivados em sala de aula, um método de ensino que não lhes motive, não será capaz de envolver o aluno no

processo de ensino e aprendizado.

É necessário que haja uma relação positiva entre o professor e o aluno para que este segundo possa se sentir motivado e tenha interesse pelas aulas. Faz-se necessário a presença do diálogo, onde o professor assume o papel de mediador na prática educativa. (FREIRE, 2005).

Falar das estratégias metodológicas a serem usadas pelo docente requer uma reflexão sobre a disponibilidade dos recursos didáticos e tecnológicos oferecidos pelas escolas aos professores para que eles possam inovar as suas aulas e, com isso, motivarem os alunos.

Na entrevista com os professores eles deixaram isso muito claro, ao citarem a falta de material didático-pedagógico e a falta de formação docente para atuar na EJA, sem esquecer a ausência dos livros de apoio. “O sentido de ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos e nem formar, é ação pela qual um sujeito criador da forma, estilo ou alma a um corpo indeciso acomodado” (FREIRE, 2005, p. 23).

O processo ensino-aprendizagem ocorre na escola, mas as experiências que os alunos trazem consigo através do convívio familiar e com a sociedade também faz parte desse aprendizado. Respeitar o conhecimento empírico também é um ato de conhecimento científico, pois o saber que o ser humano carrega consigo são diversos, os quais precisam ser utilizados pelos professores na sala de aula. Muitas vezes esse conhecimento prévio do estudante é trazido para a sala de aula, mas não é articulado de forma que possa associá-lo a um conteúdo que está sendo ministrado. Para que isso aconteça é necessário a dialogicidade entre o aluno e professor, onde docente tenha a liberdade de expressão e o professor a capacidade de entender que ele não é o detentor de todo o saber, mas o mediador de todo esse processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi investigar as principais causas e motivos que elevaram os índices de Evasão Escolar envolvendo os alunos da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Médio, da Escola Estadual Raimundo Gomes Nogueira. Assim sendo, a pesquisa constatou que a Evasão Escolar na EJA acontece devido a fatores socioeconômicos, problemas familiares e pela falta de investimentos por parte da Secretaria de Educação no que se refere a investimentos na formação de professores da EJA, na aquisição materiais didáticos e também na infraestrutura da escola.

Os resultados obtidos no decorrer da pesquisa reforçam todos esses motivos apresentados por Baracho e Nóbile (2019), incluindo as razões de ordem social e econômica, transpondo-se assim à sala de aula e indo além dos muros da escola. Os dados apresentados no PPP da escola mostram a realidade do quadro em que a escola se encontra, com a falta de equipamentos tecnológicos e materiais didáticos para auxiliar os docentes na melhoria das suas práticas pedagógicas, visando uma educação que atenda o aluno de forma integral, motivando-o a permanecer na escola e diminuir a Evasão Escolar na EJA.

É importante ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos sempre existiu, no entanto, a integração do aluno é resultado da evolução da necessidade de formação para o trabalho. Devido a essa necessidade foram realizadas várias conferências e fóruns, inclusive internacionais para discutir as políticas públicas voltadas à educação de jovens e adultos.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos da escola estadual Raimundo Gomes Nogueira, almejam por esta relação de integração entre os estudantes e os professores, estudantes e a equipe pedagógica, estudantes e o corpo administrativo também, ou seja, vislumbram uma integração com a escola como um todo, sentem a necessidade de inserção nas tomadas de decisões coletivas da escola, principalmente quando envolve a vida acadêmica e benefícios do corpo discente.

Sabemos que a Escola Estadual Raimundo Gomes Nogueira, está longe de ser a escola dos sonhos dos estudantes da EJA. Ela tem suas dificuldades, assim como todas as escolas públicas brasileiras que esbarram nas políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, a falta de recursos materiais didáticos e formações para o professor atuar na EJA, dentre outros.

Se faz necessário conhecer os estudantes da EJA, sua história, suas expectativas, pois todos esses pontos são levados em consideração na construção de propostas e projetos voltados para atendê-los.

Por fim, é importante destacar que as discussões sobre as especificidades da EJA na atualidade configuram aquilo já intencionado nas novas legislações: fazer com que esta modalidade de ensino seja considerada na formação do ensino fundamental e médio, sem perspectiva de maximizar a condição do sujeito que não foi escolarizado no tempo determinado para esse processo, tampouco conferir um direito que subestima a capacidade de um público com condições de aferir seus próprios direitos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L.; SOARES, L. (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/vivTodos/509f2321d97cd2d203256b280052245a?Op,constitui%C3%A7%C3%A3o&AutoFramed>. Acesso em: 20 abr. 2020.

FÁVERO, Osmar; RIVERO, José (orgs.). Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos. São Paulo: Moderna/UNESCO, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GASPAR, Tânia *et al.* Promoção de qualidade de vida em crianças e adolescentes. Psicologia, saúde e doenças, v. 9, n. 1, pág. 55-71, 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação. n.14, May/Aug. Rio de Janeiro, 2000. Acesso em: 11 de jan. de 2021.

IRELAND, Timothy. Revista Nova Escola, Ed. 223, junho/2009.

LOPES, S. P., SOUZA, L. S. EJA: uma educação possível ou mera utopia? 2006. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br>. Acesso em: 31 jan. 2021.

NÓBILE, Vânia; BARACHO, Maria. Políticas públicas para educação de jovens e adultos integrada à educação profissional. 2021.

PAIVA, Jane. Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

PARECER. Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 2000. Seção 1e. Ver Resolução CNE/CEB.2000. Publicada no Diário Oficial da União de 19/7/2000, Seção 1. 2000. Acesso em: 15 jan. 2021.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. Educação escolar de adultos: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores. São Paulo, 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A História das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2003.

TASSINARI, A. M; PUPIN, M. C. N. G. Educação de Jovens e Adultos. Batatais: Claretiano, 2015.

TRISTONI, Marina Bernadete Woiciekoski. KÖLLN, Lucas André Berno. OS ALUNOS-TRABALHADORES NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS: expectativas, sensibilidade e crítica. IN Versão Online ISBN 978-85-8015-080-3 Cadernos PDE. Os desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. (IN) Disciplina: Constituição da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 15ª Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

VILLAS-BOAS, Susana *et al.* A Educação Intergeracional no Quadro da Educação ao Longo da Vida: desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos. Investigar em Educação: Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 117-141, 2016.



Reprovação escolar na área de matemática no 3º ano do ensino médio nos anos de 2015 a 2016

School failure in the area of mathematics in the 3rd year of high school in the years from 2015 to 2016

José Nildo Guimarães da Silva

Professor da Rede Estadual de Educação do Estado do Amazonas. Graduação em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas – UFAM. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Privada Del Este – UPE. Doutor em Ciências da Educação pela Universidad de la integración de Las Américas – UNIDA. ID: <https://lattes.cnpq.br/1265970994125411>

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.180.6

RESUMO

Este trabalho investigou as relações entre a reprovação e o fracasso escolar através de hipóteses levantada acerca da problemática reprovação escolar na área de matemática. Fazem parte desta pesquisa alunos da rede estadual de ensino, de uma escola na cidade de Nhamundá, AM, onde se identificou um número considerado de reprovações, evasões e desistência. Pretende-se além, de buscar entender a influência dos fatores relacionados ao contexto da pesquisa, possibilitar a elucidação dos agravantes da reprovação e o fracasso. A pesquisa foi norteada por uma análise investigativa por meio de questionários aplicados para alunos e professores, onde analisou possíveis responsáveis para o alto índice de reprovação no ensino médio. Os questionários aplicados abordaram a importância da Matemática, a preferência dos estudantes por tal disciplina, sua importância e utilidade no dia a dia, como acontece o seu ensino na atualidade e as principais dificuldades apresentadas pelos alunos. Diante do exposto evidencia-se que o tema em estudo é um assunto de discussão entre estudiosos, professores, pedagogos e alunos, ocasionando divergências entre as opiniões e assim servindo como instrumento de busca para melhoria no ensino da matemática.

Palavras-chave: aprendizagem. reprovação. fracasso escolar.

ABSTRACT

This work investigated the relationships between school failure and school failure through hypotheses raised about the problematic school failure in the area of mathematics. Students from the state education network, from a school in the city of Nhamundá, AM, are part of this research, where a considerable number of failures, evasions and dropouts were identified. In addition, it is intended to seek to understand the influence of factors related to the context of the research, to enable the elucidation of the aggravating factors of failure and failure. The research was guided by an investigative analysis through questionnaires applied to students and teachers, where it analyzed possible responsible for the high failure rate in high school. The applied questionnaires addressed the importance of Mathematics, the students' preference for this discipline, its importance and usefulness in their daily lives, how its teaching happens nowadays and the main difficulties presented by the students. Given the above, it is evident that the subject under study is a subject of discussion among scholars, teachers, pedagogues and students, causing divergences between opinions and thus serving as a search tool for improvement in the teaching of mathematics.

Keywords: learning. disapproval. school failure

INTRODUÇÃO

A educação aqui é definida como o conjunto de processos formativos do ser humano, nos quais o mesmo se torna sujeito e cidadão. Para tal, é necessário o desenvolvimento de sujeitos reflexivos e ativos sobre o mundo, que ao se tornarem cidadãos autênticos possam vivenciar seus direitos e deveres compartilhados de forma equitativa por uma população.

Sendo assim a educação como propulsora da cidadania constitui-se em vários proces-

sos que se articulam dialeticamente, uma vez que está além dos conhecimentos informais ou científicos, compreende também as construções afetivas, relacionais e criativas.

Nos últimos anos as políticas públicas educacionais em todos os níveis federais, estaduais e municipais vem dando bastante ênfase a problemática da reprovação. O que percebemos no ensino da matemática é que nos anos iniciais os estudantes apresentam rendimentos satisfatórios com quase nenhuma repetência, mas quando chegam no fundamental dois, essa realidade muda como se os mesmos demonstrassem menos interesse pela disciplina e no Ensino Médio esse agravante aumenta ainda mais.

Nessa perspectiva entendemos que a reprovação na área de matemática parece ser uma das mais acentuadas de acordo com dados estatísticos que são divulgados pelo MEC, muitos atribuem isso ao fato de que muitos estudantes não tenham aptidões pela disciplina e outros por a mesma se apresentar como sendo uma disciplina complexa.

No entanto sabemos que a matemática está presente em tudo com maior ou menor complexidade, daí a sua importância para a vida dos indivíduos, perceber isso é compreender o mundo a sua volta e poder atuar nele.

Eis a relevância de aprofundarmos sobre o tema Reprovação Escolar na área de matemática no 3º ano do Ensino Médio nos anos de 2015 a 2016.

Diante disso, o objetivo é detectar possíveis problemas e buscar alternativas que possam solucionar tal problemática da reprovação escolar na Escola Estadual Professora Enery Barbosa no 3º ano do Ensino Médio. Para tanto o referido trabalho salienta melhorias para que as dificuldades apresentadas pelos alunos venham suprir as barreiras enfrentadas pelos mesmos.

Diante da realidade que vivenciamos em sala de aula e preciso fazer uma abordagem mais ampla sobre a questão da reprovação, e eis a importância da escola sendo o eixo principal para verificar essa problemática que se estende por todo tempo. Seguindo esse raciocínio a escola tem o papel primordial para minimizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas no contexto escola, cabendo não somente ao professor fazer seu papel, mas escola e família para sanar e juntos apresentar resultados satisfatórios.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Processo histórico da Matemática

De acordo com a história da matemática seu surgimento se deu pela necessidade do ser humano. Ela é ciência dos números e dos cálculos, desde a antiguidade, o homem utiliza a matemática para facilitar sua vida e organizar a sociedade. A matemática foi usada pelos egípcios na construção de pirâmides, canais de irrigação e estudos de astronomia.

Na Grécia antiga também desenvolveram vários conceitos matemáticos. Atualmente, esta ciência está presente em várias áreas da sociedade como, por exemplo, arquitetura, física, medicina, informática e outras. Podemos dizer, que em tudo que olhamos ao nosso meio. Podemos observar que as descobertas matemáticas estão relacionadas com os avanços obtidos pela sociedade, tanto intelectuais como comerciais. Se no princípio a matemática era essencialmente

prática, visto que as sociedades eram rudimentares, com o desenvolvimento destas sociedades a matemática também evoluiu, passando de uma simples ferramenta que auxiliava aos problemas práticos para uma ciência que serviu como chave para analisar o mundo e a natureza em que vivemos.

É evidente que o "fracasso" na aprendizagem pode, por vezes, ser atribuído a fatores diretamente ligados ao aluno: ele faltou, tem fome, não fez sua parte, sua "família é desestruturada" etc., mas não seria também plausível evocar outros fatores potencialmente tão condicionantes? Não seria razoável supor que o "fracasso" seja também condicionado por características daquele que ensina: de seus procedimentos e recursos, de suas faltas ou dos limites de sua formação? Não poderia ainda o desempenho insatisfatório resultar de uma inadequação entre o que lhe é ensinado e suas expectativas, seu universo cultural ou campos de interesse? Não poderíamos ainda pensar em toda a sorte de relações entre esses três elementos? Os vínculos afetivos entre quem ensina e os que são ensinados; entre quem ensina e aquilo que ensina; entre esses elementos e a instituição em que ocorre o ensino?

Os fatores que influenciam numa relação de ensino e aprendizagem escolar são múltiplos e complexos. Dificilmente poderíamos isolar um elemento como sendo inequivocamente determinante da não aprendizagem ou de sua insuficiência. E, ao aceitar a reprovação, não hesitamos em responsabilizar e punir sempre um único e mesmo elemento dessa complexa relação: aquele a quem se ensina, o aluno. Assim não se evocam as responsabilidades daqueles que ensinam, a adequação do que é ensinado ou as características do contexto institucional em que se lhe ensinam.

MARCO METODOLÓGICO

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa visaram discorrer sobre os aspectos científicos utilizados para a realização desta dissertação, a qual propõe a partir deste estudo de caso fazer um fluxo histórico das dificuldades do ensino da Matemática que possam ocasionar na reprovação e, sobretudo propor intervenções pedagógicas neste campo visando rever as práticas dos professores em relação ao ensino da matemática na Escola Estadual Professora Eneyr Barbosa dos Santos.

O método de pesquisa utilizado para esta investigação foi um estudo de caso, caracterizado por uma pesquisa descritiva quantitativa. Segundo Cervo; Berviam (2002, p. 67) “o estudo de caso é a pesquisa sobre um determinado indivíduo, família, grupo ou comunidade que seja representativo do seu universo, para examinar aspectos variados a sua vida”. Segundo Marconi e Lakatos (1996, p. 76) “a pesquisa descritiva quantitativa consiste em investigações de pesquisa empírica cuja principal finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, avaliação de programas, isolamento e variáveis principais.”

Desta forma, estas pesquisas provem de variáveis preestabelecidas, onde se procura verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, mediante a análise da frequência de incidências de correlação estatísticas. Em busca de um diálogo com a realidade onde estamos investigando os fatores que levam a reprovação em matemática no Ensino Médio na Escola Estadual Professora Eneyr Barbosa dos Santos.

Portanto, a escolha deste tipo de pesquisa, foi ocasionada devido a necessidade de desenvolver um novo perfil nas aulas de Matemática, pois é um campo que nos permite compreender os diversos paradigmas dedutivos desses conhecimentos, para isso TRIVIÑOS (1987, p. 123) questiona que: “isto permite não só elaborar categorias antes de começar o estudo, como também delimita os resultados dos esquemas culturais do investigador”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como instrumento de pesquisa foi utilizado um questionário direcionado aos alunos e outro aos professores, sendo que os dois com perguntas fechadas de múltipla escolha sendo 11 perguntas para alunos, e 08 perguntas para professores, teve como participantes um universo de 90 alunos do Ensino Médio, dos quais se realizou a tabulação com uma amostra de 15 questionários apenas. Já o dos docentes foi 10 no total sendo 06 como amostra para tabulação.

Pergunta 1: Em sua opinião a influência de amigos indisciplinados em poder contribuir para a reprovação em matemática?

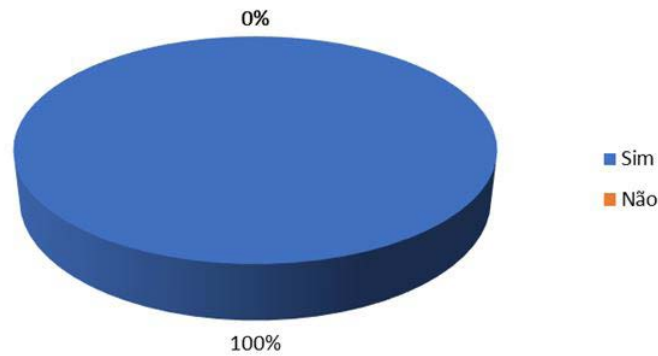


Fonte: Questionário do aluno.

Os alunos pesquisados, estão em uma faixa etária entre 17 a 19 anos de idade. Conforme mostra os dados relacionados a primeira pergunta que se refere a influência de colegas na reprovação em matemática. Dos alunos pesquisados 60% que representa 09 alunos afirmaram que a má influência e a indisciplina dos colegas acabam atrapalhando o aprendizado e consequentemente acaba levando a reprovação, 40% que equivale a 06 alunos discordam dessa afirmativa dizendo que sabem separar as coisas para cada momento apropriado. De acordo com Içami Tiba (1996, p. 17) “Muitos alunos não respeitam seus professores, e essa indisciplina prejudica o ensino aprendizagem”, portanto a indisciplina de alguns alunos prejudica os desenvolvimentos de muitos.

Pergunta 2: Para você o acompanhamento dos pais pode contribuir no aprendizado?

Gráfico 2

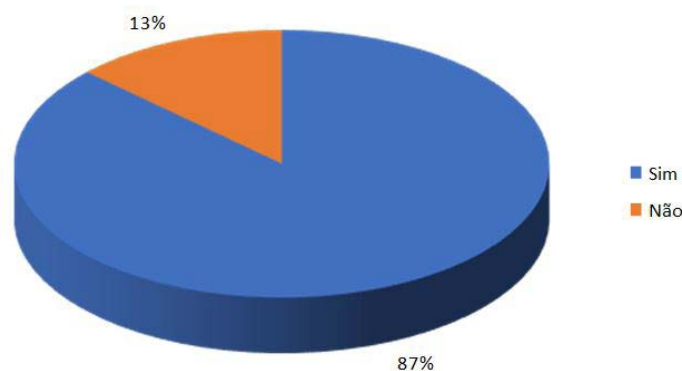


Fonte: Questionário do aluno.

A análise da segunda pergunta obteve-se o percentual de 100% correspondendo a todos os 15 alunos, afirmando que a participação dos pais contribui para um melhor resultado. É evidente que, quando os pais estão presentes na vida escolar de seu filho seus rendimentos são visíveis. De acordo com Paro, (2000, p. 34) “É uma questão afetiva, os filhos se sentem amados quando os pais valorizam suas ações e seus trabalhos”.

Pergunta 3: A questão estrutural da família pode influenciar no desempenho escolar?

Gráfico 3

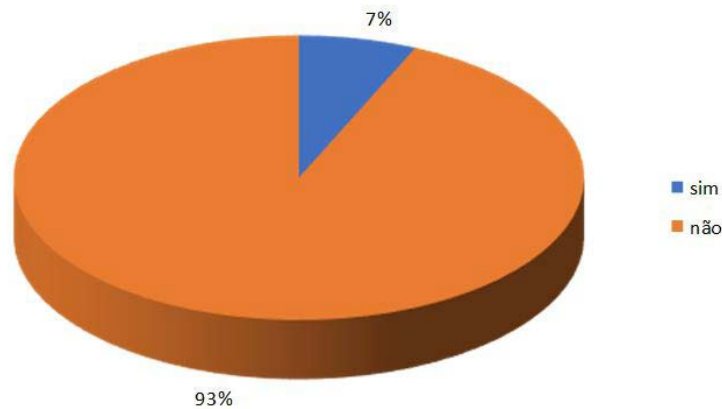


Fonte: Questionário do aluno.

A análise da segunda pergunta: A questão estrutural da família pode influenciar no desempenho escolar? Obteve 100% de resposta SIM, que a participação da família influencia de maneira bastante positiva na vida escolar do aluno, pois é possível perceber melhor desempenho escolar em que a família está presente na escola.

Pergunta 4: Você concorda com a forma que os professores ministram as aulas de matemática?

Gráfico 4

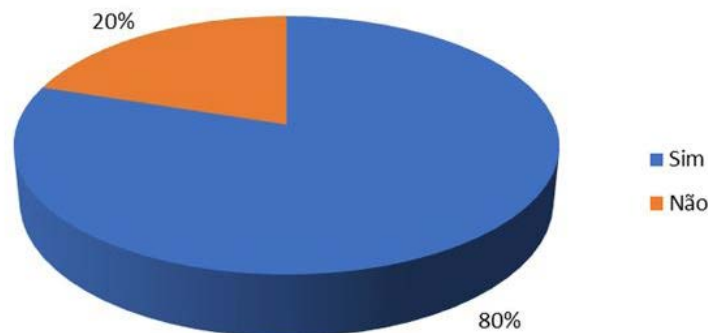


Fonte: Questionário do aluno.

De acordo com os dados referente a quarta pergunta do questionário, a qual tratou sobre a forma com que os professores ministram as aulas de matemática, o resultado foi o seguinte: 93% que corresponde a 14 alunos responderam que sim, e 7% que equivale a 01 aluno respondeu que não. Dessa forma é possível afirmar que a maioria dos alunos concordam com a prática pedagógica dos professores, e que uma minoria não está de acordo com a forma que os professores ministram suas aulas. “A matemática se contrapõe aquela que considera o conhecimento em constante construção e os indivíduos, no processo de interação social com o mundo, reelaboram, complementam, complexificam e sistematizam os seus conhecimentos”. Carvalho (1994, p.15).

Pergunta 5: A forma de avaliação no ensino da matemática deve mudar?

Gráfico 5



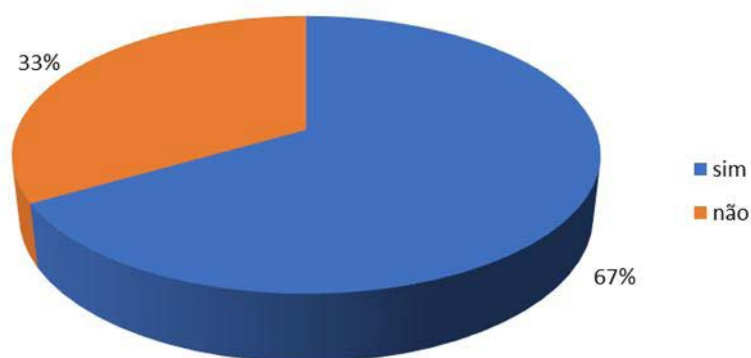
Fonte: Questionário do aluno.

Na quinta pergunta do questionário que trata da avaliação no ensino da matemática, o resultado observado foi: 80% que corresponde a 12 alunos afirmaram que sim, e 20% que equivale a 03 alunos disseram que não, para esses o processo de avaliação não deve mudar. Mas a maioria dos entrevistados, concordam que deva haver mudanças na forma da avaliação, mesmo que se tenha certa resistência por parte de alguns professores a mudança se faz necessária. Já o percentual que não concorda com a mudança se deva aquele pequeno grupo que tenha maior facilidade do domínio na área. Nessa perspectiva de mudança, segundo Carvalho (1994, p. 15) “o professor deixa de ser o centralizador da avaliação, abrindo espaço para que o homem parti-

cipe do julgamento da exatidão dos seus procedimentos e das suas conclusões”.

Pergunta 6: Você tem dificuldade para aprender matemática?

Gráfico 6



Fonte: Questionário do aluno.

Com relação a sexta pergunta do questionário, que tratou das dificuldades em aprender matemática, os resultados foram: 67% que equivale a 10 alunos afirmaram que as dificuldades são muitas, eles atribuem esse fato a complexidade da disciplina, ou ainda a prática dos professores que não buscam inovar, causando assim o desinteresse nas aulas. Os 33% que equivale 05 alunos afirmam em não ter maiores dificuldades, isso se atribui ao fato de se ter maior afinidade com a disciplina. De acordo com Parra et. al. (1996, p. 15) “Aos professores de matemática compete selecionar em toda matemática existente, a clássica e a moderna, aquela que possa ser útil aos alunos em cada um dos diferentes níveis da educação”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o tema abordado a reprovação escolar em matemática no ensino médio, o qual têm sido um dos grandes motivos deste questionamento, tanto pelos teóricos, pelos professores e pela escola em si. Dessa forma, a investigação foi centrada nessa problemática, por isso os professores de Matemática precisam se conectar com as novas mudanças metodológicas e mudarem sua visão de mundo no que se refere ao ensino da Matemática no Ensino Médio da escola referida. Nessa perspectiva o desenvolvimento do tema em análise a partir do qual se fez um apanhado teórico acerca de um conjunto de informações colocada em ênfase como pressuposto que embasa esta investigação na tentativa de identificar fatores e causas que levam uma grande quantidade de jovens a reprovarem na disciplina de matemática.

Superar esse problema é um desafio não apenas dos estudantes, mas de todos os envolvidos no processo educativo e isso incluem de modo direto o Sistema Educacional Brasileiro, pois o futuro de um país quanto ao desenvolvimento econômico, social, cultural e científico poderá ser comprometido diante de índices ainda elevado de reprovação, evasão e fracasso escolar.

A superação desse desafio, a reparação e o fracasso escolar, passa por um aprofundamento maior nas discussões coletivas desse tema a nível institucional, procurando identificar os condicionantes na comunidade escolar, as possibilidades de superação e o planejamento de ações, objetivando a construção do sucesso escolar nessa comunidade.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Dione Lucchesi de. Metodologia do ensino da Matemática. 2ed. , São Paulo: Cortez, 1994.

CERVO, Amado Luiz. BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia científica, v. 5, 2002.

LAKATOS, Eva Maria MARCONI. Marina de Andrade Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1996.

PARO V. H. Qualidade do Ensino: A contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000. 126 p.

PARRA, Ângela Rocio Poveda *et al.* Utilização da casca de café na alimentação de suínos nas fases de crescimento e terminação. Revista Brasileira de zootecnia, v. 37, p. 433-442, 2008.

TIBA, I. Disciplina, limite na medida certa. São Paulo: Editora Gente, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. 1987.



Dificuldades de inclusão de novas tecnologias de informação e comunicação na matemática em uma escola pública em Manaus – AM

Difficulties of including new technologies of information and communication in teaching mathematics high school in a full-time public school in Manaus-AM

Olga Felizardo Sá de Almeida

Graduação em Licenciatura de Matemática pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Curso de Especialização em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas- UEA. Mestre em Ciências da Educação Pela Universidade Del Sol – UNADES. <http://lattes.cnpq.br/5000142339477803>

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.180.7

RESUMO

O avanço tecnológico que é vivenciado em grande escala na sociedade atual, e com isso surgem muitas dificuldades que podem ser observadas quando se deveria inserir toda essa tecnologia no ambiente escolar. O que dificulta essa inclusão digital na escola, e por que isso acontece, e o que está sendo feito para resolver? Esses são alguns pontos a serem lucidados, e para responder a esses questionamentos foi realizada uma pesquisa sobre as dificuldades que impedem a inclusão das novas tecnologias como ferramentas educativas para auxiliar o professor de Matemática no processo de ensino/aprendizagem em uma escola específica. Esta investigação se realizou em uma Escola Estadual de Tempo Integral na cidade de Manaus – AM, com professores, alunos e pedagogos desta escola, para saber se de fato esses questionamentos poderiam ser elucidados. Com a inserção cada vez mais necessária da tecnologia dentro do ambiente escolar, diante de todo o avanço tecnológico vivenciado no cotidiano dos alunos fora da escola, e das novas políticas educacionais, foram razões que fomentam a escolha da temática aqui abordada, pois surgiu à necessidade em realizar um levantamento investigativo de forma qualitativa e quantitativa, de quais são as dificuldades que podem impedir a inclusão das novas metodologias educativas, disponibilizadas pelo uso efetivo das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs). Os fatores socioeconômicos dos alunos, a infraestrutura da escola e o não aprimoramento de muitos professores para lidar com as NTICs dificultam a inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação no ambiente escolar, enquanto metodologias facilitadoras do ensino/aprendizado da Matemática no Ensino Médio na escola estudada.

Palavras-chave: discentes. educação. ensino da matemática. tecnologia.

ABSTRACT

The technological advancement that is experienced on a large scale in today's society, and with that arise many difficulties that can be observed when all this technology should be inserted in the school environment. What hinders this digital inclusion at school, and why does this happen, and what is being done to solve it? These are some points to be clarified, and to answer these questions, a survey was carried out on the difficulties that prevent the inclusion of new technologies as educational tools to help the Mathematics teacher in the teaching/learning process in a specific school. This investigation was carried out in a Full Time State School in the city of Manaus - AM, with teachers, students and pedagogues from this school, to find out if these questions could in fact be elucidated. With the increasingly necessary insertion of technology within the school environment, in view of all the technological advances experienced in the everyday life of students outside of school, and the new educational policies, these were reasons that encouraged the choice of the theme addressed here, as the need arose. in carrying out an investigative survey in a qualitative and quantitative way, of what are the difficulties that may prevent the inclusion of new educational methodologies, made available by the effective use of New Information and Communication Technologies (NICTs). The students' socioeconomic factors, the school's infrastructure and the failure of many teachers to deal with NICTs make it difficult to include Information and Communication Technologies in the school environment, as facilitating methodologies for teaching/learning Mathematics in High School in the studied school

Keywords: students. education. mathematics teaching. technology.

INTRODUÇÃO

A Matemática está presente em tudo e na vida das pessoas em todos os momentos, desde o início dos tempos. O ser humano a utiliza para quase todas as suas atividades, em projetos de suas construções, no desenvolvimento da tecnologia, no seu cotidiano e, vem sendo mais desenvolvida em função das suas necessidades de sobrevivência no meio social. Com o aprimoramento das tecnologias educacionais cada vez mais exigidas para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos, a inserção é cada vez mais necessária da tecnologia dentro do ambiente escolar, diante de todo o avanço tecnológico que é vivenciado no cotidiano desses alunos, e das novas políticas educacionais que permeiam a esfera educacional. Diante dessa exigência surgiu a necessidade em realizar um levantamento investigativo de forma qualitativa, das dificuldades que impedem a inclusão das novas metodologias educativas que podem ser disponibilizadas pela inserção das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs).

Neste mundo globalizado e com inúmeras mudanças acontecendo constantemente, tanto na sociedade como no próprio ambiente escolar, o professor de Matemática, além de ter uma formação adequada e continuada, deve desenvolver metodologias de ensino eficazes no que se refere à construção do aprendizado dos alunos, para que estes possam superar suas dificuldades e possam se desenvolver como indivíduos atuantes na sociedade onde eles vivem.

A inserção de tecnologias ativas na sala de aula não é uma tarefa fácil, por inúmeras razões que vão desde o despreparo de muitos educadores em não saberem lidar com elas, passando pela má formação de muitos desses profissionais que atuam diretamente na sala de aula junto aos alunos, pela falta de infraestrutura em muitas das escolas, que não possuem sequer um ar condicionado para que os alunos não sufoquem na sala de aula, com o calor excessivo no verão, ou ainda quando as escolas os possuem, mas não funcionam como deveriam. E com o distanciamento da capital, as escolas do interior sofrem com a demora na chegada de equipamentos, e muitas vezes com a falta de energia elétrica, o que as impedem de funcionar em sua totalidade, o que gera uma insegurança dos poucos recursos tecnológicos existentes no ambiente escolar, isso quando tem, enfim são muitos os obstáculos pelos quais passam os alunos durante sua vivência escolar.

A ampliação do saber matemático em conjunto com o desenvolvimento da tecnologia no ambiente escolar é um exemplo de como muitas políticas educacionais desenvolvidas para a implantação da tecnologia nas escolas precisam ser repensadas, pois esta não é uma tarefa fácil, tem exigido muito de todos os envolvidos, de um lado todo o corpo docente da escola e do outro os alunos que por sua vez, fazem novas descobertas, que às vezes os deixam apreensivos no início.

O ensino da Matemática interligado a inserção das NTICs, se bem aplicada na sala de aula, dentro do ambiente escolar, pode transformar a vida dos alunos que a estudam pelo poder da descoberta e das indagações, pois existe um mundo de incógnitas e questionamentos matemáticos esperando para serem desvendados por esses alunos ávidos de conhecimento. Para tanto o docente desta área do conhecimento, precisa ser formado nela e está sempre atualizado das transformações tecnológicas que o ensino da Matemática vem sofrendo ao longo da implementação das tecnologias no ambiente escolar, tornando seus ensinamentos ainda mais concretos, levando esses alunos à descoberta de muitos conceitos, antes desconhecidos, tor-

nando o estudo da Matemática ainda mais fascinante e dinâmico, e este cenário torna o ensino da Matemática um desafio constante para o professor.

O DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E A VIVÊNCIA ESCOLAR

Diante de tanto avanço das ferramentas tecnológicas, a forma de ensinar não pode mais ser a mesma, o ambiente escolar está mudando. No trabalho de pesquisa aqui proposto, se apontará que a utilização de uma dessas ferramentas pode ser um diferencial pedagogicamente aplicado, onde pode proporcionar aos alunos uma melhor aprendizagem. Despertar no aluno o sentido de criação e de assimilação dos conteúdos é um dos principais papéis do educador em sua trajetória educacional, pois simboliza a construção do saber, instigação do crescer e o desenvolver das atividades e dos sentidos cognitivos dos alunos, pois estão em transição na sociedade onde vivem. Nos múltiplos processos e relações de ensino ocorrem transformações que implicam em mudanças nos processos de aprendizagem, justificando-se pela percepção de uma possível interação na didática de ensino das aulas de Matemática através da implementação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), no ambiente escolar.

No embasamento da pesquisa que foi realizada para a construção deste trabalho, foram utilizados os seguintes teóricos: Silva (2018); Sancho (2006); Bacich e Moran (2018); Garcia (2010); Almeida (1998); Martini Bueno (2014); Edwaldo Bianchini (2015); Luiz Roberto Dante (2013); Álvaro Andrine (2007); Osvaldo Ubiratã D'Ambrosio (2005); Dentro da legislação em vigor: LDB (BRASIL, 2009, Lei das Diretrizes e Base); BNCC (BRASIL, 2018, Base Nacional Comum Curricular); RCA (AMAZONAS, 2019, Referencial Curricular Amazonense), dentre outros. Como instituição socioeducativa, a escola vem sendo questionada sobre seu papel diante de tantas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo. Elas decorrem, sobretudo, dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, da compreensão do papel do Estado, das modificações nele operadas, das mudanças no sistema financeiro e na organização do trabalho.

As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) indicaram grandes e positivas mudanças nas formas de se comunicar, relacionar e viver em sociedade. Desde o surgimento da informática, são muitas as expectativas geradas sobre o seu potencial para obter a individualização e melhoria das aprendizagens e o alcance da intervenção educativa na vida dos alunos. Entender a educação como um direito de todos significa necessariamente contar com todos e cada um dos componentes da sociedade, com suas formas variadas de ser, aprender, mover-se ou se socializar. As tecnologias podem contribuir para o indivíduo tornar efetivo o seu direito de participar ativamente nos contextos sociais e culturais, escolares e profissionais.

Corroborado com Sancho (2006, p. 17) quando adverte que para a escola educar os alunos de forma crítica e autônoma, de maneira que possam resolver problemas, comunicar-se com facilidade, reconhecer e respeitar os demais, trabalhar em colaboração e utilizar, intensiva e extensivamente, as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, requerem professores “convenientemente formados, com grande autonomia e critério profissional”, além de escolas que disponham de “bons equipamentos, currículos atualizados, flexíveis e capazes de se ligar às necessidades dos alunos”. Conforme Silva (2018), a apropriação da tecnologia por parte do professor envolve um aspecto pessoal e outro profissional:

Na apropriação profissional, temos no aluno um componente a mais, de modo que a relação entre professor e aluno passará a envolver algum recurso tecnológico. É a apropriação profissional em que o professor precisa se habilitar para planejar atividades, de modo que o aluno desenvolva a aprendizagem com suporte na tecnologia. Ou ainda, o processo em que o professor precisa planejar atividades de modo que a tecnologia digital se transforme em uma ferramenta para o pensamento do aluno (SILVA, 2018, p.106).

É preciso uma formação que possibilite ao professor escolher entre as diversas tecnologias de informação e comunicação, a que mais se adequa e a mais acessível para cada situação. O professor é o profissional da educação responsável por orientar e indicar a abordagem adequada a cada caso, de modo a evitar um possível dano ao aluno. Assim, “entendo que, para as tecnologias digitais chegarem às escolas, um dos fatores a ser considerado é a formação qualificada de professores na área” (SILVA, 2018, p.109).

As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) indicaram grandes e positivas mudanças nas formas de se comunicar, relacionar e viver em sociedade. Desde o surgimento da informática são muitas as expectativas geradas sobre o seu potencial para obter a individualização e melhoria das aprendizagens e o alcance da intervenção educativa escolar. No âmbito relacionado ao ensino da Matemática, esta formação está integrada ao uso dos conhecimentos matemáticos baseados em análises de informações apresentadas na mídia, sendo possível assim, desenvolver no aluno, durante a explanação dos conteúdos nas aulas de Matemática, a capacidade de analisar de forma reflexiva atividades provenientes de situações reais que ele vivencia em seu cotidiano.

Assim, todo esse avanço tecnológico na educação não poderia ser diferente, pois se convive, constantemente, com imigrantes digitais cujas necessidades vão além do simples repasse de conteúdos, sendo assim existe a necessidade de se buscarem constantemente meios que inovem e transformem o ato de ensinar proporcionando uma melhor forma de aprender dos alunos. Moran (2018, p. 1) afirma que “num mundo em profunda transformação a educação precisa ser muito mais flexível, híbrida, digital, ativa, diversificada”.

Nos múltiplos processos e relações de ensino ocorrem transformações que implicam em mudanças nos processos de aprendizagem. Ainda segundo este (IBID ,2018, p. 1) esses processos “são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais”. Outros pesquisadores como Santos, Fazion e Meroe (2018, p.6) afirmam que:

A educação escolar na era da informação deve formar cidadãos críticos capazes de identificar e compreender as teorias que norteiam o paradigma tecnológico da comunicação e informação e vêm provocando mudanças radicais no universo do trabalho e da educação. (SANTOS, FAZION E MEROE, 2018, p.06)

Pesquisas relatam que a combinação da aprendizagem ativa e híbrida com tecnologias móveis é poderosa para desenhar formas interessantes de ensinar e aprender, instigando o educando a desenvolver atividades contemporâneas, juntamente, com os conteúdos didáticos tradicionais (MORAN, 2018).

MARCO METODOLÓGICO

A metodologia da pesquisa incluiu uma revisão bibliográfica, onde foram revistos conceitos, metodologias e métodos aplicados na sala de aula por autores que tratam da temática do estudo em questão. A pesquisa de campo aqui realizada a partir do método dialético, a coleta

de dados foi feita através de questionários aplicados tanto para os alunos, professores e pedagogos da escola. Essa ferramenta permitiu identificar as dificuldades que impediam a inclusão das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) como Facilitadoras do Ensino da Matemática no Ensino Médio em uma Escola Pública de Tempo Integral na cidade de Manaus.

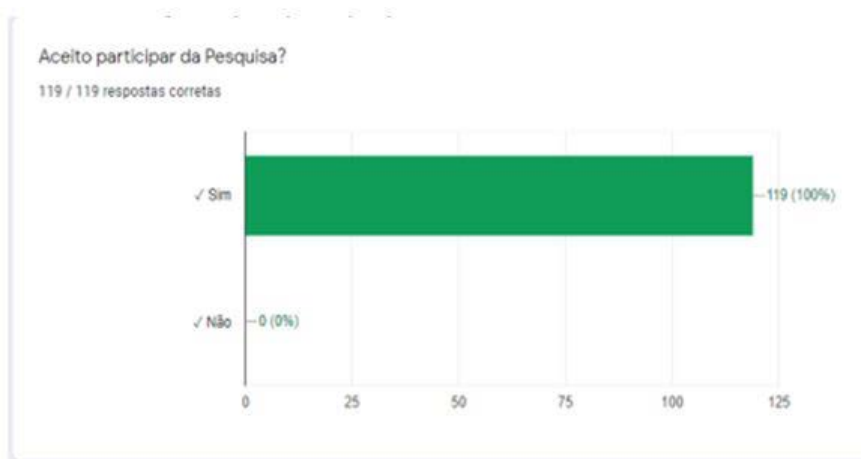
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A investigação mista (qualitativa e quantitativa) está sendo aqui apresentada de maneira descritiva, por meio de técnicas estatísticas em formato de gráficos, acompanhados de análise de resultados sobre todas as informações obtidas. O estudo aqui apresentado teve como objetivo analisar os fatores que dificultam a inclusão das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Matemática do Ensino Médio em uma Escola Pública de Tempo Integral em Manaus.

Alunos da Escola

Neste questionário passado aos 119 alunos desta escola, primeiramente lhes foi perguntado se eles aceitavam participavam da pesquisa, a resposta dos alunos foi unânime, pois todos concordaram em participar respondendo o questionário utilizado como contribuição para esta pesquisa. E isso pode ser observado no gráfico abaixo:

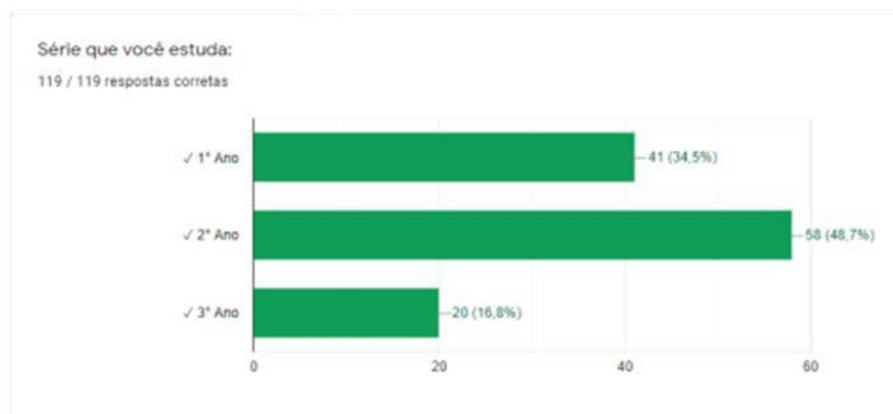
Gráfico 1- Aceitação em participar da pesquisa



Fonte: Própria Autora (2021).

Quando se fala que um indivíduo vai participar de uma pesquisa, demonstrasse que este vai se comunicar sobre algo, conforme Freire, (2016, p. 109) “o diálogo é o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens, por isso é uma exigência existencial é ele o encontro da reflexão e ação dos sujeitos do mundo e encarregados de sua transformação”. No gráfico 2 logo abaixo, para a pergunta seguinte, que foi sobre a série em que eles estudam, a resposta variou entre as três séries do Ensino Médio, onde o maior índice foi o 2º ano com aproximadamente 49% dos alunos.

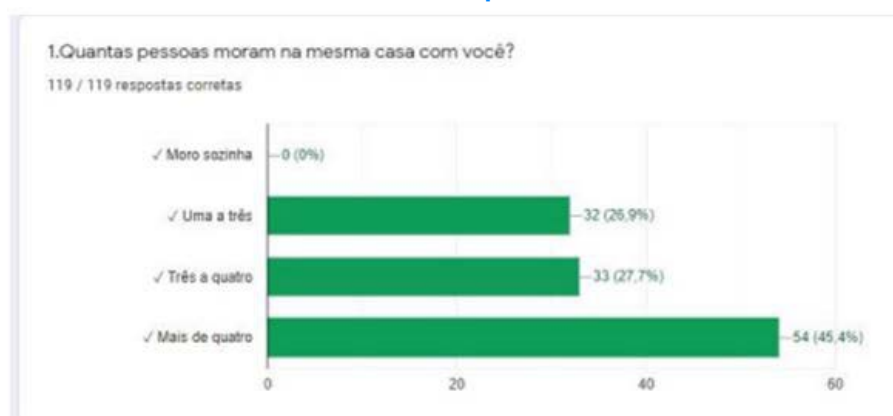
Gráfico 2 - Séries relacionadas a pesquisa



Fonte: Própria Autora (2021).

Para Freire (2011) no seu livro “Pedagogia do Oprimido” ele aborda alguns fundamentos que tratam da importância da qualidade da educação e da permanência do aluno na escola, e dos profissionais da educação, dando importância à atuação do docente. Quando foi feita uma pergunta aos alunos de questão socioeconômica, sobre a quantidade de pessoas que moram na mesma casa com o aluno, o índice elevado ocorreu nas respostas com mais de 4 pessoas na casa. No qual você pode observar no gráfico abaixo:

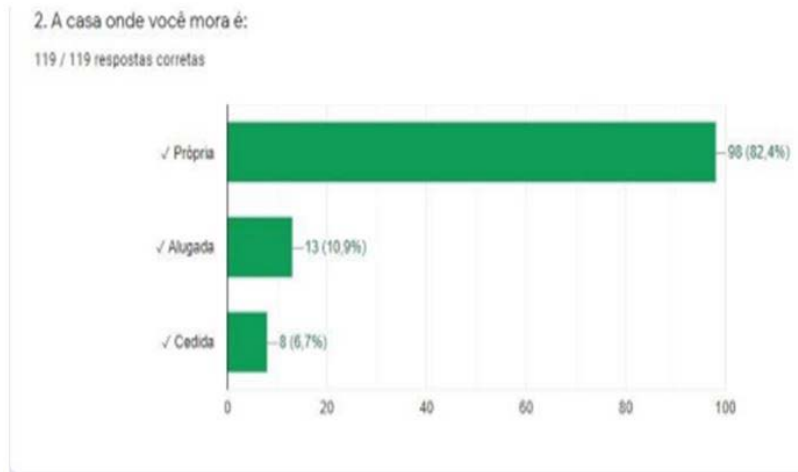
Gráfico 3 - Quantitativo de pessoas em uma casa



Fonte: Própria Autora (2021).

Em outras palavras, o quantitativo de pessoas familiar, moradia, muita gente ou pouca gente, pode implicar no processo educacional do estudante. A compilação desse resultado de 45% tem mais de 4 pessoas que moram na casa. Para Buchmann e Dalton (2002) e Willms (1992), em suas pesquisas, eles mostram que escalas baseadas na existência de bens de conforto na casa dos alunos fornecem medidas indiretas da renda familiar e completamente adequadas para o uso em pesquisas educacionais, ainda que estas não tenham uma interpretação monetária clara. Na pergunta seguinte, também foi relacionado ao fator socioeconômico, que corresponde ao tipo de moradia onde o aluno reside, mesmo com as dificuldades encontradas e com todas as intempéries devido ao surto pandêmico, 82% desses discentes moram em casa própria.

Gráfico 4 - Condição de moradia



Fonte: Própria Autora (2021).

As soluções aventadas, incentivadas pelo poder público, das quais se destacam a construção de vilas operárias e o conjunto de casas iguais, dispostas em fileiras, nas áreas periféricas da cidade, ‘fora do perímetro urbano’, já evidenciavam o envolvimento da iniciativa privada com a questão, ao mesmo tempo em que apontavam para soluções de exclusão espacial (SAMPAIO, 2002, p.14).

No gráfico a seguir, foi perguntado aos alunos sobre quanto aproximadamente é a renda mensal de sua família, o resultado espantoso e a confirmação da falta de planejamento familiar levam o aluno a um baixo rendimento, pois 52% dos entrevistados afirmam que a sua renda é de um salário-mínimo.

Planejar é essencial para viver, e o planejamento financeiro é a base de todo o planejamento. Ele permite que você otimize seus recursos para alcançar quaisquer objetivos de curto, médio e longo prazo, deixando-o apto a aproveitar as oportunidades que surgem e a contornar eventuais dificuldades. Se for suficientemente preciso, ele garante sua manutenção no presente e cria sobras de dinheiro para o futuro. No Brasil, independente de renda, se você ganha mais reais ou menos reais, o planejamento financeiro o ajuda a organizar-se dentro do seu orçamento. Os brasileiros não estão acostumados a planejar suas finanças (CORRÊA, 2004, p. 14).

Gráfico 5 - Renda familiar



Fonte: Própria Autora (2021).

Do ponto de vista das unidades familiares, as diferenças de renda domiciliar constituem o fator determinante da expansão ou não da variedade de compra de bens de uma família (MAT-

SUYAMA, 2002). Infelizmente na maioria dos casos de alunos que pertencem a famílias de baixa renda, o índice de aprovação é pouco, porque muitos desistem, ou mesmo só estudam o suficiente para passar de ano, e não desenvolvem um aprendizado satisfatório. No gráfico 6, quando os alunos foram perguntados sobre os recursos tecnológicos usados por eles e quais desses recursos eles possuem, sem sombra de dúvida o celular disparou e teve grande vantagem sobre os demais equipamentos tecnológicos, chegando a um percentual de 61% entre os entrevistados, enquanto 9 alunos não possuem nenhum tipo de tecnologia, chegando a um percentual de 7,6% deste universo.

Ainda de acordo com Valle (2013):

A introdução dos computadores nas escolas representa uma solução para os problemas que afligem a educação. O computador não é um substituto para o ser humano, é sua conquista, não seu senhor. A construção de conhecimento envolve a coragem de enfrentar novos desafios e de vencer o medo de errar que o computador permite minimizar porque oferece oportunidade de realizar os exercícios em ritmo próprio, envolvendo cooperação (VALLE, 2013, p. 122).

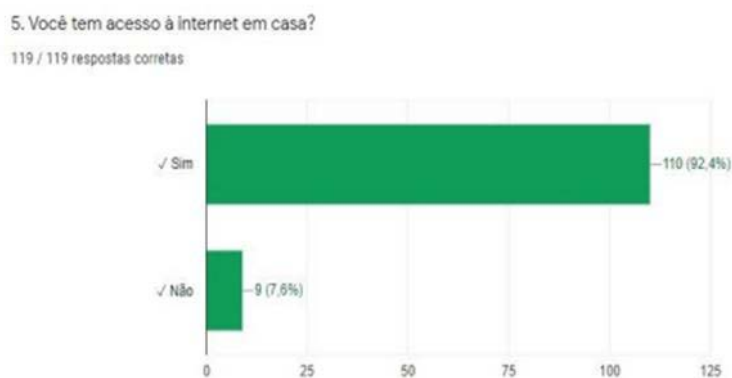
Gráfico 6 - Recursos Tecnológicos



Fonte: Própria Autora (2021).

No gráfico 7, quando os alunos foram perguntados se tinham acesso à internet em sua residência, foi obtido um índice cujo percentual foi de 92% que responderam positivamente, enquanto pouco mais de 7% disseram que ainda não tem acesso à internet direto em sua casa.

Gráfico 7 - Internet em casa



Fonte: Própria Autora (2021).

Conforme destaca Moran (2000):

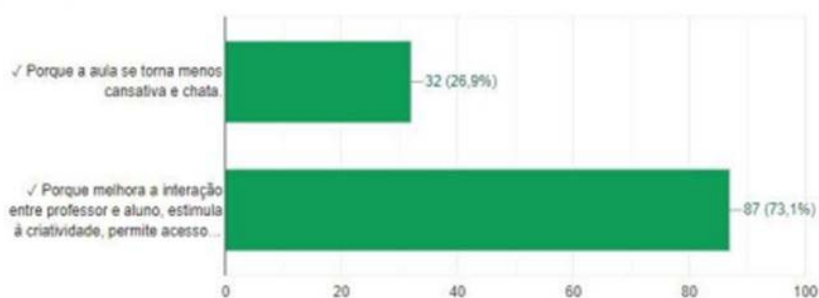
A internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta, se o professor a faz em um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor, de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, competência e simpatia com que atua (MORAN, 2000, p. 06).

No gráfico 8, já adentrado nas tecnologias usadas na educação, foi perguntado aos alunos se eles consideravam importante, à utilização de recursos tecnológicos nas aulas no que diz respeito ao ensino da Matemática, por ser um componente curricular que amedronta a maioria desses alunos, aproximadamente 27% dos alunos afirmaram que sim, porque a aula se tornaria menos cansativa e chata, enquanto com um percentual de 73% afirmaram que sim devido a interação entre professor e aluno, além de estimular a criatividade.

Gráfico 8 - Importância dos recursos tecnológicos

6. Você considera importante, à utilização de recursos tecnológicos (notebook, data show, computador, tablet, dentre outros) nas aulas:

119 / 119 respostas corretas



Fonte: Própria Autora (2021).

Como pode ser observado no gráfico acima, os alunos anseiam por terem a sua disposição no ambiente escolar o acesso aos recursos tecnológicos que já deveria estar disponibilizado a eles em sua totalidade. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacional de Educação para o Ensino Médio (BRASIL 2018):

Concretamente, o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: VIII – utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Projetos Políticos Pedagógicos/Cap. VIII) (BRASIL 2018, p.7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos são os reflexos voltados para uma educação tecnologicamente ativa, diante de tudo o que foi visto e falado neste trabalho, mesmo com todo o desenvolvimento tecnológico dos recursos digitais, ainda existem muitos professores que, devido a sua formação ou a falta de uma continuidade no seu aperfeiçoamento profissional, possuem muita dificuldade em lidar com a tecnologia como metodologia de ensino.

O estudo em pauta faz perceber, que o educador que atua diretamente na sala de aula com os alunos na atual realidade da escola estudada, não apresenta conhecimento seguros

quanto aos desafios da Educação Matemática tecnológica, haja vista, que na sociedade educacional, ela é tecnologicamente ativa. E mediante às precárias condições dos equipamentos de informação e comunicação que estão disponibilizados na escola, apresenta certa inatividade no trabalho nessa disciplina. Muitos estão atuando, mas infelizmente, a escola e o estado não oferecem condições de profissionalizar e aperfeiçoar seu corpo docente para que o mesmo possa atuar melhor com aparato tecnológico suficiente para suprir toda a demanda educacional dos alunos. Pois existem materiais didático-pedagógicos que poderiam utilizar nas suas aulas, para despertar nos alunos o interesse pela construção de seu próprio aprendizado, sem obrigatoriamente usar somente um computador.

Mesmo com todo o aparato tecnológico existentes nos dias atuais, e que estão presentes no ambiente escolar, muitas vezes perdem seu valor frente, a falta de preparo acadêmico do profissional da educação, não deixando de citar que o planejamento escolar muitas vezes não se unifica com a realidade vivenciada entre escola e professor. Perpassando pela falta de estrutura familiar de muitos dos alunos, que devido a sua falta de estruturação financeira e melhor planejamento, não proporciona a esse estudante o apoio que tanto necessitam para desenvolverem seu aprendizado de maneira satisfatória, sendo necessário que o educador muitas vezes, repense as suas metodologias de ensino. A qualificação mútua dos envolvidos na educação escolar do aluno, não só os profissionais da educação, mas também a família pode contribuir com a finalidade de reestruturar essa demanda relatada no decorrer desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. Novas tecnologias e formação de professores reflexivos. In: IX ENDIPE- ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Anais..., Águas de Lindóia, p.1-6, 1998.

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

BIANCHINI, Edwaldo. Matemática. 6 edições. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. Brasília, 20, Título VII, Artigo 70, II – dos recursos financeiros.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUCHMANN, C. e DALTON, B. (2002), "Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 Countries: The Importance of Institutional Context". *Sociology of Education*, vol. 75, no 2, pp. 99-122.

CORRÊA, Marcos Sá. Como Cuidar do Seu Dinheiro: Projeto BEI Comunicação. 2. ed. São Paulo: BEI Comunicação – 2004.

DANTE, Luiz Roberto. Matemática: contexto e aplicações. São Paulo: Ática, v. 2, 2013.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Educação Matemática: da Teoria à prática. Campinas: Papyrus, 2005.

FREIRE, PAULO. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 2016

GARCIA, W. Corpo e comunicação oral: estudos contemporâneos. In: BASSITA, A.Z. (Org.). O interdisciplinar: olhares contemporâneos. São Paulo: Factash Editora, 2010.

MATSUYAMA, Kiminori. A ascensão das sociedades de consumo de massa. *Jornal de Economia Política*, v. 110, n. 5, pág. 1035-1070, 2002.

MARTINI, C. M.; BUENO, J. L. P. O desafio das tecnologias de informação e comunicação na formação inicial dos professores de matemática. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 16, n.2, p.384-404, 2014.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. *Informática Na Educação: Teoria & Prática* - v. 3, n. 1, p.137144, set. Porto Alegre, 2000.

SAMPAIO, Maria Ruth Amaral. (org) Promoção privada de habitação econômica e a arquitetura moderna, 1930 a 1964. São Carlos: Rima, 2002.

SANCHO, J. M; HERNÁNDEZ, F. (Colab.). *Tecnologias para transformar a Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Adriana B. A. dos; FAZION, Cíntia B. e MEROE, Giuliano P. S de. Inovação: um estudo sobre a evolução do conceito de Schumpeter. *Caderno de Administração. Revista da Faculdade de Administração da FEA*. Vol. 12- n. 02. PUC. São Paulo, 2018.

SILVA, R. S. (Org.). *Diálogos e Reflexões sobre Tecnologias Digitais na Educação Matemática*. São Paulo: Editora Livraria da Física, p.103-108, 2018.

VALLE, L. E. L. R. do. Inclusão digital na alfabetização: importância da aprendizagem inicial na vida de todos. In: VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do; MATTOS, Maria José Viana Marinho de; COSTA, José Wilson da (Org.). *Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão*. Porto Alegre: Penso, Cap. 7. p. 122-144, 2013.

WILLMS, J. D., *Monitoring School Performance: A Guide for Educators*. Washington, Falmer, 1992



**O uso do software matlab, para
auxiliar no ensino de função do 1º
grau no 1º ano do ensino médio**

**The use of matlab software to assist
in functional teaching in the 1st degree
in the 1st year of high school**

Olga Felizardo Sá de Almeida

Graduação em Licenciatura de Matemática pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Curso de Especialização em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas- UEA. Mestre em Ciências da Educação Pela Universidade Del Sol – UNADES. <http://lattes.cnpq.br/5000142339477803>

Alexandra Salerno

Professora Orientadora – Coordenadora do curso de Matemática/Modular e PARFOR - UEA

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.180.8

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta didática facilitadora no ensino de gráficos no assunto de Função do 1º grau através do uso do software Matlab, buscando estabelecer as relações necessárias entre a teoria e prática, de forma que possibilite uma melhor utilização das tecnologias digitais na sala de aula, facilitando aos alunos o entendimento dos conceitos abordados. Utilizar recursos tecnológicos e digitais no ambiente escolar cria uma série de novas propostas na educação, a informatização adquire grande importância econômica e a revolução tecnológica é um dos fatores fundamentais para as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas da atualidade. A ideia aqui apresentada nasce da existência de dificuldades em relação à compreensão e aprendizagem dos conceitos relacionados a este tema, considerando a importância do estudo de Função do 1º grau. Então, estima-se um aumento pelo uso desse software educativo Matlab no aspecto motivacional dos alunos, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e um melhor desempenho na resolução dos exercícios a eles apresentados. A contextualização dos conteúdos e a interdisciplinaridade contribuem para uma aprendizagem significativa da Matemática, neste trabalho se propõe uma sequência de atividades que, a partir de problemas reais, se pretende explorar os principais conceitos presentes no estudo de Função Afim e Função Quadrática. Os assuntos abordados neste trabalho contribuem para a melhoria da qualidade do ensino da Matemática e mais especificamente para o ensino de funções. Além disso, este trabalho também poderá servir como fonte didática para que outros professores da área de Matemática o utilizem como base para a criação de novas metodologias de ensino.

Palavras-chave: software Matlab. gráficos. função do 1º grau.

ABSTRACT

This work aims to present a didactic proposal that facilitates the teaching of graphics in the subject of 1st degree Function through the use of Matlab software, seeking to establish the necessary relationships between theory and practice, in a way that allows a better use of the digital technologies in the classroom, making it easier for students to understand the concepts covered. Using technological and digital resources in the school environment creates a series of new proposals in education, computerization acquires great economic importance and the technological revolution is one of the fundamental factors for the current social, cultural, political and economic transformations. The idea presented here arises from the existence of difficulties in relation to the understanding and learning of concepts related to this theme, considering the importance of studying Function in the 1st degree. So, an increase is estimated by the use of this Matlab educational software in the motivational aspect of the students, providing a more meaningful learning and a better performance in solving the exercises presented to them. The contextualization of contents and interdisciplinarity contribute to a meaningful learning of Mathematics. This work proposes a sequence of activities that, based on real problems, intend to explore the main concepts present in the study of Affine Function and Quadratic Function. The subjects addressed in this work contribute to improving the quality of Mathematics teaching and more specifically to the teaching of functions. In addition, this work can also serve as a didactic source for other Mathematics teachers to use as a basis for the creation of new teaching methodologies.

Keywords: matlab software. graphics. 1st degree function.

INTRODUÇÃO

A educação está em constante evolução e isso é um desafio para todos os profissionais que atuam diretamente no ambiente educacional e com o desenvolvimento tecnológico, vários programas estão sendo desenvolvidos e implantados nas escolas no desenvolvimento de ferramentas pedagógicas para facilitar o entendimento do aluno nos assuntos abordados pelo professor em sala e com isso melhorando o aprendizado dos conteúdos matemáticos. Com a tecnologia inserida cada vez mais nas escolas, fica evidente que a maneira de ensinar dos docentes precisa se adequar a essa nova realidade.

O modo de ensinar está mudando com o impacto da inserção dessas novas tecnologias e muitos professores estão tendo que repensar a maneira que eles tinham de ensinar, acompanhando de perto o esforço dos gestores em promover processos de inovação e melhorias na educação com as experiências adquiridas em torno da incorporação das tecnologias no contexto educacional. Todas essas mudanças são qualificadas de várias maneiras e abordadas de diversas formas para que não interfiram de maneira negativa no papel da aprendizagem na vida dos alunos

A Matemática está presente na vida das pessoas em todos os momentos, desde o início o ser humano a utiliza para quase todas as suas atividades, por isso ela deve ser ensinada aos alunos de maneira que este ensino não seja focado apenas para a aplicação de formulas para que os alunos resolvam enormes listas de exercícios cansativos e desestimulantes que tornam muito difícil o entendimento da Matemática. O professor de Matemática hoje tem a sua disposição uma infinidade de recursos didáticos que podem auxiliá-lo no desenvolvimento de aulas dinâmicas que despertem a atenção e o interesse dos alunos, melhorando consideravelmente seu aprendizado.

A utilização das mídias educacionais inseridas nas escolas tem sido valorosas na criação de novas propostas educacionais, criando uma melhoria que visa proporcionar uma condução melhor da Educação, onde os educadores se preocupam em transmitir um conhecimento aliado a essas novas tecnologias, fazendo com que os alunos compreendam que a mesma não é somente para diversão e entretenimento, é também uma inesgotável fonte de conhecimento, que por meio de muitos softwares educacionais criados que são voltados para um ensino mais dinâmico e diferenciado principalmente no que se refere ao ensino da Matemática propriamente dita.

A TECNOLOGIA A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO

A tecnologia não se trata apenas de equipamentos caros e sofisticados que estão nas prateleiras das lojas, ou nas casas das pessoas, ou no trabalho, é preciso voltar à história tecnológica e imaginar quando o primeiro homem procurou perceber que era possível melhorar suas condições de vida e de seu grupo criando meios para isso.

Segundo Almeida (2007, p. 12):

O uso das tecnologias de informação e comunicação – TIC na escola, principalmente com o acesso à Internet, contribui para expandir o acesso à informação atualizada e, principalmente, para promover a criação de comunidades colaborativas que privilegiam a comunicação; permitem estabelecer novas relações com o saber que ultrapassam os limites dos materiais instrucionais tradicionais e rompem com os muros da escola, articulando-os

com outros espaços produtores do conhecimento, o que poderá resultar em mudanças substanciais em seu interior.

A tecnologia se faz presente nos mais diversos materiais educativos como, por exemplo, os livros impressos e digitalizados, as mídias digitais, os data shows, a utilização direta do computador, entre outros inúmeros materiais didáticos que estão à inteira disposição dos profissionais da educação. Existem inúmeras mudanças que marcam o crescimento dos conhecimentos e das descobertas, onde a tecnologia se expande através dos meios de comunicação, por isso é inevitável que o mundo social tenha novas exigências educativas e se ajuste aos padrões tecnológicos do qual faz parte.

Um dos fatores que comprovam a eficácia das tecnologias nas escolas é a criação de um projeto educativo que esteja situado no espaço das mudanças, implicando nas grandes mudanças da sociedade que vem direcionando nossa visão em função do futuro. Este trabalho consiste na observação das ferramentas tecnológicas utilizadas como facilitadoras do ensino e da aprendizagem na escola.

De acordo com Pocho; Aguiar; Sampaio (2010, p. 7):

Assim como a tecnologia para uso do homem expande suas capacidades, a presença dela na sala de aula amplia seus horizontes e seu alcance em direção à realidade. Para que os alunos interajam pedagogicamente com ela, de modo crítico e criativo – o que irá contribuir para a formação de cidadãos mais atuantes na sociedade tecnológica em que vivemos.

Essas tecnologias auxiliam os professores na busca pelo desenvolvimento dos alunos através programas educativos no computador, onde a aplicação desses conceitos na aprendizagem, com o uso da tecnologia em trabalhos em grupo de forma a fazer a interação do aluno com o seu cotidiano. Tirando a transmissão do conhecimento somente da sala de aula e o introduzindo ao seu dia a dia através do computador, diminuindo assim sua dificuldade em adquirir o conhecimento. De forma geral, a educação está passando por inovações e acontecimentos onde as novas tecnologias irão ajudar de forma efetiva os alunos, e a partir daí eles se sentirão estimulados em buscar novos caminhos para seu aprendizado.

Segundo Papert (1994, p. 6):

A mesma revolução tecnológica que foi responsável pela forte necessidade de aprender melhor oferece também os meios para adotar ações eficazes. As tecnologias de informação, desde a televisão até os computadores e todas as suas combinações, abrem oportunidades sem precedentes para a ação a fim de melhorar a qualidade do ambiente de aprendizagem, pelo que me refiro ao conjunto inteiro de condições que contribuem para moldar a aprendizagem no trabalho, na escola e no brinquedo.

Estes novos recursos didáticos facilitam sua socialização com o meio onde vivem, desenvolvendo melhor sua mentalidade, movidos pelo interesse e pela curiosidade de novas informações, como livros, notícias e reportagens de rádio e TV etc., os alunos podem conhecer o mundo construindo explicações subjetivas e individuais para os diferentes fenômenos e acontecimentos.

Novas perspectivas tecnológicas surgem e a aplicação da informática na educação é muito complexa, pois, ela aparece de muitas formas e totalmente diferente dos recursos didáticos antes conhecidos, sua complexidade assusta os educadores, em alguns momentos, sem saber como funcionam optam por se afastar deste recurso, limitando assim a tecnologia a meros instrumentos mal usados e diante deste quadro a formação e a transformação se tornam uma

lacuna não preenchida na vida acadêmica do aluno.

Segundo Freire (1996), educador e educandos, lado a lado, vão se transformando em reais sujeitos da construção do saber, pois o conhecimento não está no professor, o conhecimento circula, é compartilhado. Com as novas mudanças da forma de ensinar e com a introdução dessas tecnologias, mudam-se as formas da aprendizagem. Logo os alunos ficam mais motivados, mas é preciso existir o diálogo entre professor e aluno para que haja a troca de informações em sala de aula, uma vez que o professor não é mais o detentor do conhecimento porque o aluno recebe conhecimento através da tecnologia suprindo suas necessidades. O professor é o elo que une a tecnologia ao cotidiano dos alunos, transformando o imaginário em real.

D'Ambrósio (2012) ainda enfatiza que para ser um bom professor é preciso dedicação e preocupação com os alunos, pois:

Ninguém poderá ser um bom professor sem dedicação, sem preocupação com o próximo, sem amor num sentido amplo. O professor passa ao próximo àquilo que ninguém pode tirar de alguém, que é o conhecimento. Conhecimento só pode ser passado adiante, por meio de uma doação. O verdadeiro professor passa o que sabe não em troca de um salário (pois, se assim fosse, melhor seria ficar calado 49 minutos!), mas somente porque quer ensinar, quer mostrar os truques e os macetes que conhece (D'AMBRÓSIO, 2012, p. 77).

Vygotsky (1996), afirma que o educador deve ter metodologias de ensino diferenciadas para atender os estudantes, visto que estes não detêm os mesmos conhecimentos nem aprendem da mesma forma e no mesmo espaço de tempo. O ensino da Matemática estava se pautando basicamente em conceitos, regras, fórmulas e técnicas de resolução de exercícios padronizados. Era um ensino extremamente tradicional. Acontecia claramente o que Skovsmose (2001) chama de "Paradigma do Exercício".

Com a introdução das tecnologias nas escolas, Gilleran (2006) destaca que:

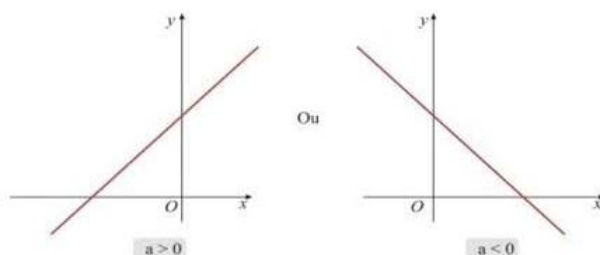
O uso das novas tecnologias é visto agora como um meio para fortalecer um estilo mais pessoal de aprender em que os estudantes estejam ativamente envolvidos na construção do conhecimento e na busca de respostas para seus problemas específicos. Ao mesmo tempo, estão usando sua habilidade para aprender como são utilizados os próprios meios tecnológicos (GILLERAN, 2006 p. 88).

O ENSINO DE FUNÇÃO AFIM E FUNÇÃO QUADRÁTICA

- Função Afim¹

Uma Função definida por $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$ chama-se afim quando existem constantes a , b que pertencem ao conjunto dos reais tais que $f(x) = ax + b$ para todo $x \in \mathbb{R}$. A lei que define Função Afim é: $f(x) = ax + b$ ($a \in \mathbb{R}$)

O gráfico de uma função afim é uma reta não perpendicular ao eixo Ox .



¹ Retirado do site: <http://www.infoescola.com/matematica/funcao-afim/>

Domínio: $D = \mathbb{R}$ Imagem: $Im = \mathbb{R}$

São casos particulares de Função Afim as Funções Linear e Constante.

- Função Quadrática

Chama-se² função quadrática, qualquer função f de \mathbb{R} em \mathbb{R} dada por uma lei da forma $f(x) = ax^2 + bx + c$, onde a , b e c são números reais e $a \neq 0$.

Vejamos alguns exemplos de função quadrática:

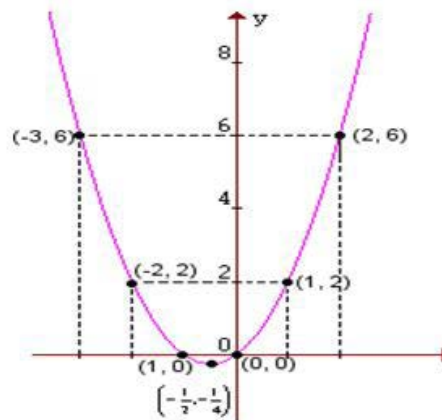
1. $f(x) = 3x^2 - 4x + 1$, onde $a = 3$, $b = -4$ e $c = 1$
2. $f(x) = x^2 - 1$, onde $a = 1$, $b = 0$ e $c = -1$
3. $f(x) = 2x^2 + 3x + 5$, onde $a = 2$, $b = 3$ e $c = 5$
4. $f(x) = -4x^2$, onde $a = -4$, $b = 0$ e $c = 0$

- Gráfico

O gráfico de uma Função, $y = ax^2 + bx + c$, com $a > 0$, é uma curva chamada parábola. Exemplo: Vamos construir o gráfico da função $y = x^2 + x$:

Primeiro atribuímos a x alguns valores, depois calculamos o valor correspondente de y e, em seguida, ligamos os pontos assim obtidos.

x	y
-3	6
-2	2
-1	0
$-\frac{1}{2}$	$-\frac{1}{4}$
0	0
1	2
2	6



Observação:

Ao construir o gráfico de uma função quadrática $y = ax^2 + bx + c$, notaremos sempre que:

Se $a > 0$, a parábola tem a concavidade voltada para cima;

Se $a < 0$, a parábola tem a concavidade voltada para baixo;

O Software Matlab

O Matlab é um software interativo de alto desempenho usado para cálculos numéricos. Ele integra análise numérica, cálculos com matrizes, processamento de sinais e construção de gráficos, num ambiente de fácil utilização, no qual são expressos matematicamente problemas e soluções. O Matlab é um sistema interativo cujo elemento básico de informação é uma matriz que não requer dimensionamento. Esse sistema permite a resolução de muitos problemas nu-
 2 Retirado do site: <http://www.somatematica.com.br/emedio/funcao2/funcao2>.

méricos em apenas uma fração do tempo que se gastaria para escrever um programa semelhante em linguagem Fortran, Basic ou C. Além disso, as soluções dos problemas são expressas no Matlab quase exatamente como elas são escritas matematicamente.

Os arquivos m são arquivos de texto terminando com a extensão m, os quais o Matlab usa para funções e roteiros. Um roteiro é uma sequência de comandos que podem ser executados com frequência e podem ser colocados em um arquivo m de modo que os comandos não precisem ser digitados novamente. Os demos do Matlab são exemplos desses roteiros. Um exemplo é o demo chamado house. A maioria das funções do Matlab é, na verdade, constituída de arquivos m que podem ser visualizados escrevendo-se type xxx onde xxx é o nome da função.

Um recurso que o Matlab oferece para resolver sistemas lineares com rapidez é o operador \. Dado qualquer sistema linear $Ax=b$, a solução pode ser facilmente digitando o comando A\b. Para escrever seus próprios roteiros ou funções, você precisa criar um novo arquivo de texto com qualquer nome de sua preferência, desde que termine com (.m), para permitir que o Matlab reconheça o arquivo. Arquivos de texto podem ser criados, editados e salvos com qualquer editor de texto como emacs, EZ ou vi. Um arquivo de texto é, simplesmente, uma lista de comandos Matlab. Quando se digita o nome do arquivo no prompt do MATLAB, o conteúdo do arquivo será executado.

Atividade desenvolvida com os alunos

A pesquisa será realizada com 20 alunos de uma classe de 1ª ano do Ensino Médio do turno vespertino em uma escola da rede estadual de ensino no Município de Manaus, tendo como instrumento de análise dos dados da pesquisa o uso do software Matlab, enriquecendo a didática do ensino de Função do 1º grau com objetivo de observar como o uso dessas novas tecnologias de fato contribui para o aprendizado dos alunos.

Além de ser aplicada, essa pesquisa é de natureza qualitativa, pois se trata de coleta de dados junto aos alunos após a realização da experiência. O perfil de implantação das práticas adotadas será dividido em seis etapas, onde estas serão realizadas em seis aulas de cinquenta minutos cada.

Aula 1: Introdução do conceito de função do 1º grau a partir de um vídeo, e explicação.

Aulas 2 e 3: Aula expositiva com uso de slides explorando o conceito de Função, noção de Função por meio de conjuntos, coordenadas cartesianas, passos para construção de gráficos de funções, construção do gráfico da função $y= 3x$ no papel ofício, para verificar o uso correto da unidade de medida , o centímetro.

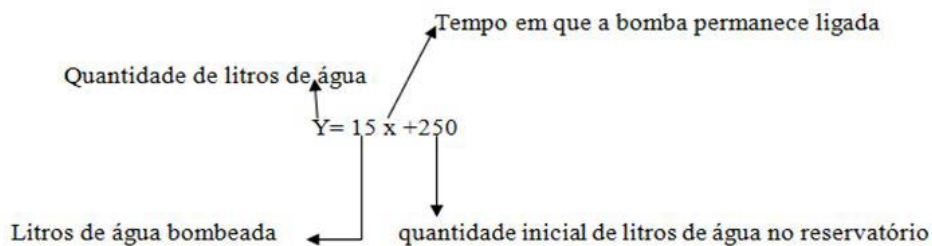
Aulas 4 e 5: Explicação do software Matlab e a representação gráfica da Função $y= 3x$ e, em seguida, análise das representações gráficas no papel ofício e no tablete.

Figura 1 - Aplicação das atividades aos alunos



Fonte: A autora

Aula 6: Distribuição do texto “ Bomba d’água”, leitura, interpretação, construção da fórmula para calcular a quantidade de água contida no reservatório em função do tempo e a representação gráfica no tablete aplicando o software Matlab.



Utilizando essa fórmula, vamos calcular, por exemplo, a quantidade de água no reservatório vinte e cinco minutos após a bomba entrar em funcionamento, ou seja, calcular o valor de y para x= 25.

$$Y = 15x + 250$$

$$Y = 15.25 + 250$$

$$Y = 375 + 250$$

$$Y = 625$$

Portanto, após 25 minutos de funcionamento da bomba, o reservatório estará com 625 litros de água.

Representando graficamente essa situação temos:

Uma função $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$, que a todo número $x \in \mathbb{R}$ associa o número $ax+b$, com a e b reais, é chamada função afim.

$$x \rightarrow ax + b$$

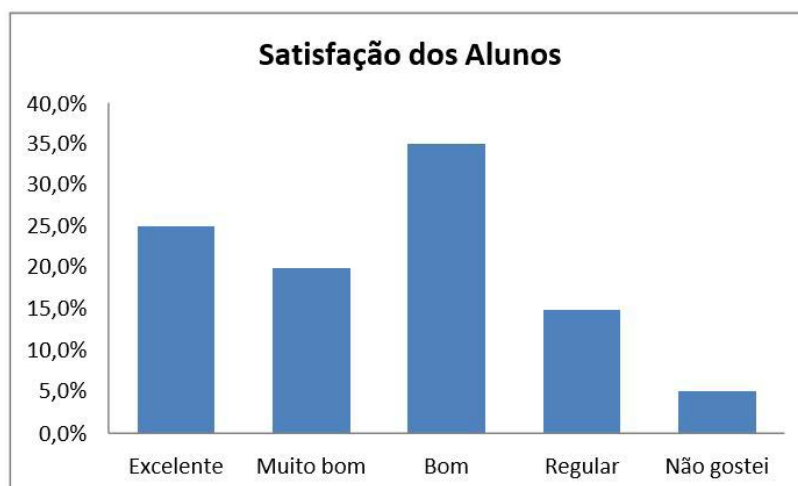
$$f(x) = ax + b \text{ ou } y = ax + b$$

Dizemos que a e b são os coeficientes da função.

O uso dessa metodologia não contribuiu apenas para o rendimento dos alunos, mas também para a sua participação nas aulas. As pesquisas realizadas durante a aplicação da atividade demonstram a diferença no comportamento dos alunos e sua maior participação nas aulas de Matemática.

Abaixo se pode observar o resultado do grau de satisfação obtido junto aos alunos após a realização dessas atividades.

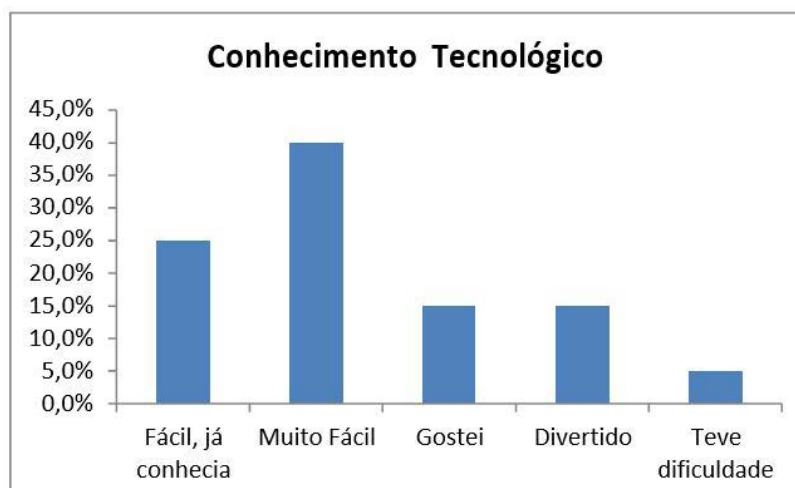
Gráfico 1 - Nível de satisfação dos Alunos



Fonte: A autora

No gráfico 02, pode se verificar o grau de conhecimento tecnológico que os alunos possuem diante do computador.

Gráfico 2 - Nível de Conhecimento Tecnológico



Fonte: A autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de recursos tecnológicos e digitais no ambiente escolar criou uma série de novas propostas na educação, e a revolução tecnológica é um dos fatores fundamentais para as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas da atualidade. Com o uso cada vez mais constante do computador e o acesso à internet, a introdução dessas novas tecnologias nas escolas tem levantado diversas questões com relação às novas dinâmicas aplicadas na sala de

aula e ao novo papel do professor junto ao aluno.

As atividades devem ser desenvolvidas de forma didática e que aconteçam diariamente, mantendo certa rotina pelas crianças para que o aprendizado aconteça, essas atividades desenvolvidas no ambiente de aprendizagem devem ser variadas, como assistir um filme, desenhar, pintar, modelar e fazer construções e colagens, para que os alunos escolham o que querem fazer.

Pode-se observar que o que se espera do aprendizado com a utilização de softwares educacionais é a realização de aulas mais criativas, motivadoras e dinâmicas, que envolvam os alunos para novas descobertas e para a aprendizagem. A escola pode apresentar como uma das alternativas para o uso dessas novas tecnologias, a transmissão das informações buscando superar as deficiências de implantação da tecnologia na escola e até mesmo a falta de conhecimento por parte de alguns dos professores desse mundo tecnológico.

Uma educação de qualidade deve fazer com que o que o professor transmita em sala de aula, seja absorvido pelos alunos de forma simples e clara, e o uso desses recursos tecnológicos possibilita uma nova e divertida maneira de construir conhecimentos, interagindo e exigindo desses alunos uma nova postura em relação ao que lhe é ensinado e ao desempenho durante seu aprendizado.

Observando os resultados obtidos com as metodologias aplicadas pela professora neste trabalho, muitos outros poderão se basear ou até mesmo seguir esse exemplo para dinamizar o ensino da Matemática a seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias digitais na educação: o futuro é hoje. In: encontro de educação e tecnologias de informação e comunicação, 5, 2007. Anais..., 2007.

D'AMBRÓSIO, U. Educação Matemática: da teoria à prática. Campinas: Papyrus, 2012.

INFOESCOLA. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/matematica/funcao-afim/>> Acesso em 10-10-2015.

SOMAMATEMATICADisponível em: <<http://www.somatematica.com.br/emedio/funcao2/funcao2>> Acesso em 10-10-2015.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GILLERAN, A. Práticas Inovadoras em Escolas Europeias. In: SANCHO, J. M; HERNÁNDEZ, F. Tecnologias para transformar a Educação. Porto Alegre, RS. Artmed. 2006

PAPERT, Seymour. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática/ Seymour Papert; trad. Sandra Costa. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POCHO, Cláudia Lopes; AGUIAR, Márcia de Medeiros; SAMPAIO, Marisa Narcizo; Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula. 5. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2010.

SKOVSMOSE, O. Cenários para investigação. BOLEMA, Rio Claro, v. 13, n.14, p.66- 91, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 5.ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes, 1996.



**A modalidade EJA e as dificuldades
enfrentadas na pandemia da COVID-19
na Escola Estadual Raimundo da Silva
Melo em Nhamundá-AM no ano de
2020-21**

**The eja modality and the difficulties
faced in the COVID-19 pandemic at
Raimundo da Silva Melo State School
in Nhamundá-AM in the year 2020-21**

José Nildo Guimarães da Silva

Professor da Rede Estadual de Educação do Estado do Amazonas. Graduação em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas –UEA. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Privada Del Este – UPE. Doutor em Ciências da Educação pela Universidad de la integración de Las Américas – UNIDA. ID: <https://lattes.cnpq.br/1265970994125411>

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.180.9

RESUMO

As adversidades encontradas e dadas na sociedade em contexto da pandemia do COVID-19 foram complexas e severas, a educação foi uma das áreas mais afetadas nesse período em que as restrições sociais serviram como medida eficaz para não proliferação do vírus. No Brasil nos anos de 2020-21 medidas restritivas foram tomadas para evitar aglomeração, no intuito de diminuir os casos de contaminação. Os modelos de ensino até então presenciais tiveram que se adaptar-se aos modelos remotos, junto a essas mudanças os alunos assim como os professores tiveram que se enquadrarem nesse modelo de ensino. É pensando nessas mudanças e as múltiplas realidades encontradas nos espaços educacionais que voltamos os olhos para a Escola Estadual Raimundo da Silva Melo em Nhamundá-Am e os alunos da EJA e trazemos como título desta pesquisa “A Modalidade EJA E As Dificuldades Enfrentadas Na Pandemia Da COVID-19 Na Escola Estadual Raimundo Da Silva Melo Em Nhamundá-Am Nos Anos De 2020-21”, para entender como se deu os entrelaçamentos das vivências existentes nesse contexto, e as múltiplas estratégias dadas pela escola como um todo no ensino da EJA no Baixo Amazonas. Esse estudo guiou-se pelo objetivo geral: Investigar como a pandemia influenciou o processo de ensino e aprendizado dos estudantes do ensino médio da EJA da Escola Estadual Raimundo da Silva Melo em Nhamundá durante o ano letivo de 2020-21. Quanto a metodologia utilizada, na busca por tentar compreender esse fenômeno até então pouco explorado este estudo se assentou em uma abordagem qualitativa a partir de um delineamento exploratório. Muitos dos desafios encontrados por parte de nossos sujeitos da pesquisa se deram devido a inacessibilidade à internet e a falta de acesso a ferramentas tecnológicas, porém esses fatores que limitam, foram superados. Esta pesquisa traz então essas vivências dadas no contexto da pandemia do COVID-19.

Palavras-chave: EJA. educação. ensino a distância. Nhamundá. COVID-19.

ABSTRACT

The adversities encountered and given in society in the context of the COVID-19 pandemic were complex and severe, education was one of the most affected areas during this period when social restrictions served as an effective measure for non-proliferation of the virus. In Brazil in the years 2020-21 restrictive measures were taken to avoid agglomeration, in order to reduce cases of contamination. The teaching models until then had to adapt to the remote models, along with these changes the students as well as the teachers had to fit this teaching model. It is thinking about these changes and the multiple realities found in the educational spaces that we turn our eyes to the Raimundo da Silva Melo State School in Nhamundá-Am and the students of the EJA and we bring as the title of this research "THE EJA MODALITY AND THE DIFFICULTIES FACED IN THE PANDEMIC OF COVID-19 IN THE STATE SCHOOL RAIMUNDO DA SILVA MELO IN NHAMUNDÁ-AM NOS YEAR 2020-21", to understand how the intertwining of the existing experiences in this context took place, and the multiple strategies given by the school as a whole in the teaching of the EJA in the Lower Amazon. This study was guided by the general objective: To investigate how the pandemic influenced the teaching and learning process of high school students of the EJA of the Raimundo da Silva Melo State School in Nhamundá during the 2020-21 school year. As for the methodology used, in the search to try to understand this phenomenon previously little explored, this study was based on a qualitative approach based on an exploratory design. Many of the challenges encountered by our research subjects were due to inaccessibility to the Internet and the lack of access to technological tools, but these factors that limit were overcome. This research then brings these experiences given in the context of the COVID-19 pandemic.

Keywords: EJA. education. distance learning. nhamundá. COVID-19.

INTRODUÇÃO

A presente proposta de tese intitulada “A MODALIDADE EJA E AS DIFICULDADES ENFRENTADAS NA PANDEMIA DA COVID-19 NA ESCOLA ESTADUAL RAIMUNDO DA SILVA MELO EM NHAMUNDÁ-AM” veio com intuito de averiguar a inquietação emergida após a percepção da prática do ensino aos alunos EJA e as limitações que o ensino aos jovens e adultos da Escola Estadual Raimundo da Silva Melo no contexto de pandemias de COVID-19 no município de Nhamundá município localizado no baixo-amazonas.

As aplicações dos modelos educacionais para o ensino EJA em um contexto de desigualdades recorrentes e frequentes no ensino e aprendizagem por se só já trazem diversas implicações sociais e econômicas que interferem no ensino e aprendizagem do aluno. Durante o período de pandemia essas limitações se acentuaram. A busca por tentar entender como ocorreram tais mudanças no contexto em que a pesquisa se coloca, poderá revelar implicações pouco ou nunca estudadas, realidade invisíveis aos olhos do estado, por meio da subjetividade e vivências dos participantes da pesquisa podendo revelar parte do contexto amazônico.

Dentro disso, uma pergunta central se coloca posta para buscarmos entendê-la e servir com norteadora da pesquisa: como as mudanças provocadas pelo impacto da pandemia causada pela novo corona vírus está influenciando o processo de formação dos estudantes do ensino médio da EJA da Escola Estadual Raimundo da Silva Melo.

Colocamos como hipótese que, a durante a pandemia da COVID-19 a dificuldades sempre presentes em áreas de difícil acesso a conexão de internet juntamente com a dificuldade dos alunos que já possuíam limitações e dificuldades no ensino e aprendizagem tenha sido dado maneira muito mais limitada que nas condições já apresentadas, ou seja com a pandemia da COVID-19 as desigualdades e limitações o ensino e ensino desta pesquisa o EJA foram muito mais acentuadas.

E por fim fizemos um aparato de pesquisas e discussões teóricas que olham para o ensino e a aprendizagem e suas implicações com a COVID-19 e a pandemia e seus impactos na educação de jovens e adultos. Essa discussão nos colocara dentro de nossos objetivos de nossa pesquisa. E nos ajudaram a observar como se deram as dinâmicas em contexto de restrições sociais.

Dessa forma o primeiro capítulo buscou fazer uma discussão bibliográfica sobre as temáticas abordadas dentro de nossa pesquisa em que os objetivos gerais e específicos guiaram-nos. Nos proporcionado arca bolso teórico para olharmos pra nossos sujeitos da pesquisa. O segundo capítulo buscamos trazer a elaboração do projeto junto com o marco teórico e metodológico que guiou nossa pesquisa. Onde buscamos mostrar os métodos de análises e de coleta de dados em que a pesquisa foi realizada. Mais que isso, realizamos uma amostra da necessidade de se fazer pesquisa na Amazônia para evidencias realidades vividas e pouco observadas.

No terceiro trouxemos nossas coletas de dados para a análise, onde buscamos compreender as realidades vividas dos sujeitos dentro de suas múltiplas facetas dentro da região amazônica, no caso de nossa pesquisa os alunos que participaram da EJA em contexto de restrições sociais no Baixo-Médio Amazonas, em que se mostrou que essas realidades podem nos proporcionar um outro olhar sobre determinadas temáticas já abordadas em outras realidades, mas aqui emergem de maneiras única e multifacetada.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

O início da pandemia no ano de 2020, sendo mais exato no dia 30 de janeiro onde a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, que a doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19), uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. No dia 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. Isso significa que a doença cresceu em quantidade inesperada, por várias regiões do planeta, em diferentes continentes, com transmissão local fixada.¹

A partir do contágio em massa em muitos países ao redor do mundo, iniciou-se uma paralisação compulsória em diversos segmentos sociais com intuito de frear a transmissão da COVID-19, e também para que o Sistema Único de Saúde (SUS) estivesse preparado para atender os pacientes acometidos pela doença, sem que faltassem leitos ou respiradores. Essa ação afetou diversos campos do viver social, dentre eles a educação.

Este cenário, na educação, apresentou-se como crise e desafio. Crise no sentido de que há rupturas paradigmáticas que são importantes, pois remontam ao conflito de visões sobre como o processo de ensino-aprendizagem se faz. Há modelos em vigência, metodologias, desde a tradicional até as inovadoras, com o uso da tecnologia e das novas mídias. Este conflito pode ser entendido como a continuidade de um processo, a ruptura e a inovação, ou a atualização do próprio processo, que é a busca de uma ou mais formas (didática – método) que se adequem às dinâmicas sociais do presente (PRADO, CAMPOS, 2020).

Do mesmo modo a EJA, sendo uma modalidade de educação que requer modos e condições de se fazer o ensino e aprendizagem de forma especial, já antes mencionados nesse trabalho, não ficou de fora desse cenário de caos, o que já se observava em casos de evasão escolar, desinteresses e taxas de desistências passou a ser muito mais frequente, principalmente pelo resultado da ausência de assistência governamental, de esforços comuns para atender essa modalidade.

Esse cenário de abandono de políticas públicas voltadas para a educação na EJA no contexto pandêmico é mencionado por Marinho (2020) que diz que:

Tudo isso é para dizer que não é de hoje que a EJA é secundarizada nas políticas públicas educacionais e também, nas prioridades reivindicativas da sociedade civil organizada. E em tempos de pandemia provocada pela COVID-19, com uma gestão do governo federal pandemônica – e aprendi em uma “live” com a professora Analise da Silva, “que pandemônio” foi um neologismo criado pelo poeta inglês John Milton (1608-1674), fazendo referência ao Palácio de Satã – o risco de aprofundarmos os processos sociais excludentes e solaparmos ainda mais a EJA é eminente (MARINHO, 2020, p.1).

O autor aponta que a Educação de Jovens e Adultos vem sofrendo prejuízos a muito tempo, com a COVID-19 esses mesmos problemas foram acentuando a realidade dentro da EJA de exclusão social e educacional, com grande impacto no direito do estudante a uma educação de qualidade. Trazendo um comparativo com outros países é possível perceber as diferenças enormes na valorização da educação, onde muitos líderes mundiais criaram métodos para minimizar os impactos na educação, um exemplo é a própria China, lugar onde se deu início ao contágio:

¹ Informação retirada de “COVID-19, o novo coronavírus Guia sobre Educação a Distância. Coordenação e organização da publicação: Catarina de Almeida Santos e Andressa Pellanda. Acesso em 05 abril. 2022.

Em países como a China, por exemplo, que possui uma estrutura robusta de acesso à internet e às tecnologias nos mais diferentes dispositivos, tanto escolas públicas, quanto privadas, adotaram o sistema de atividades online. Após 90 dias de enfrentamento ao vírus, em alguns distritos foi retomado o ensino presencial, com fortes medidas de prevenção ao contágio, mas via de regra, professores seguiram suas atividades sem a reabertura das escolas. Além disso, foi lançada uma plataforma nacional de aprendizagem, com conteúdo divididos em educação para prevenção de epidemias, educação moral, educação para temas especiais, aprendizado curricular, materiais didáticos eletrônicos e educação via cinema e televisão. É importante frisar, aqui, que na condição de primeiro país a enfrentar um grande contágio pelo COVID-19, a China enfrentou 30 dias sem qualquer atividade escolar, até que fossem enfim tomadas iniciativas de ensino não presencial (VIERA, RICCI, 2020, p.01).

Ao contrário do que se pode perceber, o direito a educação deve ser assegurado, pois é amparado por muitas leis, dentre elas está a própria Constituição Federal de 1988 que diz no artigo 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). Sendo assim a educação tem a prerrogativa de que todas as pessoas possuem o direito a educação e devem cobrar que o Estado garanta essa prática.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) também prevê direitos e deveres da população brasileira em relação a educação, no artigo 2 a LDB diz que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho²”. Além disso também determina no art.4 as predefinições sobre o dever do Estado no que diz respeito a Educação de Jovens e Adultos

“VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola³,” (LEI n° 9.394, 1996. p.10)

Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da educação esbocem de maneira clara que todas as pessoas possuem o direito da educação, sejam elas crianças, jovens ou adultos, ainda vemos uma deficiência para estabelecer na prática uma educação de jovens e adultos que elimine as amarras de exclusão social.

Auriglietti (2014) destaca os prejuízos que má escolarização pode proporcionar na vida dos estudantes, principalmente quando pensamos nesses sujeitos como adultos com poder de escolha, esse impacto se dá não apenas na sala de aula, mas também em muitos outros aspectos do viver social, político e cultural.

Os sujeitos que por um motivo ou outro abandonam ou evadem-se da escola farão parte de um grande contingente de cidadãos com má formação educacional, com dificuldades de assumir questões fundamentais de uma vida em sociedade tanto na esfera pessoal, profissional ou no que tange à cidadania. Em âmbito pessoal a baixa escolaridade pode comprometer a consciência de direitos e deveres. Profissionalmente podem encontrar limitações para assumir cargos que exigem formação acadêmica. A baixa escolaridade pode também dificultar ou comprometer a escolha com discernimento de governantes e a compreensão de que podem ter papel importante na estruturação da sociedade (AURIGLIETTI, 2014, p. 2).

2 LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996 –Lei no 4.024/1961.

3 LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996 –Lei no 4.024/1961.

De acordo com Reichardt e Silva (2020) a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi criada para o indivíduo que não teve oportunidade de iniciar ou concluir seus estudos em idade escolar, no Ensino Fundamental ou Ensino Médio. A EJA almeja, também, desenvolver novas habilidades, formar cidadãos críticos, questionadores e conhecedores de seus direitos e deveres, além de um sujeito pleno e apto para exercer seu papel na sociedade.

Com a pandemia de COVID-19, esses mesmos alunos da EJA que enfrentavam dificuldades diárias para continuar os estudos, agora passam a lidar não só com a fragmentação do currículo, que já se tratava de uma dificuldade, como também com as dificuldades no uso pedagógico da tecnologia empregada no ensino a distância.

Os processos de ensino-aprendizagem nesse novo cenário precisa se adequar e encontrar possibilidades de continuação, a educação ainda que forma remota deve seguir, se levarmos a situação de pandemia, caso extremo de isolamento social, mas que não deixa de ser uma situação emergencial de crise, para outras situações de crise como guerra, terremoto, tsunami, entre outros podemos compreender que a forma remota é a melhor possibilidade de dar continuidade ao processo de Educação formal quando não se pode ou não se consegue chegar à escola (SANTOS, 2020, p.130).

Em 2013 a Unesco já aconselhava algumas medidas para a formação de professores para avançar na aprendizagem tecnológica

- Priorizar o desenvolvimento profissional dos professores. O sucesso da aprendizagem móvel depende da capacidade dos professores para aumentar as vantagens educacionais dos aparelhos móveis.
- Fornece treinamentos técnico e pedagógico necessários aos professores, introduzindo soluções e oportunidades de aprendizagem móvel. Embora muitos professores saibam usar aparelhos móveis, muitos não o sabem, e, à medida que se tornam mais versáteis e complexos, os aparelhos tendem a se tornar ainda mais difíceis de usar.
- Estimular os institutos de formação de professores a incorporar a aprendizagem móvel em seus programas e currículos.
- Fornece oportunidades para que educadores compartilhem estratégias para a integração efetiva de tecnologias em instituições com recursos e necessidades semelhantes⁴. (UNESCO, 2013, p. 33)

Os intentos para prosseguir com a educação fora da sala de aula foi baseado em aulas remotas, considerando os meios tecnológicos através das mídias sociais como exemplo através do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp, o Google Meet, Classroom, Chats, Lives, canais de televisão e rádio, atividades impressas para aqueles alunos que não tem acesso as tecnologias digitais.

Outro aspecto de destaque e que ocasionalmente está repleto de contrariedades é o modo de continuar a fazer a educação no Brasil, muitos se questionam se a partir da pandemia iniciou-se também a modalidade de Educação a Distância (EaD) nas escolas do país, mas existem diferenças no que concerne o Ensino Remoto e Educação a Distância

Vale ressaltar que este modelo de ensino não se configura como EaD, mas como Educação Emergencial ou Ensino Remoto Emergencial, pelo simples fato deste não se caracterizar como uma modalidade de ensino, mas por ser uma alternativa de emergência adotada para sanar a problemática da impossibilidade da educação regular presencial [...] Ou seja,

⁴ UNESCO. *Diretrizes de políticas para a Aprendizagem Móvel*. 2013. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770>> Acesso em: 10 abril de.2022.

o que está posto durante o período de pandemia de COVID-19 é uma Educação Remota Emergencial. (RIBEIRO, 2021. p.134).

Ainda sobre as possíveis diferenças entre o ensino remoto e a modalidade EaD as autoras destacam:

Dessa forma o ensino remoto acontece no horário em que seria a aula presencial com material disponibilizado e preparado pelo professor onde acontece interação por diversos meios de comunicação, já no EAD é 100% a distância com materiais gravados e e-mail para trocar mensagens com tutor e a aula online é a junção da aula EAD e aula remota. O mais utilizado hoje é o ensino remoto. (ANDRADE, MARIANO, 2021. p.130)

Ribeiro (2021) aponta que o contexto da pandemia, em alta medida, obrigou professores e alunos a saírem de um lugar comum da sala de aula presencial para se adaptarem à sala de aula virtual, às aulas remotas síncronas e assíncronas. O autor também destaca que como já era de se esperar, o ensino remoto emergencial trouxe consigo possibilidades de continuidade das atividades acadêmicas, mas, sobretudo, trouxe desafios tanto para as instituições quanto para professores e alunos.

Entendemos, portanto, que a necessidade imediata do ensino remoto tem se configurado como um dos principais desafios para o enfrentamento do ensino reconfigurado pelas tecnologias digitais. No calor do momento, com a justificativa de ser um plano de emergência, este ensino também nos preocupa e nos leva a refletir: é um modelo de ensino aligeirado, sem investimento adequado na formação de professores e sem equipamentos adequados? De onde o professor planeja suas aulas e de onde ministra suas aulas? De sua própria casa? Com sua própria energia elétrica, sua própria internet, seu próprio equipamento? O que podemos dizer a priori é que são muitas interrogações sobre o como ensinar, seus efeitos e impactos na aprendizagem do aluno. (RIBEIRO, 2021. p. 134).

O ensino remoto mediante utilização das tecnologias digitais é uma realidade, um pouco por todo o Brasil e por todo o globo, impulsionada em alta proporção, pela pandemia da COVID-19 causada pelo Coronavírus. Geograficamente equidistantes, instituições de ensino de todos os níveis precisaram organizar a sua própria gestão e a gestão dos processos educativos. Esse contexto, nunca antes experimentado, traz consigo desafios, dificuldades, mas também, estratégias e possibilidades (RIBEIRO, 2021).

É importante destacar como a EJA é vista historicamente, a maneira como ocorreu todo o processo de educação no Brasil e o quanto ela é necessária para acabar com as taxas de analfabetismo dentro dessa classe já antes de mencionada, formada e criada principalmente para aqueles jovens que não concluíram os estudos na idade adequada.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade de ensino apresenta uma trajetória de desafios, principalmente por ser considerada por alguns uma alternativa para minimizar o problema social no país (SILVA, 2017). No próximo tópico veremos como ocorreu esse longo processo educacional, desde a educação jesuíta até os dias de hoje.

MARCO METODOLÓGICO

Este estudo está assentado em uma abordagem qualitativa a partir de um delineamento exploratório. Esclarecemos aqui que compreendemos por abordagem qualitativa todo tipo de pesquisa cujos resultados não sejam alcançados por meio de procedimentos estatísticos ou por outro modo de quantificação (STRAUSS; CORBIN, 2008), procurando compreender a realidade da vida das pessoas, suas opiniões, percepções, condições em que vivem. Relacionando entre

conceitos existentes e emergentes que se utiliza de múltiplas fontes (YIN, 2016). Quanto ao delineamento exploratório, este examina temas ou problemas de pesquisa ainda pouco estudado, em que se tem muitas dúvidas que ainda não foram abordadas anteriormente (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), como em nossa pesquisa onde procuraremos investigar como o isolamento social provocado pelo novo coronavírus influencia no processo de ensino e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Muitas dificuldades encontradas em trabalhos relacionados aos enfrentamentos da pandemia da COVID-19, nos revelou múltiplos fatores e características presentes nos modelos educacionais aplicados em contexto dentro e fora das restrições sociais, foram observados em nosso campo e em nossos sujeitos da pesquisa, que na região do Baixo Amazonas, no caso deste trabalho, Escola Estadual Raimundo da Silva Melo Em Nhamundá-Am, aspectos próprios condicionantes da região que se revelaram para nós em forma das práticas no período de pandemia.

Dentre as características do processo de ensino aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA), as dificuldades para prosseguir com os estudos são comumente mencionadas diversas vezes pelos alunos da escola Raimundo da Silva Melo nos questionários obtidos naquela instituição. Com o avanço da Cobvid-19 todas essas barreiras limitantes tornaram-se ainda mais acentuadas, como exemplo os altos níveis de evasão escolar, o desinteresse pelos estudos e as rotinas escolares. A realidade da Educação de Jovens e Adultos em Nhamundá não difere muito de outras realidades Brasil a fora.

A utilização da computadores, internet, celulares, tablets são mencionados pelos estudantes, Rosiane, aluna do 3º ano da EJA relembra que está foi uma experiência “facilitadora mas que também tivemos dificuldades”⁵. A utilização de recursos midiáticos foi uma ferramenta adotada em quase todas as escolas do Brasil, numa necessidade de adaptar-se ao novo cenário imposto pela pandemia, com didáticas e estratégias diferenciadas.

Cabe destacar que esses recursos metodológicos com TICs precisam ser pensadas através da realidade das escolas e dos estudantes, como destaca Silva; Lacerda e Santos (2021) no enxerto abaixo:

Muitas incertezas vêm permeando o cenário educacional em meio à crise da saúde pública vivida em todo o mundo. Na busca de alternativas para oferecer a continuidade e o cumprimento do ano letivo, os sistemas de ensino vêm propondo soluções, normalmente baseadas em atividades mediadas por recursos tecnológicos. Na rede pública de ensino, o GDF implementou o programa Escola em Casa, prevendo acesso a tele aulas, por meio de plataforma digital, aos estudantes da educação básica. Na rede privada, a partir dos pareceres e recomendações do Conselho de Educação do DF, cada escola adotou as alternativas julgadas mais apropriadas para seu público e faixa etária atendida.

A estudante do 1º ano da EJA, Paula salienta que durante a pandemia ela e seus colegas precisaram se adaptar à nova realidade, com o isolamento social que acabou indo de “contramão aos estudos” destacou, continuou ainda apontando que a pandemia de COVID-19 fez com que os professores de todo país trocassem os quadros e carteiras escolares pelas telas e pelos aplicativos digitais, demonstrando as mudanças ocorridas no cenário educacional, que apesar das possibilidades e dos recursos para amenizar os impactos, problemas como o acesso à internet

⁵ Entrevista realizada com Rosiane no dia DD/MM/2022

prejudicou muitos estudantes em Nhamundá⁶.

De Almeida e Guaraciaba (2021) destacam que historicamente, a EJA advém de diversas lutas e conquistas emergentes daqueles que, por variados motivos, não puderam frequentar a escola na idade convencional. Por isso, mesmo antes da pandemia, ela já sofria impactos bastante relevantes, como a falta de educadores formados para trabalhar nessa área, a ausência de cursos de especialização destinados a essa pauta; a inexistência de políticas públicas que favorecessem o desenvolvimento do processo de escolarização; a redução do número de escolas que ofertam a EJA, entre outros impasses.

O gráfico a seguir demonstra quais os métodos utilizados pelos professores da escola Raimundo da Silva Melo em Nhamundá para que os alunos continuassem estudando mesmo em meio a pandemia. Os 35% dos estudantes representados no gráfico pela cor azul responderam ao questionário afirmando a aplicabilidade dos TICs nas aulas remotas, respostas como “as aulas foram online” e também “através do whatsapp” foram destacadas pelos educandos⁷.

Os 24% dos estudantes representados pela cor laranja no gráfico afirmaram o uso das atividades impressas pelos professores como método. Em cinza podemos observar os estudantes que não responderam à pergunta, alguns deles reiteram que não estavam estudando durante este período. E em amarelo, 12% dos estudantes afirmaram tanto a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação quanto de atividades impressas.



Fonte: produzido pelo autor, com base nos dados coletados nos questionários aplicados em 2022, aos alunos da EJA da escola Raimundo da Silva Melo.

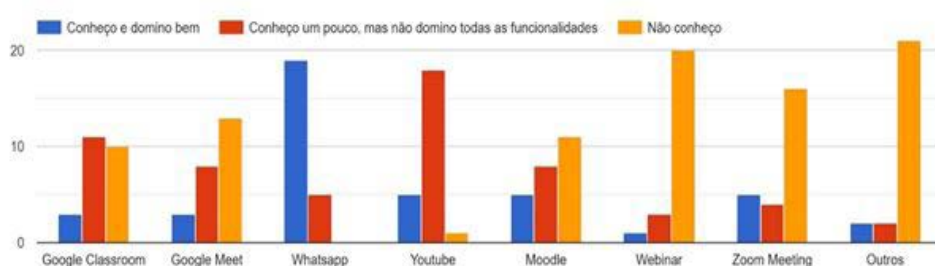
Através do gráfico produzido com base nos questionários respondidos pelos estudantes da EJA em Nhamundá, fica evidente a tentativa dos professores de viabilizar os conteúdos e conhecimentos preestabelecidos para aquele ano, ainda que a pandemia afastasse os alunos das salas de aulas, não era possível também parar com os estudos, seja por meio de atividades enviadas no aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp, documentos em PDF, e até mesmo atividades impressas que eram entregues aos estudantes. Tudo isso funcionou como uma ferramenta para que os estudantes daquela instituição de ensino pudessem concluir o processo de ensino aprendizagem.

Trazendo a luz a pesquisa de (SILVA, LACERDA, SANTOS, 2021) já antes mencionadas neste trabalho, que também discutem a problemática das aulas remotas em meio a pandemia, podemos identificar e lançar um comparativo entre os gráficos que apontam a utilização de TICs e métodos de ensino durante a pandemia de COVID-19.

⁶ Entrevista realizada com Paula no dia DD/MM/2022

⁷ Questionário aplicado em DD/MM/2022

Quais são os recursos tecnológicos que você domina, que podem ser utilizados para ministrar aulas?



Fontes: Maria Cristina Mesquita da Silva, Luanna de Sousa Lacerda, Pricila Kohls dos Santos, a partir do questionário aplicado (2020)⁸. pag126.

O gráfico elaborado por (SILVA, LACERDA, SANTOS, 2021) demonstra a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação por parte dos professores para continuidade das aulas de forma remota, mais precisamente ele aponta para as facilidades e dificuldades encontradas pelos professores ao encontrarem disponíveis essas ferramentas de ensino. O gráfico também abre a questão da preparação (e conseqüentemente da falta dela também) dos profissionais da educação para trabalhar com esses métodos e didáticas novas.

Esclarecem ainda que é perceptível que os professores participantes da pesquisa feita por elas, tem consciência da importância do uso das tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem, mas tem consciência de que estes recursos ainda estão distantes de serem realidade no contexto da EJA. Mas também sinalizam prejuízos que este período pandêmico está trazendo para os estudantes (SILVA, LACERDA, SANTOS, 2021).

Os métodos de ensino adotados nas escolas do Brasil durante a pandemia exigiram meio de adaptação por parte dos professores e dos estudantes, como já antes mencionado neste trabalho. Segundo Henz (2008), o professor tem a necessidade de se adaptar a todas essas mudanças que ocorreram e vem ocorrendo atualmente, ele precisa aprender a trabalhar com situações que muitas vezes não fazem parte de sua formação acadêmica e também precisa estar sempre bem informado e atualizado para que possa atender à demanda de alunos que vivem nesta era tecnológica.

O professor precisa estar preparado para inserir as tecnologias no ambiente escolar, ele precisa ter uma formação adequada para poder orientar e desafiar o aluno para as atividades desenvolvidas, utilizando os recursos tecnológicos que contribuam para a aquisição de novos conhecimentos. O professor tem o papel de servir como mediador deste processo, ele precisa criar situações que promovam a aprendizagem, utilizando como auxílio os recursos disponíveis atualmente. Sabemos que o professor não pode ser substituído pelas tecnologias, estas devem ser utilizadas apenas como forma de auxílio em sua prática docente. (HENZ, 2008, p.15)

Henz (2008) destaca ainda que esses métodos de ensino utilizando das Tecnologias da Informação e Comunicação devem ser inseridas dentro e fora das salas de aulas com um objetivo preestabelecido, com metas e determinações, não apenas para tornar as aulas diferentes, devendo sim agregar conhecimentos, informações e integrar os conteúdos trabalhados.

⁸ Maria Cristina Mesquita da Silva, Luanna de Sousa Lacerda, Pricila Kohls dos Santos. *A Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos de isolamento social: desafios e limitações sob a ótica dos professores*. Revista Humanidades e Inovação v.8, n.55. 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se mostrou necessária para iluminar vivências amazônicas pouco observadas, vivências estas que, são de sujeitos marginalizados e pouco dado a observações de suas lutas e direito de fala, devido a exclusões reproduzidas historicamente fundadas em estereótipos e preconceitos que perpassam muitas vezes até no meio acadêmico, privilegiando sujeitos já pré-enquadrados em pesquisas.

Dessa forma nossa análise visou não só olhar para as barreiras encontradas pelos alunos da EJA em contexto de pandemia da COVID-19, esta, a COVID-19, impôs uma realidade dura sobre essas pessoas, que além das dificuldades já existentes nesses lugares sub-urbanos e muitas das vezes esquecidos pelo estado brasileiro, esquecimento que possui uma intencionalidade, visando privilegiar sempre lugar, sujeitos e vivências.

Dessa maneira, para cairmos assim como o estado nacional em suas medidas, temos que sempre lembrarmos dos fatores e características específicas de cada lugar, buscando sempre evitar para cair nos determinismos geográficos e nem em regionalismos, que limitam a visão e o entendimento de uma realidade como é de fato, ainda mais se tratando de um município do interior do Amazonas, que já carrega uma série de estereótipos e determinismos que foram lançando sobre está região.

É pensando nisso temos a cautela ao concluirmos nosso olhar para as dificuldades enfrentadas pelos alunos, juntamente com os dados coletados, que sim, possui limitações que sobrecarregam e implicam nas formas que são dadas a aplicação do ensino seja ele remoto ou não.

As dificuldades enfrentadas pelos sujeitos da pesquisa, não apenas nos mostraram que as barreiras impostas para os alunos em contexto de restrição social na região do baixo Amazonas, mais especificamente no município de Nhamundá, na medida no possível foram ultrapassadas em alguma medida por mais que minimamente. Mesmo que observamos que muitas dessas barreiras ainda são um fator que exclui sim, sujeitos de lugares pouco pensados para as realidades amazônicas, deixando um rastro de vivências que ficam pelo caminho e que não se concluem seus objetivos.

Porém é importante ressaltar que essas necessidades não deveriam existir, se houve um olhar para região que adequasse o ensino pensando nas limitações existente e próprias do contexto regional. Tivemos a preocupação em não romantizar essas lutas travadas no contexto da pandemia da COVID-19 por parte das pessoas que aqui tiveram suas experiências analisadas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Regiane Cardoso de; MARIANO, Daniela Paula da Silva. Reflexões acerca do ensino remoto e sua inclusão na educação pública. In: LACERDA, Tiago Eurico de; GRECO JUNIOR, Raul (orgs.). Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação. 1.ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.

AURIGLIETTI, Rosangela Cristina Rocha. Evasão e abandono escolar: causas, consequências e alternativas—o combate à evasão escolar sob a perspectiva dos alunos. Cadernos PDE, v. 1, n. 1, p.

1-21, 2014.

DE ALMEIDA, Adriana; DE SOUZA GUARACIABA, Bárbara. DIREITO À EDUCAÇÃO AOS JOVENS E ADULTOS NA PANDEMIA. e-Mosaicos, v. 10, n. 24, p. 147-162, 2021.

DO BRASIL, Senado Federal. Constituição da república federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

HENZ, Gilmar Paulo Henz; MATTOS, Leonora M. Manuseio pós-colheita de rúcula . Brasília-DF: Embrapa Hortaliças, 2008.

MARINHO, Ramuth. A EJA, a pandemia e o pandemônio. Portal Pensar a Educação, 2020. Disponível em: <<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/a-eja-a-pandemia-e-o-pandemonio/>> Acesso: 05 abril. 2022.

NUNES, Lucília. Considerações éticas: a atender nos trabalhos de investigação académica de enfermagem. 2013.

PRADO, Elaine Ribeiro do; CAMPOS, Katia Alves. OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA EJA. 2020.

REICHARDT, Mirian; SILVA, Caroline. A importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Caderno Intersaberes, v. 9, n. 23, 2020.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. Educação fora da caixa: as tecnologias digitais como ferramentas para o ensino remoto emergencial. In: LACERDA, Tiago Eurico de; GRECO JUNIOR, Raul (orgs.). Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação. 1.ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.

SAMPIERI, Collado; COLLADO, Carlos Fernández. Lucio. Metodología de la Investigación, v. 4, 2013.

SANTOS, Elisângela Nogueira Janoni dos. Educação digital em tempos de crise. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdete Pereira; DIEGUES, Ulysses Camargo Corrêa; CARVALHO, Márcia Pereira de (orgs.). Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

SILVA, Francisca Veridiana da. Uma breve discussão sobre quem são sujeitos da EJA e quais suas expectativas na sala de aula. João Pessoa: UFPB, 2017

SILVA, Maria Cristina Mesquista da. LACERDA, Luanna de Sousa. SANTOS, Pricila Kohls dos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos de isolamento social: desafios e limitações sob a ótica dos professores. Revista Humanidades e Inovação, v.8, n.55. 2021.

STRAUSS, Anselm L.; CORBIN, Juliet. Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Artmed, 2008.

VIEIRA, Letícia; RICCI, Maike C.C OEMESC. A educação em tempos de pandemia: soluções emergenciais pelo mundo. Editorial de abril/2020.

YIN, Robert K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Penso Editora, 2016.



Evasão escolar em Manaus no contexto da COVID-19

School dropout in Manaus in the context of COVID-19

Sergio Roberto Maia Menescal

Professor da Rede Estadual do Amazonas, Graduação em Pedagogia. Centro Universitário do Norte, UNINORTE, Brasil. Especialização em Pós-graduação em Gestão/Supervisão/Orientação Educacional pela Faculdade Metropolitana de Manaus, FAMETRO. Mestre em Ciências da Educação pela UNIVERSIDADE DEL SOL, UNADES, Paraguai. <http://lattes.cnpq.br/4436771608245986>

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.180.10

RESUMO

A pesquisa sistematizada neste estudo, denominada Evasão Escolar em Manaus no Contexto da Covid 19, foi feita com os professores dos Alunos do 1º Ano do Ensino Médio de Tempo Integral de uma Escola Estadual na Zona Norte de Manaus. A evasão escolar é um problema relacionado à educação brasileira. As metas estipuladas pela Constituição Federal de 1988, que determinam a universalização do ensino fundamental e a “erradicação” do analfabetismo, ainda não se concretizaram, mesmo sendo a educação um direito garantido e determinado por essa carta magna. Este trabalho apresenta uma análise dos fatores determinantes da evasão escolar condicional a uma escola da zona norte da cidade de Manaus-Amazonas-Brasil. A metodologia adotada na presente pesquisa de campos, foi um estudo na abordagem qualitativa, porque analisa autores literários pela amostra descritiva experimental, quantitativa com aplicação de questionários fechados como ferramenta que permitirá caracterizar fatores que influenciam as causas da evasão, aplicados aos professores sobre os alunos evadidos do Ensino Médio de Tempo Integral da Escola Estadual, na zona norte de Manaus-Amazonas, Brasil, no ano de 2021.

Palavras-chave: evasão escolar. responsabilidade pública. socioeconômico. sociocultural. educação.

ABSTRACT

The research systematized in, called School Evasion in Manaus in the Context of Covid 19, was carried out with teachers of 1st Year Students of Full-Time High School at a State School in the North Zone of Manaus. School dropout is a problem related to Brazilian education. The goals stipulated by the Federal Constitution of 1988, which determine the universalization of fundamental education and the “eradication” of illiteracy, have not yet materialized, even though education is a right guaranteed and determined by this magna charter. This paper presents an analysis of the determining factors of conditional school dropout at a school in the northern part of the city of Manaus-Amazonas-Brazil. The methodology adopted in this field research was a qualitative approach study, because it analyzes literary authors through the experimental descriptive sample, quantitative with the application of closed questionnaires as a tool that will allow to characterize factors that influence the causes of evasion, applied to teachers on students dropouts from full-time high school at the State School, in the north of Manaus-Amazonas, Brazil, in the year 2021

Keywords: school dropout. public responsibility. socioeconomic. sociocultural. education.

INTRODUÇÃO

De acordo com a SEDUC (2021), a evasão escolar ocorreu com mais frequência entre jovens de 18 e 20 anos, o que representou 37% de alunos da rede estadual de educação incluindo alunos da capital Manaus e dos interiores. No ano da matéria digital somavam 224 mil alunos matriculados na rede pública de educação estadual na capital e 219 mil no interior.

Estes números, todos eles relacionados diretamente com a evasão escolar, demonstram quanto o significado público de uma educação escolar formal deve ser tratado a partir da complexidade de sua estrutura institucional e de suas conjecturas sociais.

Sendo assim, a instituição escolar pode ser compreendida como a preparação formal e científica dos alunos no sentido de, compreendendo aspectos econômicos, políticos e sociais efetivamente, possam contribuir como cidadãos para o desenvolvimento da sociedade. Contudo, esta preparação não pode ser concebida apenas como uma ação da instituição escolar. A escola já está inserida em uma realidade histórica efetiva organizada e ordenada. Assim como a instituição escolar influencia aspectos econômicos, políticos e sociais na sociedade a partir de seus processos de ensino e aprendizagem, ela, também, deve se reorganizar e se reordenar em suas práticas e teorias pedagógicas a partir dos efeitos destes mesmos aspectos em seus alunos.

O domínio da instituição escolar não se restringe ao seu conjunto de teorias e práticas pedagógicas, científicas e de uma linguagem de saberes diferentes transmitidos de modo formal aos alunos. A ambiência escolar combina elementos próprios das experiências singulares dos alunos adquiridas e organizadas na esfera privada de sua família e do senso comum com suas práticas científicas. Com Durkheim (2013) já percebemos o quanto a educação é a ação que homens são capazes de imprimir em outros homens, ou seja, esta impressão se dá dentro de uma sociedade onde há diferentes “gêneros de vida”, “diferentes potencialidades”, o que amplia, assim, práticas pedagógicas que podendo ser homogêneas em seus conteúdos, devem ser heterogêneas em seus processos de ensino e aprendizagem. **Abordagem do Problema:** De acordo com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), o número de evasão escolar na cidade de Manaus-AM/Brasil é de aproximadamente 20.676 alunos nas Escolas Estaduais no Amazonas. A esses números alarmantes surge a necessidade de se investigar, quais fatores estão associados a essa evasão.

Em face disto, as discussões acerca da evasão escolar, necessitam tomar como ponto central de debate o papel tanto da família quanto da escola em relação à vida escolar da criança. A evasão escolar que, não é um problema restrito apenas a algumas unidades escolares, mas é uma questão nacional que vem ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro, assim como as questões do analfabetismo e da não valorização dos profissionais da educação expressa na baixa remuneração e nas precárias condições de trabalho. Devido a isto, educadores brasileiros, cada vez mais, vêm preocupando-se com as crianças que chegam à escola, mas, que nela não permanecem. A investigação se realizou em uma Escola Estadual em Manaus, Amazonas, com alunos do 1º ano do ensino médio de tempo integral no ano de 2019. Objetivando a identificação dos fatores que têm influenciado o elevado índice de evasão, para isso, foi realizada uma investigação mista, na qual foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas, tendo como sujeito 28 alunos da 1ºano do ensino médio, com o intuito de obter informações que possibilitem a identificação dos fatores que influenciaram o elevado número de estudantes evadidos ingressantes nessa modalidade de ensino.

DIMENSÃO HISTÓRICA DA EVASÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INTEGRAL

Evasão e o abandono escolar são um grande problema relacionado à educação brasileira. As metas estipuladas pela Constituição Federal de 1988, que determinam a universalização do ensino fundamental e a “erradicação” do analfabetismo, ainda não se concretizaram, mesmo sendo a educação um direito garantido e determinado em seu art. 6º. Neste, a educação – juntamente com moradia, trabalho, lazer, saúde, entre outros – constitui um direito social (BRASIL, 1988), já lembrado anteriormente, apesar de apresentar deficiências e desagregação entre as

diferentes regiões do país.

Outro motivo a ser considerado é a própria situação financeira da família. Embora a aula, o material didático, o transporte e a merenda sejam gratuitos, muitas famílias esbarram na falta de estrutura mínima (FERREIRA, 2014).

A falta de ambiente em casa que reforce o aprendizado faz com que aquela criança ou adolescente fique para trás dos colegas e acabe desistindo. Os pais, muitas vezes, por falta de tempo ou conhecimento básico, não estimulam ao filho. Como eles próprios não tiveram formação, não sabem ajudar ao filho nas tarefas em casa, nem o estimulam a estudar (LEON; MENEZES-FILHO, 2002).

A sabedoria popular nos diz que a educação vem do lar e o ensino da escola. Não é nada fácil ensinar a quem não recebeu educação adequada em casa. O mesmo pode ser constatado até em lares bem estruturados onde os pais não tem conhecimento para ajudar seu filho no estudo de língua estrangeira, por exemplo (LÜSCHER; DORE, 2011).

Muitos temas estão fora de contexto para muitos alunos e até professores concordam com isso. Um currículo escolar feito para todo o Brasil, que não leva em conta algumas particularidades, faz o aluno olhar pasmado para o livro que lhe parece estranho. Histórias de crianças brincando na neve não vão estimular as dos trópicos ou da zona equatorial (MARINHO, 2020).

Os diversos estágios do ensino médio têm estímulos e temas diferentes, como obviamente não poderia deixar de ser. Descobrir os temas que estimulam os jovens, ou fazer com que temas desconhecidos se tornem atraentes, é um desafio para o professor (FIGUEIREDO; SALLES, 2017a).

Caso não ocorra a motivação o aluno desiste porque acredita “que aprender tal coisa nunca vai ajudá-lo em nada”. Contextualizar a matéria da aula com a necessidade dele, naquele momento, provavelmente ajudaria a evitar o abandono da escola (BATISTA; SOUZA; OLIVEIRA, 2009).

Enfim, a evasão na escola privada sempre é menor que na escola pública. Pode ser porque a escola privada tenha liberdade de fazer uma seleção e a escola pública não. Pode ser, também, porque a escola privada exerça maior pressão sobre o professor para que este estimule o aluno, coisa que acontece menos na escola pública (NERI, 2015).

Também, atingiu o sistema de ensino em cheio e provocou muitas reflexões sobre a modalidade de ensino, principalmente o ensino à distância. Essa crise fechou quase a totalidade das escolas públicas e privadas (MARINHO, 2020).

Alguns países fecharam as escolas por mais de 200 dias, outros bem menos. Um dos países que fechou por mais tempo foi o Brasil com 279 dias sem aula. Essa alteração na rotina exigiu muitos esforços e experiências. No entanto, segundo muitos educadores, o destino à distância não conseguiu ser tão atraente quanto às aulas presenciais (DA SILVA SANTOS; BARBOSA, 2020).

E, segundo se constatou na prática, os alunos estão relutantes em reassumir as aulas. Alguns fatores precisam ser analisados para se explicar este fato. Muitos acreditam que a longa separação dos alunos com a sala de aula venha a acentuar as diferenças entre os que aprendem

com mais facilidade e os outros que têm dificuldades em aprender. Psicólogos e pedagogos estão debruçados em cima do problema tentando minimizar seus efeitos (DE LIMA YAMAGUCHI, 2020).

Existe uma pergunta que se faz ao futuro se a abstenção verificada no início das aulas pós-pandemia tende a se tornar permanente. Muitos acreditam que este tipo de abstenção tem diversos fatores (LÜSCHER; DORE, 2011).

A desistência porque os alunos e os pais destes acreditarem que não compensa retomar as aulas já no fim do último semestre delas. Uma espécie de aceitação de que aquilo que foi perdido pela metade, está perdido para sempre (GODOI *et al.*, 2020).

MARCO METODOLÓGICO

Neste tópico apresentam-se os caminhos metodológicos que foram traçados para cumprir os objetivos principais desta pesquisa que são, conhecer os fatores que influenciam a evasão escolar de alunos em 2021 de uma escola estadual do estado do Amazonas localizada no Distrito VI da Zona Norte do Município de Manaus-AM; identificar a relação entre evasão escolar; relacionar as implicações, os diversos fatores que implicam no abandono escolar pelo aluno nessa escola referida. A investigação se deu através de um estudo de campo a partir do método dialético com a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas aos professores. Devido ao quadro de Pandemia do COVID-19 que se instalou no atual momento desta pesquisa e seguindo-se às recomendações de prevenção da COVID-19, não foi possível investigar os alunos, haja vista, também, às dificuldades de contatos com o mesmo, virtualmente, uma vez que já haviam sido evadidos da escola

A pesquisa de campo descrita neste capítulo propõe uma integração dos dados obtidos pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo. De acordo com Marques (2016, p. 36) “o ato de pesquisar no local onde se pretende desenvolver a pesquisa *in locu* que pode ser na escola ou em uma comunidade”. A tentativa de conhecer qualquer fenômeno constituinte dessa realidade busca uma aproximação, visto sua complexidade e dinamicidade dialética (MARQUES, 2016).

Entender este tipo de fenômeno é de extrema importância devido aos reflexos do mesmo na sociedade, a evasão escolar causa várias rupturas na vida dos adolescentes, primeiro é interrompida essa fase para iniciar a vida laboral, em muitos casos ocorre o abandono escolar, a jovem sem estrutura inicia uma família em muitos casos desestruturada.

A metodologia adotada nesta pesquisa ocorreu num primeiro momento através de um estudo bibliográfico sobre os autores que fundamentam a temática da pesquisa, os documentos do MEC e da escola pesquisada. Em seguida foi feito o trabalho de campo através da aplicação de um questionário aos professores, já mencionado anteriormente.

Segundo Gil (2019), a pesquisa de campo, abrange estudo elaborado com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores estão inseridos. Da mesma forma, pesquisas aplicadas podem contribuir para a ampliação do conhecimento científico e sugerir novas questões a serem investigadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

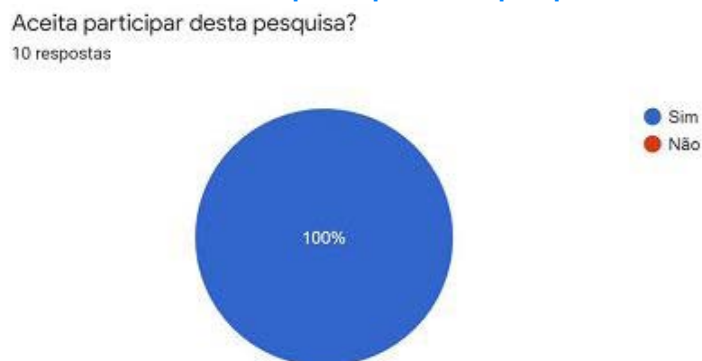
A obtenção dos resultados foi através de questionário estruturado, por meio de questionário formulado na plataforma digital do Google com a utilização a ferramenta Google Forms, que é uma plataforma digital onde pode ser utilizada para criar formulários que geram um link que pode ser enviado através de endereço de e-mail, WhatsApp e qualquer rede social ligada à internet. No tópico seguinte iremos analisar os questionamentos levantados por esta pesquisa. À frente destes fatos expostos aqui esta pesquisa tem o objetivo: Conhecer os fatores que acarretam o alto índice de Evasão Escolar dos alunos do 1º ano do Ensino Médio de Tempo Integral de uma Escola Estadual na Zona Norte de Manaus no ano de 2021. Então a seguir iremos apresentar a organização dos resultados obtidos por esta pesquisa a fim de determinar esses fatores de evasão de uma escola que faz parte do Distrito VI na cidade de Manaus-AM.

Resultados do trabalho de campo

Neste tópico iremos responder a um dos questionamentos levantados por esta pesquisa que é identificar os fatores associados a evasão escolar, por meio das respostas dadas pelos entrevistados nesta pesquisa gerando os resultados expostos nos gráficos abaixo. Como afirma Ramos *et al.* (2020) é multifatorial e impreterivelmente os fatores que ocasiona evasão intrinsecamente ligados aos fatores sociais, econômicos e culturais. Nesse sentido propomos averiguar está realidade diretamente na escola que faz parte do Distrito-VI na Zona Norte da cidade de Manaus-AM.

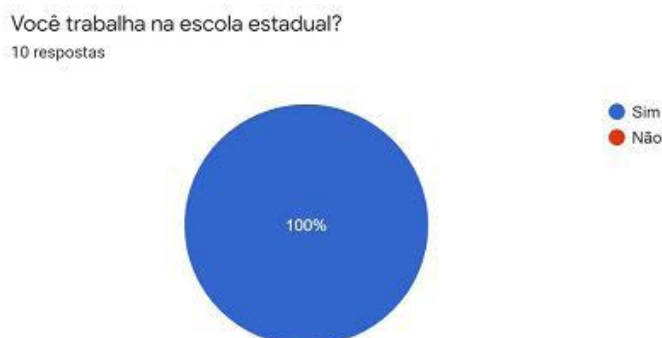
A participação dos professores entrevistados nesta pesquisa foi voluntária e teve sua prévia autorização com o Termo de Livre Esclarecimento e Consentimento (TECL) como mostra o gráfico 1:

Gráfico 1- Aceita participar desta pesquisa?



Fonte: Próprio autor, 2021.

Gráfico 2 - Você trabalha na escola estadual?



Fonte: Próprio autor, 2021.

Verifica-se que no gráfico-01, mediante a leitura do Termo de Livre Esclarecimento e Consentimento (TLEC) 100% dos participantes desta pesquisa leram e aceitaram participar da pesquisa. No gráfico-02 pode-se verificar que 100% dos participantes trabalham em escola pública.

Para determinar os fatores de evasão escolar de uma escola do Distrito-VI Zona Norte de Manaus-AM, Brasil, apresenta-se os resultados obtidos através de questionário que foram organizados em gráficos e tabelas, onde dissertou-se sobre cada uma avaliação dos resultados que ficaram divididos nas seções apresentadas abaixo.

Gráfico 3 - Quais destas você acredita que pode afetar a vida do aluno?



Fonte: Próprio autor, 2021.

Os resultados apresentados no gráfico-03 mostram que as dificuldades enfrentadas pelos alunos que possivelmente pode ocasionar a evasão escolar segundo os professores entrevistados são: 1-Falta de dinheiro para condução para chegar a escola 50%, 2- Desemprego 40%, 3- Problemas de família 50%, 4- Gravidez indesejada 50%, 5- Falta de infraestrutura na escola 50%, 6- Desmotivação 40%, 7- Violência doméstica 50%, 8- Todas as opções anteriores 70%.

O que podemos verificar através destes resultados é que a evasão escolar é multifatorial, ou seja, que existem diversos fatores associados a evasão e que cada um pode ser uma razão que leve o aluno a desistir de ir à escola.

Evasão escolar de acordo com Sousa *et al.* (2018), caracteriza-se pelo ato de evadir-se, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer na escola. Entende-se a evasão ou abandono da escola em função da realização de outra atividade, a diferença entre evasão e abandono escolar foi utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 1998). Nesse caso, “abandono” significa a situação em que o aluno se desliga da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na “evasão” o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar.

A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, que geralmente é aceito de maneira passiva pelas escolas e sistemas de ensino, que chegam ao exercício de expedientes maquiadores ao admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos por turma do que o adequado (SILVA *et al.*, 2012).

A evasão escolar está dentre os temas que historicamente faz parte dos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira e que infelizmente, ainda ocupa até os dias atuais, espaço de relevância no cenário das políticas públicas e da educação em particular (SALATA,

2019).

Em face disto, as discussões acerca da evasão escolar, em parte, têm tomado como ponto central de debate o papel tanto da família quanto da escola em relação à vida escolar da criança (GONDIN; GONDIN; CHAVES, 2020).

No que tange à educação, a legislação brasileira determina a responsabilidade da família e do Estado no dever de orientar a criança em seu percurso sócioeducacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1997, p. 2) é bastante clara a esse respeito.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, 1997, p. 76).

Nesse sentido, é preciso considerar que a evasão escolar é uma situação problemática, que se produz por uma série de determinantes. Convém esclarecer que o termo evasão escolar será entendido como resultado do fracasso escolar do estudante e da própria instituição escola (BATISTA; SOUZA; OLIVEIRA, 2009).

Entender e interferir positivamente no processo da evasão escolar é um desafio que exige uma postura de desconstrução das verdades construídas pelos governantes, secretaria de educação, gestor escolar e professores (DA SILVA FERREIRA; DE OLIVEIRA, 2020).

Entre as razões que podem acompanhar a evasão escolar os problemas socioeconômicos e pessoais são os mais atenuantes que podem comprometer o futuro dos jovens no sentido de interromper sua vida acadêmica (WENTZ; ZANELATTO, 2018).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre 2010 a 2014 no Brasil houve um aumento de 50,3%. O número saltou de 12.928 em 2010 para 17.316 em 2014, um aumento de 33,9% no Amazonas, na capital, o aumento foi de 30,6%, com 6.537 em 2010 e 8.536 em 2014 (IBGE, 2014).

De acordo com a Secretaria de Saúde do Estado do Amazonas (SUSAM), em 2019, foram registrados 15,2 mil partos de meninas e adolescentes com idade entre 10 e 19, a gravidez na adolescência é considerada um sério problema social que advém de diversos fatores (SUSAM, 2019).

É preciso traçar metas para conter este problema, planejamento de medidas preventivas e assíduas que alcance os adolescentes no que diz respeito à prevenção da gravidez através de métodos anticonceptivos e, também, mostrando as consequências da falta de planejamento familiar (RAMOS *et al.*, 2020).

Rodrigues (2019) em sua pesquisa enfatizou o comprometimento da vida escolar da adoléscente grávida:

A gravidez na adolescência é considerada uma das causas de evasão escolar, logo é imprescindível que sejam tomadas providências quanto às questões que envolvem a orientação da adolescente e dos que compõem a gestão escolar, para que de modo eficaz se possa enfrentar o problema da gravidez na adolescência como condição primeira para a redução dos índices da evasão escolar, pois com ela vêm à tona outras consequências, como oportunidade de emprego, prejuízos à vida profissional, baixo nível de perspectiva no futuro melhor, a interrupção dos sonhos e planos próprios da idade e, em alguns casos, adoecimentos como a depressão (RODRIGUES, 2019, p. 232).

As implicações mediante a falta de planejamento familiar trazem consigo implicações sociais graves, isso vem sendo foco de diversos estudiosos da área da educação e saúde, para combater esta realidade é necessário planejamento e ação do governo principalmente na área da educação (GONDIN; GONDIN; CHAVES, 2020).

A adolescência pode ser interrompida por uma gravidez indesejada, impedindo a jovem de viver essa fase para se tornar mãe tendo que assumir responsabilidades que ainda não está preparada e que muitas vezes desenvolvem depressão pós-parto é preciso que os jovens participem de programas de prevenção a saúde (DIAS; TEIXEIRA, 2010).

A gestação na adolescência vem se tornando um problema de saúde pública, o que se torna um problema nessa fase da vida do jovem, pois, pode trazer inferências negativas como abandono escolar, sentimento de fracasso nos sonhos, ansiedade, depressão impossibilidade de viver sua fase de adolescente (DIAS; TEIXEIRA, 2010).

A adultização e erotização precoce das crianças vêm desencadeando sérios problemas de ordem saúde pública e social, as mídias e o fácil acesso a *internet* através dos dispositivos móveis, facilita o acesso a conteúdo pornográfico que podem comprometer a saúde mental da criança (RIBEIRO *et al.*, 2015).

Assimilar que a gravidez na adolescência representa um importante fator que poderá determinar a prática do aborto ilegal na adolescência, o qual pode aumentar os índices de óbitos nessa faixa etária pelo risco de hemorragias e infecções. Neste sentido, quando indesejada ou sem apoio social e familiar, a gravidez frequentemente leva as adolescentes à prática de aborto ilegal e em condições impróprias (GONDIN; GONDIN; CHAVES, 2020).

Segundo De Carvalho; Matsumoto, (2009), existe um rebentamento em relação ao marketing voltados a crianças de hoje, isso causa um arrebatamento para a erotização precoce o que conseqüentemente leva a preconização da vida sexual.

Compreende-se que a gravidez na adolescência, constitui-se um importante fator que poderá determinar a prática do aborto ilegal na adolescência, o qual pode aumentar os índices de óbitos nessa faixa etária pelo risco de hemorragias e infecções. Neste sentido, quando indesejada ou sem apoio social e familiar, a gravidez frequentemente leva as adolescentes à prática de aborto ilegal e em condições impróprias (DA SILVEIRA; DA SILVA SANTOS, 2013).

Na transição da fase de criança para adolescência traz consigo inúmeras transformações no corpo, em decorrência dos hormônios o indivíduo entra no cio, ou seja, surge o apetite sexual, o problema nesta fase é a falta de maturidade para lidar com essas questões podem acarretar problemas como Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e gestação precoce (DIAS; TEIXEIRA, 2010).

Gráfico 4 - Na escola em que você trabalha ocorre evasão escolar?

Na escola em que você trabalha ocorre evasão escolar?

10 respostas

**Fonte: Próprio auto, 2021.**

Nos resultados obtidos através do questionamento aos professores que participaram desta pesquisa em relação a evasão escolar pode-se verificar que 100% responderam sim para evasão escolar na escola onde trabalham.

Estes dados são preocupantes devido ao aumento na taxa de evasão escolar que chegou a cerca de 20% isso convertido em números de alunos que estão fora da escola atinge milhares de jovens fora da escola, significa um problema de educação e precisa de atenção das políticas públicas que modele estratégia para combater a evasão escolar como elucidadas os teóricos estudados.

De acordo com Godin; Godin; Chaves, (2020) observa-se que há uma grande necessidade da efetivação de políticas públicas que venham amparar essas adolescentes e os jovens em geral, a fim de prevenir situações como a gravidez na adolescência, muito bem destacada na questão anterior pelos mesmos professores sujeitos da pesquisa, e outras vulnerabilidades a qual os jovens estão expostos. A escola por sua vez precisa buscar meios de promover ações que venham atender as necessidades e anseios das jovens grávidas e mães.

É inegável que a educação no Brasil ainda deixa muito a desejar, podemos observar nos noticiários diversos escândalos envolvendo desvio de verbas da área da educação e o professor, também, é uma classe mal remunerada devemos travar uma luta maior pela educação (GONDIN; GONDIN; CHAVES, 2020).

Segundo o Ministério da saúde, dos três milhões de nascidos vivos em 2015, 18% era de mães adolescentes, o que pode ser considerado um problema de saúde pública, tendo em vista que as consequências de uma gravidez na adolescência serão desencadeadas para os pais adolescentes (SOUSA *et al.*, 2018).

Sublinhando a questão da gravidez na adolescência, vale considerar, que ela está intrinsecamente associada a evasão escolar, situação de vulnerabilidade social que necessita de providências imediatas e isso engloba uma série de setores da sociedade e empenho em conjunto com autoridades bem como investimentos e atenção à saúde e aos desafios psicológicos a essas jovens que vivenciam esse quadro de evasão, abandono, falta de informação e prejuízos à infância e adolescência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscou-se entender melhor os fatores associados a evasão escolar, e em relação a identificar as dificuldades financeiras que afetam a vida escolar do aluno, pode-se verificar que o fator socioeconômico afeta diretamente a vida do aluno, pois, quando surge uma dificuldade financeira que ameaça a sobrevivência, a maioria dos jovens abandonam a escola para ingressar no mercado de trabalho para garantir o alimento para dentro de casa.

Em relação ao se verificar as consequências da gravidez na vida escolar das adolescentes, foi evidenciado principalmente pelos autores aqui citados que a gravidez na adolescência é um dos fatores predominantes entre jovens que precisam abandonar a escola para ingressar na maternidade e, também, que esse fenômeno ocorre com frequência em famílias de baixa renda, o que pode estar associado a fatores culturais, os fatores que influenciam a gravidez na adolescência são principalmente a falta de conhecimento específico em relação ao uso de preservativo, dificuldade no acesso a esses métodos anticoncepcionais por adolescentes, como por exemplo, camisinha, anticoncepcional, DIU, vasectomia, tabela, pílula do dia seguinte e laqueadura, os jovens não possuem conhecimento a respeito destes métodos e precisam da ajuda dos pais e responsáveis para obter, isso é uma das questões fundamentais no diálogo em relação à educação sexual em família.

Para elencar os problemas estruturais da escola em relação ao espaço físico verificou-se que a mesma possui muitas dificuldades como se demonstrou na tabela-01 que mostra as respostas dos professores em relação aos problemas, entre eles: banheiros, vestuário, auditório, área para descanso, laboratório de informática, internet adequada, computadores para sala de informática, um refeitório adequado, estacionamento, laboratório de ciências, Data Show suficientes para atender a demanda.

Em relação às consequências na vida escolar do aluno, com a mudança de logradouro ou que moram longe da escola, verificou-se que essa situação pode afetar diretamente a vida escolar do aluno, ou seja, quando ele se muda para um endereço que fica longe da escola, ocorre a evasão escolar, porque muitas vezes o aluno não possui condições financeiras para transporte.

As dificuldades enfrentadas pelo aluno em conciliar o grande número de disciplinas oferecidas no currículo escolar, também, é um fator que pode desestimular os alunos e até mesmo levar a evasão escolar, nesse sentido é preciso refletir sobre as práticas pedagógicas e os currículos escolares, que devem atender as necessidades de aprendizagem, mas, também, levar em consideração as aptidões individuais de cada aluno.

Uma política educacional baseada em investimentos deve fiscalizar estes recursos no sentido de fazerem os mesmo a chegarem ao seu destino e para que sua aplicação seja efetiva nas escolas e nos alunos onde esses recursos podem proporcionar uma sociedade mais justa, obedecendo o princípio de equidade e igualdade proposto na constituição do Brasil.

De acordo com um estudo realizado, com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) e do Ministério da Educação (MEC, 2018), os jovens de baixa renda, forçados precocemente ao mercado de trabalho ou que engravidam já na adolescência, formam o grupo de maior risco à evasão. Ferreira (2014) aponta ainda que esses fatores “externos” à atividade propriamente escolar se articulam a um processo contínuo de desinteresse e desenga-

jamento, levando a evasão.

Finalizando, vale afirmar que a pesquisa elucidou a Hipótese do trabalho investigativo: Possivelmente os fatores familiares, socioeconômicos, a estrutura da escola, componentes curriculares, alunos residentes em comunidades distantes, carga horária com número grande de disciplinas, acarretam a Evasão Escolar dos alunos do Ensino Médio de Tempo Integral de uma Escola Estadual na Zona Norte de Manaus.

Este estudo, sistematizado nesta Dissertação de Mestrado, denominado, Evasão Escolar em Manaus no Contexto da COVID-19, feito com os professores do 1º Ano do Ensino Médio de Tempo Integral de uma Escola Estadual na Zona Norte de Manaus no ano de 2021, poderá contribuir e favorecer implementações de debates, reflexões e proposituras educacionais com a academia, instituições e a sociedade em geral, sobre a temática pesquisada.

REFERENCIA

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1998. Brasília: MEC/INEP, 1998.

BATISTA, S. D.; SOUZA, A. M.; OLIVEIRA, J. M. DA S. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. Revista Profissão Docente, UNIUBE. Uberaba/MG, v. 9, n. 19, 2009.

DA SILVA FERREIRA, E. C.; DE OLIVEIRA, N. M. Evasão Escolar no Ensino Médio: causas e consequências. Scientia Generalis, v. 1, n. 2, p. 39–48, 2020.

DA SILVA SANTOS, R.; BARBOSA, C. S. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19. 2020.

DE LIMA YAMAGUCHI, H. K.; DE LIMA YAMAGUCHI, K. K. Aulas não presenciais: um panorama dos desafios da Educação Tecnológica em tempo de pandemia do COVID-19 no interior do Amazonas. Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC), v. 6, p. e146120–e146120, 2020.

DE OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos-1988 a 1996. 1997.

DIAS, Ana Cristina Garcia; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Gravidez na adolescência: um olhar sobre um fenômeno complexo. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 20, p. 123-131, 2010.

DURKHEIM, Emílio. A evolução do pensamento educacional: Palestras sobre a formação e desenvolvimento do ensino médio na França. Routledge, 2013.

FERREIRA, L. A. M. Evasão escolar, 2014.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação profissional e evasão escolar em contexto: motivos e pensamentos. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 25, n. 95, pág. 356-392, 2017.

GIL, José María. Lectoescrita como sistema neurocognitivo. Educación y Educadores, v. 22, n. 3, p. 422-447, 2019.

GODOI, M. *et al.* O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. 2020.

GONDIN, K. D. C.; GONDIN, G. D.; CHAVES, A. B. P. Gravidez na adolescência e evasão escolar na Amazônia Marajoara: a realidade da comunidade Turé. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 8, p. 60883–60903, 2020.

LAMEGO, Mariana. O IBGE e a geografia quantitativa brasileira: Construindo um objeto imaginário. *Terra Brasilis (Nova Série)*. Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica, n. 3, 2014.

LEON, F. L. L. DE; MENEZES-FILHO, N. A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. 2002.

LÜSCHER, A. Z.; DORE, R. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 8, n. 1, 2011.

MARINHO, C. A. M. P. Intenção de abandono escolar nos estudantes do ensino superior no Brasil. PhD Thesis—[s.l.: s.n.].

MARQUES, J. P. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. *Educação em Foco*, v. 19, n. 28, p. 263–284, 2016.

NERI, M. Motivos da evasão escolar. 2015.

RAMOS, L. S. *et al.* A gravidez na adolescência produzindo evasão escolar: um exame bibliográfico. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, n. 52, p. e3621–e3621, 2020.

RAMOS, L. S. *et al.* A gravidez na adolescência produzindo evasão escolar: um exame bibliográfico. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, n. 52, p. e3621–e3621, 2020.

RIBEIRO, K. R. *et al.* Associação entre gravidez na adolescência, prática do bullying e evasão escolar em escola pública de Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil. *InterSciencePlace*, v. 10, n. 1, 2015.

RODRIGUES, Livia Santos; DA SILVA, Maria Vanuzia Oliveira; GOMES, Maria Amábia Viana. Gravidez na adolescência: suas implicações na adolescência, na família e na escola. 2019.

SALATA, André. Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. *Interseções*. Revista de Estudos Interdisciplinares, v. 21, n. 21-1, 2019.

SEDUC-São Francisco, do Conde-BA. Plano estratégico de retomada das atividades. 2021.

SECRETARIA de Estado de Saúde (SUSAM). Plano Estadual de Controle, Avaliação, Regulação e Auditoria do Estado do Amazonas. [Online]. 2009 [acessado 2016 maio 20]. Disponível em: www.saude.am.gov.br/docs/plano.pdf.

» www.saude.am.gov.br/docs/plano.pdf

SILVA, F. I. C. DA *et al.* Evasão escolar no curso de educação física da Universidade Federal do Piauí. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 17, p. 391–404, 2012.

SOUSA, C. R. DE O. *et al.* Fatores preditores da evasão escolar entre adolescentes com experiência de gravidez. *Cadernos Saúde Coletiva*, v. 26, p. 160–169, 2018.

WENTZ, A. G.; ZANELATTO, E. M. Causas da evasão escolar do ensino técnico. *Revista Signos*, v. 39, n. 2, 2018.



A importância da ação integrada na Escola Municipal República do México no índice de aprendizagem em 2019

The importance of integrated action in the Republic of Mexico Municipal School in the learning index in 2019

Rosangela da Luz de Queiroz

Graduação em História pela Centro Universitário Leonardo da Vinci, UNIASSELVI. Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol – UNADES. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol - UNADES. <http://lattes.cnpq.br/6363307010916771>

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.180.11

RESUMO

A questão central deste trabalho é abordar o desempenho do papel na ação integrada escolar, envolvendo docentes, discentes, família e gestão escolar como força tarefa educacional, na busca da melhoria do processo de ensino e aprendizagem da escola, já que este exerce uma atividade de suma importância, pois dentro das inúmeras mudanças que ocorrem ultimamente na sociedade, nos setores econômicos, políticos, sociais e ideológicos, a Escola, como instituição de ensino e de práticas pedagógicas, enfrenta sérios desafios que comprometem o seu desempenho frente às exigências. O processo de três etapas envolve: (1) planejamento; (2) realizar ações e (3) averiguar os resultados da ação (Lewin, 1946). Embora já exista por muitas décadas, essa prática recuperou o interesse no desenvolvimento de professores e é atualmente utilizada por professores para melhorar sua prática. Os educadores estão usando-o como uma ferramenta para promover o ensino e aprendizagem dos alunos de forma mais eficaz.

Palavras-chave: ação integrada. ensino e aprendizagem. projeto de ensino.

ABSTRACT

The central question of this work is to address the performance of the role in the school's integrated action, involving teachers, students, family and school management as an educational task force, in the search for the improvement of the school's teaching and learning process, since this exerts an activity of paramount importance, because within the countless changes that have occurred lately in society, in the economic, political, social and ideological sectors, the School, as an institution of teaching and pedagogical practices, faces serious challenges that compromise its performance in the face of requirements. The three-step process involves: (1) planning; (2) perform actions and (3) ascertain the results of action (Lewin, 1946). Although it has existed for many decades, this practice has revived interest in teacher development and is currently used by teachers to improve their practice. Educators are using it as a tool to promote student teaching and learning more effectively.

Keywords: integrated action. teaching and learning. teaching project.

INTRODUÇÃO

A questão central deste trabalho é abordar o desempenho do papel na ação integrada escolar, juntamente na concepção de (LÜCK, 1999) envolvendo docentes, discentes, família e gestão escolar como força tarefa educacional, por meio do projeto: Dinheirinho, na busca da melhoria do processo de ensino e aprendizagem da escola. A gestão escolar está diretamente ligada ao conhecimento, necessidade e integração com o corpo docente, discente e administrativo, na qual a escola está inserida, então faz-se necessário buscar o apoio entre todas as esferas que englobam o funcionamento da escola. O objetivo desta pesquisa é oferecer uma análise da ação realizada na Escola Municipal República do México em 2019, que consistiu na ação Integrada da administração à sala de aula para a melhoria dos índices da Aprendizagem no ano de 2019.

A ação se fez necessária tendo em vista a realidade histórica da escola que sempre foi muito procurada pelos pais em razão de sua metodologia de qualidade de ensino, mas não alcançava grandes patamares, nesse sentido observou-se que as dificuldades estavam nos esforços concentrados apenas no pedagogo e professores, resolveu-se então investigar quanto as dificuldades de integração do corpo docente como um todo e projeto foi criado, com o incentivo da gestão, da escola e apresentado a todos os funcionários desde a administração aos serviços gerais e merendeiros. Nessa perspectiva a colaboração de todos os funcionários da escola estendeu-se na ótica de que não adiantava somente o esforço da ação do pedagogo e professores, mas que somente uma ação gerida por todos dariam resultados de fato satisfatórios.

A finalidade da ação consistiu em mobilizar todos os funcionários da escola em torno de um projeto humanitário de reforço escolar, no qual todos iriam ajudar na busca dos resultados satisfatórios do educador e alguns pais que não conseguiam acompanhar de forma eficaz seus filhos na escola e ajudá-los com uma agenda pedagógica criada pelos professores para organizar as atividades e deveres. Assim todos os funcionários e pais estavam diretamente ligados à gestão educacional que é o todo da escola, à medida em que se trabalha em conjunto, mediante relações e correlações, trocando experiências e com um olhar dinâmico ativo durante todo o processo. A satisfação do sucesso do resultado da aplicação da avaliação da (ADE) Avaliação do Desempenho do Estudante o que significou que todos os alunos da escola alcançaram um índice satisfatório de leitura e escrita e matemática durante o ano letivo graças aos esforços de toda a equipe escolar.

A transformação interligada às decisões adequadas que quebra e inova as relações hierárquicas com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento social e cultural, científico de todos os elementos envolvidos neste processo. Os debates sobre esta teoria e prática e sua integração no contexto educacional como fonte de geração de conhecimento não é recente. E tem sido objeto de discussão em fóruns, debates e encontros de acadêmicos entre pesquisadores nas diversas áreas do saber, como atestado em referências de Teixeira (1985), Fiscarelli (2007), Anastasiou (2003).

AÇÃO INTEGRADA

Refletindo sobre a integrada na escola e como a mesma ocorre ou pode ocorrer dentro de um ambiente escolar, juntamente na concepção de (LÜCK, 1999), a autora faz menção sobre fatores que podem influenciar diretamente o ambiente escolar e a sua administração Integração escolar, que define a escola integração como “os mecanismos pedagógicos, curriculares e culturais dentro de escolas que apoiam corpos discentes racionalmente integrados.

Integração cria oportunidades e espaços educacionais que são afirmando e capacitando todos os alunos” (ASID, 2019). A integração do aluno com a escola e com a família é primordial para o aprendizado. Todos devem unir esforços na busca do desenvolvimento cognitivo e intelectual e afetivo do ser.

Existem três funções importantes que são decisivas no processo educativo, e são elas: a administração escolar, a supervisão escolar e a orientação educacional. (LÜCK, 1999) afirma que a escola em si é composta por um conjunto de função que são interligadas e totalmente influentes, ou seja, todas são peças fundamentais para que haja entrosamento, equilíbrio, equidade para que o processo possa se dar de maneira satisfatória.

Uma das atribuições dadas a toda equipe escolar é a de promover a melhoria no processo ensino-aprendizagem como por exemplo: os programas curriculares, o processo de avaliação dos alunos, melhoria nos métodos, técnicas e procedimentos de ensino, dentre outras, pois sua atuação está ligada diretamente em promover as mudanças no comportamento do professor e das famílias, já que este está em constante ponte entre pais, mestres e gestão escolar. Uma das afirmações mais concretas relatadas é que o educando só atinge o seu desenvolvimento de forma global, se tiver orientação e direcionamento. (LÜCK, 1999).

A oferta de educação de qualidade desde os primeiros anos ao quinto nível continua a ser um motor de atividade para o Plano de Ação para apresentar um foco contínuo em, não apenas como o aprendizado acontece, mas como é entregue e como pode ser melhorado em todos os níveis. (GARCIA, 1997). Este foco na qualidade está aliado a um esforço contínuo, para garantir que todos os cidadãos possam acessar e participar da educação, independentemente das barreiras que enfrentam.

Reconhecendo a educação como um motor de crescimento social e econômico, o Plano de Ação se baseia em trabalhar para fornecer aos alunos as habilidades de que precisam para aprenderem não apenas agora, mas também no futuro. Esses temas de qualidade, inclusão e competências impactam toda a gama de atividades, desde edifícios escolares, treinamento de liderança e estágios para atrair estudantes internacionais. (GARCIA, 1997).

Continuaremos a reunir e refinar as evidências de que precisamos para garantir nossa estratégia e o desenvolvimento e implementação do Plano e Ação fortemente informados por avaliação, revisão e referência para anos seguintes. Buscaremos novas formas rigorosamente os recursos de que necessitamos para atingir nossos objetivos e faremos o possível para garantir o uso eficaz e eficiente dos recursos disponíveis em todo o setor.

Este Plano de Ação é mais uma articulação de nossa ambição por um sistema que atenda às necessidades dos cidadãos em toda a uma série de atividades, constrói em e para o sucesso, e forma um capítulo em uma narrativa contínua de melhoria. A qualidade da oferta é a pedra angular do sucesso do sistema de educação e formação. (LÜCK, 1999).

Nós reconhecemos as funções fundamentais que os líderes, professores e equipe de apoio desempenham e buscamos fortalecer o sistema capacidade como um todo para melhorar continuamente e fornecer educação e treinamento da mais alta qualidade serviços para alunos.

Reconhecemos funções fundamentais que os líderes, professores e equipe de apoio desempenham e buscamos fortalecer o sistema a capacidade como um todo para melhorar continuamente e fornecer educação e treinamento da mais alta qualidade serviços para alunos. A qualidade do ensino é o fator mais crítico para sustentar e melhorar a qualidade da educação- resultados em nosso sistema. É a base crucial de um forte sistema de educação e treinamento.

Como resultado da realização bem-sucedida das ações associadas a essa liderança de meta, gestão, estruturas de qualidade, métodos de ensino e treinamento inicial e contínuo serão operando com os mais altos padrões em todo o processo contínuo de provisão de educação e treinamento.

Inovação e excelência serão reconhecidas e experiências compartilhadas e celebradas.

Definiríamos a aprendizagem de uma forma que discutiríamos as condições sobre as quais a aprendizagem ocorre, os tipos de coisas que são aprendidas, as maneiras pelas quais diferentes maneiras de aprendizagem podem ser combinadas, as limitações de aprendizagem, e assim por diante. Deste modo, aprendizagem significa coisas diferentes, em diferentes momentos, para diferentes pessoas (IMBERNÓN, 2001, p. 68).

A cada educador cabe buscar a essência dentro de si para que seja visto e ouvido com respeito. Estamos falando da formação de “um professor como um profissional prático-reflexivo, que se depara com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações” (IMBERNÓN, 2001, p. 39), o que possibilita a busca de novas possibilidades de formação.

As técnicas de ensino modernas se espalharam por todo o mundo, o que é útil e fácil para os professores. Modelos de ensino e aprendizagem educam bem as crianças e fazem-nas compreender com clareza. Nesta época, há um aumento do uso da Internet em aplicações educacionais; isso pode significar que alunos e professores farão cada vez mais uso da tecnologia em sistemas de aprendizagem abertos e flexíveis.

A tecnologia desempenha um papel importante no aprimoramento e no desenvolvimento de nosso sistema de aprendizagem. Os resultados pretendidos, bem como os resultados indesejados do uso de técnicas de ensino modernas para o desenvolvimento profissional do professor, precisam ser explorados. Certas habilidades e capacidades de uso de diferentes tecnologias de ensino modernas são necessárias para alunos e professores. Portanto, é necessário prepará-los para a era da Tecnologia de Ensino Moderna.

É uma técnica de criatividade em grupo que foi projetada para gerar um grande número de ideias para a solução de um problema. A resolução de problemas é um processo para escolher e usar a ferramenta e comportamentos eficazes e benéficos entre as diferentes potencialidades para atingir o alvo,

Os contextos de formação continuada em que os professores podem refletir sobre seus esquemas de ação atitudes, sentimentos, etc, praticados durante a aula. Ou seja, penso ser muito importante aprendermos a observar e, se possível, regularmos nossas atuações em favor da aprendizagem dos nossos alunos. Penso que um modo de favorecermos a aprendizagem dos que ensinam é criar condições em um contexto de formação para que se possa refletir sobre o ontem, o hoje e o amanhã de sua atuação pedagógica” (DA CUNHA, 2005, p. 54).

O conceito de formação continuada caracteriza-se, segundo (LUCKESI, 1996, p. 60-84) por iniciativas que acompanham o tempo profissional dos sujeitos e podem apresentar formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. A autora salienta que a formação continuada tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados, como pode inseridos em programas institucionais no âmbito dos sistemas de ensino, universidades e escolas.

São três as áreas fundamentais para o processo educacional, a gestão escolar, a coordenação pedagógica, e a orientação educacional que fazem a escola funcionar dentro de uma organização pedagógica de mãos dadas com o professor a aluno. Todos os aspectos relacionados à vida escolar dependem da atuação das pessoas que ocupam essas funções, e estes devem trabalhar de forma integrada, não só entre si, mas também com a comunidade escolar, através de uma gestão participativa tendo função de fazer com que as atividades sejam realizadas eficiente e eficazmente, e posteriormente, busca-se a redefinição de práticas integradoras.

Diante das transformações ocorridas, trabalhando embasados em práticas de gestão e liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação. Assim, as ações escolares devem estar pautadas na gestão e administração com conotação pedagógica uma vez que se trata de uma gestão em função do campo educativo

MARCO METODOLÓGICO

A metodologia é a ferramenta usada como integrante no projeto de pesquisa para que seja seguida as orientações nas pesquisas científicas para a compreensão dos objetivos. O pesquisador investigador, envolve os elementos do currículo no ensino superior, para a quebra de modelos padrão, viciados nas execuções do currículo nessas instituições de ensino, onde pode ser explicado o problema em questão.

É relevante ressaltar que essa investigação científica foi em torno do problema dos paradigmas do currículo no ensino superior voltada a mudanças curriculares, onde foi feita uma pesquisa teórica totalmente bibliográfica, qualitativa, com análise fenomenológica observando os fatos investigativo nas leituras realizada em livros, sites, voltada para a compreensão dos paradigmas curriculares confrontando a teoria com a aplicação dos mesmos nas faculdades e universidades que continuam a trabalhar com o modelo padrão sem considerar a variedade de profissionais da docência do ensino superior que trabalham o currículo de maneira mecanicista.

Nessa pesquisa qualitativa pede-se o aprimoramento do desempenho do currículo com métodos E técnicas mais específicas. Segundo Sampieri (2013), os métodos qualitativos vêm sendo cada vez mais utilizados por pesquisadores nos Estados Unidos. Finalizando estes argumentos esperam-se refletir no sentido de mudar os paradigmas, com novas experiências com caminhadas de sucessíveis transformações para a obtenção de conhecimentos precisos para resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciar a sondagem da turma, foi pedido pela pesquisadora que com base em aula ministrada anteriormente pelo professor regente, que eles lessem cards espalhados pelo chão como uma atividade de leitura e compreensão da palavra, conforme Morino (2007, p.70). Durante a aplicação alguns alunos ficaram bem ansiosos e todos.

Gráfico 1 - Alunos que conseguiram ler o card.



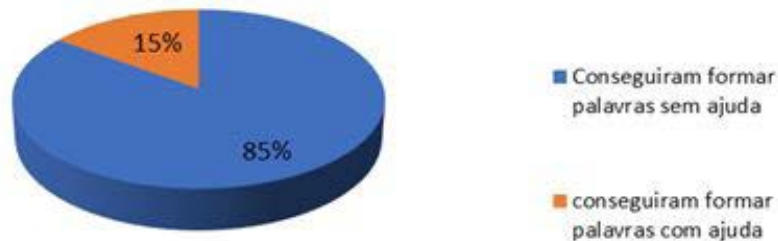
Fonte: Próprio autor/2019

O resultado foi satisfatório e mostrou que a maioria dos alunos se saíram bem nas ativi-

dades de leitura, aplicado o aprendizado e serviu como constatação do saber.

Após a sondagem, no segundo dia de regência, foi pedido pela pesquisadora aos alunos que formassem palavras com letras de emborrachado gigantes, a intenção era provocar uma apresentação daquilo que eles tinham aprendido em sala de aula de forma lúdica, O resultado dessa aula pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Resultado da formação de Palavras e leitura



Fonte: Próprio autor/2019

A proposta era estimulá-los e torna o cotidiano diferente com a utilização de tecnologias ou lúdico voltados para o desempenho escolar, como também da proposta da escola de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem. Houve a aceitação e colaboração de todos sem restrições.

O método escolhido foi: aula expositiva exemplificada passo a passo com interatividade e exemplos nas palavras e sentido semântico de cada uma para motivação do aluno. Laçou-se mão da afetividade por parte dos professores bem como da pesquisadora fazendo-os perceber que não importava se errassem ou acertassem, mas que ideias fossem trocadas e que no fundo aquilo era coisa muito simples que todos eram capazes de fazer. Nenhum aluno da amostra deixou de fazer as atividades, que envolvia o mesmo assunto, porém com contextos diferentes.

Como se pode observar pela leitura do gráfico, o resultado foi, portanto, satisfatório e dentro das expectativas proposta pela escola. Segue ainda algumas fotos, as quais mostram o ambiente escolar durante regências realizadas pela pesquisadora e estão presentes no anexo.

Resultados do trabalho de campo

A finalidade foi acompanhar, inclusive colaborando com o Projeto de Ensino e Aprendizagem Dinheirinho presencialmente, utilizando principalmente na teoria de LÜCKI (1999) para criar condições de ensino e aprendizagem para os alunos, na Escola Municipal República do México em Manaus no ano de 2019, que foi o ano desta pesquisa, porém o projeto já existe desde 2018.

Participaram do Projeto Dinheirinho as relação hierárquicas entre os setores administrativo, docência, serviços gerais acontecem com harmonia, sintonia e desprendimento ao se realizar ações educativas colaborativas organizadas pela gestão e administração, que colocaram a escola no topo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por meio da prova de Avaliação do desempenho do Estudante (ADE) da Educação Básica com 100% de aproveitamento, ou seja, no final de cada ano, todos estavam lendo e escrevendo com o Projeto Dinheirinho, o que causou grande satisfação e contentamento dos educadores com toda a equipe e reconhecimento da escola por toda comunidade manauara, sendo reconhecida pela mídia regional.

A análise dos resultados teve como propósito observar se os alunos foram capazes de internalizar os processos de recompensas do Dinheirinho introduzidos durante o período de realização da pesquisa, com incentivo colaborou para que o aluno se sentisse recompensado por todos os seus esforços, querendo cada vez mais ir em busca do conhecimento.

Procedimento da pesquisa

O trabalho foi realizado O processo de três etapas envolve: (1) planejamento; (2) realizar ações e (3) averiguar os resultados da ação (Lewin, 1946), após pesquisas e reflexões, o mais difícil foi trocar ideias com colegas, já que eu trabalho nesta instituição, talvez por ser um método com estudo científico reconhecido, tenha sido de fácil aceitação, da parte dos colegas na construção coletiva do projeto Dinheirinho à aplicação em sala de aula.

Conhecer o público alvo é essencial para melhor conduzi-los, a turma é composta por alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental I do turno matutino da Escola Estadual José Mendes Monteiro com idade entre 5 e 6 anos.

Os resultados analisados foram coletados na primeira fase, por meio de entrevista com os alunos, que identificou seus hábitos de estudo. Com base em cada pergunta respondida, pôde-se estruturar um material eficaz para a pesquisa. Observou-se o grau de satisfação e insatisfação relacionadas ao método oferecido pela escola e grau de insatisfação dos pais. Na segunda fase da pesquisa, aprofundou-se os dados coletados, por meio das atividades avaliativas, a fim de identificar as dificuldades em se implementar esta estratégia, bem como benefícios alcançados com a sua implantação. Verificou-se que seria muito válida a realização de novas práticas de ensino, as quais seriam mais motivadoras e incentivadoras nas aulas.

Nesta etapa foi utilizada uma pequena amostra dos alunos para continuação da pesquisa. A análise dos resultados tem como propósito observar se os alunos foram capazes de internalizar os processos de recompensas do Dinheirinho introduzidos durante o período de realização da pesquisa, com incentivo com recursos práticos pela pesquisadora durante as gincanas que ocorriam todos os meses com atividades lúdicas e educativas e no final do ano tem a grande festa, no qual eles trocam o dinheirinho por guloseimas, brinquedos, roupas, calçados, que são patrocinados pela própria comunidade do entorno e comunidade escolar.

Diante das dificuldades enfrentadas pelo professor e conseqüentemente toda a equipe, foi criada aulas de reforço, no qual o aluno vinha no contra turno para ajudar nas dificuldades, esta aula, quando não tem mestre disponível, é ministrada por qualquer educador que naquele momento esteja disponível, inclusive gestor, eu mesma como secretária ministrei aulas de reforço com esses alunos.

Diariamente em nossa tarefa de transmitir conhecimento tem-se certeza da importância de criar condições favoráveis para o desenvolvimento do indivíduo, levando em consideração as condições de vida e de trabalho do alunado bem como seus interesses, deixando de lado velhos tabus e preconceitos criados pela sociedade, bem como noções falsas enraizadas no pensamento popular que tanto dificultam a execução de práticas educacionais que de fato atendam aos anseios dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola República México destacou-se na construção do Projeto Dinheirinho que enriqueceu o Projeto Político Pedagógico (PPP) na reciprocidade e na participação coletiva, destacando a escolar. O trabalho da gestão escolar implica o caminho que a escola deve percorrer. Deve ser um supervisor comprometido em atender as diversidades dentro de suas singularidades, buscando a formação integral do indivíduo, que o torna apto a exercer sua cidadania.

A equipe compete acompanhar e proporcionar o desenvolvimento integral dos alunos trabalhar com o conhecimento das diferenças individuais, o respeito por elas, com apoio da família e comunidade, corpo docente e os demais envolvidos no processo educativo.

Todos devem construir uma educação transformadora, pautada em princípios éticos, humanistas e reflexivos. É preciso estabelecer vínculos e relações nos espaços educativos, para que o processo seja coletivo e contínuo. Dessa forma, o projeto político-pedagógico tem de refletir na educação voltada para o corpo discente, na qual todos tenham as mesmas oportunidades de acesso, permanência e êxito na escola.

O conhecimento que o aluno possui sobre o que sabe e o que desconhece acerca do seu conhecimento e dos seus processos é fundamental para o entendimento a ajuda de um projeto de ensino e aprendizagem, pois tal conhecimento auxilia o educador a decidir quando e que estratégias utilizar para a melhoria do desempenho escolar.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, C. *et al.* Amplitudes planares na teoria de Yang-Mills maximamente supersimétrica. *Cartas de revisão física*, v. 91, n. 25, pág. 251602, 2003.

ASID "Critical Terms." Retrieved From <https://www.nycasid.com/critical-terms>. (2019).

DA CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Junqueira&Marin Editores, 2005.

DE OLIVEIRA FISCARELLI, Rosilene Batista. Material didático e prática docente. *Revista Ibero-Americana de estudos em educação*, v. 2, n. 1, p. 31-39, 2007.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

IMBERNON, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001

IMBERNÓN, Francisco. A profissão docente ante os desafios do presente e do futuro. *La função docente*, p. 27-45, 2001.

LÜCK, HELOISA *Gestão educacional: estratégia para a ação global e coletiva no ensino* H. (1999)

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino*. In: LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, p. 60-84, 1996.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. Educar na era planetária. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007

SAMPIERI, CALLADO, LUCIO, metodologia de pesquisa; 5 ed. Penso: Editora. 2013.

TEIXEIRA, Sonia Maria Fleury. Política social e democracia: reflexões sobre o legado da seguridade social. Cadernos de Saúde Pública, v. 1, p. 400-417, 1985.



**Fatores de evasão escolar na
educação de jovens e adultos: o caso
da Escola Municipal Abílio Nery, em
Manaus-AM**

**Factors of school leadership in youth
and adult education: the case of
the Abílio Nery Municipal School, in
Manaus-AM**

Genner Lemos e Silva

*Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Pós-graduação em
Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional pela Universidade Federal do Amazonas, UFAM.
Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol- UNADES. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8434-6137>. ID: <http://lattes.cnpq.br/3535673143214492>*

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.180.12

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos-EJA surge da necessidade de promover uma educação de qualidade para todos, dito isto, esta modalidade precisa ser reconhecida como um dos alicerces no processo de inclusão de uma parcela da população marginalizada por suas carências, sejam elas educativas, ou sociais, a EJA deve ser promovida como um processo de resgate social daqueles que por qualquer motivo não conseguiram terminar a Educação Básica aos 17 (dezessete) anos. Este estudo teve como referência responder à questão norteadora que cerca aqueles que fazem esta modalidade em sua prática cotidiana: “Como combater a evasão escolar na EJA?”, com o objetivo de descobrir os principais fatores da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos-EJA ofertada pela Escola Municipal Abílio Nery, localizada em Manaus/AM, no ano de 2021. Para isso, foram realizadas pesquisa de campo, onde foram aplicados questionários e entrevistas, e levantamento bibliográfico sobre a EJA utilizando 11 (onze) autores que trabalham esta temática, bem como parte dos documentos normativos referenciais da educação brasileira (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, Estatuto da Criança e do Adolescente e outros). Em virtude desta metodologia foi possível realizar um trabalho diagnóstico, e assim constatar quais são os principais fatores externos e internos que levam à evasão na escola investigada, e assim amparar uma identificação das necessidades dessa clientela, e consequentemente contribuir ativamente na construção de Planos de Metas claros que podem não somente combater a evasão, mas também futuramente alavancar o índice de conclusão da Educação Básica, pela comunidade atendida na Escola Municipal Abílio Nery na cidade de Manaus/AM.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos-EJA. evasão escolar. fatores externos e internos. trabalho diagnóstico.

ABSTRACT

Youth and Adult Education-EJA arises from the need to promote quality education for all, that said, this modality needs to be recognized as one of the foundations in the process of inclusion of a portion of the population marginalized by their needs, whether they are educational, or social, EJA must be promoted as a process of social rescue of those who, for whatever reason, were unable to finish Basic Education at 17 (seventeen) years of age. This article had as a reference to answer the guiding question that surrounds those who do this modality in their daily practice: "How to combat school dropout in EJA?", with the aim of discovering the main factors of school dropout in Youth and Adult Education- EJA offered by the Abílio Nery Municipal School, located in Manaus/AM, in the year 2021. For this, field research was carried out, where questionnaires and interviews were applied, and a bibliographical survey on EJA using 11 (eleven) authors who work this theme, as well as part of the reference normative documents of Brazilian education (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, Statute of Children and Adolescents and others). Due to this methodology, it was possible to carry out a diagnostic work, and thus find out what are the main external and internal factors that lead to dropout in the investigated school, and thus support an identification of the needs of this clientele, and consequently actively contribute to the construction of Target Plans clear that they can not only combat evasion, but also in the future leverage the completion rate of Basic Education, by the community served at the Abílio Nery Municipal School in the city of Manaus/AM.

Keywords: youth and adult education-EJA. school evasion. external and internal factors. diagnostic work.

INTRODUÇÃO

Este estudo revela os fatores que levam a Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos-EJA e faz um relato sobre a realidade encontrada na Escola Municipal Abílio Nery, localizada em Manaus/AM. A escola em questão foi escolhida como amostra, pois traz consigo, os mesmos problemas externos e internos encontrados na EJA realizada em todo o Brasil, como: a falta de estímulos pela não identificação com o processo escolar, a dificuldade de conciliar trabalho e escola, gravidez durante o ano letivo (ausência de suporte familiar), a vulnerabilidade social e tantos outros fatores que foram identificados como reais condutores da evasão escolar.

A descoberta quanto aos motivos acima relatados, só foi possível através de uma pesquisa de campo qualitativa, observando a realidade da escola abordada, o que trouxe à tona a questão norteadora que cerca aqueles que fazem esta modalidade em sua prática cotidiana, sejam eles professores, pedagogos ou gestores: “Como combater a evasão escolar na EJA?”, o objetivo central foi descobrir os principais fatores que levam à evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos-EJA ofertada pela Escola Municipal Abílio Nery em Manaus/AM, no ano de 2021.

A relevância deste estudo se dá pela identificação de fatores através de um trabalho diagnóstico, de onde serão evidenciados os motivos que levam à evasão escolar, afinal, é dessa forma que se tornará possível evoluir e traçar planos de metas reais, partindo das necessidades da clientela estudada, enxergando os envolvidos como são de fato, contribuindo assim para o combate efetivo da evasão escolar, o que conseqüentemente poderá alavancar o índice de conclusão da Educação Básica pela comunidade atendida pela Escola Municipal Abílio Nery.

O trabalho diagnóstico foi estruturado pela aplicação de Questionários, e Entrevistas in loco com alunos e servidores da Escola Abílio Nery, além de contínuos levantamentos bibliográficos sobre esta modalidade de ensino, nessa dinâmica foram delineados os seguintes tópicos: A Construção Histórica da EJA no Brasil: Uma Visão Geral Sobre o Tema; o Panorama das Políticas Públicas sobre a EJA a Nível Nacional no Cenário Atual; A EJA no Contexto das Diretrizes Curriculares e Pedagógicas no Amazonas, Normas para Operacionalização da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Manaus/AM; e Fatores Internos e Externos que conduzem à Alta Evasão na EJA.

Sobretudo, almeja-se avançar no que diz respeito à elaboração de conteúdos que demonstrem estratégias práticas e significativas, que possam vir a ser utilizadas e adequadas a qualquer realidade, em especial nas escolas que trabalham com a EJA, e contribuem de forma tão significativa levando educação básica de qualidade para todos.

CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EJA NO BRASIL: UMA VISÃO GERAL SOBRE O TEMA

A construção histórica da EJA no Brasil, pode ser dividida em 2 (dois) momentos. Um primeiro momento marcado pela educação não formal, durante a Educação Jesuítica no contexto do Brasil Colônia, onde jovens, adultos e idosos eram ensinados a falar a língua portuguesa ensinados pelos jesuítas, com o objetivo de converter os indígenas ao catolicismo. E um segundo momento, já seguindo os passos dentro da educação formal, a partir da era Vargas, onde

houveram alguns indícios de preocupação com os altos índices de analfabetismo entre jovens e adultos.

Diante disso, com o prelúdio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1930, houve um grande clamor público girando em torno da educação no Brasil, o que levou à Cruzada Nacional de Educação, declarada através do Decreto nº 21.731 de 1932, onde foi instituída a Semana da Alfabetização no Brasil.

Mas apesar de todo o clamor levantado, foi apenas em 1947 com o 1º Congresso de Educação de Adultos, que houve de fato sinais de avanço para a EJA. Segundo Melo e Lopes:

Em 1947, surge o I Congresso de Educação de Adultos (EDA) promovido pelo Governo Federal, que marcou o início da campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Também em 1947, ocorre a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA). Em 1952 a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Em 1958 e até 1961, intensifica-se a Campanha Nacional de Combate ao Analfabetismo (CNEA). E surge também o II Congresso Nacional de Erradicação do Analfabeto. A partir dos anos de 1960, o pensamento de Paulo Freire, assim como sua proposta para alfabetização de adultos, inspira os principais programas de alfabetização do país. Em 1961, inaugura-se o Movimento de Educação de Base (MEB), movimento de cultura popular vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). (MELO E LOPES, 2020, p. 03).

Em 1970 a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização Assessoria de Organização e Métodos-MOBRAL continuou o movimento da EJA no Brasil.

Já em 1971, foi sancionada a Lei nº 5.691/71 que deu início ao Supletivo. O Supletivo surgiu com o objetivo de “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído em idade própria” (BRASIL, 1971, Art. 24-a). No entanto, foi somente em 1996 que o termo EJA foi utilizado tal qual conhecemos hoje, no Art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN nº 9394/96, foi onde a EJA surgiu como modalidade de formação no Ensino Fundamental e Médio.

Ao traçar essa linha do tempo, é possível enxergar as grandes lacunas, em que a EJA foi esquecida e marginalizada de quaisquer possíveis avanços que poderia obter se fosse paulatinamente discutida ano após ano.

PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE A EJA A NÍVEL NACIONAL NO CENÁRIO ATUAL

As políticas públicas não têm evoluído no que diz respeito a EJA nos últimos anos, podemos observar que a própria Lei referencial para a Educação a LDBEN não é clara no que diz respeito à estrutura curricular específica para a EJA, enquanto a Lei nº 9394/96 traz um artigo específico para tratar desta modalidade, quando se fala sobre currículo há uma centralização.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, art. 26, 1996).

Dentro deste cenário surgiu a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular-BNCC, criada como documento referencial norteador para elaboração dos currículos escolares, documento este que é voltado para crianças e adolescentes em tempo regular da Educação Básica.

Em resumo, a BNCC apesar de definir quais são os conhecimentos, as competências e habilidades essenciais da educação básica que precisam ser desenvolvidas em cada ano escolar, a mesma não define nenhuma referência voltada para a EJA (adolescentes, adultos e idosos fora do tempo regular de formação na Educação Básica não são citados), não há nada respectivo especificamente para a EJA dentro deste documento, o que revela um problema estrutural da EJA no contexto atual, pois essa modalidade tem carências que são próprias, intrínsecas a sua realidade, e que não podem ser supridas por referenciais de currículo não propriamente pensados para o seu contexto, conforme Jorge e Garcia:

Da forma como estão apresentadas na BNCC as aprendizagens a serem desenvolvidas pelos jovens e adultos são as mesmas das crianças e adolescentes que frequentam a Educação Básica, desconsiderando as especificidades da modalidade EJA, suas necessárias relações com a formação Profissional e, tampouco, o aproveitamento dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida por esse grande contingente de brasileiros que ficaram à margem da escolarização (JORGE E GARCIA, 2021, p. 03).

A carência de um pensar próprio para esta modalidade na BNCC desencadeia uma série de dificuldades, e desestimula profissionais da educação, e principalmente os alunos da EJA, que mais uma vez se vêem sob o cenário da marginalização, esquecidos de um pensar único para o seu contexto.

A EJA no contexto das diretrizes curriculares e pedagógicas no Amazonas e normas para operacionalização da educação de jovens e adultos na rede municipal de ensino de Manaus/AM

A proposta curricular e pedagógica vigente para a modalidade EJA no Amazonas é fundamentada na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, abordando um conceito de educação voltada para o homem em contínuo processo de evolução, de forma que baseia-se na interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade.

Como modalidade da Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos adota os mesmos objetos do conhecimento/conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amazonas, nesse sentido, todos os Componentes das Áreas do Conhecimento possuem caráter interdisciplinar e devem ser desenvolvidos a partir da adaptação metodológica dos conteúdos da Educação Básica, observando as especificidades de cada atendimento que se propõe a EJA, tanto nas escolas regulares, como nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs).

Para estabelecer estratégias, os procedimentos metodológicos terão seus processos baseados no diagnóstico das necessidades dos estudantes, sofrendo adaptações conforme o andamento do aprendizado e planejamento de cada escola (AMAZONAS, 2020, p. 18).

A rede municipal de ensino de Manaus através da Resolução Municipal nº 07/CME/2011, aprovada, em 15 de setembro de 2011, esclarece que embora a BNCC não contemple a EJA a estrutura curricular dos CEJA's deve seguir seus referenciais. O documento ainda informa que:

Art. 14. Nos cursos da Educação de Jovens e Adultos, em qualquer dos Segmentos, a Proposta Curricular será organizada em função de:

- I. objetivos pretendidos;
- II. características dos alunos, em virtude da idade e de suas experiências;
- III. nível de desenvolvimento e ritmo próprio de cada aluno (MANAUS, 2011).

Pode-se observar com isso que a ausência de uma estrutura voltada propriamente para a EJA na BNCC traz vieses negativos dos quais não se pode desviar, mesmo que os municípios criem normativas próprias.

FATORES INTERNOS E EXTERNOS QUE CONDUZEM À ALTA EVASÃO NA EJA

A EJA tem problemas intrínsecos desde o início da sua construção histórica. Até os dias atuais ainda não há uma legislação que determine a atuação das escolas que trabalham essa modalidade, de forma única para essa clientela, isso traz um viés negativo para essa modalidade que não é vista e incluída em toda a sua plenitude.

Além disso, há uma série de fatores internos e externos que conduzem à alta evasão na EJA. Vejamos respectivamente cada um deles.

FATORES INTERNOS

Vejamos primeiramente os fatores que ocorrem dentro da instituição do ensino da EJA e que desencadeiam a evasão escolar, são eles: a escola, o professor, a metodologia de ensino/a falta de estímulo aos alunos da EJA, a carência de estudo logístico para atendimento desta modalidade, e a dificuldade dos alunos em conciliar trabalho e escola, a repetência, a não identificação com o processo escolar, e por fim a desistência.

A ESCOLA

A forma como a escola está organizada e vem funcionando é determinante para o fracasso dos alunos, como relata Brandão, citando Fukui:

O fenômeno da evasão e repetência longe está de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias. Ao contrário, refletem a forma como a escola recebe e exerce ação sobre os membros destes diferentes segmentos da sociedade (FUKUI 1980, *apud* BRANDÃO, 1993).

Percebe-se também que permanece sob o Estado a responsabilidade legal quanto à evasão escolar, concomitante aos pais ou responsáveis, conforme pode ser observado ao compulsar o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8069/90, verifica-se neste, objetivamente no Art. 54 a responsabilidade do Estado quanto ao caso em questão, observemos o referido Artigo em seu § 3º “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...]§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola” (BRASIL, 1990, Art. 54, § 3º).

Diante disso, podemos verificar que a escola não pode se isentar de suas responsabilidades, tendo esta o dever de agir atendendo a esta legalidade, que atinge diretamente a evasão escolar.

O PROFESSOR, A METODOLOGIA DE ENSINO E A FALTA DE ESTÍMULO AOS ALUNOS DA EJA

A falta de instruções adequadas aos professores também são um fator relevante, uma vez que restam ausentes dinâmicas e metodologias de ensino específicas voltadas para jovens e adultos, e não apenas para crianças, ressalta-se ainda que este é um problema que se reflete desde a formação dos professores da Educação Básica, bem como as amarras à educação tradicionalista que prendem o professor a uma visão impositiva, que não se aproxima dos alunos, e conseqüentemente não enxerga a sua realidade.

Ainda dentro deste último fator, observa-se que as metodologias de ensino são vistas fora de contexto, o aluno é negligenciado em sua história social, etária, e escolar, tendo em vista que muitas das metodologias utilizadas em sala de aula não partem das necessidades do aluno, sua realidade de fato, o que leva a falta de estímulo por parte dos alunos que se retraem e deixam de interagir em dinâmicas que não consideram as suas condições.

A FALTA DE ESTUDO LOGÍSTICO PARA ATENDER A EJA E A DIFICULDADE EM CONCILIAR TRABALHO E ESCOLA

Há um grande clamor dos alunos de EJA em Manaus, quanto a oferta de ensino em mais pontos da cidade, atualmente a quantidade de escolas que ofertam o turno noturno para a EJA é reduzida, o que limita o acesso a esta modalidade, muitos alunos moram em locais distantes, trabalham longe de suas casas e estudam em um CEJA também em local geográfico contrário à sua casa e trabalho, o que acaba por culminar na desistência, pois a rotina de realizar esse percurso todos os dias torna-se exaustiva, é preciso lembrar que grande parte dos alunos trabalha, e muitas vezes em ofícios que demandam grande energia e força de trabalho, Paiva afirma que os alunos da EJA:

São homens e mulheres, **trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais.** São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (PAIVA, 1983, p. 19, grifo nosso).

Caracterização dos bairros de origem dos estudantes do EJA noturno da Escola Municipal Abílio Nery no ano de 2021.

Bairro	Zona na Cidade*	População (estimada 2017) *	Classificação de IDH-M**
Alvorada	Centro-Oeste	76.392 habitantes	Alto baixo
Bairro da Paz	Centro-Oeste	17.961 habitantes	Médio médio
Chapada	Centro-Sul	13.219 habitantes	Médio alto
Cidade Nova	Norte	143.201 habitantes	Médio médio
Flores	Centro-Sul	56.859 habitantes	Alto médio
Jesus Me Deu	Norte	-	Médio baixo
Redenção	Centro-Oeste	41.572 habitantes	Médio médio
Rio Piorini	Norte	-	Médio baixo
Santa Itelvina	Norte	31.043 habitantes	Médio baixo
Tarumã	Oeste	33.168 habitantes	Médio baixo
União	Centro-Sul	13.402 habitantes	Médio alto

Fonte: ** Atlas de Desenvolvimento Humano de Manaus (2017);

Através da tabela acima exposta, torna-se mais uma vez evidente a exclusão logística na oferta da EJA para esses alunos, considerando que a Escola Municipal Abílio Nery localiza-se no Bairro de Flores e a maior parte da sua clientela provém de outras zonas da cidade de Manaus.

A REPETÊNCIA, A NÃO IDENTIFICAÇÃO COM O PROCESSO ESCOLAR E A DESISTÊNCIA

A repetência deve parar de ser observada como um fracasso apenas do aluno, a repetência é o reflexo de uma escola que não abraça as reais necessidades do seu alunado, para além disso, quando se trata de evasão escolar, é relevante pensar no desgaste emocional sofrido pelos alunos, segundo o pesquisador Garschagen “[...] a repetência afeta a auto-estima, além de ser uma das principais causas do baixo rendimento e da evasão escolar” (GARSCHAGEN, 2007).

Há uma grande parcela de alunos da EJA que são repetentes da escola regular, pois não conseguiram se identificar com os padrões, muitas vezes tradicionalistas dessa modalidade, entre outros fatores externos e internos à escola, os quais os profissionais da educação não tentaram intervir, o que levou os alunos a repetência. É sempre preciso lembrar da obrigatoriedade da escola de intervir zelando pela frequência do aluno, conforme Art. 54, § 3º - Lei nº 8069/90.

Os alunos desistem do processo escolar, por diversos motivos, conforme o Coordenador do Programa Educação de Jovens e Adultos da Ação Educativa, Catelli Jr:

A desistência tem a ver com três coisas, pelo menos: problemas de trabalho, de moradia ou de localização da escola, e o próprio currículo. No caso do currículo, às vezes porque a escola tem um horário extenso demais, ou um modelo de aula em que o aluno não acredita. Aí, ele simplesmente vai embora (CATELLI JUNIOR, 2016).

Podemos apontar estes como alguns dos principais fatores internos à Escola que levam a evasão, mas precisamos aprofundar esse diálogo e visualizar também os fatores externos, que veremos a seguir.

FATORES EXTERNOS

Os fatores fora da Escola que conduzem à evasão escolar são diversos. Os questionários aplicados e o resultado das pesquisas revelaram alguns deles, como: A gravidez durante o ano letivo e ausência de suporte familiar para que os (as) alunos (as) pais e mães de família pudessem dar continuidade aos seus estudos, devido a falta de responsáveis que pudessem tomar conta dos seus filhos em sua ausência; a vulnerabilidade social evidenciada pelos alunos que têm envolvimento com o tráfico de drogas, desempregados, ou com remuneração tão baixa que não conseguem arcar com as despesas de locomoção.

Os motivos citados conduzem os alunos à desistência ou repetência, pois os que sofrem com essa problemática não alcançam a frequência mínima exigida, e conseqüentemente também não atingem os padrões mínimos de rendimento escolar.

Além disso, a vulnerabilidade da segurança pública no entorno escolar, e a precariedade dos transportes públicos, trazem ainda mais insegurança aos alunos que vêem a violência aumentada no turno noturno, turno este mais procurado pelos alunos da EJA.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa que compôs este artigo foi desenvolvida em duas etapas, uma de cunho bibliográfico, onde foram realizadas pesquisas acadêmicas, de forma a construir o arcabouço teórico necessário para embasamento das observações realizadas e os conhecimentos acerca da temática proposta, e uma segunda etapa, composta pela pesquisa de campo, realizada no turno noturno da Escola Municipal Abílio Nery, na cidade de Manaus/AM.

A coleta de dados se deu após a obtenção da autorização da Secretaria Municipal de Educação-SEMED de Manaus para proceder com a aplicação dos questionários na escola.

Na fase de levantamento bibliográfico sobre a EJA foram escolhidos 11 (onze) autores que trabalham esta temática, bem como parte dos documentos normativos referenciais da educação brasileira (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, Estatuto da Criança e do Adolescente e outros).

Já durante a pesquisa de campo foram aplicados 03 questionários de pesquisa para coleta de dados (compostos por questões abertas e de múltipla escolha), além de entrevistas com os alunos.

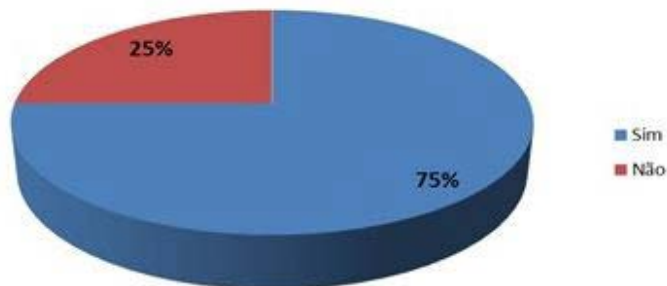
A população-alvo determinada para esta pesquisa foi composta por: corpo docente, alunos e secretário da Escola Municipal Abílio Nery, e a amostra formada por 12 pessoas, sendo: 08 alunos da Educação de Jovens e Adultos da 5ª Fase; 03 professores; e 01 secretário de escola (todos maiores de 18 anos).

RESULTADOS

Em virtude desta metodologia foi possível realizar um trabalho diagnóstico e constatar quais são os principais fatores externos e internos que levam à evasão na escola investigada, e

assim amparar uma identificação das necessidades dessa clientela.

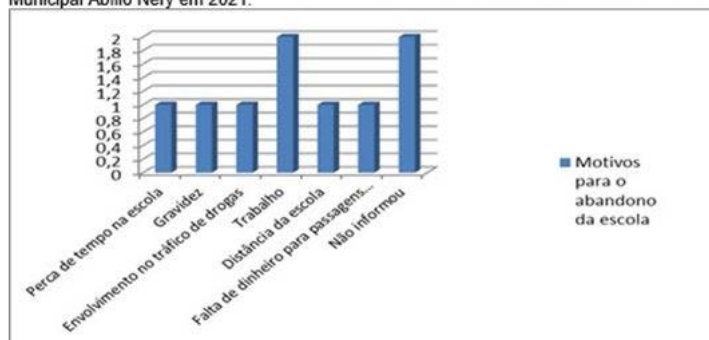
As tabelas estruturadas com o resultado da coleta de dados escolhida para compor este estudo foram:



Fonte: Dados de campo da autora (2021).

A tabela acima foi montada, com base em uma das perguntas da Entrevista: “Você conhece alguém que abandonou a EJA?”. Dentre os estudantes entrevistados, 75% destes informaram que conhecem pessoas que abandonaram a escola em 2021. O que evidencia o alto nível de desistência escolar na Escola Municipal Abílio Nery.

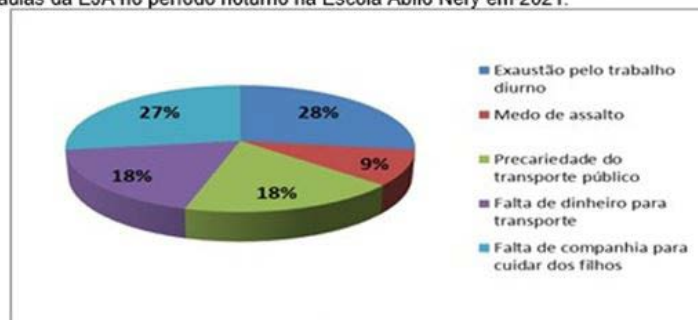
Motivos apontados pelos estudantes para o abandono de ex-colegas da EJA na Escola Municipal Abílio Nery em 2021.



Fonte: Dados de campo da autora (2021)

Pode-se identificar neste Gráfico os indicativos de abandono por ex-alunos da EJA (Perda de Tempo na Escola/Falta de identificação com o ambiente escolar, Gravidez, Envolvimento com o Tráfico de Drogas, Dificuldades em conciliar trabalho e estudos, Problemas logísticos, Desemprego, Carência e Vulnerabilidade).

Principais dificuldades externas apontadas pelos alunos para frequentar as aulas da EJA no período noturno na Escola Abílio Nery em 2021.



Fonte: Dados de campo da autora (2021)

Também foi possível identificar novamente a exaustão pelo trabalho diurno e consequente dificuldade em conciliar escola e trabalho, vulnerabilidade social do entorno escolar (medo de assalto, precariedade do transporte público, falta de dinheiro para locomoção), ausência de suporte familiar mínimo, para que os alunos/pais de crianças menores de idade se sentissem

seguros de participar das aulas continuamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identificação dos fatores que levam a evasão na Escola Municipal Abílio Nery, é um referencial Diagnóstico relevante que pode contribuir ativamente na construção de Planos de Metas específicos para a EJA, conseguinte através deste estudo foi possível responder “Como combater a evasão escolar na EJA?”, bem como atingir o principal objetivo deste trabalho “descobrir os principais fatores da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos-EJA ofertada pela Escola Municipal Abílio Nery, localizada em Manaus/AM, no ano de 2021”, nesta perspectiva, a identificação de fatores que conduzem à evasão escolar é um passo essencial para que esta problemática possa ser combatida, o que por sua vez torna possível o aumento do índice de conclusão da Educação Básica na comunidade estudada, afinal a educação precisa de um ponto de partida identificado através de um trabalho diagnóstico. Segundo Freire:

O ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos. Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados. Somente a partir desta situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se (FREIRE, Paulo, 1987, p. 48).

Para Freire, a educação deve partir dos homens, ao enxergar e perceber a sua construção histórica, é por isso que torna-se salutar trazer Freire quando se trata da EJA, a perspectiva Freireana pensa na condição em que os alunos se encontram e a partir deste relevante diagnóstico é que se permite encontrar o ponto de partida. A educação buscada na EJA vem do movimento do próprio aluno enxergando-se no processo, o professor neste contexto deve ser o mediador que conduz seu aluno para este despertar, de se enxergar como cidadão do mundo e nele mover-se. O trabalho diagnóstico dentro da EJA deve ser parte do processo, é preciso que sejam realizadas constantes investigações como esta para que se possa compreender quem são os alunos da EJA, quais suas necessidades, por que não estão sendo vistos? O que podemos fazer? Onde podemos avançar? O que os alunos esperam da EJA? Quais suas expectativas? Como combater a evasão escolar na EJA?

Somente no aprofundar dessas discussões é que se pode promover mudança, conforme afirmam Soares *et al.* (2016):

[...] diagnosticar a realidade escolar antes do planejamento das atividades a serem desenvolvidas torna-se ação indispensável para a garantia de que a execução das atividades ocorra de acordo com as reais necessidades do contexto escolar, relacionando-se diretamente ao aprendizado dos alunos (SOARES *et al.*, 2016, p. 3/4).

A evasão escolar deve ser combatida no processo de enxergar o aluno, conhecer seu contexto-social, suas expectativas, e onde está cognitivamente, para daí poder avançar. Os alunos da EJA, são homens e mulheres sedentos de mudança, estão pisando no chão da escola com a expectativa de transformar a sua realidade, e precisam ser vistos em toda a sua amplitude diante do mundo.

Os professores devem enxergar o aluno além das matérias a serem repassadas, devem constantemente fazer um estudo de perfil de cada aluno, para conhecer seu ponto de partida, e o que deve realizar dentro de sala para que seus alunos alcancem seus objetivos. Trabalhar

com a EJA não pode ser um aprisionamento ao tradicionalismo, nem mesmo uma busca eterna por transformações utópicas, mas deve sim, constantemente exigir uma auto-análise entre todos os envolvidos, para que assim encontrem a resposta aos seguintes questionamentos: Eu aluno estou me enxergando como um transformador da minha realidade? Eu professor estou me qualificando o suficiente para atender a minha demanda? Eu como escola estou buscando os alunos e procurando intervir com as sucessivas faltas de alunos inassíduos ou estou aceitando passivamente esta realidade?

A EJA é uma estrutura essencial no fazer educação para todos, e embora seja constantemente marginalizada e excluída, como é fácil observar em alguns documentos referenciais da educação brasileira, ao longo de sua trajetória, essa modalidade de ensino ainda é instrumento de mudança e emancipação (social e cognitiva). A EJA ainda é importante instrumento de resgate social, e continuará sendo relevante enquanto o analfabetismo não for erradicado, e até que todos e não apenas alguns tenham concluído a educação básica.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Diretrizes Curriculares e Pedagógicas: Frente aos Desafios do Contexto Atual. SEDUC/SEAP/DEPPE. P.319, 2020.

ATLAS MUNICIPAL DE MANAUS. Desenvolvimento Humano em Manaus: Atlas Municipal. Volume II. Manaus: Prefeitura Municipal de Manaus/SEPLAN/Fundação João Pinheiro/PNUD Brasil. Manaus, 2017.

BRANDÃO, Zaia. *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 64, nº 147, maio/agosto 1993.

BRASIL. Lei nº 5.691/71, de 11 de ago. 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Grau. Brasília: 1971.

BRASIL. Lei nº 8.069/90, de 13 de jul. 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: 1990.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDBEN - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CATELLI JUNIOR, Roberto. A educação de jovens e adultos chega a apenas 5% do público ao qual se destina. Revista Época online. 2016. Disponível em: (<https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/06/roberto-catelli-jr-educacao-de-jovens-e-adultos-chega-apenas-5-do-publico-aoqual-se-destina.html>). Acesso em 05/12/2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia e do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARSCHAGEN, Sérgio. Ensino - O Dilema da Repetência e da Evasão. Revista de informações e debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília, Ano 4, Edição 36, 10/10/2007. Disponível em: (https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1162:reportagens-materias&Itemid=39). Acesso em 02/12/2021.

JORGE, Céuli Mariano Jorge; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. A Invisibilidade da EJA na BNCC: Reprodução da Estrutura Social Excludente. Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral

na América Latina, v.1, 2021, n.1. Disponível em: (https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/congresso_internacional). Acesso em 01/12/2021.

MANAUS. Resolução Nº 07/CME/2011. Diário oficial do Município de Manaus, 2011. MELO, Sandra Maria Alves Barbosa; LOPES, Eliete Borges. Um Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Revista Instituto IESA, 2020. Disponível em: (<https://revista.institutoiesa.com/wp-content/uploads/2020/11/12-UM-BREVE-HISTORICO-DA-EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS-NO-Sandra-Maria.pdf>). Acesso em 01/12/2021.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e Educação de Adultos. 2. ed. São Paulo : Loyola, 1983.

SOARES, Joceline Maria da Costa. *et al.*, Diagnóstico da Realidade Escolar como Instrumento Norteador de Ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. Vol. 12. Goiás: Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação, 2016. Disponível em: (<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=c0562fee92fd3d30JmltdHM9MTY4MzUwNDAwM CZpZ3VpZD0xMWY5YjMzOS1jYjg1LTYxM2UtMmUwMC1hMWYxY2E0YjYwZjkmaW5zaWQ9NTE3NA&ptn=3&hsh=3&fclid=11f9b339-cb85-613e-2e00-a1f1ca4b60f9&psq=Diagnóstico+da+Realidade+Escolar+como+Instrumento+Norteador+de+Ações+do+Programa+Institucional+de+Bolsa+de+Iniciação+a+Docência&u=a1aHR0cHM6Ly9yZXZpc3Rhcy51ZmduYnIvcmluL2FydGlibGUvZG93bmxvYWQvMzcxMzcvcGRmLw &ntb=1>). Acesso em 05/12/2021.



**A BNCC e as interfaces das
competências e habilidades do
letramento nos anos iniciais do ensino
fundamental**

**BNCC and the interfaces of literacy
competencies and skills in the early
years of elementary school**

Louzilene Gomes da Matta

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.180.13

RESUMO

O presente trabalho propõe-se realizar uma análise acerca das políticas curriculares educacionais, não de uma maneira arbitrária, entretanto como fruto de inquietude dos habilitados no campo da educação. Um campo com inúmeros agentes sociais que consistem a comunidade escolar, envolvendo os educandos, a gestão, a coordenação pedagógica, os alunos dentre outros. Nesse caso a coordenação pedagógica é necessário executar um trabalho que considere a dificuldade das discrepância na comunidade escolar. A presente pesquisa compenetra para a prática do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Veracidade esta que mostrará as contrariedade dos professores no retorno das aulas presenciais no ano de 2021. Uma reflexão referente a teoria junto à prática. Destarte, as reflexões observações da BNCC com demais autores procuram contribuir para o trabalho do docente, em sua definição junto as ações pedagógicas concretas em sala de aula, gerando elementos que fazem do aluno nos anos iniciais, um leitor competente. Esta pesquisa se caracteriza como uma Pesquisa de Campo, apresentando enfoque qualitativo, a qual pretende buscar as informações diretamente com a aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar em correlação com as ações do ambiente pesquisado. A pesquisa concluiu que a BNCC aponta a melhor maneira de o professor ensinar as especificidades da prática da linguagem no que se refere a leitura, agregando a aprendizagem fomentando as competências e habilidades propostas pela Base Curricular neste caso o professor deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos, fazer um uso pedagógico da tecnologia e estimular a visão crítica.

Palavras-chave: práticas pedagógicas. letramento. BNCC.

ABSTRACT

The present work intends to carry out an analysis about the educational curricular policies, not in an arbitrary way, however as a result of the restlessness of those qualified in the field of education. A field with countless social agents that make up the school community, involving students, management, pedagogical coordination, students, among others. In this case, the pedagogical coordination needs to carry out work that considers the difficulty of discrepancies in the school community. This research focuses on the practice of literacy in the early years of Elementary School I. This veracity will show the teachers' setbacks in the return of face-to-face classes in the year 2021. A reflection referring to theory together with practice. Thus, the reflections and observations of the BNCC with other authors seek to contribute to the work of the teacher, in its definition together with the concrete pedagogical actions in the classroom, generating elements that make the student in the initial years, a competent reader. a Field Research, presenting a qualitative approach, which intends to seek information directly with the approximation with what we want to know and study in correlation with the actions of the researched environment. The research concluded that the BNCC points out the best way for the teacher to teach the specificities of language practice with regard to reading, adding learning by fostering the skills and abilities proposed by the Curriculum Base in this case, the teacher must consider the students' prior knowledge, make pedagogical use of technology and encourage a critical view.

Keywords: pedagogical practices. literacy. BNCC.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular foi homologada pelo MEC em dezembro de 2017, e com isso vem cumprir a meta sete do (PNE) Plano Nacional de Educação que busca potencializar a qualidade da educação básica, impulsionar o fluxo escolar e desenvolver a aprendizagem.

O Brasil vem caminhando, desde meados de 2015, para o estabelecimento de uma proposta de currículo comum ou documento equivalente, movido pela convicção de que estratégias efetivas de melhoramento da educação nacional passa por mudanças curriculares (PINAR, 2016). Assim, em 2018, foi homologada a última etapa da Base Nacional Comum Curricular (a partir daqui será referenciada como BNCC). A base é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que vem norteando a elaboração de currículos escolares das redes públicas e privadas, a qual afirma:

A centralização das orientações educacionais atualmente direciona a formação de professores, a produção de materiais didáticos, as pesquisas nos cursos de pós-graduação e os processos de seleção para a Educação Superior. Reunindo o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica para cada série da educação básica (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC explicita o seu compromisso com a educação integral, a construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, possibilidades e os interesse dos educandos. Com o objetivo de formar estudantes com habilidades e conhecimentos considerados essenciais na contemporaneidade.

Assim, a BNCC se fundamenta tanto no desenvolvimento de competências a partir de habilidades específicas como nos campos de atuação social.

Nestes campos, destaca-se a notoriedade da prática do letramento, pois como se sabe é essencial na formação do cidadão e por isso cabe aos professores essa base para usar de forma profícua esse recurso integrado às atividades em sala de aula nos anos iniciais, principalmente a partir do 5º ano do Ensino Fundamental 1. Outro fator de relevância científica na atualidade é a possibilidade do debate acadêmico em pleno momento de Pandemia causada pela Covid-19, e os impactos na educação. O desafio é realizar uma análise pedagógica das diretrizes da BNCC, onde a maioria dos gestores e educadores tem se concentrado na principal tarefa imediata no ano de 2020: preparar-se para ensinar e apoiar alunos remotamente (SANTOS, 2016).

A pesquisa visa registrar e refletir a partir dos discursos de professores e alunos de uma escola da rede pública de Manaus, isso logo após as mudanças de comportamento social no ano de 2020. O desafio consiste em racionar os fatores de letramento com os indicativos da BNCC. Buscamos contribuir no debate acadêmico junto ao componente de Língua Portuguesa, tendo com foco da pesquisa: identificar as competências específicas que demandam o processo de letramento, tanto por parte dos professores como dos alunos.

Com o intuito de melhorar a prática do letramento em consonância com a BNCC, foi feita levantada a problemática: Quais as interfaces que sustentam as competências e habilidades do letramento do ensino fundamental I (5ºano) em consonância com a Base Nacional Comum Curricular? Que foi dividida em três perguntas específicas:

I. Que premissas e práticas pedagógicas podem ser compreendidas em relação ao cur-

riculo escolar?

II. Quais são os principais conceitos do letramento e seus pressupostos?

III. Como as concepções de letramento e aprendizagem significativa são avaliadas de forma prática em consonância com a BNCC?

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM RELAÇÃO AO CURRÍCULO ESCOLAR

Para abordar sobre as práticas pedagógicas, é preciso entender seus significados etnológicos. Segundo Melânia (2012, p. 245) a palavra “prática” significa “efeito de praticar; experiência adquirida da repetição de atos; realização de um dever”, e segundo a mesma autora pedagógico é referente a pedagogia que significa “ato de ensinar alguém”. A partir disso, entende-se como práticas pedagógicas ação realizada por um profissional onde esse a partir de sua experiência e embasamento teórico auxilia o educando a aprender determinada atividade, ou desenvolver uma habilidade.

No entanto, a prática pedagógica não surgiu de forma aleatória no contexto escolar, pois essa prática é uma ação que faz parte do contexto histórico da educação, sendo imperativo conhecer a parte histórica da educação no Brasil e compreender de forma singular a periodização da ideia pedagógica (ALMEIDA, 2018).

De acordo com a história o Brasil só entrou para civilização ocidental com a chegada dos portugueses em 1500 e nesse período de colonização do país três aspectos foram responsáveis pela inserção do território no chamado mundo ocidental a colonização, a educação e a catequese (SAVIANI, 2013).

Segundo Saviani (2013, p.19) existem quatro momentos de periodização da ideia pedagógica no Brasil iniciando com “ Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; Coexistência entre vertente religiosa e leiga da pedagogia tradicional (1759-1932); Predominância da pedagogia nova e Configuração da concepção pedagógica construtivista (1969-2001)”.

No período do Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional (1549-1759), os colonizadores tentaram inculcar sua cultura nos colonizados a todo custo como se as pessoas que aqui habitavam fossem tabulas rasas. Conforme afirma o exposto autor dizendo que:

A tentativa de implantação da cultura europeia em extenso território, dotado de condições naturais, se não adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar, é, nas origens da sociedade brasileira, o fato dominante e mais rico em consequências. Trazendo de países distantes nossas formas de convívio, nossas instituições, nossas ideias, e timbrando em manter tudo isso em ambiente muitas vezes desfavorável e hostil, somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra. Podemos construir obras excelentes, enriquecer nossa humanidade de aspectos novos e imprevistos, elevar à perfeição o tipo de civilização que representamos: o certo é que todo o fruto de nosso trabalho ou de nossa preguiça parece participar de um sistema de evolução próprio de outro clima e de outra paisagem. (HOLLANDA, 2014, p. 35).

Nesse período, o Padre Manoel da Nóbrega que constituiu a instrução e a catequese dos indígenas surgindo assim a primeira proposta de ensino onde visava ensinar os indígenas a leitura e escrita dos colonizadores, além de sua língua. Saviani (2013, p. 43) reforça dizendo “[...] Iniciava-se com o aprendizado do português, prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, com a gramática

latina [...]”.

Felizmente, ou infelizmente foi assim que iniciou a ideia de prática pedagógica no Brasil e com o passar do tempo e os jesuítas controlaram a educação até evoluir para a adoção do sistema do Ratio Studiorum, o plano da Companhia de Jesus onde se priorizava o ensino pautado na fé religiosa de acordo com conjectura de religião à época, além do Raation Studiorum ser considerado um ensino de formação integral do homem (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

É interessante saber que tudo tem um alvorecer e um crepúsculo, e depois de tempos os Jesuítas reinando tiveram que ser convidados a se retirar o que a história relata com o fim do Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, dando lugar ao segundo período da ideia pedagógica no Brasil chamado de vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional (ALMEIDA, 2018).

Nesse segundo período houve várias mudanças pois havia um cenário político onde o Marquês de Pombal Sebastião José de Carvalho e Melo estava tentando tirar as medidas Inglesa dentre elas segundo Saviani (2013, p. 82) “por meio de um Alvará 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas introduzindo-se as aulas régias a serem mantidas pela Coroa”. O que levou a uma situação nada agradável, pois alguns indígenas passaram a serem explorados pelos fazendeiros do Norte, outros foram cumprir missões sendo fantoches nas mãos dos administradores civis esses ganhavam em cima da labuta do índio, ou pior colocavam para trabalhar em sua fazendas a peso de exploração (RIBEIRO, 2015).

Além do fechamento dos colégios, houve uma mudança significativa na narrativa política em que o Marquês de Pombal é peça crucial na transição desse período com suas reformas políticas que seria um divisor de águas para o ensino e dentre eles estão a criação do Colégio dos Nobres em Lisboa e a Reforma Pombalina da Universidade de Coimbra inspirados na física de Newton e na filosofia do inglês John Locke.

A reforma dos estudos efetivada por meio dos novos Estatutos da Universidade de Coimbra teve o sentido de orientar a vida cultural portuguesa pela ideologia iluminista. Partindo de uma crítica incisiva ao espírito escolástico predominante no período em que a universidade esteve sob controle jesuítico; desenvolveu uma longa, minuciosa e contundente análise crítica da ética de Aristóteles, os reformadores decidiram-se transformar radicalmente a tradicional universidade portuguesa. Para isso, substituíram as disputas escolásticas e o ensino verbalístico pelos estudos históricos na Faculdade de Teologia, de Direito e de Cânones; em lugar de estudo livresco expresso nos comentários dos tratados antigos, introduziram o método experimental, valorizando o contato entre os alunos e doentes dos hospitais públicos nos cursos de medicina e instalando laboratórios de física e química associados a instrumentos científicos para demonstração prática (SAVIANI, 2013, p. 93).

Depois das reformas houve no Brasil em 1822 a Proclamação da Independência, onde o Imperador fez questão de abordar em assembleia sobre normativas que desse ênfase a iniciativa do ensino público e dois anos depois regulamentação da instrução primária gratuita a todos os cidadãos e pela criação de colégios e Universidades a garantir o ensino dos elementos das ciências, belas artes. Apesar da criação de legislação do ensino primário e secundário gratuito, esta não foi possibilitada por conta da ausência de projetos políticos que pudessem garantir a sua inserção em todo o território brasileiro (ALMEIDA, 2018).

Nesse ínterim, o Brasil constituiu-se em República Federativa (1889), instituiu-se com o Decreto n.7, de 20 de novembro de 1889, a garantir a “instrução pública em todos os graus”, mas como o país estava em um processo de Revolução onde passou a ser dominado pelos Estados

Unidos do Brasil teve uma constituição de 1981, teve uma estagnação em relação a educação onde muitos permaneciam analfabetos. Somente no século XIX, com o desenvolvimento das indústrias o mercado de trabalho começou a querer pessoas que tivessem plena desenvoltura com a leitura e a escrita e a partir dessa necessidade econômica os governantes começaram a obter nova ótica em relação a escolarização dos cidadãos dando início ao período da pedagogia nova(LUCKESI, 1994).

Outro fator importante que vale a pena mencionar foi o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que ocorreu em 1932 com os integrantes Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho eles reivindicavam a escola pública, laica e gratuita, além da formação de professores, a criação do Conselho Nacional de Educação, dessa forma observa-se o pensar educacional caminhando a curtos passos, uma vez que, em 1934 cogitou-se a ideia de elaborar um Plano Nacional de Educação – PNE, entretanto, sem levantamento de dados sobre a realidade educacional brasileira. O autor relata outro fato importante para a educação:

Depois da Segunda Guerra (1939-1945), foi fundada a Organização das Nações Unidas (ONU), organismo visa a manter a paz mundial e defender os direitos humanos. e dentro dos diversos órgãos especializados, destacamos os a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (Unesco), por ter um dos seus focos na educação (ARANHA, 2006, p. 242).

É importante saber que a educação e a política estavam sempre caminhando juntas numa sociedade que buscará se encontrar e se emancipar visando seja para o bem econômico tirar o povo da falta de conhecimento no que diz respeito a leitura e a escrita. Aranha (2006, p. 245) diz que “[...], cada vez mais a educação assumiu caráter político, devido a seu papel na sociedade como instrumento de transmissão da cultura e formação da cidadania[...]”. A autora afirma que cada indivíduo compartilha sua cultura por meio da educação, além de se compreender como ser humano de direitos e deveres no contexto social circundante.

Atualmente no século XXI, o mundo tomou novo rumo, pós vive-se no mundo tecnológico onde o aluno tem acesso a informação a todo o momento e o profissional continuamente se atualiza dentro dessa era digital para conseguir em sua prática não seja ultrapassada e usar os recursos atuais como celulares, computadores, salas interativas, jogos *on-line* voltados para a aprendizagem, mas o profissional não usará esses recursos de forma aleatório porque existe um currículo escolar que direciona a prática pedagógica dos profissionais. Aguiar (2017, p. 08) diz que “A prática pedagógica que se realiza na sala de aula não existe de forma autônoma e independente; elas se encontram entrelaçadas entre si e com outras práticas, que estão inseridas no currículo escolar”

O Currículo e suas Concepções

Segundo Melânia (2012, p. 77) “o termo currículo deriva-se da palavra latina *Scurrere* e refere-se à corrida, curso e/ou o “curriculum”, cuja tradução ao pé-da-letra, significa: pista de corrida”, como se o ser humano fosse sempre seguindo uma direção um curso, uma caminhada constante. Conforme reafirma o exposto abaixo;

Muitos de nós nos perdemos no meio do caminho, mas o caminho – *currere-não* é uma rodovia interestadual. Se estivermos de fato em uma estrada engarrafada, é menos provável que possamos encontrar nosso próprio caminho. Pensar na vida como uma jornada requer movimento, encontrar obstáculos assim como surpresas agradáveis, permanecer vigilante, aceitar nosso destino, guiarmo-nos nesse sentido, seguir nosso senso de orien-

tação, ora tomando um rumo, ora outro. Saber para onde ir em seguida requer aquele salto de fé que costumávamos associar à teologia, mas que continua, ainda hoje, em um mundo onde não existe nada além de história. Podemos ainda não ter certeza de qual atitude tomar em seguida, mas precisamos nos mover, conforme somos carregados pelo tempo. (PINAR ,2016, p.177).

Existem as teorias contemporâneas com o panorama educacional onde abordam ser o currículo o reflexo perene do composto de práticas vivenciadas no ambiente escolar. Aguiar (2017, p. 2) “De modo que o pano de fundo para qualquer teoria sobre currículo é justamente, o de saber qual conhecimento deve ser ensinado, uma vez que o currículo é em síntese o resultado da seleção teórica”, sabiamente o autor sabe que o currículo educacional é um programa norteador ao profissional, pois mostra sistematicamente quais programas didáticos-pedagógicos dentro ou fora da sala de aula. Macedo (2002, p. 61) da sua contribuição a respeito:

O currículo como produto da seleção cultural, onde estão inclui avaliação, organização, distribuição e conteúdos programáticos, compreendendo não apenas um conjunto de conhecimentos acadêmicos ou científicos e saberes organizados estruturalmente através de uma grade ou desenho curricular, acontecendo aí, também a ligação dos saberes e/ou conhecimentos científicos com o processo didático-pedagógico. (MACEDO,2002, p. 61).

Percebe-se que o currículo não se refere somente a conteúdos, mas sua construção deve estar em consonância com a realidade de determinada comunidade, uma vez que, as realidades assim a cultura são diversas por isso a relevância da organização curricular aos profissionais da educação, pois se muda o contexto, logo muda o panorama curricular.

Tratando do termo currículo no seu sentido etnológico, agregando a educação é compreensível, mas cabe aqui esclarecer como surgiu a concepção de currículo na educação? Para responder essa questão é preciso um passeio histórico para se compreender a fundo de onde se originou as decisões curriculares.

Mello (2014), fala que no Brasil no século XIX existiam 80% de analfabetos, isso porque não era interessante para corte portuguesa pessoas soubessem ler e escrever, mas quando o Marquês de Pombal convidou os jesuítas a se retirarem do país essa questão ficou a cargo das províncias e sem recurso fizeram desabrochar as escolas primárias paulatinamente.

Em 1855 o Imperador fez aprovar o primeiro currículo nacional que indicava as disciplinas a serem ensinadas no nível elementar com 4(quatro) anos de duração e no nível denominado superior que corresponderia atualmente ao ensino fundamental II e ensino médio. No grau básico estavam incluídos escrita, leitura, conteúdos básicos de gramática, pesos e medidas, aritmética, além de educação moral. No primeiro nível do superior que veio a ser depois chamado de ginásio e ao qual só tinham acesso os aprovados num exame de admissão, esses conteúdos eram divididos em pelo menos 10 (dez) disciplinas que incluíam Latim e Francês (MELLO, 2014).

No século XX poucas mudanças foram feitas essa estruturação pedagógica quase não teve mudança no período República e no decorrer das primeiras décadas do século XX, até as Leis Orgânicas do Ensino que firmaram as disciplinas obrigatórias para os currículos de todos os níveis e modalidades da educação básica. Dessa forma, o ginásio corresponderia ao ensino fundamental II e teria treze disciplinas, enquanto, o ensino médio antigo colegial teria cerca de zesseis (MACEDO, 2002).

A Teoria Curricular Tradicional

De acordo com Maia (2020), a teoria tradicional do currículo teve origem na virada do século XX, tendo grande influência norte americana, pois estavam em grandes mudanças como a industrialização a urbanização, vários imigrantes se instalando para almejar um futuro melhor para suas famílias e como destaque a essas mudanças surgiu a vertente curricular tradicional, uma vez que, o capitalismo mediante o crescimento da indústria necessitava de mão de obra qualificada até certa instância, ou seja, conhecimentos considerados fundamentais e a educação seria voltada para instrução. Cury (2008, p. 390) da sua contribuição a respeito:

O currículo como instrução é algo que perdura e que é o resultado não só da transmissão formal do conhecimento em espaços escolares, como também da ligação do currículo à consagração de uma educação nacional e à formação de uma política do cuidado (CURY,2008, p. 390).

Ao se apresentar a teoria da instrução, no sentido ao de conhecimentos fundamentais deste período, é possível compreendê-lo enquanto engrandecimento de uma educação nacional difundida por meio de sistema formal em incentivo ao desenvolvimento econômico e industrial norte-americano. Este incentivo funcionou como a promessa de ascensão social aos cidadãos levando a escolarização em massa, o que caracterizou a política do cuidado, instruíam as pessoas de forma direcionada e relevante a classe dominante. Santos e Campos (2016, p.331) reforçam o exposto:

[...] os conhecimentos são organizados e transmitidos de acordo com as determinações da classe dominante, cujo intuito passa a ser um pensamento voltado para uma educação escolar direcionada às classes menos favorecidas, pautada, sobretudo, em formar e capacitar o estudante trabalhador. (SANTOS E CAMPOS ,2016, p. 331).

No que repercute a Teoria Curricular Tradicional, três nomes precisam ser destacados como influência curricular: John Dewey, Franklin Bobbit, e Ralph Tyler.

Segundo Maia (2020), Dewey considerava um discurso progressista em relação ao currículo. O que diferencia seu raciocínio dos outros dois pensadores dizem respeito de elevar suas propensões pela conservação de uma democracia em relação aos interesses econômicos.

Teoria Crítica

Diante de várias discussões em relação à educação corrente, e por conseqüente, às concepções e imposições as teorias do currículo tradicional da época foi se construindo o cenário essencial para o advento das teorias críticas do currículo, que se instituíram de modo a aperfeiçoar conceitos que suscitasse uma percepção mais ampla da educação. Assim, as teorias críticas partem da ideia de que não existe uma teoria apartidária, uma vez que, as teorias são estruturadas dentro de um ambiente em que as relações de poder são acontecimentos concretos. Por isso, no Brasil em 1980 iniciou uma forma de considerar a escola um lugar com ensino sistemático e contextualizado. Saviani (2010, p. 14) afirma que:

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado e contextualizado. [...] eu disse saber sistematizado e contextualizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular, bem como esta necessita pensar no conhecimento contextualizado e transformador [...]. (SAVIANI ,1994, p. 14)

Nessa ótica o currículo passa por uma concepção de ensino sistemático, com estrutura voltada ao indivíduo pensante que refletirá por meio da educação e mudará seu contexto social. Por isso, o ensino ficou com temáticas contextualizadas ao cotidiano dos alunos para facilitar a associação a sua realidade e assim compreender de forma profunda e relevante onde o sujeito da aprendizagem possa cogitar a respeito do conteúdo, criticar, indagar se tornando autônomo em seu pensar e tendo a liberdade para discutir e entender de forma plena. Silva (2010, p. 30) da sua contribuição:

[...] As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas de desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2010, p. 30)

O currículo escolar é atravessado por uma sucessão de intenções, ações e interesses pronunciados e objetivados para deliberados fins. Ao mesmo tempo, é inesperado, pois existe o interesse da classe dominante que irá de encontro com cada cidadão esclarecido, essas são as relações estreitas do currículo que promove através da educação experiências onde o aluno forma sua identidade construindo no processo de ensino e crescendo em seu contexto social Silva (2013, p.185) diz que “ampliar nossa compreensão sobre as íntimas e estreitas relações entre conhecimento, poder e identidade social e, portanto, sobre as múltiplas formas pelas quais o currículo está centralmente envolvido na produção do social”.

Percebe-se que de acordo com a teoria crítica o currículo passa a ser vital na formação integral de um ser humano, pois este não irá condicionar o pensamento, pelo contrário ele dará ferramentas sistematizadas associadas a vida cotidiana do aluno levando-o a refletir a respeito chegando ao conhecimento crítico se posicionando diante uma cultura, de uma práxis educativa que não lhe agrada, se tornando ético e defendendo destruições de florestas, sendo contra maus-tratos seja de animais ou crianças, mulheres, pessoas independente de raças e credos, se formando um ser de posição crítica almejando sempre um mundo melhor. Freire (2015, p. 154-155) enfatiza sobre o exposto:

[...] aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo. Processo de luta profundamente ancorado na ética. De luta contra qualquer tipo de violência. De violência contra a vida das árvores, dos rios, dos peixes, das montanhas, das cidades, das marcas físicas de memórias culturais e históricas. De violência contra os fracos, os indefesos, contra as minorias ofendidas. De violência contra os discriminados não importa a razão da discriminação. Da luta contra a impunidade que estimula no momento entre nós o crime, o abuso, o desrespeito aos mais fracos, o desrespeito ostensivo à vida. Vida que, na desesperada e trágica forma de estar sendo de certa faixa da população, se continua ainda sendo um valor, é um valor sem estimacão. É algo com que se joga por um tempo qualquer de que só o acaso fala. Vive-se apenas enquanto não morto se pode provocar a vida. (FREIRE, 2015, p. 154-155).

Da forma como o autor Freire trata da questão do ser humano esclarecido e ético em relação ao seu mundo, é possível verificar que o currículo dentro da teoria crítica não é estático como um lago de água parada e sim sempre se renova como um rio de água corrente e com esse ponto de vista notamos que o ser apreendeste desse currículo educacional é favorável a própria vida sempre renovando suas verdades dentro e fora do âmbito escolar tornado seu empoderamento permanente

Letramento e Seus Pressupostos

A definição de letramento é formada pela junção do sufixo "mento" que acrescentado ao verbo lhe atribui o sentido de ação; com o verbo "letrar" ainda não dicionarizado, mas imprescindível para mostrar a ação educativa de avultar o uso de práticas sociais de leitura e de escrita, não apenas com a intenção de ensinar a ler e escrever, mas formando a palavra letramento que é o resultado do estado da ação de ler, ou seja, o sujeito aprende a ler e a escrever e por meio dessa ação ele decodifica o código e ainda reflete sobre ele e suas variações de acordo com o contexto social ressignificando (SOARES, 2015).

Ramos (2018, p. 4) diz que "A palavra letramento em português é uma tradução direta do inglês literacy, traduzido como leitura e escrita[...], outra perspectiva é o termo estar relacionado a produto, ou seja, relacioná-lo com o progresso da civilização, ao desenvolvimento tecnológico[...]". De acordo com a autora o indivíduo letrado possui a habilidade ou a condição de saber de ler e escrever, para além de saber ler e escrever, a pessoa letrada é aquela que faz uso competente da leitura e da escrita, no entanto o termo letramento é também utilizado para designar o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, por isso esta relacionado ao progresso de um povo.

Corroborando com essa ideia Kleiman (1995, p. 19) traz o letramento "como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos".

Percebe-se que os autores citados instituem o letramento como ação de aprendizagem que envolve leitura e escrita, em que se tem sempre um objetivo particular, desde que o aluno tenha se apropriado daquilo que lê ou escreve.

Contrapondo as definições supracitadas Tfouni (2010), acredita que o letramento vai muito além de simples indagações que circundam leitura e escrita, pois isso seria marginalizar aqueles que não fazem parte dessa órbita do ensino, é preciso analisar sobre os padrões sociais da língua que estão ou não em âmbito escolar, a autora menciona em sua teoria que ser alfabetizado não significa ser letrado. Uma vez que, de acordo com Tfouni (2002, p. 31) "letramento é um processo, cuja natureza é sócio-histórico". Ramos (2018, p. 5), pois "[...], ocorre em diferentes contextos sociais como casa, escola, trabalho, rua, loja etc. Aparece através de diversas formas, como Letramento visual, literário, crítico, multicultural, musical, acadêmico, digital entre outros"

Nota-se que esse posicionamento ultrapassa os limites da sala de aula, pois ele se une a questões sociais como entender o que acontece na minha comunidade, no meu estado, no meu país e no mundo, saber dar um endereço, contextualizar determinada história e não ser exclusivo sobre leitura e escrita.

Letramento: Ensino e Aprendizagem

Segundo Silva (2010, p. 27), "O processo de ensino e aprendizagem tem sido caracterizado por diferentes concepções, modificadas ao longo do tempo, que vão desde a ênfase tradicional, que enfocava o papel do professor como transmissor de conhecimento, até as concepções atuais[...]". O ensino foi evoluindo ganhando forças nas normativas que validaram o ensino mediado levando o aluno como peça crucial nesse roteiro, talvez, o letramento sempre

tenha existido, mas como o ensino era tradicional e condicionava os alunos a treinarem de forma mecânica sobre os conteúdos eles não se permitiam cogitar ou refletir a respeito, atualmente a escola é o lugar onde o aluno tem espaço para aprender de forma integral.

Souza e Faria (2003, p. 266) falam a respeito da escola:

[...] em que conhecemos e aprendemos sobre o mundo e sobre a ação/trabalho e a relação dos homens no mundo [...] é um lugar de ensino e aprendizagem, canal aberto para que, transitando entre os conhecimentos produzidos no passado e no futuro, possamos produzir novos conhecimentos e novas possibilidades de vida (SOUZA E FARIA, 2003, p. 266).

A escola tem seu papel fundamental no caminhar desses alunos para se tornarem atores sociais, pois por intermédio dela e dos profissionais que a compõem aprendizagem é constante, tanto em relação a escrita, como leitura, troca de ideia entre seus pares, socialização mediante fatos históricos ou atuais, embates para intensificar a identidade de cada um e o mais importante nessa forma de atuar a escola em 2020, é que ambos se permitem aprender juntos tanto o docente quanto os alunos. Vygotsky (1984, p. 99), afirma que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que a cercam. Isto se daria através da demonstração ou de pistas usadas por um parceiro mais experiente”, nesse caso essa pessoa é o professor com sua gama de conhecimento científicos que atrela ao cotidiano e acultura de cada aluno num processo conjunto de aprendizagem.

Para que o aluno possa aprender e partilhar a aprendizagem é necessário que o ambiente apresentado à criança deve ser rico em material letrado, isso para que ela possa ter acesso fácil a calendários, cartazes, rótulos, gráficos, bem como acesso a revistas, livros e jornais. Além disso, é vital trabalhar em sala variados gêneros textuais como poesias, contos e histórias. Porém, é de fundamental importância que o professor tenha autonomia sobre as atividades que ele propõe, que elas sejam significativas ao aluno de forma plena (PAULA, 2019).

A sala de aula deve ser um ambiente dinâmico, fomentador aos alunos para que possam livremente desejar aprender. O docente deve proporcionar consciência social em círculo letrado, suscitando perguntas sobre as opiniões das crianças sobre a leitura e escrita, promovendo e mediando um cenário de trocas de ideia e reflexões em torno do que se apresenta tanto o conceito aparente, quanto científico e suas diversidades em seus vários contextos (PAULA, 2019).

A escola mais uma vez se coloca como ambiente direcionado a uma educação pautada em função social, uma vez que, essa escola tem em seu sistema um currículo voltado para planejamentos que desenvolvem a convivência em sociedade, acesso a cultura variadas, esclarecimentos sobre os direitos e deveres sociais, sendo uma educação continua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 LDB (atualizada em 2019), diz em seu Art. 1º que “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”. Primeiramente a criança se desenvolve no ambiente familiar, depois de certo tempo de aprendizagem e maturidade, ele é inserido no sistema educacional que com apoio da família levam os sujeitos a se descobrirem aptos a viverem em sociedade com liberdade diante das práticas sociais

Alfabetização e Letramento

Aprender é inerente ao ser humano, pois, nascemos e a partir desse momento aprendemos por assimilação e acomodação constantes, entretanto, na escola temos a chance de aprender novos conhecimentos, por intermédio de exemplos e práticas, é possível desenvolver novas habilidades e melhorar as adquiridas, tornando-se capacitado a se tornar um cidadão idôneo do decorrer da vida e no convívio em sociedade. (SILVA, 2017).

Nesse íterim, é crucial teorizar sobre alfabetização e quem nos esclarece a respeito é Lopes (2019, p. 21) dizendo que a alfabetização é a capacidade lógica de construir, interpretar, decodificar e estabelecer relações entre as sílabas, as palavras, as frases, os textos, ou seja, sobre todo o sistema alfabético de escrita e leitura.

Corroborando sobre o assunto Paula (2019, p. 65), diz que "entende-se alfabetização como o processo de aquisição do código escrito em suas múltiplas facetas, transformando fonemas em grafemas (escrever) e grafemas em fonemas (ler). Dá-se pela conquista dos princípios ortográficos e alfabéticos e pela inserção do indivíduo à cultura escrita.

Os autores são claros em suas citações do processo de alfabetização, pois é preciso que o aluno inserido na escola consiga com ajuda de um profissional da educação e observando o melhor método e atentando ao nível de conhecimento em que cada criança se encontra consiga decodificar o código alfabético e posteriormente consiga escrever e ler.

A alfabetização surgiu inicialmente como o estudo das primeiras letras no período colonial, nas escolas criadas pelos jesuítas e, após esse período, durante o século XIX, no momento de tentativa de secularização do ensino e o desenvolvimento de métodos de alfabetização através das cartilhas e a influência da Psicogênese da Língua Escrita no final do século XX (CAVALCANTE, 2016).

Foi a partir da década de 1980, com estudos de Ferreiro e Teberosky (1989) sobre a gênese da leitura e da escrita, que a visão de uma aprendizagem da língua escrita baseada em um processo que associa símbolos gráficos a sons da letra começou a ser questionado. (PAULA, 2019).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a criança inicia o processo de alfabetização no seu convívio familiar, estruturando ideias e hipóteses sobre o código escrito, passando pelos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Por esses níveis, a criança constrói e desconstrói conceitos até a aquisição da leitura e escrita.

O aluno passa por todos os níveis captando e compreendendo até alcançar o nível alfabético. Nesse nível, o discente explora as vogais e consoantes encontradas nas palavras e percebe nesse processo que as palavras escritas representam as palavras faladas. Quando essa descoberta acontece é porque essa criança está alfabetizada, mas ainda terá mais caminhos a trilhar, uma vez que, existe a escrita ortográfica e a informal, ou seja, se fala de um jeito e se escreve de outro. Tornando-se imperativo ensinar as relações entre fonemas e grafemas, demonstrando minuciosamente quantas e quais letras são essenciais para formar determinada palavra, quando se apresenta a composição silábica, a segmentação das palavras dentro de um texto, a ortografia, aspectos referentes à estrutura do texto, o uso de letras maiúsculas e minúsculas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

O aluno aos poucos vai assimilando cada passo da alfabetização até que ele chega ao estado de equilíbrio de suas ideias e almeja a leitura, pois a medida que ele vai escrevendo percebe som da letra e que existem várias letras e que essas são símbolos e que ele consegue falar essa representação é porque nesse momento o aluno conseguiu desconstruir e reconstruir seu aprendizado. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) fala sobre o exposto:

Em um sentido stricto, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som-grafia. É certo, portanto, que, na alfabetização, a criança precisa dominar o sistema alfabético, o que demanda que o professor trabalhe explicitamente com as relações existentes entre grafemas e fonemas. No entanto, esse aprendizado não é suficiente. O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido lato, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012, p. 27).

Nesse sentido o processo de alfabetização se relaciona ao letramento circundando as práticas sociais como mencionado anteriormente esse contato se inicia antes do processo de alfabetização e vai muito além dela. Soares (2004, p. 14) da sua contribuição a respeito dessa relação entre alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo/ Moderna, 2006.

ALMEIDA, Vanessa Fulaneti, FARAGO, Alessandra Corrêa. A importância do letramento nas séries iniciais. In: Cadernos de Educação: ensino e sociedade. Centro Universitário UNIFAFIBE. Bebedouro – São Paulo, 2014. p. 204-218.

AGUIAR, Francisco de Paula Melo. O Currículo e a Prática docente. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 02, Vol. 01. pp. 508-526, abril de 2017. ISSN:2448-0959.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo/ Moderna, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil/ Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imes/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 junh. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. LDB (9394/96). Atualizada em 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 maio. 2020.

CAVALCANTE, J. B. A. História da alfabetização no Brasil: do ensino das primeiras letras à psicogênese da língua escrita. UESPI/ São Raimundo Nonato-PI. 2016

CURY, Carlos R. J. A Educação Básica como direito. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, 2008 p.293-

303, mai./ago. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GHIRALDELLI JÚNIOR. *Filosofia e História da Educação Brasileira*. São Paulo: Manole, 2009.

HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. 27. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

KLEIMAN, Angela. O que é letramento? In: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. KLEIMAN, Angela (org.). Campinas: Mercado das Letras, 1995

LOPES, Lindy Karla Diniz *et al.* *Práticas pedagógicas de alfabetização e letramento no ensino fundamental I*. 2019.

LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MAIA, Júlio César Apolinario. *Reminiscências da teoria tradicional do currículo: mapeamento da conjuntura norte-americana sobre o inaugurar do século XX*, 2020.

MELÂNIA, B. KLUG. *Língua portuguesa*. In: *Minidicionário Escolar*: Blumenau: Vale das letras, 2012.

MACEDO, R. S. Chrysallis. *Currículo e complexidade. A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. *Currículo da educação básica no Brasil: e políticas*, 2014.

PAULA, Elaine. O processo de alfabetização e letramento no ensino fundamental I. *Revista Calafiori*, v. 3, n. 2, p. 63-76, 2019

RAMOS. Elaine da Fonseca, *A importância do letramento no ensino fundamental*, 2018.

SANTOS, F. C. dos; CAMPOS, A. M. A. (Org.). *A contação de histórias: contribuição à neuroeducação*. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Global, 2015

SANTOS, F. C. dos; CAMPOS, A. M. A. (Org.). *A contação de histórias: contribuição à neuroeducação*. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

SILVA, Karoline Nair Figueredo da. *Alfabetização e letramento: da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental*. 2010. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura de Pedagogia) Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, Criciúma, 2010. Disponível em: Acesso em 06 jun. 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, T. T. da. Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.(Org.). 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TFOUNI, L. V. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984

PINAR, W. Estudos curriculares: ensaios selecionados. São Paulo: Cortez, 2016.



**Projeto NTIC's no processo de
aprendizagem: análise dos resultados
a partir das atividades desenvolvidas
com discentes do 5º ano em Breves-
PA no contexto da pandemia de
COVID-19**

Letícia do Socorro da Cruz Alves
Raimunda Neto Lobato
Ronaldo de Oliveira Rodrigues

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.180.14

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo analisar, a partir do projeto NTICs, os resultados obtidos no desenvolvimento das atividades com discentes do 5º ano do ensino fundamental. Traz reflexões a partir do contexto da pandemia de COVID-19 e a educação pública em Breves-Marajó-PA. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, a qual fundamentou-se, principalmente, nos estudos de Silva e Couto (2013), Santos (2021), Reis (2012), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Batista e Andrade (2020). Dentre os principais resultados, consideramos que além da importância do uso das NTIC's como aliada no processo de construção do conhecimento, é preciso ter metodologias específicas para seu uso, as quais precisam estar alinhadas às necessidades de aprendizagem dos/as alunos/as. Verificamos que as atividades estavam alinhadas às orientações da BNCC e a proposta curricular do município. Percebeu-se ainda a importância da formação docente e parceria entre os envolvidos no projeto, pois notou-se que vários fatores dificultaram a execução do mesmo e não estavam relacionados exclusivamente à falta de um *smartphone* ou ao acesso à internet.

Palavras-chave: NTIC's. ensino fundamental. COVID-19. aprendizagem. formação docente.

INTRODUÇÃO

Há algum tempo fala-se da importância das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's) e de suas possibilidades de utilização nos diferentes contextos, como o educacional. O que não se imaginava era uma mudança repentina na configuração mundial, e o ano de 2020 marcado pelo início da Pandemia de COVID-19, no qual o distanciamento social tornou-se fundamental para evitar contágio e transmissão da doença.

A pandemia de COVID-19 impactou, dentre tantas questões, no fechamento das atividades que foram classificadas como não essenciais, ocorrendo, assim, a paralisação de eventos como reuniões presenciais em templos religiosos, órgãos públicos, academias, bancos, casas de festas, escolas, dentre outros. Nesse contexto, as NTIC's ganharam maior evidência e passaram a ser ferramentas essenciais de interação.

A mudança inesperada trouxe novas demandas. A sociedade foi “forçada” a adaptar-se, ficar em casa tornou-se regra, cresceu o ramo dos pedidos *delivery*, chamadas via *WhatsApp*, reuniões no *Google Meet*, plataformas digitais, *chats*, *Live* etc. Aprender a manusear essas tecnologias foi um caminho inevitável e indispensável para muitos de nós, especialmente no campo educacional.

Mesmo com inúmeras dificuldades, como infraestrutura, ausência de conexão à internet ou baixa qualidade dela, professores/as e alunos/as, principalmente por meio do dispositivo móvel *smartphone* - a ferramenta mais acessível para que ocorresse esse compartilhamento de conhecimentos - conectaram-se para dar andamento ao processo de aprendizagem, nos chamados ensino remoto, híbrido, etc.

Destacamos aqui o uso do *smartphone* por ter sido a principal ferramenta utilizada no desenvolvimento do projeto de extensão denominado “NTIC's no processo educativo: o computador e *smartphone* como recursos pedagógicos na aprendizagem de alunos (as) do 5º e 6º ano do ensino fundamental”, o qual é foco de nossa análise. Sob a coordenação do Prof. Dr. Ronaldo

Rodrigues, o projeto teve por objetivo geral utilizar as NTIC's (computador e *smartphone*) como recurso de aprendizagem no processo educativo de discentes do 5º e 6º ano do ensino fundamental.

Pensado ainda em um contexto pandêmico, do ensino remoto, no qual encontrava-se as escolas do município de Breves/PA, a proposta foi contribuir no processo educativo dos alunos matriculados na rede municipal de ensino. Nesse sentido, foram formuladas várias atividades na área de língua portuguesa, acessada pelos alunos por meio do link enviado aos aparelhos móveis de seus pais/mães/responsáveis.

Com base no que foi realizado durante a execução do projeto, o objetivo geral é analisar, a partir do projeto NTICs, os resultados obtidos no desenvolvimento das atividades com discentes do 5º ano do ensino fundamental. Os objetivos específicos foram conhecer os resultados relativos ao desenvolvimento da aprendizagem de discentes do 5º ano; identificar se o uso das NTIC's facilitou ou não o processo de aprendizagem aos discentes do 5º ano.

O problema da pesquisa baseou-se em analisar, a partir do projeto NTICs, quais os principais resultados obtidos no desenvolvimento das atividades com discentes do 5º ano do ensino fundamental ?

Para embasar a discussão foram utilizados autores como Silva e Couto (2013), Santos (2021), Reis (2012), Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa adotou a abordagem qualitativa. De acordo com Reis (2012, p. 61) “a abordagem qualitativa está no modo como interpretamos e damos significados ao analisarmos os fenômenos abordados sem empregar métodos e técnicas estatísticas para obter resultados sobre o problema ou tema estudado”. Também foi necessário realizar a revisão da literatura para melhor compreender o tema discutido. Na coleta de dados foram utilizados os relatórios das atividades de língua portuguesa realizadas pelos discentes do 5º ano.

Em sua organização o presente artigo conta com duas seções principais, além da introdução e considerações finais. Na primeira seção, “considerações a partir do desenvolvimento das atividades de Língua Portuguesa por meio do projeto NTIC's”, destacamos as NTIC's na educação e fazemos as considerações a partir dos resultados obtidos durante a execução do projeto. A segunda seção, “o projeto de extensão e os desafios enfrentados durante o desenvolvimento e aplicação das atividades com os alunos do 5º ano da rede pública de ensino no município de Breves/Pará”, trata do projeto e de alguns de seus maiores desafios.

CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DO PROJETO NTIC'S

Segundo Silva e Couto (2013, p.1):

Discutir sobre tecnologias móveis é possibilitar compreender que essas tecnologias facilitam o acesso a uma infinidade de informações e que, em decorrência da mobilidade e da conexão constante, diferentes saberes são construídos e difundidos. Com isso, as oportunidades de comunicação no ciberespaço, que estimulam os processos de trocas, interações e aprendizagens entre professores e alunos, são ampliadas [...]

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), que também podem ser denominadas como Tecnologias Digitais de Informação e

Comunicação (TDIC's), estão classificadas como a 5ª competência da Educação Básica, devendo essas serem desenvolvidas pelos estudantes que têm a aprendizagem como direito assegurado no que compete a:

[...] 5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva [...] (BNCC, 2020).

As tecnologias na educação precisam ser vistas não somente como um recurso tecnológico, mas no âmbito de um processo estratégico, no bojo de um conjunto metodológico importante de melhoria, a qual se bem utilizada, contribuirá para a aprendizagem dos discentes.

De acordo com Santos (2021, p. 18-19):

As tecnologias educativas não englobam somente os recursos e os avanços técnicos, mas também, sobretudo, os métodos que determinam e melhoram a aprendizagem dos alunos. A implementação de novas metodologias pedagógicas e didáticas que estejam em sintonia com a difusão tecnológica, pode contribuir e proporcionar dentro do ensino remoto atividades de discussão, reflexão científica, construção e troca de conhecimentos.

Foi importante adotar novas metodologias pedagógicas atreladas às NTIC'S para atender as necessidades na educação no momento da pandemia, em que o distanciamento social foi a melhor forma de prevenção contra o vírus de COVID-19. E no contexto pós-pandemia, continuará sendo aliada ao processo de aprendizagem? Uma ferramenta de acesso a informação? Com potencialidade a construção do conhecimento? Um recurso de mediação do professor e participação dos alunos? ou deixada à margem com uma inimiga causadora de distração no contexto escolar? São algumas questões levantadas para nossa reflexão.

As tecnologias são importantes ferramentas para as novas formas de ensinar e aprender, e dificilmente terá como a escola esquivar-se desse processo. As NTIC's são recursos a mais para estimular, instigar o aluno a ser mais participativo, crítico, pesquisador, atrelando as ferramentas tecnológicas ao cotidiano do aluno e, por consequência, motivando-os na busca de conhecimento e do seu desenvolvimento.

Segundo Batista e Andrade (2020, p. 10)

Além do computador, o celular (smartphone) e os tablets tornaram-se importantes instrumentos no processo de ensino e aprendizagem. Por meio dessas tecnologias o aluno também tem acesso à internet, vídeos, fotos, jogos, softwares diversos, documentos, ou seja, tem o mundo do conhecimento em suas mãos.

A sociedade está em constante transformação. O computador e o *smartphone*, bem como a internet, oferecem uma vasta gama de informações. Os alunos dispõem de novos recursos para pesquisar, descobrir, conhecer e compartilhar juntamente com os professores, colegas e familiares, suas aprendizagens e descobertas. São conhecimentos diversos na palma das mãos. Contudo, é necessário organizar esses processos para uma efetiva aprendizagem.

Em relação aos resultados obtidos durante o desenvolvimento das atividades no ensino de Língua Portuguesa do projeto de extensão "NTIC's no processo educativo: o computador e o *smartphone* como recursos pedagógicos na aprendizagem de alunos (as) do 5º e 6º ano do Ensino Fundamental", realizado pelo Campus de Breves/UFPA, o projeto contou, no decorrer de seu desenvolvimento, com a participação de 13 membros, sendo 05 atuantes ativos/as no ano

de 2021. Um coordenador, uma bolsista, uma voluntária, e duas professoras da rede pública de ensino que aceitaram fazer parte da aplicação das atividades com as suas turmas.

Ao tomarem conhecimento do projeto, as professoras viram que seu desenvolvimento era possível. Sua aplicabilidade agregava aos alunos que estavam fazendo parte do mesmo, até porque as atividades presenciais foram suspensas e seus alunos não podiam ficar sem atividades. Fazer parte do projeto foi uma alternativa de minimizar os prejuízos da ausência das aulas não presenciais. “Com isso, por meio da análise dos estudiosos da área, percebe-se que enxergaram nas tecnologias um novo caminho que oportunize repensar e reestruturar as práticas de ensino” (BATISTA E ANDRADE, 2020, p. 13).

Em relação aos conteúdos abordados, as atividades foram elaboradas a partir do livro “L – 5º ano Coleção Eu Gosto Mais – Integrado – Editora IBEP, ano 2014”. Para análise dos resultados foram utilizadas as atividades desenvolvidas no início de agosto de 2021 e, aplicadas no período de 23/08 a 21/09/2021, sendo a última aplicada no período de 21/02 a 11/03/2022.

Para que o andamento do projeto se mantivesse, ele passava por algumas etapas, em especial o domínio metodológico por parte dos integrantes que elaboravam as atividades. Sendo ainda graduandas, um desafio que passou a contribuir para a construção profissional, bem como o conhecimento das ferramentas e manuseio para que as atividades fossem desenvolvidas, aplicadas e analisadas após o fechamento do período de aplicação.

Para análise e discussão dos dados apresentamos as 3 (três) últimas atividades que foram elaboradas e aplicadas durante o desenvolvimento do projeto. Todas as atividades construídas contêm as informações relativas ao conteúdo abordado, tema da aula, identificação do aluno e as questões avaliativas. Os resultados obtidos a partir da interação dos sujeitos com o projeto propiciaram a compreensão dos saberes compartilhados e adquiridos entre os alunos que fizeram parte do projeto.

ATIVIDADE 1 (U3A1)

TEMA DA AULA: Interpretação textual/Acentuação/Cedilha e Hífen

PRIMEIRAS QUESTÕES: Identificação do aluno, como nome completo, escola, ano, disciplina e professor (a).

LEITURA DO TEXTO: Leitura e interpretação do texto “Classificados Poéticos”

QUESTÕES AVALIATIVAS: 01. O texto “Classificados Poéticos” é: 02. Que planeta azul é esse que o texto fala?; 03. Quem é que está brincando no planeta azul?; 04. Marque as palavras que estão escritas corretamente com o ACENTO AGUDO; 05. Assinale a alternativa que estiver acentuada corretamente com o ACENTO CIRCUNFLEXO; 06. Qual palavra está acentuada corretamente com o TIL? Assinale a alternativa correta; 07. Assinale o item em que todas as palavras estão com o uso correto da CEDILHA; 08. Marque a palavra em que o HÍFEN está empregado corretamente; 09. Assinale a alternativa em que todas as palavras estão acentuadas corretamente com o TIL; 10. Assinale corretamente a alternativa a seguir: EXEMPLO 8 + 9 = AZUL

A partir do momento em que a atividade U3A1 foi elaborada e aprovada pela equipe, seu link foi disponibilizado para as professoras compartilharem no grupo de whatsapp, o qual haviam formado com os pais/mães/responsáveis. Com base nas instruções das professoras/mediadoras eles tinham a responsabilidade de ajudar as crianças no desenvolvimento das atividades. Estávamos passando por um período grave da COVID-19 e as atividades do projeto surgiram para contribuir com os/as que aceitaram participar.

No que tange ao preenchimento dessa atividade houve um total de 34 questionários preenchidos e o desempenho para quem estava há um tempo considerável sem ter o contato com as lições da escola, o resultado foi bem positivo. Cada questão valia 1 (um) ponto, podendo chegar ao total de 10 (dez) pontos. De acordo com os levantamentos, 9 (nove) dos alunos fecharam o questionário, obtendo 10 (dez) pontos; 20 (vinte) deles acertaram 9 pontos e os demais, menos de 8 (oito) pontos. O resultado da aplicação dessa atividade foi satisfatória.

Na aplicação da **ATIVIDADE 2** – Unidade 4 Atividade 1 (U4A1) foram elaboradas 8 (oito) questões todas de múltipla escolha, na qual continha quatro alternativas e somente uma estava correta.

ATIVIDADE 2 (U4A1)

TEMA DA AULA: Interpretação textual e sílaba tônica

PRIMEIRAS QUESTÕES: Identificação do aluno, como nome completo, escola, ano, disciplina e professor (a).

LEITURA DO TEXTO: Leitura e interpretação do texto “Descubra como as palavras vão parar no dicionário”

QUESTÕES AVALIATIVAS: 1. O texto “Descubra como as palavras vão parar no dicionário” trata sobre: ; 2. Releia o começo do texto e responda: o texto diz que as palavras BLOGAR, TUITAR e NERD, andaram na boca do povo. Isso quer dizer que: ; 3. Releia o texto e assinale a alternativa correta: como é feito o dicionário: ; 4. Observe os quadros que aparecem depois do texto. Marque a alternativa correta: ; 5. Observe os exemplos abaixo, e, em seguida, marque a alternativa correta: marque a alternativa em que há algum erro na acentuação gráfica: ; 6. Leia os exemplos a seguir e em seguida assinale a alternativa correta a baixo: ; 7. Marque a alternativa em que de acordo com a sílaba tônica a palavra é Paroxítona: ; 8. Marque a alternativa em que de acordo com a sílaba tônica a palavra é Proparoxítona.

Após o fechamento para o preenchimento da atividade U4A1 a plataforma do Google *forms* automaticamente gerou o gráfico e conseguimos analisar que houve uma queda no número de questionários respondidos. Observou-se que das duas turmas participantes do projeto, apenas uma continuou. A outra professora mediadora se desligou do programa, pois devido mudança na lotação da escola, assumiu outra turma, e o ano não coincidiu com o público alvo do projeto.

Para essa atividade foram 19 (dezenove) questionários preenchidos. No mesmo período de aplicação, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) havia disponibilizado para as escolas municipais as atividades pedagógicas a serem trabalhadas em formato dos cadernos pedagógicos. Assim, os pais/mães/responsáveis passaram a dar mais ênfase nos cadernos pedagógicos em detrimento às atividades do projeto. Chegou a tal ponto de a professora informar que não poderia mais continuar, pois agora teria os cadernos de seus alunos para corrigir.

Em relação a análise dos dados, constatou-se que dos 19 questionários respondidos houve 5 (cinco) discentes que acertaram todas as questões, 6 (seis) deles acertaram 7 questões, 4 (quatro) acertaram 6 (seis) questões. Os demais acertaram menos de 6 questões. O quantitativo maior de erros se deu na atividade envolvendo interpretação de texto, que era a primeira questão da atividade dessa unidade. Logo, percebeu-se que é uma das habilidades e competências de acordo com o que a BNCC trabalha, e precisa ser trabalhada com os alunos que estiveram diretamente participando do projeto.

Na atividade U5A1, antes de sua construção, foi realizada uma reunião para alinhar como seria sua elaboração e aplicação. Foi um momento em que não tivemos mais como contar com a colaboração das docentes, pois surgiu vários impedimentos, que serão melhor descritos na próxima seção. Nesse sentido esta atividade foi pensada e aberta ao público em geral, precisamente direcionada aos/as alunos/as do 5º ano matriculado/as na rede pública de ensino.

ATIVIDADE 3 (U5A1)

TEMA DA AULA: Interpretação de texto/gramática, frases declarativas/interrogativas/exclamativas e imperativas/ortografia – ão – ões/- ao – ãos/- ão ães

PRIMEIRAS QUESTÕES: Identificação do aluno, como nome completo, escola, ano, disciplina e professor (a).

LEITURA DO TEXTO: Leitura e interpretação do texto “As cores do arco-íris”

QUESTÕES AVALIATIVAS: 1. De acordo com o texto, como é um arco-íris?; 2. Ao que as pessoas são comparadas no texto?; 3. Como expressamos nossos sentimentos quando estamos felizes?; 4. O texto transmite a ideia de quê?; 5. Porque o texto “as cores do arco-íris” é opinativo?; 6. Aquilo que é próprio de uma pessoa é?; 7. Assinale a alternativa em que a frase declarativa afirmativa esteja correta; 8. Marque a opção em que a frase declarativa negativa está correta; 9. Assinale a frase interrogativa; 10. Marque a alternativa em que a frase exclamativa esteja correta; 11. Assinale a alternativa em que a frase é imperativa; 12. A frase: “vamos nos unir e construir um lindo arco-íris!” é; 13. Qual alternativa está com o plural dos substantivos escrito corretamente?; 14. Marque a frase que está escrita corretamente no plural.

A atividade contou com 14 questões sendo que a pontuação para os acertos foi distribuída e na somatória era possível alcançar 20 pontos. Para que essa atividade pudesse alcançar o público de interesse, foi confeccionado um *flyer* para divulgação, o qual foi compartilhado nas redes sociais com os colegas, familiares e nos grupos de whatsapp. Nele continha as informa-

ções necessárias para compreender a dinâmica do projeto, como seu objetivo, o dia para o preenchimento, o link para o acesso, um texto para tirar dúvidas e o contato para mais informações, caso não houvesse ficado explícito.

O resultado não foi o esperado. A expectativa era alcançar um número maior de estudantes do 5º ano. Contudo, tivemos apenas 5 questionários respondidos. Percebemos que não houve o interesse esperado ou faltou curiosidade dos pais/mães e responsáveis em acessar as atividades.

No desenvolvimento do projeto tivemos um resultado satisfatório quando tivemos aceitação por parte das professoras. Percebemos a mudança (pouca participação), a partir do momento que elas não puderam mais fazer parte do projeto e foram se desligando. Ressalta-se que outros docentes foram convidados a integrar ao projeto, mas não obtivemos resposta positiva.

É importante destacar que as tecnologias são cruciais e, por mais que elas ofereçam inúmeras potencialidades, no contexto educacional não podemos descartar a figura do (a) professor (a) em qualquer formato que as aulas aconteçam. Sem essa mediação as tecnologias podem não ser tão benéficas na construção da aprendizagem.

Segundo Silva, Picoli e Gonçalves (2020, p. 104):

Cabe ao professor saber como utilizá-las para o benefício e a promoção do processo de ensino aprendizagem, proporcionando aos alunos o conhecimento das ferramentas que possuem, quais as possibilidades de exploração e de que maneira elas podem contribuir para a sua formação pessoal.

Outro aspecto analisado nas atividades elaboradas e aplicadas estão relacionados às competências e habilidades, se essas estavam de acordo com o que assegura a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para o Ensino Fundamental do Município de Breves. O município, através da resolução nº 020, de 14 de dezembro de 2022 do Conselho Municipal de Educação (CME), estabelece as diretrizes para organização curricular dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, bem como da educação de jovens e adultos – 1ª a 4ª etapas - da rede municipal de ensino. Após algumas mudanças na organização do ensino, com a implantação do ensino fundamental de 9 anos, em 2012 foi elaborada a proposta curricular do ensino fundamental. Em 2020 o mesmo precisou passar por uma reelaboração.

A reelaboração deu-se primeiro porque precisava estar alinhado à BNCC e também para atender as necessidades atuais da sociedade. A proposta curricular do município busca a formação integral do sujeito. Para isso é fundamental trabalhar as várias áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências humanas, ciências da natureza e ensino religioso).

Ressalta-se que as “atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital (BNCC, p. 63)”. Conforme a BNCC os conteúdos de língua portuguesa foram pensados e alinhados às novas transformações tecnológicas e um dos destaques refere-se a importância do trabalho com texto.

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre “relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”. (BNCC, p. 63).

Dentro dessa perspectiva as atividades realizadas, tanto de interpretação como gramática estavam articuladas com o texto trabalhado, os/as alunos/as tinham a possibilidade de exercitar a leitura, a oralidade, e refletir sobre o que leram e também poderíamos dizer que o fato de querer acertar o máximo de questões era um estímulo a aprender, de superação. Isso ficou evidente quando eles/as enviavam mais de um questionário respondido.

Quando havia um reenvio de formulário, significava que o/a discente reuiu suas respostas, identificou as questões não acertadas, ou seja, fez uma autoavaliação, o que “significa o educando acompanhar seu próprio processo de construção de conhecimento” (HOFFMAN p. 154). Destacamos mais um ponto, a autonomia dos (as) alunos (as) em participar da dinâmica das atividades sem o compromisso com aprovação ou reprovação.

As atividades também serviram às professoras como uma forma de diagnóstico, pois ao fim das últimas três atividades desenvolvidas no projeto, as aulas no município haviam retornado com a entrega dos cadernos de atividades pedagógicas. Assim, a partir das dificuldades encontradas na resolução das questões das atividades do projeto, as professoras reforçavam os conteúdos, trabalhando-os nos cadernos pedagógicos.

Os temas de aulas do projeto estavam alinhados a vários objetivos/habilidades de aprendizagem/objetos de aprendizagem, conforme orientações da BNCC e da proposta curricular municipal. Destacamos, de maneira geral, a habilidade (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global, observada nas três atividades aplicadas.

Na atividade 1 (U3A1) destacamos a habilidade EF03LP04 - Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s. Na atividade 2 (U4A1) trabalhou-se as habilidades (EF05LP03) Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. Na atividade 3 (U5A1) buscou desenvolver a habilidade (EF04LP05) Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto.

As atividades propiciaram abordar conhecimentos das diversas grafias do alfabeto, acentuação gráfica, pontuação, compreensão de texto, estratégias de leitura, reconhecer e se apropriar do sistema de escrita, inferir informações implícitas e explícitas dentre outros objetos de conhecimentos.

É certo que esse não foi um processo sem dificuldades. Por isso na seção a seguir constam elementos fundamentais do desenvolvimento das atividades, bem como análise geral sobre os desafios encontrados durante a execução do projeto.

O PROJETO NTIC's E OS DESAFIOS ENCONTRADOS DURANTE O DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

A Universidade Federal do Pará, Campus Marajó-Breves (CUMB-UFPA), desenvolveu o Projeto de Extensão: NTIC's no processo educativo: o computador e *smartphone* como recursos pedagógicos na aprendizagem de alunos/as do 5º e 6º ano do Ensino Fundamental com vistas a contribuir com o uso das NTIC's para facilitar o processo de aprendizagem desses alunos/as. A temática surgiu do desejo de contribuir com o ensino e aprendizagem dos alunos do 5º e 6º ano do ensino fundamental, matriculados na rede municipal de ensino, utilizando de forma prática um dos diversos instrumentos tecnológicos presentes na sociedade, o *smartphone*.

Metodologicamente, após aprovação no Conselho da Faculdade de Educação e no Conselho do Campus, o desenvolvimento do projeto seguiu algumas etapas:

1. Convite aos docentes da rede;
2. Reunião de apresentação do Projeto;
3. Preenchimento do Formulário de interesse do/a docente;
4. Definição do tema a ser trabalhado a partir das sugestões dos/as docentes (em conformidade com a matriz curricular);
5. Elaboração de prévia da atividade, no Google Forms, por parte da Coordenação do Projeto NTICs;
6. Análise e sugestões da equipe, especialmente dos/as docentes;
7. Testagem da atividade;
8. Finalização dos testes e aprovação da atividade;
9. Distribuição do link da atividade para os/as docentes;
10. Distribuição do link da atividade pelos docentes aos responsáveis dos/as discentes;
11. Preenchimento da atividade por parte dos discentes;
12. Monitoramento/acompanhamento do preenchimento, com socialização em tempo real, entre coordenação do projeto e docentes participantes do projeto;
13. Finalização do preenchimento;
14. Organização dos dados estatísticos e socialização com os/as docentes;
15. Elaboração de relatório final por parte da equipe do Projeto NTICs.

O projeto começou a ser implantado na escola Santo Agostinho em parceria com algumas professoras lotadas no 5º ano do ensino fundamental. Por orientação da coordenação do Projeto NTICs, elas criaram os grupos de *WhatsApp* (cada uma com sua turma) com os pais/mães/responsáveis dos/as alunos/as, sendo elas as mediadoras do projeto.

Fazendo o uso de ferramentas tecnológicas, *smartphone*, plataforma digital e aplicativo, além do computador e a internet, as atividades eram elaboradas pelos bolsistas do projeto e disponibilizadas às professoras, as quais também faziam suas contribuições antes de liberar o link no grupo. Foi uma parceira, projeto, docentes, família e alunos/as, a qual deu muito certo. Os/as discentes participaram ativamente das atividades e, até então, as aulas ainda não tinham voltado em formato presencial.

As tecnologias móveis têm proporcionado a estruturação de um novo paradigma educacional, que recebeu o nome de *mobile learning* ou aprendizagem móvel, por ser produzida por meio de dispositivos móveis. Dentre estes recursos, os *smartphones* estão cada vez mais presentes na sala de aula, por isso devem ser utilizados com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento dos conteúdos disciplinares (CHAVES *et al*, 2018, p. 1)

O ensino remoto, a partir do uso das NTICs, foi um grande desafio na educação pública. O *smartphone* foi ferramenta fundamental para acontecer a mediação didático-pedagógica no processo de ensino e aprendizagem dos alunos/as, por meio da ferramenta *WhatsApp*.

Outro desafio enfrentado no município de Breves-PA pelas escolas, professores/as e

alunos/as é a inserção nesse atual formato de educação formal, o mundo digital. No entanto, o alvo não está nas tecnologias propriamente, “mas na possibilidade de contribuição das NTIC’s para a criação de novas metodologias de ensino” (VALENTE, 2018, p 26).

As ferramentas digitais propiciaram durante a pandemia um misto de sensações por serem ferramentas que já existiam, porém, no âmbito educacional ainda é utilizada de forma tímida. Mesmo com os avanços científicos e tecnológicos da atualidade, a educação ainda não acompanha tal desenvolvimento em sua estrutura.

Sabe-se que “sozinha a tecnologia não muda em nada as práticas de ensino da escola, mas ao ser tratada como aliada a construção do conhecimento pode ser facilitada e potencializada ao integrar conteúdos e tecnologia [...]” (BATISTA E ANDRADE 2020, p. 8). Mas, a partir da ação conjunta e dialógica de seus atores, podem ser desenvolvidos importantes projetos.

Com a extrema necessidade em se adequar ao salto que a NTIC’s deu durante a pandemia, o setor educacional precisou repensar a habitual forma de ensino e, pensar como trabalhar com os alunos de forma virtual. Contudo, não foi fácil até porque “atualmente, usar as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas é uma realidade na nossa sociedade. O desafio é usar as tecnologias visando promover formas de pensar e fazer educação”. (SILVA E COUTO, 2013)

Percebemos que no início, antes de a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) retornar às aulas de modo remoto, com a entrega dos cadernos pedagógicos, havia um maior empenho dos/as alunos/as no preenchimento das atividades elaboradas pelo projeto. Respondiam mais de uma vez, sentiam saudade das atividades e não podíamos demorar demais para disponibilizar o link da próxima atividade, pois havia cobranças.

Podemos também, relatar uma experiência que ocorreu durante a aplicação da última atividade elaborada. Na reunião de alinhamento ficou definido disponibilizar o *link* das atividades ao público do 5º ano de todas as escolas da rede municipal de ensino. Conforme ideia inicial do projeto, o objetivo era alcançar ao máximo de alunos/as.

O segundo passo foi a divulgação do projeto nas redes sociais. Houve a confecção de um flyer, no qual tinham as informações da atividade, apresentadas de forma lúdica e diversa. O mesmo foi compartilhado nos grupos e *stories* do *WhatsApp* juntamente com o *link* para o preenchimento da atividade de auxílio. Assim, os pais/mães/responsáveis dos/as alunos/as que estava dentro do perfil do público pretendido poderiam acessar as atividades para os seus filhos/as. Era um auxílio extra à aprendizagem dos participantes, além de envolver a família em participar da dinâmica da atividade.

O resultado não foi como esperado, e tivemos o retorno com apenas cinco participações. Uma experiência frustrante, mas que nos levou a muitas reflexões. Percebemos a resistência e/ou dificuldades que os responsáveis tiveram ao disponibilizar um tempo para auxiliar os/as seus/suas com o preenchimento da atividade.

Será que foi por falta de tempo? Não têm um *smartphone*? Não tem acesso a internet de qualidade? Falta de interesse? Só é possível dar continuidade ao projeto se tiver um professor como mediador? Foram questionamentos levantados como hipótese a tentar compreender o baixo quantitativo de atividades resolvidas (a participação), pois houve a ampla divulgação nas redes sociais e segundo a Divisão de Estatística e Censo Escolar (DECES) haviam 2.754 alunos

matriculados no 5º ano do ensino fundamental no município de Breves/PA no ano de 2022, período de aplicação da última atividade.

Dentre as principais reflexões sobre o projeto, fica a necessidade de formação docente para uso das NTIC's em sala de aula. Tal formação se faz necessária, para que a mediação, a troca de conhecimentos e a inserção dos alunos ao mundo tecnológico educacional ocorra com segurança, além de tornar as aulas mais atrativas para os alunos e sensibilizá-los ao uso benéfico dessas ferramentas. Nesse processo também cabe ao professor (a) “mediar e problematizar a aprendizagem, planejar o trabalho a ser desenvolvido, organizar e sustentar um trabalho em grupo, conhecer o que ensinar e as potencialidades dos alunos e garantir um trabalho colaborativo” (SILVA, PICOLI E GONÇALVES 2020, p. 101)

Quanto à questão da mediação, ela foi crucial para a execução do projeto. No ano de 2021 as professoras do 5º ano abraçaram o projeto, a participação dos alunos foi satisfatória. Em 2022 com mudanças na lotação, houve grande dificuldade no envolvimento de novos professores em serem mediadores, não somente nessa escola, mas em outras, as quais justificaram que a maioria dos alunos/as ou seus responsáveis poderiam até ter o *smartphone*, mas não tinham acesso à internet. Notamos pouca receptividade à ideia do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os desafios do projeto, citamos que muitos/as docentes tiveram dificuldade em abraçar a ideia e não se comprometeram em dar andamento nas atividades. Talvez a carga de trabalho docente tenha sido um fator, a construção dos cadernos pedagógicos, sua entrega, correção e preenchimentos de fichas etc, certas demandas do cotidiano escolar, e por vezes a falta do *smartphone* e internet de qualidade.

Por outro lado, foi interessante perceber a contribuição do projeto utilizando as NTICs como recurso de aprendizagem, enquanto as aulas presenciais estavam suspensas, mas que poderia ter continuado, seja no formato remoto ou presencial. A partir de tal vivência, podemos afirmar, sem titubear, que a figura do/a professor/a responsável, mediador/a, crítico-reflexivo/a, jamais será substituída, e estes foram cruciais para manter o projeto.

Os dados provenientes dos relatórios apontaram que várias atividades estavam de acordo com a proposta curricular do município e BNCC, porém precisa-se melhorar a dinâmica de muitas, as quais ainda estavam presas apenas na gramática normativa, a qual é importante, mas também precisa levar a uma reflexão mais crítica, criativa, problematizada as situações reais dos/as alunos/as. Apesar de ter sido trabalhado apenas a disciplina de língua portuguesa, as atividades poderiam ter sido elaboradas em um contexto da interdisciplinaridade, numa dinâmica com maior contextualização da realidade dos/as alunos/as.

O projeto colaborou com a formação de sujeitos em seu processo de aprendizagem, em estreita relação da escola com a universidade, um desafio e ao mesmo tempo um compromisso do Campus Universitário do Marajó-Breves para que as ações extensionistas, que demandam também pesquisa e ensino, pudessem acontecer de maneira eficaz e contribuir para a melhoria do processo educacional neste município.

A necessidade de uso das NTIC'S evidenciou a emergência na formação docente para a utilização das ferramentas tecnológicas, explorar ao máximo o que essas tecnologias têm a oferecer à educação. A internet está cheia de cursos de formação tecnológica, mas ainda falta direcionamento por parte das Secretarias de Educação e motivação dos docentes a aprender mais sobre o assunto e alinhá-las às suas práticas pedagógicas.

Essa motivação pode ser inserida nos cursos de formação continuada que as escolas são contempladas quando a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) disponibiliza cursos de formação. É fundamental compreender a necessidade de utilização das NTIC's vai ao encontro de metodologias inovadoras em sala de aula, enriquecendo as práticas que os professores já desenvolvem.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cecília Godinho. ANDRADE, Paulo César de Resende. A inserção das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) nos processos de ensino-aprendizagem Revista Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil – Nº 18 – Ano IX, 2020.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular. Plano Nacional de Educação (PNE), Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 set. 2022.

CHAVES, Laura *et al.* O uso do smartphone para ministrar aulas na educação básica: vantagens e desafios sob a ótica do professor. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias; Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância. Universidade Federal de Santa Catarina. Acesso em 13 jul. 2018.

COSTA, Ivanilson. Novas tecnologias e aprendizagem. 2. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

HOFFMAN, Jussara. Avaliar: respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SANTOS, Débora. Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs): uma abordagem no ensino remoto de Química e Nanotecnologia nas escolas em tempos de distanciamento social. Revista Latino-Americana de Estudos Científico – ISSN 2675-3855 – v. 02, n.07, 2021

SILVA, Ana Elisa Drummond Celestino. e COUTO, Edvaldo Souza. PROFESSORES USAM SMARTPHONES: Considerações sobre tecnologias móveis em práticas docentes. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO, 2013.

SILVA, Rosângela; PICOLI, Denise; GONÇALVES, Flávia. O professor, a mediação e as tecnologias da informação e da comunicação no processo de ensino e aprendizagem. In: SILVA, Gabriel; JORGE, Wellington (orgs.). Tecnologias Educacionais: uma abordagem contemporânea – Maringá, PR:Uniedusul, 2020.

REIS, L. G. Produção de Monografia da teoria à Prática: O Método Educar pela pesquisa (MEP). 4. ed. Brasília: Senac-DF, 2012.

VALENTE, J.A. A Sala de Aula Invertida e a Possibilidade do Ensino Personalizado: uma experiência com a graduação em Midialogia. In: Lilian Bacich; José Moran. (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem técnico-prática. 1ed.Porto Alegre: Penso, 2018, v. 1, p. 26-44.



A formação continuada do professor: uma reflexão sobre sua importância diante da pandemia da COVID-19

Eliane Lima Borges de Medeiros
Roseclé Oliveira dos Santos

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.180.15

RESUMO

A pandemia causada pela COVID-19 mostrou-se um grande desafio em escala global, afetando diversos setores sociais, como por exemplo, a educação. Professores tiveram que se reinventar para continuar o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, não foi um processo fácil, pois os professores, em sua formação inicial não contam com uma preparação que os capacite para situações emergenciais como uma pandemia. Nesse sentido a formação continuada ganha destaque. A formação continuada pode ser entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes que são necessários à atividade profissional e é realizada após a formação inicial com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. A formação continuada tem por finalidade proporcionar um conhecimento mais amplo do que aquele adquirido na universidade, visto que os saberes nunca estão finalizados. Diante disso, o objetivo deste trabalho foi evidenciar a importância da formação continuada do professor diante da pandemia da COVID-19. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com levantamento de dados nas bases google acadêmico e SciElo. Os resultados apontam que a formação continuada para o professor coloca esse profissional em constante aprendizagem e o que pode lhe garantir maior eficiência em sua prática docente, frente a situações inusitadas.

Palavras-chave: pandemia. formação continuada. aprendizagem. prática docente.

ABSTRACT

The pandemic caused by COVID-19 proved to be a major challenge on a global scale, affecting various social sectors, such as education. Teachers had to reinvent themselves to continue the teaching-learning process. However, it was not an easy process, as teachers, in their initial training, do not have the preparation that would enable them to face emergency situations such as a pandemic. In this sense, continuing education gains prominence. Continuing education can be understood as a permanent process of improving knowledge that is necessary for professional activity and is carried out after initial training with the aim of ensuring better quality education for students. Continuing education aims to provide broader knowledge than that acquired at the university, since knowledge is never finalized. In view of this, the objective of this work was to highlight the importance of continuing teacher training in the face of the COVID-19 pandemic. This is a bibliographical research, with a survey of the databases google academic and SciElo. The results point out that continuing education for teachers places these professionals in constant learning and which can guarantee greater efficiency in their teaching practice, in the face of unusual situations.

Keywords: pandemic. continuing training. learning. teaching practice.

INTRODUÇÃO

A pandemia causada pela COVID-19 mostrou-se um grande desafio em escala global, afetando diversos setores sociais, como por exemplo, a educação. Neste segmento, os desafios se pontuaram sobretudo diante da fragilidade estrutural do sistema educativo, das escolas e dos profissionais, que se viram diante de uma situação que exigia domínios específicos de recursos tecnológicos, bem como a reinvenção de suas práticas pedagógicas.

Chancelou-se no contexto pandêmico, a fragilidade da formação inicial do professor, aquela que tradicionalmente coloca o professor como o centro do processo e ignora todo o contexto dos educandos. A pandemia revelou ainda o quão despreparados estão as escolas e os professores diante de uma realidade sem precedentes. Assim ficou claro que uma das ferramentas que pode garantir uma maior eficiência do professor diante de situações inusitadas, é a formação continuada desses profissionais.

A formação continuada pode ser entendida conforme Chimentão (2009) como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes que são necessários à atividade profissional e é realizada após a formação inicial com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. A formação continuada tem por finalidade proporcionar um conhecimento mais amplo do que aquele adquirido na universidade, visto que os saberes nunca estão finalizados. Pois de acordo com sua vivência e realidade, urge estar em constante estudo e em formação continuada para (re) significar e (re) aprender buscando sempre aprimorar suas práticas e se colocando como eterno aprendiz e explorador das bagagens e vivências de seus alunos.

É importante ressaltar que a formação continuada dos professores, é um processo indissociável da prática e que este processo, frente a uma realidade totalmente nova e inesperada, como a pandemia da COVID-19, mostrou-se muito desafiador. Diante disso, este estudo traz o seguinte problema de pesquisa: qual a importância da formação continuada do professor diante da pandemia da COVID-19? Com esse problema, esta pesquisa tem como objetivo evidenciar a importância da formação continuada do professor diante da pandemia da COVID-19.

O trabalho está estruturado em 4 seções além desta introdução. Na seção 2, tem-se o referencial teórico, onde se elucida o processo de formação tradicional do professor; a formação continuada do professor para seu desenvolvimento profissional, e por fim, a formação continuada do professor frente a pandemia. Na seção 3, apresenta-se o método adotado neste estudo. Em seguida, na seção 4, traz-se os resultados do estudo. Na seção 5, por sua vez, tem-se a conclusão, seguida das referências consultadas para a execução deste trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este referencial teórico está dividido em três seções. A primeira traz um apanhado geral sobre a formação do professor em uma perspectiva tradicional. A segunda, por sua vez, debruça-se sobre as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento do professor. Por fim, na terceira seção, é falado sobre a formação continuada do professor frente a pandemia.

Formação tradicional do professor

A educação no Brasil tem algumas peculiaridades que foram herdadas de uma cultura imposta ainda na época colonial. Essa história se inicia com a chegada dos jesuítas, os quais, por meio de textos religiosos, propagavam a fé católica, ao mesmo tempo em que ensinavam a ler e escrever. A educação dos jesuítas caracterizava-se inicialmente por repetições em que ao mestre cabia-lhe falar e aos alunos memorizar o que ouviam. Além disso, essa educação atendia aos interesses da coroa portuguesa, além de ser uma educação pautada na rigidez quanto a horários e duração das aulas, disputas e ao uso do latim, normas para os exames, dentre outros (MARTINS; SILVA; BEZERRA, 2018).

Essas características perduraram e perduram até os dias de hoje. Os professores, em muitos casos, simplesmente replicam a formação que recebem na academia, sem se preocupar com a formação integral do educando. Desta forma, tem-se numa concepção pedagógica tradicional, a educação focada a num viés mais tecnicista, ou seja, ainda se tem a concepção de que a educação deve ser voltada ao mercado de trabalho, tanto a escola, como o professor devem formar cidadãos aptos ao trabalho. Nesse sentido, Araújo (2017) reitera que o professor tradicional é apontado como um profissional do passado e conseqüentemente superado.

Na concepção pedagógica tradicional, o professor era tido como figura máxima em uma sala de aula, imprimindo uma figura sagrada nesse contexto, detentor de todo o conhecimento (ARAÚJO, 2017). Ainda nesta seara, o professor tradicional é aquele que prima, com rigidez, pelo respeito a sua autoridade, organização da sala com cadeiras enfileiradas, por exemplo (MARTINS; SILVA; BEZERRA, 2018). Para os autores, os professores com essa característica, prezam por aulas expositivas, silêncio absoluto em sala da aula, preocupam-se com o conteúdo a ser ministrado e a relação com os alunos se dá sempre de forma muito restrita e rigorosa. Araújo (2017, p. 2) reforça ao dizer que:

A relação professor-aluno era vertical, piramidal, pois era hierárquica e tinha como consequência a submissão, o medo do aluno de se expor perante o público, restrito ou não, numa atitude submissa e apática, sendo, portanto, considerado como um componente do conhecimento, o receptor da tradição cultural, aquele que nada sabe e que precisa do professor para absorver, como uma esponja jogada na água, a informação vinda deste profissional.

Nesta vertente, é possível ver que a educação vinha direta do professor, sem muitas preocupações com o aluno, somente com o conhecimento repassados (MOURÃO, 2019). Para o autor, numa pedagogia tradicional, o ensino independia do aluno, ou seja, esse agente não tinha voz no processo e a ele cabia apenas a aprendizagem crua e decorativa e ao professor um ensino direto e sem delongas.

Todas essas características do professor tradicional, são justificadas com base na formação que estes profissionais recebiam. De acordo com Costa *et al.* (2014) vencendo o método Lancaster, que é aquele que treinava os alunos com poucos recursos e que tais alunos treinados ensinavam grupos de alunos, surgem as instituições de formação, as escolas normais. Ainda conforme os autores, eram instituições que representavam um local específico para profissionalização de professores, porém, preocupavam-se mais com a estrutura do que com a qualidade do próprio ensino.

Seguindo no percurso histórico sobre a formação do professor, esta temática tem sido palco de muitos debates, nesse sentido, de acordo com Gadelha (2020) a formação de professores, se ampliou no Brasil a partir da década de 1970, e teve maior dinamismo nas duas décadas seguintes, sobretudo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996. Alguns eixos, no tocante a formação do professor, devem ser analisadas, como por exemplo, a formação profissional e atividade produtiva, que trazem implícito a formação de um trabalhador na relação com o produto de seu trabalho e com as condições histórico sociais (GADELHA, 2020).

Essa formação que os professores recebiam, embasava-se em simplesmente lhes ensinar técnicas e regras para ensinar e a este fato, Duran (1999) afirma que a formação do professor não deve se restringir apenas na aquisição de técnicas e regras para ensinar. O professor

deve assumir o papel de construtor e mediador de conhecimentos e desenvolvedor de habilidades constantes, tanto na vida escolar quanto no trabalho.

Nessa vertente, Diniz-Pereira (2013) corrobora que a partir da segunda metade da década de 70 teve início um movimento oposto quanto ao que se concebia no tocante a formação de professores e tal movimento, procurou rejeitar enfoques técnicos e funcionalistas. Sob influência de estudos filosófico e sociológicos a educação passa a ser vista como uma prática social e a prática dos professores deixa de ser neutra, assumindo um papel de transformadora.

Contudo, parafraseando Nóvoa (2022), a conduta do professor bem como seu fazer docente, tem forte influência da noção que se propagou sobre a formação inicial desses profissionais. Nesse sentido o autor diz que as universidades, no decurso histórico, mostraram-se muito indiferentes no que tange a formação de professores. “No que diz respeito à formação de educadores de infância e de professores do ensino fundamental, a indiferença foi quase total, até há pouco tempo, ficando esta tarefa nas mãos de escolas normais, de nível médio e não superior” (NÓVOA, 2022, p. 64)

Ademais, no contexto da formação do professor, bem como da educação, é importante que se ressalte que educar transcende os limites do repassar informação, ou apenas mostrar caminhos ao educando (SANTOS, 2012). Para a autora, educar implica em ajudar a pessoa a ter consciência de si mesma, é oferecer suporte, proporcionar ferramentas, estender a mão para que o sujeito tenha possibilidades de escolher entre os diversos caminhos, aquele que for mais compatível com seus valores, ou seja, é um processo reflexivo que deve desenvolver o indivíduo em sua integralidade.

A formação continuada no desenvolvimento do professor

Embora os professores recebam uma vasta formação durante a sua graduação, para que sejam qualificados e demonstrem competências em seu ambiente de trabalho, muitas vezes – em alguns casos, influenciados por fatores externos – sentem-se incapazes e impotentes no que tange a despertar a curiosidade e o interesse de seus alunos. Isso torna o trabalho docente mais desafiador, pois os impossibilitam acompanhar a evolução de seus interesses, não conseguindo tornar a aula mais instigante e relevante.

Como possível explicação para este fato, Pimenta (1997) diz que muitos problemas no que se refere a prática docente, têm origem em sua formação inicial. Pois, conforme o autor pesquisas têm mostrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo e atividades de estágios distantes da realidade das escolas, não dão conta de atender as demandas sociais da escola.

Desta forma, tendo em vista as novas concepções pedagógicas, bem como as demandas sociais, o desenvolvimento profissional do professor, tornou-se uma necessidade. De acordo com Marcelo (2009) o desenvolvimento profissional do professor deve ser entendido como um processo em que o enquadra na procura da identidade profissional, na forma como estes se definem a si mesmos e os outros. Para o autor, esse processo é influenciado pela escola, formas e contexto político que integram o compromisso pessoal e a disponibilidade para aprender e ensinar.

De maneira objetiva Marcelo (2009) afirma que o desenvolvimento profissional do professor denota outras definições como formação permanente, formação continuada, desenvolvimento humano entre outras. Porém, sendo o professor o profissional da educação, a denominação de desenvolvimento profissional é a que melhor se enquadra (MARCELO, 2009). Além disso, a própria definição de desenvolvimento transmite a ideia de evolução e continuidade, requisito importante para o professor. Villegas-Reimers (2003) reitera que o desenvolvimento profissional do professor é um processo de longo prazo, o qual compreende diferentes tipos de oportunidades e de experiências, buscando o crescimento e desenvolvimento profissional dos docentes. Marcelo (2009) apresenta 7 características desta nova perspectiva do desenvolvimento do professor, conforme se observa a seguir:

Quadro 1 – Características da nova perspectiva do desenvolvimento profissional do professor

Pressupostos	Descrição
Quanto a corrente filosófica	Baseada no construtivismo, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
Quanto tempo	Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza.
Quanto ao contexto	Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores;
Quanto a escola	O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;
Quanto ao professor	O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
Quanto a coletividade	O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
Quanto a forma	O desenvolvimento profissional pode adaptar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.

Fonte: adaptado de Marcelo (2009)

Ainda nessa vertente, Nóvoa (2017) traz à discussão outro conceito pertinente, a formação profissional do professor, a qual deve ter como matriz a formação de uma profissão. Deve ocorrer a universalização desta formação de forma que isso, já se tem constatado em pesquisas, que proporciona ganhos significativos nos planos acadêmicos simbólicos e científicos.

Desta forma, a fim de sanar algumas deficiências quanto a formação inicial do professor, fica claro a importância da formação continuada para este profissional. Assim, o docente deve recorrer a alguns recursos como cursos de capacitação e formação continuada. Conforme já foi dito anteriormente, a formação continuada tem por finalidade proporcionar um conhecimento mais amplo do que aquele adquirido na universidade, visto que os saberes nunca estão finalizados. Pois de acordo com sua vivência e realidade, urge estar em constante estudo e em formação continuada para (re) significar e (re) aprender buscando sempre aprimorar suas práticas e se colocando como eterno aprendiz e explorador das bagagens e vivências de seus alunos.

Infere-se que a formação continuada busca aprimorar o ensino por meio da construção de conhecimentos que valorizem a prática em relação à aquisição do conhecimento. Trata-se de informações muito específicas que costumam aparecer no cotidiano da aula, quando o professor conjuga a teoria educacional básica com a realidade prática.

A formação continuada de professores pretende dar conta de saberes que estão para além daqueles adquiridos na Universidade. São saberes bem específicos que, geralmente, surgem no dia a dia da sala de aula quando o docente relaciona a teoria da formação inicial à realidade da prática (SOUSA FILHO; MENEZES, 2021, p. 3)

De acordo com Almeida e Paulo (2010), a importância da formação continuada para os professores depreende-se na necessidade de uma ressignificação crítico-reflexiva das práticas pedagógicas como estratégia para o desenvolvimento e à melhoria das condições do sistema educativo.

A necessidade da formação continuada ficou ainda mais evidente quando todos foram surpreendidos pelas dificuldades impostas pela pandemia da COVID-19 no âmbito educacional. Os professores tiveram que reinventar – sem preparo prévio – todo o processo ao qual estavam acostumados, adaptando-se aos desafios constantes, principalmente no que concerne à utilização da tecnologia e mídias digitais. Além disso, foram obrigados a desenvolver habilidades novas para dar conta da formação no regime de trabalho remoto. Consequências da Pandemia. A formação continuada do professor e a pandemia é o que se aborda na próxima seção.

A formação continuada do professor e a pandemia

O contexto da pandemia colocou em xeque pontos importantes sobre a formação inicial do professor. Pudera, pois foi um momento atípico em que toda uma estrutura e hábitos sociais tiveram que ser reinventados e repensados. Na educação, escolas e professores, bem como outros agentes envolvidos nesse processo tiveram que se ressignificar para dar conta do processo e garantir que este não parasse.

Um dos desafios imputados aos professores diz respeito a sua formação e a falta que fez/faz a formação continuada diante da crise, visto que conforme diz Sousa Filho e Menezes (2021), a formação continuada pretende dar conta de saberes que estão além daqueles adquiridos em um banco universitário. Ainda para os autores, são saberes bem mais específicos que surgem no dia a dia da sala de aula quando há uma correlação, por parte do docente, sobre teoria e prática.

Por esta definição surge o seguinte questionamento: como se recriar diante de uma situação sem precedente como a pandemia que de forma tão repentina abarcou o mundo? Professores não são formados para atuar em momentos de crise. Para associar sua prática pedagógica

a realidade de seus alunos, o professor precisa ter uma noção de todo o seu contexto, bem como a realidade de seus alunos. Na pandemia, nenhuma esfera social e governamental tinha certeza de nada. Tudo era novo, enigmático e de propagação rápida.

O problema estava lançado e os desafios desapontando quanto as práticas docentes. De acordo com Oliveira (2020), a gravidade do problema era tamanha, que uma pesquisa realizada pela a UFMG e CNTE sobre o trabalho docente durante a pandemia, mostrou um cenário preocupante bem como a dificuldade do poder público em dar respostas na crise, bem como garantir a isonomia do acesso à educação.

A mesma pesquisa apontou ainda que 89% dos professores não tinham experiência anterior à pandemia para atuar com aulas remotas. Além disso, dos participantes do referido estudo 42% disseram seguir sem treinamentos, o que os obrigava a aprender por conta própria. 21% dos participantes da pesquisa declararam difícil ou muito difícil lidar com a tecnologia digital. Como se observa os resultados sobre a realidade em que os professores foram submergidos, revelam a fragilidade de sua formação inicial, bem como a importância da formação continuada para esses profissionais.

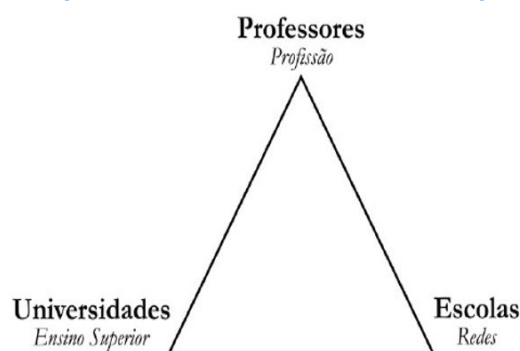
A formação continuada, como um todo é de máxima importância para o fazer docente, contudo, o foco recai sobre as tecnologias e mídias digitais, neste estudo, porque estes foram os principais e mais importante canais de comunicação durante a pandemia. Ademais a crise sanitária escancarou o analfabetismo digital dos professores. Sobre este fato, em uma conferência, a professora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, reiterou que os professores necessitam de maior domínio das tecnologias para que possam usá-las na prática de aprendizagem, contudo precisam de capacitação para isso (COSTA, 2020).

Portanto, conforme preconiza Nóvoa (2022) deve-se pensar na formação inicial dos professores, bem como em sua formação continuada e para isso, a mudança na formação destes profissionais, implica na criação de um ambiente novo para a formação profissional docente.

Fazer esta afirmação é reconhecer, de imediato, que os ambientes que existem nas universidades (no caso da formação inicial) ou nas escolas (no caso da formação continuada) não são propícias à formação dos professores no século XXI. Precisamos, pois, de reconstruir estes ambientes, tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão (NÓVOA, 2022, p. 63).

Na seara da metamorfose pela qual a escola vem passando, e agora intensificada pela pandemia, pensar na formação do educador é considerar e integralizar três vertentes muito importantes, conforme se observa na imagem 1.

Imagem 1 – potencialidade da formação dos professores



Fonte: Nóvoa (2022)

Conforme se observa, a formação do professor transcende os limites da universidade. Esta formação também é impactada pelas escolas e redes de relacionamento, tendo como alvo e professor. É importante ressaltar que a formação continuada dos professores, é um processo indissociável da prática e que este processo, frente a uma realidade totalmente nova e inesperada, como a pandemia da COVID-19, mostrou-se muito desafiador.

Sousa Filho e Menezes (2021) dizem que entre os desafios da formação continuada dos professores, pode-se relatar a logística, execução, habilidades necessárias, conteúdos, domínio da nova metodologia e adesão dos professores. Contudo, os autores ponderam que para a efetividade desse processo, diante da crise sanitária e visando a melhoria das condições de ensino nesse contexto, a versatilidade dos professores formadores foi imprescindível nesse momento.

Nas palavras de Araújo *et al.* (2020) o serviço educacional no contexto pandêmico foi muito afetado, assim como outros, e com isso evidenciou-se que esse setor não estava minimamente preparado, o que traz a reflexão sobre a importância da formação continuada do professor. Contudo, embora desponte muitas discussões sobre o processo de formação continuada do professor, quando se trata desta temática, coloca-se frequentemente o problema dos métodos mais adequados ao ensino que parecem perder a importância dentro da pandemia. A situação era de urgência e o analfabetismo tecnológico, mostrou-se como um grande gargalo para a prática docente. Como já foi explicado, os professores tiveram que se reinventar e aprender a lidar com recursos tecnológicos que em outrora eram esquecidos ou ignorados em suas práticas. Há críticas quanto ao uso de tecnologias por professores durante a pandemia, simplesmente para que o processo educativo não sofresse interrupções.

Conforme Araújo *et al.* (2020), os principais métodos adotados foram vídeos, questionários, provas e uso de plataformas remotas direcionadas para fins educacionais. Ou seja, em muitos casos houve apenas uma migração do presencial para o remoto. Para Araújo *et al.* (2020), a importância da formação continuada para os professores, sobretudo na pandemia, se justifica pelo fato de que o processo de ensino, não se limita apenas a transmissão de conteúdo. Assim, a formação continuada assume o importante papel de manter o professor envolvido e preparado para situações diversas e possíveis.

MÉTODO

A fim de se atender ao objetivo desta pesquisa, adotou-se neste estudo uma pesquisa do tipo bibliográfico. De acordo com Sousa, Oliveira e Alves (2021) este tipo de pesquisa está inserida principalmente no meio acadêmico. Sua finalidade é o de aprimoramento e atualização do conhecimento através de uma investigação científica a partir de obras já publicadas.

Em consonância com o que foi dito, Brito, Oliveira e Silva (2021) dizem que a pesquisa bibliográfica é adotada em praticamente qualquer tipo de trabalho acadêmico-científico, pois possibilita ao pesquisador ter acesso ao conhecimento já produzido sobre determinado assunto que se está pesquisando. Pizzani *et al.* (2012) reiteram que a pesquisa bibliográfica compreende a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam um determinado assunto em um trabalho científico. O levantamento bibliográfico pode se dar em livros, jornais, periódicos sites, documentos entre outros.

Dito isso, esclarece-se que esta pesquisa se deu a partir dos seguintes procedimentos: inicialmente fora definido o tema e em seguida realizado um levantamento bibliográfico de artigos e livros sobre a temática. Como base de dados, optou-se pelo google acadêmico e a SciElo, utilizando as seguintes palavras-chaves: formação continuada, pandemia, prática docente. Esse levantamento ocorreu entre os meses de fevereiro e março.

Após esse levantamento, realizou-se a leitura dos títulos dos trabalhos e posteriormente seus resumos. Durante a leitura dos resumos, foram excluídos os trabalhos que não estavam coerentes com os objetivos deste estudo. Com a seleção de trabalhos que seriam utilizados neste estudo, partiu-se para a próxima etapa, que foi a leitura integral dos trabalhos, seguida de suas análises, a fim de se gerar os resultados que serão mostrados na próxima seção.

RESULTADOS

Diante da pesquisa realizada, pode-se perceber que os professores tiveram muitos desafios diante da pandemia. E isso se atribui a deficiência na formação inicial destes profissionais. Por muito tempo, pensou-se a formação do professor, como um profissional apto a apenas transmitir conteúdos, assumindo assim o papel central no processo de ensino aprendizagem. Essa percepção vai ao encontro do que Araújo (2017) diz sobre a concepção pedagógica tradicional, a qual foca num viés tecnicista em que a educação deve se voltar a preparar indivíduos ao mercado de trabalho. Nessa perspectiva, o professor que se debruça nessa concepção pedagógica é visto como um profissional antiquado e superado.

É necessário, portanto, que se pense na formação do professor como um processo integral, e que este profissional deve permanecer em constante desenvolvimento, a fim de acompanhar as transformações e demandas sociais. Diante da pandemia, essa necessidade se tornou urgente, dado o fato de que o setor da educação foi um dos mais afetados pelo o isolamento social, o que exigiu muito dos profissionais da educação. Nesse sentido, Souza filho e Menezes (2021), reiteram que os professores tiveram que se reinventar para dar conta de suas atribuições, bem como superar os obstáculos impostos pela crise sanitária.

Foi possível constar também que a formação continuada destes profissionais, se mostrou como um grande desafio diante da pandemia, pois os professores tiveram que superar as dificuldades e além disso, tiveram que aprender o novo e desenvolver novas habilidades sobretudo no que diz respeito a utilização de recursos tecnológicos. Foi necessário pensar em estratégias a fim de que o professor pudesse receber a formação adequada para a nova realidade. Isso vem ao encontro do que diz Araújo *et al.* (2020) ao afirmarem que um dos grandes desafios da pandemia foi criar estratégias que amenizassem o efeito negativo devido à falta de interação entre professores e alunos, pois essa barreira reflete na aprendizagem dos alunos.

Outro achado deste estudo e que reforça a importância da formação continuada diz respeito ao fato de que a maioria dos professores, tiveram sua formação inicial há muito tempo e naturalmente, não esperavam se deparar com uma crise sanitária que os obrigasse a modificar e se reinventar em suas práticas pedagógicas. Araújo *et al.* (2020) dizem que muitos professores por terem tido sua formação inicial há mais de 20 anos, mostraram-se analfabetos tecnológicos, e muitos que tinham computador em casa, utilizavam esse instrumento para momentos de lazer.

Fica evidente que de acordo com Nóvoa (2022) deve adotar a ideia de que a escola é um lugar de trabalho em comum entre alunos e professores e que é necessário se criar pedagogias que valorizem uma diversidade de métodos e modalidades de estudo e trabalho. Contudo isso implica na alteração do papel do professor que deve ser acentuada a sua responsabilidade perante a globalidade, reforçando a sua ação na produção de conhecimento pedagógico e curricular e evoluindo para formas de ação colaborativa.

De acordo com Nóvoa (2022) a melhor resposta a pandemia, foi exatamente a ação colaborativa entre os professores da mesma escola e de escolas diferentes. Isso reforça a formação continuada, visto que esse processo se dá de forma permanente e a partir das interações do professor, considerando seu contexto e sua realidade.

Por fim, tem-se o que afirma Araújo *et al.* (2020), pois para os autores, a importância da formação continuada para os professores, sobretudo na pandemia, se justifica pelo fato de que o processo de ensino, não se limita apenas a transmissão de conteúdo. Assim, a formação continuada assume o importante papel de manter o professor envolvido e preparado para situações diversas e possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo evidenciar a importância da formação continuada do professor diante da pandemia da COVID-19. A partir da pesquisa realizada, pode-se dizer que este objetivo foi atendido, visto que ficou claro que o professor ao longo de sua formação inicial, tem uma formação deficitária, em que ele não é preparado para lidar com situações emergenciais. Ainda prevalece a pedagogia tradicional, em que o professor é o centro do processo ensino-aprendizagem.

Evidenciou-se também que a formação continuada é um processo permanente que busca capacitar o professor promovendo seu desenvolvimento profissional. Este processo deve estar atrelado a sua prática e ocorre em diversas situações do dia a dia do professor. Incluindo a escola, a universidade e sua rede de relacionamentos.

Por fim, ficou claro que a experiência com a pandemia da COVID-19 trouxe a tona a importância de se estar atualizado e em constante mudança. Foi exatamente essa dinâmica que os professores e escolas precisaram adotar, mesmo com o desafio do analfabetismo tecnológico e os poucos recursos estruturais das escolas e alunos. Os professores tiveram que se reinventar, descobrir novas ferramentas, desenvolver novas competências e se comunicar de forma diferente. Todos esses fatores acentuam a importância da formação continuada para o professor, dado que esta é uma forma que o professor tem de se preparar para o futuro, conquistar melhores condições de trabalho e sobretudo, manter-se atualizado acompanhado as dinâmicas sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C.; PAULO, T. S. Formação de professores: desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional – apontamentos para uma reflexão necessária. Brasília: Univera: Liber Livro, 2010.

ARAUJO, A. N. *et al.* A importância da formação continuada em meio a pandemia da COVID-19. In: Congresso Nacional de Educação, 7. 2020. Anais [...]. Maceió, 2020.

ARAÚJO, M. J. A. Do professor tradicional ao educador atual: desempenho, compromisso e qualificação. Webartigos, 2017. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/do-professor-tradicional-ao-educador-atual-desempenho-compromisso-e-qualificacao/23184/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRITO, A. P. G.; OLIVEIRA, G. S.; SILVA, B. A. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p.1-15/2021

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física escolar, 4. 2009. Anais [...]. Londrina, 2009.

COSTA, V. Pandemia escancara falta de preparo tecnológico de professores, diz especialista. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2020. Disponível em: <http://portal.sbpnet.org.br/noticias/pandemia-escancara-falta-de-preparo-tecnologico-de-professores-diz-especialista/>. Acesso em: 14 mar. 2023.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DURAN, M. C. G.; NASCIMENTO, D. R. C. Formação do educador: Uma discussão dos saberes que integram o processo. In: Anais da 22ª (CD ROOM) - ANPED, 1999.

GADELHA, R. M. A formação inicial e continuada de professores. In: GONÇALVES, M. C. S.; JESUS, B. G. (orgs.). Educação Contemporânea: formação docente, tecnologia. v. 6. Belo Horizonte: Poisson, 2020.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo, revista de ciências da educação, n. 8, jan./abr. 2009.

MARTINS, K. S.; SILVA, E. S.; BEZERRA, L. M. A prática do professor tradicional. In: Congresso Nacional de Educação, 5., 2018, Recife. Anais [...]. Recife, 2018.

MOURÃO, H. A pedagogia tradicional ontem e hoje. Meu Artigo. Uol, 2019. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-pedagogia-tradicional-ontem-hoje.htm>. Acesso em: 7 mar. 2023.

NÓVOA, A. Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, E. Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa. G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 14 mar. 2023.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. Nuances, v. 3, set. 1997.

PIZZANI, L. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. RDBCI: Revista Digital de

Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez, 2012.

RODRIGUES, P. M. L.; LIMA, W. S. R.; VIANA, M. A. P. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. Saberes docentes em ação, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017.

SANTOS, F. S. A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SOUSA FILHO, F. G. S.; MENEZES, E. N. A formação continuada em tempos de pandemia de COVID-19. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021

SOUSA FILHO, F. G.; MENEZES, E. N. A formação continuada em tempos de pandemia de COVID-19. Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/2021

VILLEGAS-REIMERS, E. Teacher Professional Development: An International Review of the Literature. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning. 2003.



Cultivando Responsabilidade Socioambiental: Um Modelo Didático de Sistema e Horta Agroecológica Urbana no Jardim Botânico do Rio de Janeiro

Cultivating Socio-Environmental Responsibility: A Didactic Model of Urban Agroecological at the Rio de Janeiro Botanical Garden

Julia Firmino de Azevedo

Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro, Estagiária de Iniciação Científica de Nível Superior do Centro de Responsabilidade Socioambiental - Rio de Janeiro – RJ. <http://lattes.cnpq.br/1870233754255800>

André Luís da Rocha Guimarães

Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro, Estagiário de Iniciação Científica de Nível Superior do Centro de Responsabilidade Socioambiental - Rio de Janeiro – RJ. <http://lattes.cnpq.br/0930760904287359>

Anna Carina Antunes e Defaveri

Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro, Educadora e Pesquisadora do Centro de Responsabilidade Socioambiental - Rio de Janeiro – RJ. <http://lattes.cnpq.br/3527541324799469>

Lorrynne Oliveira de Souza

Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro, Iniciação Científica do Centro de Responsabilidade Socioambiental - Rio de Janeiro – RJ. <https://lattes.cnpq.br/3979542445775386>

Sonia Cristina de Souza Pantoja

Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro, Educadora e Pesquisadora do Centro de Responsabilidade Socioambiental - Rio de Janeiro – RJ. <http://lattes.cnpq.br/6332069617001501>

Ygor Jessé Ramos

Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro, Educador e Pesquisador do Centro de Responsabilidade Socioambiental - Rio de Janeiro – RJ. <http://lattes.cnpq.br/3271824948370332>

Ulisses Carvalho de Souza

Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro, Educador e Pesquisador do Centro de Responsabilidade Socioambiental - Rio de Janeiro – RJ. <http://lattes.cnpq.br/1918783874208969>

Marcia de Fatima Inacio

Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro, Pesquisadora do Centro de Responsabilidade Socioambiental - Rio de Janeiro – RJ. <http://lattes.cnpq.br/5435800200380349>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.16

RESUMO

A fim de incentivar a transformação dos hábitos alimentares e nutricionais de alunos em instituições de ensino formais e não formais, compartilhamos duas experiências que buscaram fomentar debates sobre agroecologia entre os educandos do Centro de Responsabilidade Socioambiental do Jardim Botânico do Rio de Janeiro. As atividades buscavam promover reflexões sobre educação ambiental, educação alimentar e nutricional, reutilização de materiais e descarte de lixo. A primeira proposta interventiva envolveu a participação direta de todos os educandos no desenvolvimento de um sistema agroecológico diversificado capaz de abordar temas relacionados à educação ambiental e, principalmente, à agroecologia. A segunda proposta de intervenção consistiu na criação de uma horta agroecológica urbana com fins pedagógicos, que buscou aproveitar pequenos espaços em ambientes domésticos para incentivar a reutilização e a produção de alimentos saudáveis. A construção desses elementos em conjunto com o corpo docente e os educandos promove um espaço de diálogo e fomento de conhecimentos diversos, favorecendo a construção de saberes, mudança de hábitos alimentares e maior conhecimento nutricional. De forma contínua, essas atividades contribuíram para a promoção de uma alimentação mais saudável e sustentável entre os alunos e seu ambiente familiar.

Palavras-chave: transformação alimentar. agroecologia. educação ambiental. reciclagem.

ABSTRACT

In order to encourage the transformation of students' eating and nutritional habits in formal and non-formal educational institutions, we share two experiences that sought to promote discussions on agroecology among the students of the Socio-Environmental Responsibility Center of the Rio de Janeiro Botanical Garden. The activities aimed to promote reflections on environmental education, food and nutrition education, reuse of materials, and waste disposal. The first intervention proposal involved the direct participation of all students in the development of a diversified agroecological system capable of addressing issues related to environmental education and, especially, agroecology. The second intervention proposal consisted of creating an urban agroecological garden for educational purposes, which sought to take advantage of small spaces in domestic environments to encourage the reuse and production of healthy foods. The construction of these elements together with the teaching staff and students promotes a space for dialogue and the promotion of diverse knowledge, favoring the construction of knowledge, changes in eating habits, and greater nutritional knowledge. Continuously, these activities have contributed to the promotion of healthier and more sustainable eating habits among students and their families.

Keywords: food transformation. agroecology. environmental education. recycling.

INTRODUÇÃO

Os seres humanos evoluíram de diversas formas e maneiras, desenvolvendo costumes próprios em relação à cultura, incluindo sua relação com a alimentação. A descoberta do fogo foi um marco muito importante, pois permitiu ao homem cozinhar alimentos e, conseqüentemente, melhorar sua nutrição. No entanto, é fundamental entender a importância da manipulação do solo para o homem. Em algumas sociedades neolíticas, que existiram entre 10.000 e 5.000 anos

antes de nossa era, foi iniciado o ato de semear plantas e manter animais em cativeiro com o objetivo de multiplicá-los e usufruir de seus benefícios, possibilitando o surgimento do que hoje chamamos de agropecuária (MAZOYER E ROUDART, 2010).

Durante a Revolução Verde do século XX, entre as décadas de 1960 e 1970, foi implementado um novo modelo de produção agrícola, conhecido como agricultura convencional, que visava modernizar a agricultura por meio da alta automatização do processo produtivo e do uso intensivo de agroquímicos e fertilizantes sintéticos, com o objetivo de aumentar a produtividade e reduzir a fome no mundo. No entanto, esse modelo se mostrou ineficaz em sua principal finalidade e, pelo contrário, resultou em diversos impactos negativos ao meio ambiente. Como exemplos desses impactos, podemos citar a diminuição das áreas de demarcação indígena para a produção agropecuária, a erosão do solo, a poluição de ecossistemas e a extinção de espécies diversas, devido ao uso excessivo de agrotóxicos e fertilizantes químicos. Embora a Revolução Verde tenha sido inicialmente vista como uma solução para acabar com a fome mundial, o autor do texto cita o pesquisador José Maria Gusman Ferraz para apontar que os impactos sociais e ambientais negativos não podem ser ignorados. A modernização das técnicas agrícolas muitas vezes resultou na dependência de sementes e fertilizantes patenteados, levando à perda de biodiversidade e à degradação do solo. Além disso, a Revolução Verde exacerbou desigualdades sociais e econômicas, beneficiando principalmente grandes agricultores e empresas, em detrimento dos pequenos produtores e comunidades locais, viabilizando, principalmente, a sistematização do monopólio do agronegócio no Brasil (OCTAVIANO, 2010). É importante destacar que, embora tenha havido avanços na produção de alimentos durante a Revolução Verde, os impactos negativos gerados pela agricultura convencional não podem ser ignorados. Como resultado, a busca por soluções mais sustentáveis na produção de alimentos tem se tornado cada vez mais necessária, a fim de garantir a segurança alimentar das populações, principalmente em países de terceiro mundo e, acima de tudo, a preservação do meio ambiente.

De acordo com Caporal e Costabeber (2002) e Jesus (2005), foi possível perceber que a agroecologia surge como uma alternativa à agricultura convencional impulsionada pela Revolução Verde, uma vez que engloba diversos conhecimentos científicos com o objetivo de promover a transição para um modelo sustentável de produção, abrangendo aspectos agronômicos, ecológicos, sociais, culturais, éticos, políticos e econômicos. A agroecologia pode ser definida como um modelo de cultivo não invasivo em relação ao uso de agroquímicos, favorecendo a inclusão social, a valorização do pequeno agricultor, além de ser um forte aliado ao combate à fome mundial e à segurança alimentar. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO), a segurança alimentar se refere à situação em que todas as pessoas, em todos os momentos, têm acesso físico, social e econômico a alimentos suficientes, seguros e nutritivos que atendam às suas necessidades alimentares e preferências para uma vida ativa e saudável (BELIK, 2003). Dessa forma, a produção de alimentos de base agroecológica é capaz de garantir produtos livres de agrotóxicos e valorizar a oferta de alimentos diversificados e “limpos” (CAPORAL E COSTABEBER, 2002). Além de incentivar o diálogo com diversos atores e grupos sociais, promovendo a conscientização e participação da sociedade em prol da sustentabilidade agrícola. Devido aos seus princípios consonantes, a agroecologia pode se tornar um excelente elemento promotor da educação socioambiental, quando combinado com a pedagogia sustentável (MELO E CRUZ, 2014). Tanto a agroecologia quanto a pedagogia sustentável são movimentos sociais e políticos que visam incentivar a sociedade a adotar métodos mais adequa-

dos, coerentes e racionais para promover um desenvolvimento sustentável.

Por serem ciências que envolvem diretamente o componente humano, a Agroecologia e a Pedagogia Sustentável estão indissociavelmente ligadas à educação. Nesse contexto, o desenvolvimento de uma horta comunitária urbana em um pequeno espaço se propõe como uma importante ferramenta para implementação e avaliação da disseminação do conhecimento correlato. Além de constituir um potencial alternativo para o combate à fome e a pobreza promove melhorias na segurança alimentar, nutricional, na qualidade ambiental e na destinação social da terra urbana (BRANCO E ALCÂNTARA, 2011). A criação de hortas e sistemas agroecológicos comunitários também propiciam a execução de ações pedagógicas, contemplando a ação didática e coletividade, sendo extremamente importantes para a realização de processos de ensino e aprendizagem (SASSI, 2014).

Dentro dessa perspectiva o Centro de Responsabilidade Socioambiental (CRS) do Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro (JBRJ) oferece oportunidades de formação profissional para jovens em situação de vulnerabilidade econômica e social, proporcionando uma experiência socioeducativa que os coloca como agentes transformadores de suas próprias histórias, da sociedade e do meio ambiente (SILVA E MARINHO, 2008). Os conhecimentos teóricos e práticos relacionados à agroecologia são integrados ao conteúdo da formação dos educandos do CRS, em consonância com seus princípios.

OBJETIVO PRINCIPAL

Criar e implementar um sistema e horta agroecológica em um ambiente pedagógico, especificamente no Centro de Responsabilidade Socioambiental do Jardim Botânico do Rio de Janeiro.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover debates e discussões sobre questões importantes relacionadas à educação ambiental, alimentar e nutricional;
- Vivenciar na prática conceitos fundamentais sobre a agroecologia e a produção de alimentos sustentáveis;
- Desenvolver de uma consciência crítica e responsável em relação à preservação do meio ambiente e à segurança alimentar.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada utilizando o método de pesquisa-ação, que, de acordo com Tripp (2005), é um conjunto de práticas investigativas com o objetivo de realizar uma pesquisa bibliográfica em uma área específica e, assim, avaliar qual ação deve ser executada.

Construção dos Sistemas Vivos de Aprendizagem

O primeiro momento corresponde à construção de um Sistema Agroecológico (SAE) no

CRS e ocorreu a partir do segundo semestre de 2018. O segundo momento ocorreu no primeiro semestre de 2019 e correspondeu à construção de uma horta urbana com fins pedagógicos. Nesse sentido, os objetivos específicos desta pesquisa foi sistematizar todo o setor em um local voltado para a disseminação da educação socioambiental. Durante o primeiro semestre, conforme previsto no plano de trabalho, foi desenvolvido em conjunto com os educandos um modelo de sistema agroecológico com fins didáticos (BRANCO E ALCÂNTARA, 2011).

Os educandos do CRS foram os protagonistas da pesquisa, participando diretamente de todas as etapas. É importante destacar que a pesquisa foi conduzida de acordo com os padrões éticos e legais, com todos os participantes da pesquisa tendo assinado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Além disso, vale ressaltar que a presente pesquisa se encontra registrada na Plataforma Brasil sob o número 3.241.477, tendo recebido parecer positivo do Comitê de Ética em Pesquisa.

Local da Pesquisa

As ações foram realizadas no Centro de Responsabilidade Socioambiental, Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro (JBRJ). Localizado na zona sul do município do Rio de Janeiro, no bairro Jardim Botânico, o instituto possui uma extensa área de vegetação ao redor e está próximo a remanescentes da Mata Atlântica, favorecendo significativamente o impacto das pesquisas.

Os educandos são jovens com idades entre 15 e 18 anos, e a maioria deles reside em áreas social e economicamente vulneráveis. O Centro de Responsabilidade Socioambiental oferece a esses jovens a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho por meio do Projeto Florescer. Após passarem pela Formação Geral e Cidadania, denominada como fase inicial, os estudantes têm a opção de escolher uma formação específica, como Jardinagem, Monitoria de Espaços de Ciência e Cultura, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, modalidade Ensino Médio (PIBIC-EM) ou os estágios nas áreas de Administração com Ênfase em Sustentabilidade e Herbário.

Sistema Agroecológico

A primeira proposta de intervenção no Centro de Responsabilidade Socioambiental (CRS) do JBRJ, para a construção de um sistema agroecológico urbano, sendo dividida em três etapas, sendo elas:

1. Proposição e implementação do modelo para construção de um Sistema Agroecológico Urbano (SAE) no Centro de Responsabilidade Socioambiental (CRS) do JBRJ, em conjunto com os educandos.
2. Avaliação da disseminação do conhecimento e práticas relacionadas ao SAE através de entrevistas e rodas de conversa. Utilização da técnica de roda de conversa em sala de aula com os educandos do CRS, abordando temas como agroecologia, educação ambiental e sensibilização para o manejo ambiental correto. Realização de aulas teóricas sobre a importância do descarte correto do lixo e sensibilização sobre as plantas alimentícias brasileiras.
3. Manutenção periódica do SAE, realizada em conjunto com os educandos, incluindo

atividades como controle de organismos indesejáveis, poda, capina e colheita dos alimentos produzidos. Discussões e debates sobre as atividades realizadas para promover trocas de conhecimento entre os envolvidos.

Horta agroecológica Urbana

A segunda proposta de intervenção ocorreu após a desconstrução do SAE, decorrente de uma obra de adequação que teve início no CRS no início de 2019. Com a indisponibilidade da antiga área de trabalho, foi necessário adaptar a pesquisa de forma a possibilitar que, mesmo diante desta nova e reduzida realidade, os educandos ainda pudessem vivenciar práticas agroecológicas. Além disso, este momento proporcionou a oportunidade de investigar o quanto os antigos educandos, que participaram do SAE, conseguiram aprender com as vivências e comparar seu conhecimento com o dos novos educandos, que ingressaram no CRS após a desconstrução do SAE.

1. A construção da horta agroecológica e dos saberes relacionados foram divididos em quatro etapas, sendo elas:
2. Realização de um levantamento comparativo das preferências alimentares dos educandos antigos e novos;
3. Aplicação de um questionário semiestruturado com o objetivo de avaliar se os conhecimentos previamente transmitidos ainda estavam presentes na rotina dos educandos antigos e qual o conhecimento dos novos educandos sobre a temática;
4. Construção da horta pedagógica urbana utilizando caixotes de madeira reaproveitados e organizados em nichos agroecológicos. A horta foi pensada com o propósito de reaproveitar materiais, como os caixotes que serviram de suporte para a confecção da horta. Foram construídos quatro nichos, cada um contendo um conjunto de três caixotes, nos quais foram plantadas diferentes espécies hortícolas. Na etapa de construção da horta, os educandos antigos e novos trabalharam separadamente. Durante a construção, foram abordados tópicos como práticas agroecológicas, a importância de uma alimentação saudável, e a sensibilização e conscientização ambiental;
5. Realização de uma nova aplicação do questionário utilizado na segunda etapa com o intuito de avaliar se os conhecimentos adquiridos na confecção da horta tiveram um efeito positivo na vida dos educandos, atingindo o propósito de conscientização e fomentando um pensamento sustentável junto aos educandos do CRS.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sistema Agroecológico Urbano

Os educandos do CRS foram protagonistas no desenvolvimento da área de cultivo do SAE, participando ativamente em todas as etapas do processo (Figura 1). Durante todo o processo os autores docentes observaram cooperativismo e colaboração entre os educandos.

Figura 1 – Etapas da construção do Sistema de Cultivo Agroecológico do CRS, preparo do solo (a e b), inserção de cobertura verde para proteção dos canteiros ©, parte das mudas produzidas (d).



Fonte: próprio autor.

A construção do sistema foi realizada de forma colaborativa, utilizando materiais reaproveitados doados pelos próprios educandos, como tijolos de barro e garrafas plásticas. O SAE foi composto por três elementos principais:

1. Uma sementeira vertical, executada com bambu e arame, que permitiu o desenvolvimento de plântulas em bandejas de sementeira (Figura 2);
2. Uma sementeira horizontal, adaptada a partir de um canteiro para sementeira (Figura 2);
3. Área de cultivo diversificada, incluindo hortaliças, legumes, temperos, plantas medicinais, alimentos não convencionais, plantas atrativas para polinizadores, plantas repelentes de pragas e adubo verde, subdividida em três setores: canteiros tradicionais de alvenaria, canteiros em mandala feito com garrafas reaproveitadas e uma espiral de ervas (Figura 3).

Figura 2 – Sementeiras, vertical construída com bambu e arame, e horizontal construída em alvenaria.



Fonte: próprio autor.

Figura 3 – Área de cultivo contendo canteiro tradicional de alvenaria (a), canteiro em forma de mandala limitado por garrafas pet (b), e uma espiral de ervas (c).



Fonte: próprio autor.

A produção da sementeira foi utilizada para abastecer a área de cultivo, e as ferramentas utilizadas foram armazenadas em um galpão. Os educandos do CRS também se envolveram semanalmente na manutenção do sistema. O principal objetivo do SAE e seus elementos era educar os educandos, promovendo a conscientização ambiental por meio de uma abordagem agroecológica urbana.

Horta agroecológica Urbana

Na construção da horta agroecológica urbana, promovemos uma roda de conversa para discutir temas relacionados à agroecologia, tais como soberania alimentar e econômica, conscientização ambiental e valorização dos métodos tradicionais de cultivo. Essa abordagem pos-

sibilitou fomentar o pensamento socioambiental nos educandos, evidenciando fortes interesses nos assuntos abordados e rememorando aprendizagens passadas. O comportamento alimentar difere de maneira relevante entre os educandos antigos e novos. O consumo de verduras e legumes dos antigos é praticamente o dobro em relação aos novos (Figuras 3 e 4).

Figura 3 - Preferências alimentares em valores percentuais na composição do prato dos educandos do Centro de Responsabilidade Socioambiental do Jardim Botânico do Rio de Janeiro.

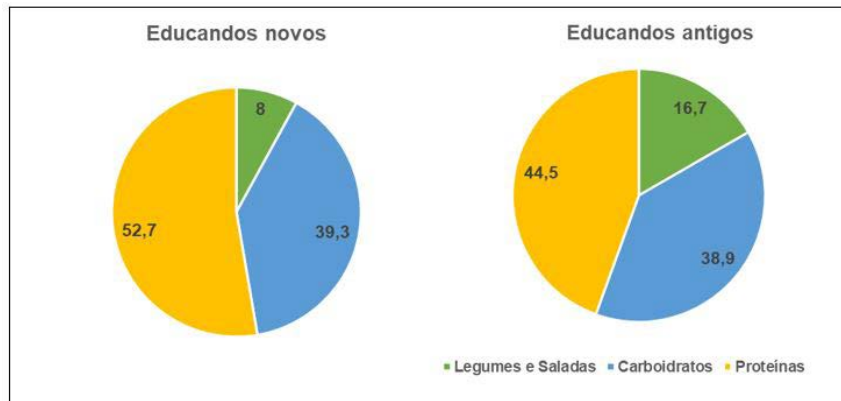
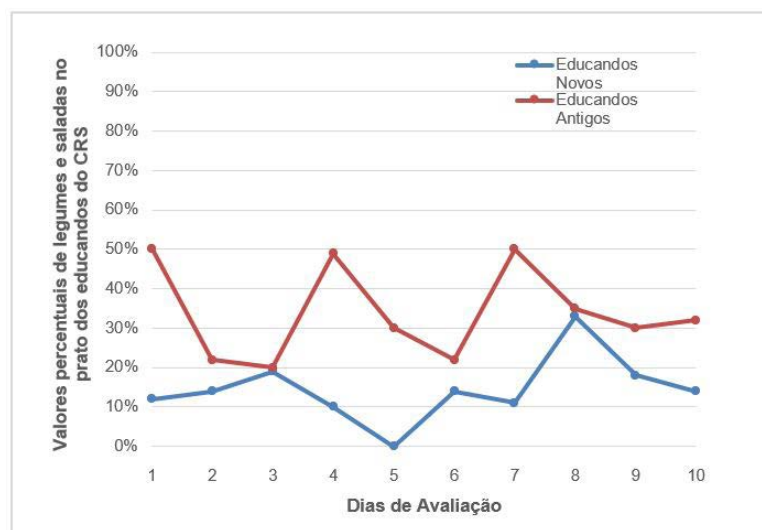


Figura 4 - Acompanhamento diário referente ao consumo de legumes e saladas pelos educandos do Projeto Pró-Florescer, do Centro de Responsabilidade Socioambiental do Jardim Botânico do Rio de Janeiro, em dez dias.



Em todo o processo de construção da horta, o pensamento sustentável foi primordial. Optou-se pela reutilização de materiais, como os caixotes obtidos em feiras locais, para formar os nichos da horta. O adubo utilizado para nutrir o solo foi obtido a partir do esterco de origem equina doado pela hípica local. Embora tenha havido uma relutância inicial em relação ao uso do esterco pelos educandos, a experiência foi bem-sucedida e permitiu reforçar a importância da utilização de técnicas sustentáveis na agricultura, as figuras 5 e 6 reforçam as ações ocorridas na atividade (Figuras 5 e 6).

Para o desenvolvimento da horta agroecológica Urbana foi necessário como primeiro passo, realizar a composição do traço do solo: foram usados o esterco de origem equino, composto orgânico e argila. Em proporção, para cada duas parcelas de esterco equino, foram usadas uma parcela de composto orgânico e uma parcela de argila (2:1:1).

Figura 5 – Etapas da construção da Horta Agroecológica, (a) organização dos nichos, (b) preenchimento dos nichos com o composto; (c) e (d) cenas da construção da horta agroecológica do Centro de Responsabilidade Socioambiental e educandos que participaram do processo.



Fonte: próprio autor

Figura 6 - Seleção e transplante de plântulas de hortaliças, (a) retirada da muda do canteiro de semeadura, (b) plantio no local definitivo.



Fonte: próprio autor.

De acordo com Bianco e Rosa (2002), uma horta bem estruturada pode trazer diversos benefícios, tais como uma alimentação saudável e nutritiva, com a produção de hortaliças ricas em vitaminas e minerais essenciais à saúde. Além disso, a prática da horticultura pode promover a cooperação entre os envolvidos e contribuir para o aprimoramento dos seus conhecimentos e

habilidades. A utilização de hortas e sistemas agroecológicos como ferramentas para promover a pedagogia sustentável e a agroecologia estão intrinsecamente ligadas à educação não-formal promovida pelo CRS. Esta forma de educação é caracterizada como: “qualquer atividade educacional organizada, sistemática, realizada fora do quadro do sistema formal para fornecer tipos selecionados de aprendizagem a subgrupos específicos da população, adultos assim como crianças.” (LA BELLE, 1982).

No processo de plantio da horta, foram selecionadas diversas espécies hortícolas, incluindo as Plantas Alimentícias Não-Convencionais (PANC) e hortaliças convencionais, visando diversificar a produção e promover uma alimentação mais saudável e equilibrada. Além disso, foram plantadas espécies que atraem agentes polinizadores e inimigos naturais para a horta, favorecendo a biodiversidade local. As plantas foram cultivadas tanto no formato “pé de galinha” quanto em consórcio não estruturado, sem a adoção de normas técnicas específicas para o plantio das diferentes espécies no canteiro, buscando explorar a dinâmica natural do ecossistema e promover a interação entre as plantas.

As mudas depois de transplantadas para os canteiros definitivos apresentaram excelente desenvolvimento (Figura 7). A percepção do desenvolvimento gerou satisfação nos educandos e estimulou, principalmente nos antigos, uma maior preocupação com a sua manutenção supostamente devido ao maior conhecimento adquirido sobre agroecologia.

O conceito de agroecologia não se restringe apenas ao contexto da horta e da educação não formal, ele tem um papel importante também na educação formal. Por ser uma ciência ampla, ela pode ser abordada em ambas as vertentes. Através da utilização de hortas, é possível promover a educação ambiental e abordar aspectos relacionados à natureza e processos que se conectam diretamente com o ensino. A mudança observada no CRS pode ser também vivenciada em escolas formais a partir da implantação de tais exemplos. É evidente que a sensibilização socioambiental e a conscientização das mudanças de hábitos ocorreram durante a vivência no espaço físico e teórico da horta.

Figura 7 - Cultivo de hortaliças duas semanas após a implementação dos nichos da horta agroecológica



Fonte: Próprio autor.

Antes e após a atividade da construção da horta didática, os educandos foram convidados a responder questões que envolviam temas discutidos na troca de saberes durante a

atividade. Observou-se que, entre os antigos educandos, não houve mudanças nas questões relacionadas à coletividade, compostagem e reutilização de materiais recicláveis, evidenciando a eficácia dos assuntos abordados anteriormente com outros educadores. Porém, houve uma mudança na compreensão sobre o que é uma horta doméstica, pois um dos alunos possuía uma horta e não sabia. O mesmo ocorreu com os novos educandos. Não houve mudanças nos conceitos dos alunos novos em relação às formas de produção de alimentos, mas foi notado que o discurso de segurança alimentar não estava bem sedimentado antes da atividade, já que dois alunos não reconheciam ter esse conhecimento. Em relação à reutilização de materiais em hortas, observou-se que todos os alunos perceberam que essa era uma prática possível após a atividade (Tabela 1).

Tabela 1- Comparação entre as respostas dadas pelos educandos da fase 1 do Projeto Pró-Florescer, do Centro de Responsabilidade Socioambiental, antes e após a construção da horta didática.

		Antes		Após	
		Sim	Não	Sim	Não
Educandos que vivenciaram o SAE	Você tem uma horta em sua casa	0	5	1	4
	Você conhece a forma através da qual seu alimento foi produzido?	3	2	5	0
	Você acha que é necessário um sistema de compostagem nas hortas?	5	0	5	0
	Você acha que a reutilização de materiais recicláveis pode estar ligada a uma horta?	5	0	5	0
	Você acha importante o trabalho em equipe na manutenção da horta?	5	0	5	0
Educandos que não vivenciaram o SAE	Você tem uma horta em sua casa	0	7	1	6
	Você conhece a forma através da qual seu alimento foi produzido?	4	3	4	3
	Você acha que é necessário um sistema de compostagem nas hortas?	7	0	7	0
	Você acha que a reutilização de materiais recicláveis pode estar ligada a uma horta?	6	1	7	0
	Você acha importante o trabalho em equipe na manutenção da horta?	7	0	7	0

Em relação à participação em hortas comunitárias, a maioria dos alunos reconheceu que de fato participaram de uma horta comunitária, como esperado. No entanto, apenas uma vivência não foi suficiente para informar e sensibilizar a todos, visto que dois alunos ainda não reconheceram que participaram de uma horta comunitária (Tabela 2). O mesmo ocorreu com os hábitos de descarte de lixo, já que não houve mudanças nos hábitos dos alunos, reforçando a necessidade de mais atividades relacionadas a esse tema (Tabela 3).

Tabela 2 - Comparação entre as respostas dadas pelos educandos da fase 1 do Projeto Pró-Florescer, do Centro de Responsabilidade Socioambiental, em relação a sua participação em hortas comunitárias antes e após a atividade de construção da horta didática.

	Antes			Após		
	Não	Já participei	Conheço, mas não participo	Não	Já participei	Conheço, mas não participo
Educandos que vivenciaram o SAE	0	4	1	1	3	1
Você já participou ou conhece alguma horta comunitária?						
Educandos que não vivenciaram o SAE	4	2	1	1	5	1
Você já participou ou conhece alguma horta comunitária?						

Tabela 3 - Comparação entre as respostas dadas pelos educandos da fase 1 do Projeto Pró-Florescer, do Centro de Responsabilidade Socioambiental, em relação ao descarte do lixo produzido antes e após a atividade de construção da horta didática.

	Antes		Após	
	Não separo	Separo	Não separo	Separo
Educandos que vivenciaram o SAE	3	2	3	2
Em relação ao lixo que você produz, como é feito o descarte?				
Educandos que não vivenciaram o SAE	3	4	5	2
Em relação ao lixo que você produz, como é feito o descarte?				

A partir dos assuntos discutidos na roda de conversa, após a experiência dos educandos com a horta agroecológica urbana, verificou-se um forte interesse dos jovens nos temas abordados na horta, promovendo o pensamento socioambiental entre os novos alunos e lembrando aos antigos estudantes as lições aprendidas anteriormente. Pesquisas de Campioto (2015), Cunha *et al.* (2014), Ribeiro *et al.* (2015), Recine (2001), Silva *et al.* (2016) e Terra *et al.* (2015) apresentaram resultados semelhantes sobre os benefícios das hortas didáticas em escolas, reforçando sua contribuição como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem na busca pelo desenvolvimento sustentável.

A pedagogia sustentável, também conhecida como ecopedagogia ou pedagogia da terra, foi criada com o propósito de fomentar o processo educacional de forma holística, respeitando a inserção de cada ser no ambiente sob um ponto de vista global (GADOTTI, 2005). Nesse sentido, a agroecologia pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica para conscientizar os indivíduos sobre a importância da preservação ambiental, ao mesmo tempo em que promove a produção de alimentos saudáveis e sustentáveis (PADULA *et al.*, 2013). É importante reconhecer que os temas da agroecologia e pedagogia sustentável estão intrinsecamente relacionados e são essenciais para o currículo educacional. O processo de aprendizagem nesses temas pode ser longo e contínuo, visando formar e desenvolver atitudes racionais e responsáveis que promovam um novo modelo de relacionamento entre o homem e o meio ambiente. A incorporação desses temas no currículo educacional contribui para a formação de uma consciência socioambiental crítica e transformadora, capaz de promover uma cultura de sustentabilidade na sociedade (TERRA *et al.*, 2015). Além disso, a agroecologia e a pedagogia sustentável podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas para incentivar a produção de alimentos saudáveis e sustentáveis e fomentar práticas de agricultura ecológica. Dessa forma, é importante compreendermos

a relevância desses temas e sua importância para a construção de um futuro mais sustentável.

A integração de temas como educação ambiental e educação alimentar e nutricional, em conjunto com a prática da horticultura, pode resultar em benefícios para a saúde dos envolvidos, além de incentivar o consumo de alimentos saudáveis e sustentáveis. Além disso, a prática da horticultura pode ser utilizada como ferramenta pedagógica para abordar temas interdisciplinares, como ciências biológicas, matemática, geografia e história, proporcionando uma aprendizagem mais contextualizada e significativa para os alunos. Portanto, é necessária valorização e promoção do uso de hortas e sistemas agroecológicos como uma prática pedagógica e sustentável, capaz de contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente e à alimentação. Em síntese o uso do sistema agroecológico e a horta agroecológica urbana foram ferramentas valiosas para despertar o interesse dos estudantes em questões socioambientais e para promover a aprendizagem interdisciplinar.

Considerando as diversas áreas correlatas ao tema, o uso de sistemas agroecológicos e horticultura se tornam elementos chaves para a propagação de princípios agroecológicos para a sociedade. Sendo fundamental o reconhecimento de hortas e sistemas agroecológicos não apenas como fonte de alimentos e subsistência, mas também como um laboratório vivo para diferentes atividades didáticas. Quando incorporadas em um local apropriado para facilitar o aprendizado, essas práticas podem proporcionar aos envolvidos uma grande variedade de conhecimentos e experiências, tornando-se assim um elemento promotor da pedagogia sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na atividade proposta em sistemas e hortas agroecológicas urbanas, foi possível concluir que a promoção da educação ambiental e da segurança alimentar e nutricional pode ser efetiva por meio de uma abordagem pedagógica. Essa abordagem pode transformar os estudantes positivamente, aumentando sua conscientização ambiental.

É importante destacar que uma única atividade não é suficiente para difundir conhecimentos e promover a sensibilização dos estudantes. É necessário um número maior de atividades vivenciais na horta para consolidar os conceitos abordados e aprofundar o aprendizado dos estudantes. A continuidade das atividades pedagógicas é essencial para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o meio ambiente e a produção de alimentos saudáveis e sustentáveis.

REFERÊNCIAS

BELIK, W. Perspectivas para segurança alimentar e nutricional no Brasil. *Saúde soc.*v.12, n. 1, p. 12-20, 2003.

BIANCO, S. & ROSA, A. C.M. Hortas escolares: o ambiente horta escolar como espaço de aprendizagem no contexto do ensino fundamental -livro do professor. 2. ed. 2005. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204352>. Acesso em 03 de maio de 2022.

BRANCO, M. C.; ALCÂNTARA, F. A. Hortas urbanas e periurbanas: o que nos diz a literatura brasileira? *Horticultura Brasileira*, v. 29, p. 421-428, 2011.

CAMPIOTO, G. M. C. Horta didática: uma abordagem interdisciplinar. Monografia de Graduação em Química, Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 34p., 2015.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Agroecologia: Enfoque científico e estratégico. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, v. 3, n. 2, p. 13-16, 2002.

CUNHA, V. T. *et al.* Horta na escola: uma forma didática de trabalhar a sustentabilidade. Revista Ibero-Americana de Ciências Ambientais, Aquidabã, v.5, n.2, p.38-48, 2014. DOI: 10.6008/SPC2179-6858.2014.002.0004.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. Seminário Direito à educação: solução para todos os problemas ou problema sem solução? Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005.

JESUS, E. L. Diferentes abordagens de agricultura não-convencional: história e filosofia. In: EMBRAPA. Agroecologia – Princípios e técnicas para uma Agricultura Orgânica Sustentável. Brasília: Embrapa, p. 21-48, 2005.

LA BELLE, T. J. Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. International Review of Education, v. 28, n. 2, p. 159-175, 1982.

MAZOYER, M.; ROUDART, L. História das agriculturas no mundo: Do Neolítico à crise contemporânea. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço dialógico. In: Imagens da Educação. v. 4, n. 2, 2014.

OCTAVIANO, C. Muito além da tecnologia: os impactos da Revolução Verde. ComCiência, n. 120, Campinas, 2010. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000600006&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 03 maio 2023.

PADULA, J.; CARDOSO, I. M.; FERRARI, E. A.; DAL SOGLIO, F. K. Os caminhos da agroecologia no Brasil. In: GOMES, J. C. C.; ASSIS, W. S. (Org.). Agroecologia: princípios e reflexões conceituais. Brasília: Embrapa, p. 37-73, 2013.

RIBEIRO, G. M.; SANTOS, F. L.; PEREIRA, E. S. S. P.; LIMA, M. V. S.; SOBRINHO, O. P. L. Experiência do projeto horta didática nas escolas de Mossoró-RN como proposta de Educação Ambiental, alimentar e nutricional. Revista Extendere, v. 3, n. 1, p. 90-101, 2015.

RECINE, E. (Org.). Manual para escolas: A escola promovendo hábitos alimentares saudáveis, Horta. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SASSI, J. S. Educação do campo e ensino de ciências: A horta escolar interligando saberes. Dissertação de Mestrado em Educação e Ciência: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

SILVA, J. C.; MARINHO, M. T. Responsabilidade Socioambiental: Um olhar do passado transformando o futuro. In: INSTITUTO DE PESQUISAS JARDIM BOTÂNICO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro, p. 167-171, 2008.

SILVA, M.C. L, MELO, P.C.S, LIMA L.E., GONÇALVES, M.F. Cartilha Programa Horta em Todo Canto. Governo do Estado de Pernambuco, 2016.

TERRA, S.B., MATTIA, JL & JASKULSKI, G. F. Produção de hortaliças orgânicas na escola: Promoção de hábitos saudáveis e o cuidado com o meio ambiente. Em extensão. 14(1): 52-75, 2015.



Uma interação entre música e ensino de história: a utilização de paródias musicais como ferramenta didática no processo de aprendizagem

Antonio Lucas Viana Vieira

Mestrando do PROFHISTÓRIA/UESPI. Bolsista da FAPEPI. Especialista em História do Brasil pela FAEME. Graduado em História pela UESPI. Professor do Ensino Básico das redes pública e privada.

Fabricia Pereira Teles

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem PUC/SP (2018). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2010), Especialização em Educação Infantil (UFPI) e Docência do Ensino Superior (FAP). Possui graduação em Pedagogia (2003-UFPI); É professora Adjunta II da Universidade Estadual do Piauí, lotada no curso de Pedagogia, e no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) no Campus Prof Alexandre Alves de Oliveira.

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.180.17

RESUMO

A diversificação de recursos na aulas de história colabora para a construção de apreço do educando pela disciplina, transportando-o para o campo que mostra e o coloca como participante ativo da construção do seu próprio conhecimento, fazendo com que o educando se sinta parte do processo, parte importante que é capaz de operar mudanças significativas. Este artigo tem como temática a música no Ensino de História, especialmente o uso das paródias musicais como metodologia relevante no processo de ensino-aprendizagem em História. Nesse sentido, o objetivo central do trabalho é apresentar alguns estudos correlatos sobre o tema evidenciando o emprego das paródias musicais como estratégia pedagógica lúdica no desenvolvimento do processo educacional fundamentados no ensino de História. O estudo tem como base uma pesquisa bibliográfica voltado para o uso das paródias em sala de aula como as obras: “As paródias no ensino de ciências” (CAMPOS, R. S. P. de; CRUZ, A. M. dá; e ARRUDA, L. B. de S.); “História e música: considerações sobre suas possibilidades de interação” (BARROS, J. D’A.) e “História e música: História cultural da música popular” (NAPOLITANO, M.). Os dados da pesquisa bibliográfica inicial revelam que o uso dessa ferramenta pedagógica analisada, no caso a paródia musical, e essa relação entre música e o ensino de história, desenvolve um caminho que leva a um aprendizado significativo, um interesse potencial no estudo da disciplina de história e a possibilidade da existência de uma alternativa eficiente aos procedimentos habituais em sala de aula.

Palavras-chave: ensino de história. música. paródia.

ABSTRACT

The diversification of resources in history classes contributes to building the student’s appreciation for the discipline, transporting him to the field that shows and placing him as an active participant in the construction of his own knowledge, making the student feel part of the process , an important part that is capable of operating significant changes. The theme of this article is music in History Teaching, especially the use of musical parodies as a relevant methodology in the teaching-learning process in History. In this sense, the main objective of this work is to present some related studies on the subject, highlighting the use of musical parodies as a playful pedagogical strategy in the development of the educational process based on the teaching of History. The study is based on a bibliographical research focused on the use of parodies in the classroom, such as the works: “As paródias no ensino de ciências” (CAMPOS, R. S. P. de; CRUZ, A. M. dá; e ARRUDA, L. B. de S.); “História e música: considerações sobre suas possibilidades de interação” (BARROS, J. D’A.) and “História e música: História cultural da música popular” (NAPOLITANO, M.) Data from the initial bibliographic research reveal that the use of this analyzed pedagogical tool, in this case the musical parody, and this relationship between music and the teaching of history, develops a path that leads to significant learning, a potential interest in the study of the discipline of history and the possibility of an efficient alternative to standard classroom procedures.

Keywords: teaching history. music. parody.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de História tem uma trajetória marcada por lutas de mudanças e permanências no cenário educacional, visto que em inúmeras ocasiões conflitos foram travados para a permanência desse ensino no currículo e que as mudanças políticas não interferissem no seu verdadeiro objetivo de construção do homem crítico, capaz de compreender e interferir em sua realidade. Sua importância significativa, o que não exclui a relevância das demais disciplinas do currículo, de desenvolver competências e habilidades necessárias para formar um cidadão participativo em uma sociedade democrática nos instiga a refletir e incentivar a utilização de recursos didáticos que diversifique o processo de ensino-aprendizagem da História e aqui entendemos por recurso didático um conjunto de materiais utilizados pelo professor simultaneamente ou não, com vistas a auxiliar na dinâmica educacional de forma a estimular e motivar o aluno, configurando em variadas modalidades.

Diante disso, compreende-se melhor o objetivo deste artigo, no qual se refere a uma pretensão investigativa, de averiguar se por meio do emprego de uma estratégia pedagógica lúdica como as paródias musicais, é possível desenvolver três propósitos educacionais fundamentais focados no ensino de História - um aprendizado significativo, um interesse potencial no estudo da disciplina mencionada e a possibilidade da existência de uma alternativa eficiente aos procedimentos habituais em sala de aula. Tendo como tema uma análise sobre a interação entre música e ensino de história, direcionado para as paródias musicais como metodologia didática de motivação no processo de ensino-aprendizagem em História, este artigo divide-se em duas partes que se relacionam e se explicam.

Na primeira parte, foi trabalhado de maneira densa e sistemática os mecanismos teóricos que fundamentam a pesquisa feita no seio da temática escolhida, percorrendo uma caminhada acerca da conexão entre música e o ensino de história dialogando com Marcos Napolitano e José D'Assunção Barros para articular cognitivamente o tripé que sustenta essa pesquisa - a história, a música e o ensino. Essa caminhada leva ao esclarecimento da segunda parte, que em uma perspectiva mais prática e experimental, se refere ao uso das paródias musicais nas aulas de história e a descrição do uso desse recurso, assim como os resultados desse processo.

Torna-se claro que o professor deverá compreender como se dá o processo de construção do conhecimento histórico, dos caminhos que levam a aprendizagem do educando, uma vez que a própria vivência do aluno pode ser considerada como elemento do procedimento histórico. Levando em consideração o que se pretende alcançar na utilização de diferentes linguagens no ensino de História:

Busca-se para o aluno o despertar do senso crítico que o leve à compreensão da sua realidade em uma dimensão histórica, identificando semelhanças e diferenças, mudanças, permanências, resistências e que, no seu reconhecimento de sujeito da história, possa posicionar-se. (DAVID, 2012).

É claro que o professor deve ser cuidadoso e preparado nas escolhas dos recursos didáticos, uma vez que implementar nas aulas, recursos sem planejamento prévio, apenas com o intuito de embelezar sua prática não irá alcançar os frutos aguardados, é preciso diversificar o processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração os objetivos que se pretende alcançar e as diferentes formas de aprender dos alunos. Para isso é necessário o conhecimento e diagnóstico prévio da realidade de seu público-alvo.

A diversificação de recursos na aulas de história colabora para a construção de apreço do educando pela disciplina, transportando-o para o campo que mostra e o coloca como participante ativo da construção do seu próprio conhecimento, fazendo com que o educando se sinta parte do processo, parte importante que é capaz de operar mudanças significativas resultando na redução do cenário enfadonho das aulas expositivas em que a figura do professor é aquela onisciente e o aluno por sua vez, encontrando-se em uma posição estática de observação. Para essa tarefa árdua, articulam-se neste trabalho as perspectivas teóricas educacionais no primeiro momento e no segundo, a presença da fonte específica obtida na essência escolar e a metodologia aplicada através de uma abordagem descritiva expondo as experiências obtidas nas turmas do Ensino Básico utilizando as paródias musicais nas aulas de história.

A INTERAÇÃO MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA

Considerando o cotidiano e a realidade dos estudantes para a escolha de linguagens alternativas necessárias no processo de ensino-aprendizagem, é que aqui elegemos a música como um recurso vasto de utilização didática, uma vez que a música como produção cultural de entendimento e acesso mais comum aos jovens em sua vivência e que faz parte de seu cotidiano, serve como instrumento de aprofundamento do conhecimento histórico, podendo analisar não só sua composição musical, mas até o contexto histórico em que foi produzida. “Privilegiar a linguagem musical no ensino de História significa construir conhecimento, por meio de um recurso didático motivador e prazeroso que envolve larga possibilidade de trato metodológico” (DAVID, 2012).

Através da música se pode não apenas dinamizar as aulas, mas permitir que realidades distintas proporcionem uma viagem de ida e de retorno à vida cotidiana, possibilitando a conexão e comparações entre realidades diferentes. E o campo de interação da música com o conhecimento e nossas vivências cotidianas têm ganhado vasto terreno, sendo importante para o estudo das mudanças e permanências sociais. Em relação a isso, Marcos Napolitano considera:

Nos últimos anos tem sido bastante comum a utilização da canção, seja como fonte para a pesquisa histórica, seja como recurso didático para o ensino de humanidades em geral (história, sociologia, línguas etc.). Entre nós, brasileiros, a canção ocupa um lugar muito especial na produção cultural. Em seus diversos matizes, ela tem sido termômetro, caleidoscópio e espelho não só das mudanças sociais, mas sobretudo das nossas sociabilidades e sensibilidades coletivas mais profundas. (NAPOLITANO, 2002, p. 53)

O professor deve cada vez mais buscar ampliar sua maneira de guiar a produção de conhecimento do aluno, favorecendo muitas vezes assim a reformulação didática não só da prática de ensino de História, uma vez que “a Música como campo de saber ou de possibilidades pode contribuir significativamente para uma renovação da própria História como disciplina” (BARROS, 2018, p. 29). E a interação entre música e História fornece uma gama de possibilidades inéditas de que tanto estudantes e professores possam ampliar seus conceitos adquiridos, conquistar novos e criar modos de imaginação que possibilitem a reconstrução do conhecimento histórico que leve a refletir sua realidade e a necessidade do agir intencional. Portanto:

Em uma palavra: através das fontes musicais, podemos estudar não somente a música de uma dada sociedade (o que confluiria para uma história da música), mas também a própria sociedade como um todo, nos seus aspectos extramusical. Nesse caso, ao invés de uma História da música, teremos uma História através da música. (BARROS, 2018, p.29)

A música nos possibilita o estudo da realidade da sociedade a qual está inserida no momento de sua criação, ela é capaz de ir a lugares onde talvez os olhares historiográficos não tenham ido ou se fixado, os locais onde se encontram as camadas subalternas, os silenciados da história, os marginalizados da sociedade. A música pode nos fazer refletir sobre a vivência desses grupos, suas lutas e histórias, compreender a linguagem de como vivem e se constituem como povo de uma nação.

A música popular brasileira tem essa capacidade de fazer falar e calar corações relegados ao esquecimento na construção desse país, por meio dela podemos conhecer nossa verdadeira diversidade racial, a verdadeira face de construção do povo brasileiro, sem ocultar nem um grupo constituidor de seu imaginário cultural. E será que através da música, podemos de fato reconstruir a história de um grupo? José D'Assunção Barros observa:

O ritmo, o tipo de escala utilizado, as configurações melódicas, a estética, o estilo, a presença ou não de harmonia, os instrumentos utilizados, há inúmeros aspectos que podem ou devem fazer parte do movimento analítico empreendido pelo historiador da música, tanto quando este toma como objeto temático a música, como quando ele a utiliza como fonte para examinar aspectos variados da história, tais como a política, economia, cultura, vida cotidiana, entre outros. (BARROS, 2018, p. 28)

Ao orientar o olhar para os vários aspectos de uma sociedade em uma determinada época que a música pode proporcionar através do seu estudo, podemos compreender a construção da história de um grupo em suas múltiplas singularidades, se utilizando para isso as inúmeras particularidades que configuram a constituição musical. Para um recurso tão vasto em conhecimento e possibilidades de análise é preciso que se tenha um olhar cuidadoso e criterioso ao se utilizar no ensino de História. Marcos Napolitano destaca que:

Não basta dizer que uma música significa isto ou aquilo. É preciso identificar a gravação relativa à época que pretendemos analisar (uma canção pode ter várias versões, historicamente datadas), localizar o veículo que tornou a canção famosa, mapear os diversos espaços sociais e culturais pelos quais a música se realizou, em termos sociológicos e históricos. (NAPOLITANO, 2002, p. 59)

Deve-se olhar para música como uma fonte inesgotável de conhecimento acerca do tempo e espaço em que foi construída, permitindo ao aluno que sua análise da música o proporcione a oportunidade de construir seus próprios caminhos de construção do conhecimento, antes de levar a música para a sala de aula o mediador nessa construção, o professor, deve fazer um estudo aprofundado do conteúdo musical a ser explorado, levantar as questões a serem refletidas em conjunto e as oportunidades que se poderão revelar ao longo do processo.

Se faz necessário também que o professor primeiro procure saber o gosto musical dos alunos, por que a partir disso ele poderá provocá-lo a interpretar os produtos culturais de seu tempo, a compreender a sua realidade e buscar a reflexão do hoje em acontecimentos anteriores, afinal a consciência histórica é a habilidade de articular a dimensão reflexiva com as experiências humanas no tempo (FERNANDES, 2012). E é através da consciência história que poderemos agir de forma intencional: o que acontece agora com expectativas para o depois.

Ao analisar a música devemos ter cuidado em não supervalorizarmos apenas um parâmetro da composição musical, a afim que não venhamos a generalizar questões singulares e autênticas, concluindo com uma abordagem centralizante, e esse cuidado deve ser maior ao analisarmos apenas a letra da composição musical. Afinal o estudo apenas da letra pode nos levar a perca de aspectos sociais importantes. Diante disso, Napolitano segue a linha de raciocínio:

Além de reduzir o sentido global da canção, desconsidera aspectos estruturais fundamentais da composição deste sentido, como o arranjo, a melodia, o ritmo e o gênero. Muitas vezes o impacto e a importância social da canção estão na forma como ela articula a mensagem verbal explícita à estrutura poético-musical como um todo. (NAPOLITANO, 2002, p. 67)

Ao analisarmos além da letra, a linguagem melódica, harmônica e rítmica como parte da constituição de um todo musical, poderemos perceber as expressões e manifestações culturais, as persistências e rupturas significativas de um tempo e assim teremos um espaço de compreensão e análise mais amplo e preciso que somente as palavras. Napolitano ainda trabalha uma noção que gira em torno do cenário onde mesmo que em uma primeira abordagem se opte por desenvolver separadamente a mensagem verbal da mensagem poético-musical, o que é também válido, é necessárias consciências que se terá conclusões parciais acerca de um todo. A luz disso, ele menciona:

Palavras e frases que ditas podem ter um tipo de apelo ou significado no ouvinte, quando cantadas ganham outro completamente diferente, dependendo da altura, da duração, do timbre e ornamentos vocais, do contraponto instrumental, do pulso e do ataque rítmico, entre outros elementos. (NAPOLITANO, 2002, p. 55)

E a mensagem que se queria abstrair daquela melodia já não terá mais o mesmo efeito de impacto, a música faz parte de nosso dia-a-dia e a forma como ela dialoga com nosso inconsciente é algo muito individual e singular, temos cada um, uma forma diferente de senti-la e analisá-la em seu todo adicionada de seu contexto nos facilita a percepção de sua mensagem social e histórica. É fundamental que o professor se aproprie de alguns conhecimentos e que dialogue com outras áreas afim de que consiga uma análise menos generalizante e mais singular, José de Assunção Barros sobre isso ao apontar caminhos para a construção historiográfica, também nos mostra caminhos para a percepção do conhecimento histórico ao indicar que:

Mas é certamente necessário que o historiador, quando não possui formação musical propriamente dita, avizinhe-se seriamente dos conhecimentos pertinentes a aspectos musicais como os que foram citados acima. É preciso compreender, pelo menos, o vocabulário e o sistema conceitual da Música. (BARROS, 2018, p.27)

Além de sabermos o contexto histórico da produção, precisamos no atentar suas dimensões musicais como a estética musical, ritmo, melodia, harmonia, timbre, instrumentação ou pelo menos priorizarmos como afirmado anteriormente o vocabulário e o sistema conceitual da produção musical. Mas também o veículo no qual a música foi compartilhada, o público que ela mais atraiu e o gênero no qual foi inserida. Primordial também interrogar a música através de seu autor, afinal a experiência que leva à sua produção nunca é apenas ou puramente musical, uma vez que como parte de uma vivência social pode está condicionado pelo seu lado pessoal e social, atrelado ao momento histórico ao qual vive e é afetado por ele, crucial então questionar seu posicionamento político, suas visões de mundo, sua posição no mercado.

Podemos unir técnica, melodia, linguagem verbal, enfim todos os elementos constituidores da música, incluindo seu compositor e todo momento histórico ao qual ela está atrelada para construir um processo didático que leve não apenas o conhecimento histórico e o protagonismo estudantil, mas a capacidade individual de reconhecimento de seres constituidores e transformadores se sua realidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam:

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo

peças de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história. (BRASIL, 1997, p. 54)

Poderemos então através da diversificação da prática de ensino na História, transformar não apenas a formação do conhecimento histórico, mas provocar outras áreas do conhecimento a ampliar seus recursos de ensino, contribuindo para a elaboração de um espaço escolar não apenas reprodutor de conhecimento, mas construtor de uma realidade mais democrática e enriquecedora.

Enriquecendo a sociedade com seres mais sensíveis a sua própria realidade e a do outro, motivados a serem interventores diretos no processo de mudança e identificação social, e essa necessidade se faz urgente quando levantamos dados acerca do consumo diários da música pelos estudantes, suas preferências musicais, como elas são usadas em sala de aula e o que dizem sobre a apropriação de conhecimento por parte dos alunos dentro e fora do contexto escolar.

AS PARÓDIAS MUSICAIS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

Percebemos diante da reflexão obtida pelas considerações teóricas anteriores, nesse contexto específico gerado da interação entre música e ensino da história, uma grande oportunidade contributiva para o processo de aprendizagem. Muitas são as possibilidades dos docentes, coordenação e a gestão escolar como um todo, de desenvolverem um trabalho em cooperação, pensando métodos interdisciplinares, ações que possam movimentar o protagonismo do aluno e projetos extracurriculares que de algum modo, possa enriquecer o processo educacional. Na esfera limitada ao espaço da sala de aula, tentou-se buscar alguma forma de contribuição nesse ambicioso propósito. E o encontro feliz nesse cenário se deu a respeito de uma vertente anteriormente citada dessa interação gerada também do universo musical, que são as paródias. Sobre esse recurso pode-se afirmar que:

As paródias têm como finalidade permitir que as informações sejam memorizadas mais facilmente a partir do uso de melodias conhecidas. Assim é uma estratégia poderosa quando se trata de ensinar coisas que sejam rapidamente assimiladas ou em situações em que se deseje aumentar o interesse pelo assunto que se está abordando. (TREZZA, SANTOS, SANTOS, 2007, p. 328)

O nascimento da utilização dessa ferramenta didática se origina justamente da busca por procedimentos que de alguma maneira possa contribuir com o processo de ensino-aprendizagem em História. A procura foi extensa, numerosa e com inúmeros desafios de praticidade. Por experiências passadas, na jornada discente do Ensino Básico, era nítida a falta desse incentivo por uma mudança significativa no ensino, na resistência em não alterar a forma de passar os conhecimentos, que se mostravam engessados, carregados e sem muita ligação com a realidade prática do telespectador. Essa angústia foi sendo alimentada durante toda essa caminhada e ao passo da formação enquanto educador, essa mesma angústia se tornou a fonte da busca por uma ação modificadora positiva na sala de aula. A esse respeito, podemos observar que:

A utilização de métodos ditos “não tradicionais”, como constituinte prático pedagógico pelos professores durante o processo de ensino-aprendizagem permite propiciar uma experiência dinâmica e multidisciplinar, face à precarização atual do ensino e o desinteresse cada vez maior, por parte dos alunos. (CAMPOS, CRUZ, ARRUDA, 2014, p. 1).

As paródias musicais como estratégia de ensino e aprendizagem em história foram experimentadas, analisadas e concebidas na prática, em aulas da disciplina de História ministradas durante o primeiro semestre do ano de 2022, em uma Escola Pública Municipal e uma Escola Privada no Estado do Piauí, especificamente na cidade de Piriipiri. O Ensino Fundamental - Anos Finais foi trabalho na Escola Pública Municipal e o Ensino Médio na Escola Privada. A escolha dessa divisão primeira entre escola pública e privada e segundo, pela diferença da idade entre as turmas selecionadas para a pesquisa, não é à toa. Trata-se de verificar como as Paródias Musicais no cerne do contexto escolar durante as aulas e como uma ferramenta didática prática, atua em suas variadas facetas aplicadas, como a idade do público-alvo, a escola em que se encontra no que diz respeito a turma e suas especificidades, e não menos importante, os conteúdos que são ministrados que geram a paródia a ser utilizada.

Como podemos perceber, são muitas as possibilidades questionadoras e impulsionadoras para desenvolver pesquisas fascinantes a respeito do fazer didático, da utilização de recursos, suas potências, fraquezas, estéticas, maneiras de atuação e resultados, podendo gerar muitas temáticas contributivas para o cenário educacional. Porém, atentamo-nos ao o objetivo central de averiguar se por meio do emprego de uma estratégia pedagógica lúdica como as paródias musicais, é possível desenvolver três propósitos educacionais fundamentais focados no ensino de História, sendo eles: um aprendizado significativo, um interesse potencial no estudo da disciplina mencionada e a possibilidade da existência de uma alternativa eficiente aos procedimentos habituais em sala de aula. Três caminhos conectados para serem descobertos e registrados.

O primeiro passo, a respeito da possibilidade de desenvolver um aprendizado significativo com o uso do recurso didático exposto, foi analisado no decorrer das avaliações objetivas e subjetivas do semestre – muito adequado ao procedimento específico da Escola e do educador(a) em relação a forma de avaliar seus alunos, como por exemplo, quanto a absorção e aprendizado dos conteúdos de História expostos. No segundo momento, procurou-se notar de maneira mais focalizada, o quanto que através das paródias, os alunos demonstraram um interesse significativo no estudo da disciplina. Descoberta essa que foi destrinchada na soma das interrogações propostas aos alunos com o próprio resultado exposto na primeira etapa. A última etapa indagadora, é automaticamente compreendida e resolvida após analisar as finalizações determinadas nas duas primeiras etapas. Daí a afirmação anteriormente colocada a respeito da conexão entre as etapas propostas.

Foram escolhidas as turmas do 6º e 9º Ano no Ensino Fundamental – Anos Finais e o 2º Ano do Ensino Médio. Como foi mencionado, existe uma intenção nessas escolhas, no que diz respeito ao público-alvo, tanto na idade, quanto na série trabalhada, levando em consideração as dificuldades conteudistas específicas de cada ano e as interações, receptividade e assimilação em relação ao que a metodologia propõe. Deve-se ressaltar que a quantidade numérica de paródias é elevada, são executadas durante todo o Ensino Básico em inúmeros conteúdos diferentes há um tempo significativo, todavia, apenas três foram selecionadas e desenvolvidas no limite do propósito da pesquisa.

Estão expostos a seguir, os quadros se referindo respectivamente a paródia musical utilizada no 6º Ano, depois do 9º Ano – Ensino Fundamental Anos Finais - e depois do 2º Ano do Ensino Médio. Cada quadro tem em sua composição, a música original da qual foi extraída para construção da alteração da letra, servindo de inspiração melódica para formular a paródia, e desse modo, preencher com fatos e palavras-chave do conteúdo a ser ministrado. A gerar a prática precisamos entender que o “professor deve ter objetivos pedagógicos em relação à escolha do material a ser trabalhado, para que este não se perca durante o processo e consiga trocar informações sobre o conteúdo que está sendo passado” (LITZ, 2009, p. 33), pois no momento da ação existe a possibilidade do descontrole para manter o foco do propósito do recurso.

E pela experiência da utilização dessa metodologia e o resultado da presente pesquisa, observamos que o uso da paródia musical tem uma melhor eficiência ao ser executada no final da exposição dialogada sobre o assunto. Cada recurso a ser trabalhado na sala de aula, tem suas especificidades práticas e teóricas, e Litz ao falar de um outro recurso, o uso de charges, fala algo semelhante ao que foi utilizado e descoberto nesta pesquisa. Portanto, podemos direcionar sua citação para o uso da paródia musical quando afirma que a ferramenta didática pode ser utilizada:

para introduzir um capítulo ou um assunto novo, ou após a discussão do mesmo, o que é mais comum, pois assim o aluno já terá um conhecimento mais amplo para realizar uma análise de forma mais concreta. Pode ser associada a textos escritos e em avaliações, quando o aluno poderá articular informações, interpretando-a de acordo com o que foi estudado. (LITZ, 2009, p. 33)

No 6º Ano, nos primeiros capítulos do livro didático, quando se inicia um contato dos alunos com o conteúdo da disciplina - de uma maneira mais densa comparada aos Anos Iniciais – é apresentada a metodologia didática no fim do capítulo. Após a sala percorrer o assunto em um viés expositivo dialogado, a paródia musical é apresentada, primeiro em um momento de explicação sobre a ferramenta, seu significado, sua intenção e benefícios que podem ser alcançados, e após isso sua execução. Cada aluno recebe uma folha previamente impressa na escola com a letra parodiada para cantar junto, uma vez que a canção é tocada ao vivo com o professor equipado com um instrumento musical, especificadamente um violão. Escolhe-se a construção de paródias principalmente das músicas de artistas contemporâneos que fazem parte da realidade cultural dos educandos, que ao escutarem se identificam na maioria das vezes, instantaneamente com a ação, gerando uma participação efetiva de todos na sala. A seguir, podemos verificar a música denominada Corpo Sensual da artista Pablo Vittar, parodiada para o conteúdo de introdução à História.

Inspiração Melódica: Corpo sensual - Pablo Vittar

Letra da Paródia: Professor Chico d’Avila – Introdução à História

1ª Estrofe: Nós vamos ver, porque é importante a história aprender, pros gregos e romanos para mim e pra você, passado e presente eu preciso conhecer e entender.

2ª Estrofe: Mandando ver, Heródoto é o pai vai pesquisar e escrever, história não é mito é concreta pode crer, e a historiografia é a forma de escrever, de escrever.

Refrão: Não tem final, a história muda com a historicidade e tal, é filha do seu tempo e do mundo atual, vai depender das fontes e não há ponto final. É só formal, a divisão da história em antiga e medieval, a Idade Moderna e contemporânea e tal, apenas convenção da sociedade ocidental, é só formal.

Grande parte do conteúdo do capítulo foi resumido na letra da paródia, que trata da importância do estudo da história, do conhecimento sobre as questões temporais representadas no passado e presente, sobre a escrita, as fontes e as periodizações. De certo modo, todas as turmas, situam-se na paródia específica que acompanha os conteúdos programáticos do livro

didático. Por exemplo, a seguir será exposta no quadro uma outra paródia, já partindo para o 9º Ano, período em que se estudava a Segunda Guerra Mundial. Foi apresentado no final do conteúdo a Paródia Musical, dessa vez, tendo como música original e inspiração melódica Meu Erro da banda Paralamas do Sucesso. Assim como na paródia do 6º ano, levou-se em consideração a tentativa de abarcar resumidamente os temas do capítulo, mesmo o tema Segunda Guerra Mundial ter em sua composição programática muitos fatos e acontecimentos mais densos, justificando o motivo da paródia ser um pouco mais longa. Entretanto, sustenta-se a sua organização e sua configuração lúdica mantendo a atenção dos alunos focada com registros de memorização, que tendo o papel com a letra impressa em mãos, se comportavam de uma maneira significativamente participativa como a turma anteriormente exposta.

Inspiração Melódica: Meu Erro - Paralamas do Sucesso
Letra da Paródia: Professor Chico d'Ávila – Segunda Guerra Mundial

1ª Estrofe: Segunda guerra é o que vamos falar e são muitas as causas pra ela começar. O nazismo e o fascismo estão a dominar, Tratado de Versalhes, alemão quer vingar.

Refrão: No eixo vai ter Alemanha e ao lado, Japão e Itália contra os aliados que perdiam, Inglaterra e França sucumbiam, mas com URSS e EUA a guerra mudou.

2ª Estrofe: Com a Blitzkrieg a Alemanha avançou, mas em Stalingrado a inversão começou. E o Japão em Pearl Harbor um ataque lançou, Estados Unidos na guerra entrou.

Refrão: No eixo vai ter Alemanha e ao lado, Japão e Itália contra os aliados que perdiam, Inglaterra e França sucumbiam, mas com URSS e EUA a guerra mudou.

3ª Estrofe: Com Dia D, França se libertou, e Alemanha invadida guerra quase acabou. Mas pra guerra acabar EUA ataca o Japão, e a bomba nuclear força a rendição.

Refrão: No eixo vai ter Alemanha e ao lado, Japão e Itália contra os aliados que perdiam, Inglaterra e França sucumbiam, mas com URSS e EUA a guerra mudou. Assim é que a guerra acabou, assim é que a guerra acabou.

No 2º Ano do Ensino Médio, na aula ministrada sobre o Primeiro Reinado, foi executada a paródia na conclusão do capítulo. Esperava-se um comportamento mais tímido visto a existência de algumas idiossincrasias da idade presentes nesse período escolar, no entanto, se mostraram envolventes com a ação contribuíram para a execução da paródia se tornasse bem mais dinâmica e divertida. A música original escolheu como título Despacito do artista porto-riquenho Luis Fonsi. Embora a música seja internacional, foi constantemente reproduzida na época de seu lançamento, fazendo com que seja bem divulgada e presente contexto cultural juvenil. A exemplo disso, a corroboração positiva da paródia na sala de aula, onde os discentes já tinham afinidade com a canção. Adiante, podemos observar o quadro com a letra contendo os principais acontecimentos no governo de Dom Pedro I, a Constituição de 1824, os conflitos internos e externos e os desdobramentos de sua atuação comandando o país recém independente.

Inspiração Melódica: Despacito - Luis Fonsi
Letra da Paródia: Professor Chico d'Ávila – Primeiro Reinado

1ª Estrofe: E começou o 1º reinado então, tem que fazer constituição. E em “24” D. Pedro outorgou então, concentrou poder na sua mão. Tem voto censitário e o padroado, a Igreja submissa ao Estado e o 4º poder é o moderador.

2ª Estrofe: E falta Portugal reconhecer então, 2 milhões de libras de indenização e a Inglaterra faz a mediação. “D. Pedrito”, D. Pedro I vai ter muito atrito, guerras de independência tem conflito e a Confederação do Equador.

Refrão: “D. Pedrito”, pra vencer revoltas vai gastar bonito, ficou impopular com pobre e com rico, chamam de autoritário sim senhor.

3ª Estrofe: Ele ainda enfrentou guerra da Cisplatina, com Brasil e Argentina, Uruguai se libertou. Crise na política e na economia, sucessão em Portugal, ele então abdicou.

Refrão: “D. Pedrito”, pra vencer revoltas vai gastar bonito, ficou impopular com pobre e com rico, chamam de autoritário sim senhor.

Deve-se ressaltar que a construção das letras parodiadas para os conteúdos de história expostas anteriormente, tem como autor principal, o professor de história conhecido no cenário virtual como Chico D'Ávila. Ao utilizarmos suas paródias, procuramos estabelecer uma pesquisa que demonstrasse os benefícios, a metodologia e os resultados da ferramenta didática envolvendo nossos direcionamentos e propósitos específicos. Durante o procedimento não ocorreram

empecilhos ou resistências por parte das Escolas ou dos alunos, uma vez que a paródia musical tem uma configuração prática, leve e direta. Cabe ao professor o esforço de previamente desenvolver um preparo par ao manuseio do recurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se mostrou prazerosa de ser desenvolvida, à medida que a ferramenta didática foi propiciando de algum modo, uma aproximação significativa do professor com o aluno. De certo modo, isso se mostrou possível por este último demonstrar relacionar em seus desígnios, a ação da música gerada na utilização do recurso na sala de aula, ao seu universo de experiências. Essa conexão se mostrou positiva para os objetivos propostos neste presente trabalho. Como foi colocado no início, os três pilares que formam a essência desta pesquisa, é o ensino, a história e a música e deste tripé, articulando aos propósitos investigativos, foi-se colocando como objetivo central três dimensões a serem encontradas respostas contributivas para o âmbito educacional: esse recurso gera um aprendizado significativo? Gera um interesse potencial no estudo da disciplina de História? Gera a possibilidade da existência de uma alternativa eficiente aos procedimentos habituais em sala de aula? Podemos claramente, responder que sim para esses questionamentos.

Essa resposta positiva se justifica nitidamente pelos resultados obtidos da pesquisa. Claramente as paródias provocaram um aprendizado significativo, haja vista a melhora das notas nas avaliações das turmas selecionadas. Propositalmente, turmas do mesmo ano, não tiveram o uso das paródias como intenção investigativa na busca de resultados diferentes, fato que foi comprovado. Obviamente, não tratamos ingenuamente o uso deste recurso didático e lúdico como uma espécie de salvador da educação em um país que tem suas deficiências generalizadas, conflitos enraizados e descaso governamentais nesta área, mas a ferramenta é mais uma opção que o professor pode aderir em sua missão árdua que mostra resultados positivos no processo de aprendizagem e conexão com a sala.

Os alunos ficaram mais interessados pelo estudo da disciplina, haja vista nos resultados nas avaliações e a participação mais intensificada dos mesmos nas aulas de história. Relatam sobre como a letra fixa na memória os conteúdos, como as aulas se tornam mais leves e descontraídas e ao mesmo tempo levam a sério, guardando o papel com a letra da música como estudo revisional para as avaliações, gerando no fim, uma absorção eficiente dos conteúdos paradidáticos. Como mencionado anteriormente, os resultados dos dois primeiros questionamentos respondem o terceiro. A paródia musical se mostrou eficiente como uma alternativa dinâmica a ser usada em sala de aula para enriquecer o processo de ensino-aprendizado em história. Percebemos que em meio ao cenário de muitas resistências e angústias nas inúmeras batalhas da profissão, armaduras revestidas de eficiência são úteis para grandes conquistas, e o uso dessa ferramenta didática aqui analisada se mostrou uma excelente, divertida e benéfica estratégia para uma vitória na educação.

REFERÊNCIAS

BARROS, José D'Assunção. História e música: Considerações sobre suas possibilidades de interação. *História & Perspectivas*, Uberlândia (58); 25-39, jan./jun. 2018

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF.1997.130p.

CAMPOS, R. S. P. de; CRUZ, A. M. dá; ARRUDA, L. B. de S. As paródias no ensino de ciências. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP Botucatu. V Jornada das Licenciaturas da USP/IX Semana da Licenciatura em Ciências Exatas - SeLic: A Universidade Pública na Formação de Professores: ensino, pesquisa e extensão. São Carlos, 23 e 24 de outubro de 2014. ISBN: 978-85-87837-25-7.

DAVID, Célia Maria. D21 Música e Ensino de História: uma proposta. São Paulo: Univesp,2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46189>.

FERNANDES, Eunícia Barros. Do dever de memória ao dever de história: um exercício de deslocamento. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida *et al* (org.). Qual o valor da História hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.p.81 a 95.

LITZ, Valesca Giordano. O Uso da imagem no ensino de História. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. História e música: História cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NAPOLITANO, M. História e música popular: um mapa de leituras e questões. *Revista de História*, [S. l.], n. 157, p. 153-171, 2007. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.v0i157p153-171. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19066>. Acesso em: 13 jul. 2022.

TREZZA, M. C. S. F.; SANTOS, R. M. dos; SANTOS, J. M. dos. Trabalhando educação popular em saúde com a arte construída no cotidiano da enfermagem: um relato de experiência. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, 2007.



O ensino da matemática e as dificuldades de aprendizagem dos alunos da 1ª série do ensino médio da Escola Estadual Professora Ruth Prestes Gonçalves no município de Manaus-AM

Elielbe Figueiredo Coelho

Mestra em Educação pela UNIDA, professora Seducam- ensino médio.

Lidiane da Silva Uchôa

Doutoranda em Educação pela UNIDA, professora Seducam- ensino médio

Luciane Uchôa Yoshi

Mestra em Educação pela UNIDA, professora Semed- ensino fundamental

Joriselma Fernandes da Silva

Mestra em Educação pela UNADES, professora Seducam- ensino médio

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.18

RESUMO

Este estudo trata sobre “O Ensino da Matemática: Dificuldade de Aprendizagem dos Alunos da 1ª Série do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Ruth Prestes Gonçalves no Município de Manaus, Estado do Amazonas”. Teve como objetivo conhecer algumas das possíveis causas associadas às dificuldades de aprendizagem na disciplina de Matemática. Teve como problemática às seguintes inquietações: Por que a Matemática é um dos componentes curriculares em que os alunos apresentam maior dificuldade? Como essas dificuldades podem ser superadas, mediante o conhecimento de suas causas? A partir de uma revisão na literatura, identificou-se algumas das causas, como a capacitação dos professores que atuam nas séries iniciais, a influência da família e as metodologias adotadas por professores de Matemática. Trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem mista (quali-quantitativa) a partir da pesquisa de campo, realizada por meio da coleta de dados de um questionário destinado aos professores e aos alunos da 1ª Série do Ensino Médio. Percebe-se que a metodologia, tradicionalmente empregada com frequência ainda hoje no ensino da matemática, é um dos principais entraves no processo de aprendizagem, promovendo uma educação monológica, linear, fragmentada e mecanizada. Na prática, vê-se que as dificuldades de aprendizagem nos conteúdos de Matemática, são divididas em três etapas: concreto, visual e os conceitos matemáticos.

Palavras-chave: ensino da matemática. dificuldades. aprendizagem.

ABSTRACT

This study deals with “The Teaching of Mathematics: Learning Difficulties of Students of the 1st Grade of High School at the State School Professora Ruth Prestes Gonçalves in the Municipality of Manaus, State of Amazonas”. It aimed to know some of the possible causes associated with learning difficulties in Mathematics. It had the following concerns as problematic: Why is Mathematics one of the curricular components in which students have greater difficulty? How can these difficulties be overcome by knowing their causes? From a literature review, some of the causes were identified, such as the training of teachers who work in the initial grades, the influence of the family and the methodologies adopted by Mathematics teachers. This is a descriptive research with a mixed approach (quali-quantitative) based on field research, carried out through the collection of data from a questionnaire aimed at teachers and students of the 1st Year of High School. It is noticed that the methodology, traditionally still frequently used in mathematics teaching, is one of the main obstacles in the learning process, promoting a monological, linear, fragmented and mechanized education. In practice, it is seen that learning difficulties in Mathematics content are divided into three stages: concrete, visual and mathematical concepts.

Keywords: mathematics. teaching. difficulties. learning.

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a temática O Ensino da Matemática: Dificuldade de Aprendizagem dos Alunos da 1ª Série do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Ruth Prestes Gonçalves no Município de Manaus, Estado do Amazonas. O presente estudo é de suma importância nesse contexto, pois através dele é possível identificar as necessidades e dificuldades

dos alunos em relação à aprendizagem nessa disciplina, convém ainda ressaltar que as maiores dos alunos no ensino médio ficam intimidados diante dos conteúdos propostos pelos PCNs, no entanto cabe ao professor estimulá-los a enfrentar esses desafios encontrados, somados as dúvidas pertinentes. O objetivo geral desse estudo é conhecer algumas das dificuldades de aprendizagem na disciplina de matemática. Segundo Skovsmose (2007) é relevante perceber nesses conteúdos de matemática questões que vão bem mais além do que as fórmulas que é encontrado, chamar a atenção do aluno e transferir tal conhecimento com o propósito de que esse perceba que questões econômicas estão por trás desses conteúdos, tornam a aprendizagem prazerosa e significativa.

Na atualidade ensinar matemática, exige além dos conteúdos ministrados um olhar crítico que deve ser estimulada em sala de aula, a realidade social do indivíduo precisa também ser colocada em questão, até mesmo porque quando ele se depara com algumas situações no seu cotidiano, através dos conteúdos que aprendeu na escola é possível resolver diversos problemas que vão além da dimensão escolar.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem de Matemática, Skovsmose (2007) afirma:

Eu estou interessado no possível papel da educação matemática como um porteiro, responsável pela entrada de pessoas, e como ela estratifica as pessoas. Eu estou preocupado com todo discurso que possa tentar eliminar os aspectos sociopolíticos da educação matemática e definir obstáculos de aprendizagem, politicamente determinados, como falhas pessoais. Eu estou preocupado a respeito de como o racismo, sexismo, elitismo poderiam operar na educação matemática. Eu estou preocupado com a relação entre a educação matemática e a democracia. (SKOVSMOSE, 2007, p.176).

Na atualidade ensinar matemática, exige além dos conteúdos ministrados um olhar crítico que deve ser estimulada em sala de aula, a realidade social do indivíduo precisa também ser colocada em questão, até mesmo porque quando ele se depara com algumas situações no seu cotidiano, através dos conteúdos que aprendeu na escola é possível resolver diversos problemas que vão além da dimensão escolar. Existem diversos fatores que comprometem a aprendizagem dos alunos em matemática, quando o professor usa de competência para identificar essas dificuldades, é possível que o mesmo mude sua metodologia e sua percepção diante dessas situações adversas, existem situações onde o aluno enfrenta problemas sérios psicológicos, familiares e até mesmo financeiros.

É preciso compreender as dificuldades de aprendizagem como uma situação a ser questionada, investigada e resolvida, pois existem muitos aspectos ao seu redor que atingem uma pessoa de modo particular num contexto sociocultural. Vale ressaltar que são diversos os fatores que comprometem a aprendizagem dos alunos em matemática, quando o professor usa de competência para identificar essas dificuldades, é possível que o mesmo mude sua metodologia e sua percepção diante dessas situações adversas, existem situações onde o aluno enfrenta problemas sérios psicológicos, familiares e até mesmo financeiros. Além disso, cabe ao professor analisar o contexto e inovar sua prática pedagógica a fim de alcançar os objetivos propostos em sala de aula.

De acordo com os PCNs:

O fato de o aluno ser estimulado a estimular sua própria resposta, questionar o problema, a transformar um dado problema em uma fonte de novos problemas, evidenciar uma concepção de ensino e aprendizagem não pela mera reprodução de conhecimento, mas pela via da ação refletida que constrói conhecimento. (2001)

A partir do momento que a aprendizagem se tornar significativa, os alunos inseridos nesse processo, mudarão suas convicções sentindo a necessidade de entender a proposta de cada conteúdo que é ministrado no quadro branco.

Ao contrário da bateria de exercícios tão característica do ensino tradicional de matemática, que se apresenta como uma estrada segura e previsível sobre o terreno, as trilhas dos cenários para investigação não são tão bem-demarcadas. Há diversos modos de explorar o terreno e suas trilhas. (SKOVSMOSE, 2014, p. 45-46) O professor curioso estimula seu aluno a esse exercício e, o exercício uma vez aderido, provoca a emoção, a inquietação que só se satisfaz depois do achado, analisado e resolvido.

O ENSINO DA MATEMÁTICA: METODOLOGIAS APLICADAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

O ensino da Matemática, para a geração conectada, está cercado de desafios em que os alunos precisam entender e compreender competências acessíveis ao processo de ensino-aprendizagem, e assim desenvolver a capacidade de ler e interpretar o domínio da Matemática com raciocínio lógico. Para isso, é preciso que o professor rompa com o paradigma de que a matemática é difícil, e aprenda a lidar com as tecnologias de forma produtiva em sala de aula. Pois “o ciclo de aquisição de conhecimento é deflagrado a partir da realidade, que é plena de fatos”. (D’ AMBRÓSIO, 2008, p. 31)

Nesse período de mudanças significativas no contexto escolar, o professor precisa inovar suas metodologias como estratégias de facilitar o processo ensino aprendizagem.

Além disso, deve buscar uma formação continuada, aperfeiçoando seus conhecimentos e se adequando às novas tecnologias que se encontram à sua disposição. Porque “o divórcio entre o pensamento e a experiência direta priva o primeiro de qualquer conteúdo real e transforma-o numa concha vazia de símbolos sem significados”. (ADLER, 1970, *apud* BIEMBENGUT, 2007, p.10). Cabe ressaltar que um dos grandes desafios em relação ao método de ensino tradicional, é imprescindível repensar em um modelo de ensino que reflita no ensino aprendizagem dos alunos, metodologias que se aproximem da realidade desse aluno. Conforme destaca Miguel e Miorim:

A finalidade da Educação matemática é fazer o estudante compreender e se apropriar da própria Matemática “concebida como um conjunto de resultados, métodos, procedimentos, algoritmos etc.” (2004, p.70), outra finalidade apontada pelos autores é fazer o estudante construir, “por intermédio do conhecimento matemático, valores e atitudes de natureza diversa, visando à formação integral do ser humano e, particularmente, do cidadão, isto é, do homem público”. (MIGUEL E MIORIM, 2004, p. 71)

Entretanto, então precisa ser prioridade, os educadores devem se comprometer com o ensino capaz de transformar a realidade social desse educando. O papel do professor na busca pela inovação na metodologia de ensino traz possibilidades de transformar a visão dos alunos em relação aos conteúdos de matemática. Dessa maneira, convém ressaltar que a finalidade do ensino da matemática é a compreensão do aluno acerca dos conteúdos ministrados. O ensino da matemática deve conduzir os alunos a terem diversas experiências, não apenas decorar fórmulas e conceitos. É imprescindível que o professor tome conhecimento das dificuldades apresentadas pelos alunos nessa disciplina, buscando envolvê-los em experiências que fazem parte

de sua realidade, do seu dia-a-dia.

Portanto, é na escola que se realizam sistemática e intencionalmente as construções e a gênese das funções psíquicas superiores. É importante ressaltar os conceitos desses notáveis teóricos, pois, através de seus estudos e teorias, houve o aperfeiçoamento das técnicas de didáticas educacionais. O professor deve sempre que possível avaliar a sua prática pedagógica, se reinventando para que dessa forma consiga atender a todas as exigências e necessidades dos alunos. Convém ressaltar que deve ser prioridade o ensino fundamental para que o conhecimento construído em matemática efetive a aprendizagem significativa.

Na concepção de Enrione (2004, p. 33) para que o aluno desenvolva as competências necessárias ao ensino, é preciso dar oportunidade para o aluno mestre para que quebrem a cabeça planejando e executando projetos de ensino em que aprendizagem dos estudantes se efetive a partir de situações problemas. Com base nessa afirmação, nota-se que os alunos devem ser estimulados a pensar e encontrar possíveis métodos para que se tornem habilidosos e competentes. No entanto, o professor deve assumir um papel de instigador e averiguar quais as necessidades da turma, quais as verdadeiras dificuldades, didática da matemática

Nos dias atuais, a definição de didática ganhou contornos mais amplos e deve ser compreendida enquanto um campo de estudo que discute as questões que envolvem os processos de ensino. Nessa perspectiva, o trabalho docente é parte integral do processo educativo, aos quais os indivíduos são preparados para viver em sociedade. O professor passa a desempenhar um papel fundamental nesse processo de ensino aprendizagem.

Os usos dos recursos tecnológicos disponíveis facilitaram esse processo, são instrumentos capazes de transformar a mentalidade dos educandos em relação aos conteúdos de matemática, que na maioria dos casos, são vistos como difíceis. Lorenzato (2010) relata que “o fracasso ou sucesso dos alunos perante a Matemática estão relacionados com os primeiros anos escolares”. No entanto, só empenhar esforços para elaborar estratégias, desenvolver metodologias e adotar procedimentos para transformar o ensino da Matemática, não serão suficientes se não houver esforços para modificar, não somente o padrão estabelecido para o ensino da Matemática, mas mudar o fato da padronização. O ensino, o meio, o método de apresentá-lo tem que ser dinâmico, diversificado e essencialmente agradável para ser acessível. A didática tem grande relevância no processo educativo de ensino e aprendizagem, pois ela auxilia o docente a desenvolver métodos que favoreçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas tornando mais fácil o processo de aprendizagem dos indivíduos.

Portanto, a didática, enquanto campo de estudo, visa propor princípios, formas e diretrizes que são comuns ao ensino de todas as áreas do conhecimento. Não se restringe a uma prática de ensino, mas se propõe a compreender a relação que se estabelece entre três elementos: professor, aluno e a matéria a ser ensinada. Ao investigar as relações entre o ensino e a aprendizagem mediadas por um ato didático, procura-se compreender, também, as relações que o aluno estabelece com os objetos do conhecimento. Para isso, privilegia a análise das condições de ensino e suas relações com os objetivos, conteúdos, métodos e procedimentos de ensino. (SFORNI, 2015)

Conforme aponta Libâneo (2017) a didática é de suma importância na preparação do professor com o objetivo de torná-lo habilidoso e competente capaz de dominar a sua disciplina.

Dessa forma, quando o professor consegue despertar o interesse no aluno, a disciplina se torna mais prática e de fácil compreensão, quebrando paradigmas, críticas e visões distorcidas. O Ensino da Matemática no Ensino Fundamental I

O fim da Educação Infantil é um marco na vida escolar de uma criança. Nessa fase, muitos pais se veem obrigados a trocar o filho de escola, já que algumas instituições não oferecem a opção de continuidade. Levar a criança para conhecer o novo espaço antes do início das aulas ajuda a despertar a curiosidade e a vontade de experimentar o novo. A escolha do novo colégio requer cuidados e deixa muitos pais perdidos, sem saber o que levar em conta ou quais critérios priorizar.

Essa transição de ambiente, assim como a passagem para o Ensino Fundamental, deve ser feita de forma natural, sem pressões ou expectativas que possam gerar ansiedade ao aluno. A criança já sabe o básico da matemática aplicada na vida cotidiana. A partir do 6º ano, ou seja, os anos finais do ensino fundamental, o conteúdo matemático fica mais complexo.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), essa transição requer muita atenção para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Com o objetivo de reunir ideias fundamentais (equivalência, ordem, proporcionalidade, interdependência, representação, variação e aproximação) que, articuladas entre si, possam favorecer o desenvolvimento do pensamento matemático, a BNCC propõe cinco unidades temáticas que, correlacionadas, orientam a formulação de habilidades e competências. Organizadas de forma progressiva, cada uma das unidades pode ter ênfase diferente a depender do ano da escolarização.

Do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental II, o ensino da Matemática assume um papel fundamental para o pleno acesso à cidadania. Em uma sociedade cada vez mais baseada no desenvolvimento tecnológico, os conhecimentos matemáticos tornam-se imprescindíveis para as diversas ações humanas, das mais simples às mais complexas, tais como compreensão de dados em gráficos, realização de estimativas e percepção do espaço que nos cerca, dentre outras. (BNCC, 2017, p. 116)

Os alunos já não são mais crianças, mas também não são adultos, eles são pré-adolescentes ou adolescentes. Os alunos chegam ao 6º ano com 11 anos e começam o 9º ano com 14 anos. Eles já aprenderam a base dos números decimais, sabem contar na ordem crescente e decrescente, fazer frações, porcentagens, cálculos de subtração, adição, multiplicação e divisão. O sucesso desse processo não deve ser comprometido, de forma que:

Organizar o trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é tarefa individual e coletiva de professores, organizar o trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é tarefa individual e coletiva de professores, coordenadores, orientadores, supervisores, equipes de apoio e diretores. Para tanto, é fundamental que se sensibilizem com as especificidades, as potencialidades, os saberes, os limites, as possibilidades das crianças e adolescentes diante do desafio de uma formação voltada para a cidadania, a autonomia e a liberdade responsável de aprender e transformar a realidade de maneira positiva. (KRAMER, 2007, p.11)

Uma das Competências Específicas de Matemática para o Ensino Fundamental de acor-

do com a BNCC e Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.

Assim, a relação afetiva é outro indicador que muda entre aluno e professor no sexto ano. Neste caso, o tempo também se torna vilão. Isso porque os professores dos anos finais possuem inúmeras turmas e em cada uma há o tempo estimado para lecionar, para dar conta das especificidades de cada área ou disciplina. Estes fatores corroboram para que o professor não estabeleça uma relação afetiva com os alunos e, conseqüentemente, isto contribui muitas vezes para a indisciplina.

Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.

Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.

A Discalculia

Dentre as dificuldades de matemática existentes, destaca-se a discalculia, uma dificuldade que impede a criança de compreender as relações de quantidade, ordem, tamanho, distância, espaço e não consegue compreender as quatro operações. “A discalculia, afeta as condições de desenvolvimento da capacidade cognitiva do aluno, impedindo que ele tenha melhor construção de ações que possam facilitar sua aprendizagem”. (JACINTO, s. d.)

As crianças que apresentam essa dificuldade acabam repudiando o trabalho com os números, muitas vezes são “rotuladas” pelos colegas de sala, às vezes até pelo professor e pais e acabam sofrendo muito fazendo com que a sua autoestima fique muito baixa e interfere também nas demais disciplinas que até o momento não apresentava dificuldades.

Segundo os PCNs (1997) o ensino da matemática deve ser visto pelo aluno como “um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento de seu raciocínio, de sua capacidade expressiva, de sua sensibilidade estética e de sua imaginação” (PCNs, 1997, p. 26)

Quando os professores do Ensino Fundamental I saem das universidades e se deparam com a realidade da sala de aula, onde eles são requisitados a lecionar Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e, em muitos casos, Artes, Ensino Religioso e Educação Física, muitos desses professores julgam que o que aprenderam na faculdade não os prepara de modo suficiente para lecionar todas as disciplinas, especialmente no que se refere ao ensino da matemática, embora a formação inicial que eles tiveram no Ensino Superior os tenha preparado para serem polivalentes.

Analisando os aspectos referentes aos conhecimentos em matemática, Cunha (2010) explica que “os dois elementos fundamentais para o trabalho docente em ensino de matemática nos anos iniciais, são domínio do conteúdo e domínio pedagógico do conteúdo”. Segundo a autora, o primeiro elemento não deve ficar restrito ao que o professor dos anos iniciais precisa ensinar, este conhecimento precisa ir além.

Segundo Barbosa (2009) utilizar situações-problema com os alunos ajuda a enganá-los nas aulas da disciplina, pois: quando se usa modelagem matemática, podemos encontrar diferentes soluções válidas, ainda que possamos discutir quais delas são mais ou menos úteis. Isso ocorre porque a situação-problema é aberta, levando os alunos a assumirem hipóteses, bem como quais conhecimentos matemáticos serão mobilizados para construir o modelo. Portanto, as soluções matemáticas dependem do processo de modelagem matemática.

No exemplo de aula acima, os alunos puderam se engajar em discussões sobre a relação entre as hipóteses, os conhecimentos matemáticos mobilizados e as soluções. Trata-se do que chamo de discussões reflexivas. Para elas ocorrerem, é fundamental que as situações-problema sejam abertas, demandando, assim, dos estudantes (preferencialmente organizados em grupos) o estabelecimento de hipóteses. É provável que apareçam diferentes soluções, o que leva à necessidade de examinar e discutir como foram produzidas. (BARBOSA, 2009)

Sumarizando, podemos dizer que a solução de um exercício se baseia no uso de habilidades ou técnicas adquiridas a partir de uma prática contínua quando enfrentamos situações ou tarefas já conhecidas, ou que se resolvem por meios habituais, como por exemplo, apresentar o conjunto solução de uma equação do 2º grau quando já se conhece a fórmula de Bháskara. Por outro lado, não basta a matemática se modelar ao cotidiano do aluno, pois resolver um problema exigirá do mesmo que ele busque discutir, junto ao grupo de estudos, objetivos de aprendizado que o leve a tomar decisões sobre o processo de resolução que deve ser seguido.

Resultados

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se um questionário com 10 (dez) questões abertas. Foram feitas observações e conversas informais aos professores da Disciplina de Matemática, permitindo-se opiniões a respeito das dificuldades de aprendizagem ligadas à leitura e a escrita e quanto aos métodos utilizados que possam sanar ou amenizar essas dificuldades, de forma a detectar fatores importantes que venham a contribuir para o insucesso do ensino-aprendizagem na Disciplina de Matemática.

Buscando-se, junto aos Alunos da 1ª Série do Ensino Médio, a opinião deles a respeito das dificuldades de aprendizagem e dos problemas de assimilação, os métodos que podem superar essas dificuldades e detectar os fatores que contribuem para o fracasso do ensino-aprendizagem dos mesmos.

Resultados coletadas por meio da aplicação de questionários semiestruturados

Tabela 1 - Manifestação dos Alunos da 1ª Série do Ensino Médio, quanto à Disciplina

Aspecto manifestado	Positivo	Negativo	Intermediário	Não especificado	Total
Aprendizagem	12%	05%	03%	01%	21%
Relação professor-aluno	07%	01%	04%	03%	15%
Importância da Matemática	08%	05%	01%	01%	15%
Metodologia das aulas	12%	01%	05%	06%	24%
Formação do aluno	06%	10%	02%	01%	19%
Preferência Pessoal	02%	01%	02%	01%	06%
Sem manifestação justificada	0%	0%	0%	0%	0%
Total	47%	23%	17%	13%	100%

Fonte: Questionário de Pesquisa - Criação da pesquisadora UCHOA, Lidiane da Silva, 2020.

Gráfico 2 - Manifestação dos Alunos. O Gráfico 2 evidencia que nos depoimentos justificados dos alunos (100%) a aprendizagem, relação professor-aluno.



O Gráfico 2 evidencia que nos depoimentos justificados dos alunos (100%) a aprendizagem, a relação professor-aluno e a importância da disciplina foram os aspectos mais apontados por eles quando declararam como se sentem em relação à disciplina de Matemática na escola. Agrupadas as ideias centrais das respostas, foi possível organizar os discursos dos sujeitos coletivos para cada categoria, contendo as manifestações positivas, negativas, e intermediárias expressas nas falas dos alunos, possibilitando a apreensão do pensamento coletivo deles quanto ao sentimento em relação à Matemática.

Entende-se que, para alguns alunos, não é uma tarefa fácil aprender matemática, e isso torna-se ainda mais complicado quando se lida com adolescentes que passaram toda vida escolar acreditando que nunca conseguiriam entender e compreender a matemática por conta da metodologia do professor, isso cria uma barreira e uma aversão em relação à disciplina. É preciso que os professores de matemática quebrem as suas próprias barreiras e que busquem novos conhecimentos, novos métodos de ensino e que relacionem o conteúdo apresentado ao aluno com o seu cotidiano usando de recursos tecnológicos e concretos, a fim de tornar o aprendizado mais significativo e prazeroso para o aluno. Agrupadas as ideias centrais das respostas, foi possível organizar os discursos dos sujeitos coletivos para cada categoria, contendo as mani-

festações positivas, negativas, e intermediárias expressas nas falas dos alunos, possibilitando a apreensão do pensamento coletivo deles quanto ao sentimento em relação à Matemática.

Das Dificuldades no Processo de Ensino-Aprendizagem da Disciplina de Matemática

Como os alunos classificam a disciplina de Matemática?

Tabela 2 - Como os alunos classificam a Disciplina de matemática.

CLASSIFICAÇÃO	ALUNOS DA 1ª SÉRIE
	%
Fácil	25
Difícil	30
Interessante	05
Um horror	10
Muito difícil e chata	20
Muito legal	10
Total	100

Fonte: Questionário de Pesquisa - Criação da pesquisadora UCHOA, Lidiane da Silva, 2020.

Quais as principais dificuldades apresentadas pelos os alunos no aprendizado da Matemática na 1ª Série do Ensino Médio?

Tabela 5 - principais dificuldades no aprendizado da Matemática.

Principais dificuldades no aprendizado da Matemática	Alunos da 1ª Série
	%
Relacionar-se com a teoria	16
Fazer cálculos e operações	18
Interpretar o enunciado dos exercícios	12
Decorar fórmulas e teoremas	05
Relacionar a teoria com a prática	14
A forma de avaliação no ensino da Matemática deve mudar	13
O professor não sabe se expressar	11
O professor não tem metodologia boa	06
O professor falta muito e cobra assuntos que não ensinou	05
Total	100

Fonte: Questionário de Pesquisa - Criação da pesquisadora UCHOA, Lidiane da Silva, 2020.

As maiores dificuldades apresentadas pelos alunos em assuntos apontados por pesquisadores como recorrentes entre os alunos da 1ª Série do Ensino Médio são: o domínio das quatro operações e dificuldades de interpretação de situações-problemas. No período observado,

a professora demonstrou conhecer os conteúdos ensinados e, apesar de reconhecer a importância de metodologias variadas e adequadas de ensino, tais como, a contextualização e o uso eficiente do uso das tecnologias, não foi percebida a utilização de metodologias alternativas para sanar as deficiências percebidas. Ficou clara a sua preferência pelo método tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa referendada pelo fenômeno do Ensino da Matemática: Dificuldade de Aprendizagem dos Alunos da 1ª Série do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Ruth Prestes Gonçalves no Município de Manaus, Estado do Amazonas”, a investigação foi centrada nessa problemática, onde pode-se constatar que estudar métodos “inovadores” na construção do conhecimento é complexo e sistemático. Introduzir um novo método é mexer com as estruturas já existentes e cômodas para a grande maioria dos docentes. Estabelecer com eles uma relação que ajude a romper as barreiras das práticas educativas, e que estabeleça uma cumplicidade de esforço comum nas descobertas que as Novas Tecnologias no ensino de Matemática proporcionam, para que, assim, suscite práticas pedagógicas transformadoras e atrativas aos jovens e adolescentes do ensino médio. Portanto, a resposta a respeito desta problemática está embasada no argumento de que o ensino-aprendizagem deve contribuir de forma relevante para a formação cultural, social e intelectual dos alunos no ensino médio.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Jonei Cerqueira. “Modelagem Matemática: O que é? Por quê? Como?”Disponível em: <<https://sites.google.com/site/modelagemmatematicaac/resumo-modelagem-matemática-o-que-e-por-que-como>>. Acessado em: 15 jun. 2020.
- _____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BIEMBEGUT, Maria Sallet. Modelagem matemática no ensino. 4ª Ed. São Paulo: Contexto. (2007)
- CURI, E. (2004). Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimento para ensinar matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. 2004. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- CUNHA, R. (2010). A matemática na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: relações entre a formação inicial e a prática pedagógica. p. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- D’AMBRÓSIO, Ubiratan. (2008). Educação Matemática: Da teoria à prática. 16. ed. São Paulo: Papirus.
- ENRICONE, Delcia. (2004). Ser professor. Porto Alegre, 4ª ed. Eipuc:2004.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. (2007). In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO A. R. do. (Org.). Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

JACINTO, Jaime Ferreira. Discalculia: Uma Limitação na Aprendizagem. S.D. Disponível em: <<http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo9359.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

LIBÂNIO, Jose Carlos; ALVES, Nilda. (2012). Temas de pedagogia - Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Editora Cortez.

LORENZATO, S. (2010). Para aprender matemática. 3. ed. Campinas: Autores Associados.

MIGUEL, A. MIORIM, M. A. (2004). História na educação matemática: propostas e desafios. Belo Horizonte: Autêntica.

PCN - Parâmetros curriculares nacionais: Matemática/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/ SEF, 2001.

PCN'S. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da educação, 1999.

SFORNI, Maria Sueli de Faria. (2015). Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. Educação e Realidade, Porto Alegre.

SKOVSMOSE, O. (2014). Um convite à Educação Matemática Crítica. Campinas: Papyrus.



Educação infantil em tempos de COVID-19

Early childhood education in times of COVID-19

Ruth de Lima Dantas

Professora da Rede Municipal de Educação de Porto Velho/RO, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia.

Juracy Machado Pacífico

Doutora em Educação Escolar (UNESP), Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia.

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.19

RESUMO

É notório que a Educação Infantil tem sido palco de preocupações educacionais no Brasil. Principalmente, no momento em que nos encontramos com a pandemia provocada pelo vírus da COVID-19 em que todas as etapas da educação básica foram impulsionadas a colocar em prática o ensino remoto instituído pelo Parecer n. 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Surgiram tais questionamentos: 1- Como o trabalho pedagógico na educação infantil vêm sendo realizado durante o isolamento social em Porto Velho, afim de manter vínculos e dá continuidade aos processos de ensino/aprendizagem longe do ambiente escolar? 2 – Como os docentes se adequaram ao uso de tecnologias para atender seus alunos? O estudo propôs os seguintes objetivos: 1) Identificar como os professores se adequaram às necessidades correntes do ensino remoto; 2) Identificar as ferramentas tecnológicas utilizadas no trabalho pedagógico; 3) Descrever o que pensam estes profissionais da educação infantil sobre o ensino remoto. Participaram dessa investigação, por meio de entrevistas on-line, cinco professoras que atuam em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho-RO, localizada na periferia da cidade. As entrevistas foram realizadas através de Formulários Google. Os dados obtidos foram organizados para interpretação e análise. Os dados provenientes das entrevista on-line, foram analisados e produziram os seguintes achados: a) falta de estrutura tecnológica das escolas públicas; b) Falta de formação aos professores para utilização de recursos tecnológicos; c) Apoio familiar ínfimo; d) precário acesso a internet para professores e alunos.

Palavras-chave: pandemia. educação infantil. trabalho pedagógico.

ABSTRACT

It is notorious that Early Childhood Education has been the stage of educational concerns in Brazil. Mainly, at a time when we are faced with the pandemic caused by the COVID-19 virus, in which all stages of basic education were driven to put into practice the remote teaching instituted by Opinion n. 5/2020 of the National Council of Education (CNE). Such questions arose: 1- How has the pedagogical work in early childhood education been carried out during social isolation in Porto Velho, in order to maintain ties and continue the teaching/learning processes away from the school environment? 2 – How did the professors adapt to the use of technologies to assist their students? The study proposed the following objectives: 1) Identify how teachers adapted to the current needs of remote teaching; 2) Identify the technological tools used in the pedagogical work; 3) Describe what these early childhood education professionals think about remote teaching. Five teachers who work in a school in the Municipal Education Network of Porto Velho-RO, located on the outskirts of the city, participated in this investigation through online interviews. The interviews were conducted through Google Forms. The data obtained were organized for interpretation and analysis. Data from online interviews were analyzed and produced the following findings: a) lack of technological structure in public schools; b) Lack of training for teachers to use technological resources; c) Minimal family support; d) poor internet access for teachers and students.

Keywords: pandemic. child education. pedagogical work.

INTRODUÇÃO

A primeira infância ganhou muita notoriedade nas últimas décadas no âmbito de políticas curriculares. Passou-se mais de dez anos desde da revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), documento que traz amadurecimento de conhecimento para profissionais que lidam com a etapas de creche e pré-escola.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nasce em 2017 trazendo completudes para o trabalho docente ao propor Campo de Experiência, que por sua vez, ilustram alternativas para o respeito e atenção as especificidades de cada etapa da educação infantil, afim de romper com concepções assistencialistas e tradicionais tão arraigadas na prática docente.

Nesse interim, é notório que a Educação Infantil tem sido palco de preocupações educacionais no Brasil. Principalmente, no momento em que nos encontramos com a pandemia provocada pelo vírus da COVID-19 em que todas as etapas da educação básica foram impulsionadas a colocar em prática o ensino remoto instituído pelo Parecer n. 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

As orientações do Parecer n. 5/2020 sugerem para a creche e pré-escola que os gestores busquem aproximações de forma virtual dos professores com as famílias, afim de não perder vínculos e propor atividades às crianças. O parecer enfatiza que as soluções tomadas pelos gestores e redes de ensino devem levar em conta que as crianças pequenas aprendem e desenvolvem através da ludicidade.

Logo após a publicação do parecer do CNE, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (SEMED/PVH) faz circular o Memorando n. 81/2020 destinado aos gestores das escolas de Educação Infantil da rede pública municipal de ensino, tecendo orientações para atividades pedagógicas não presenciais na Educação Infantil. O memorando ainda passou a contar as atividades não presenciais como letivas.

Diante da proposta feita pelo CNE e do memorando da SEMED/PVH um novo desafio foi apresentado as escolas e docentes para manter os vínculos e processos de aprendizagem longe do ambiente escolar: acessar o universo digital e a utilização de tecnologias. Neste contexto, alguns questionamentos começaram surgir diante desse fato recente no processo educacional do Brasil, como: 1- Como o trabalho pedagógico na educação infantil vêm sendo realizado durante o isolamento social em Porto Velho, afim de manter vínculos e dá continuidade aos processos de ensino/aprendizagem longe do ambiente escolar? 2 – Como os docentes se adequaram ao uso de tecnologias para atender seus alunos?

Na busca de respostas aos questionamento, o estudo propôs os seguintes objetivos: 1) Identificar como os professores se adequaram às necessidades correntes do ensino remoto; 2) Identificar as ferramentas tecnológicas utilizadas no trabalho pedagógico; 3) Descrever o que pensam estes profissionais da educação infantil sobre o ensino remoto.

Esta investigação caracterizou-se como uma pesquisa descritiva (GIL, 2008), visto que, pretendíamos descrever as características de um fenômeno, no caso, o trabalho pedagógico de professores da Educação Infantil em tempos de pandemia.

A abordagem coerente para esse tipo de pesquisa foi a qualitativa, fundamentada em

Bogdan e Biklen, posto que “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Participaram dessa investigação, por meio de entrevistas on-line, cinco professoras que atuam em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho-RO, localizada na periferia da cidade. As entrevistas foram realizadas através de Formulários Google. Os dados obtidos foram organizados em para interpretação e análise.

A razão para realizar este estudo foi o anseio de contribuir para a valorização de pesquisas sobre Educação Infantil na Região Norte do Brasil. Desta forma, a pesquisa oportunizará o levantamento de informações sobre a primeira etapa da educação básica em Porto Velho/RO, favorecendo um debate sobre a prática docente com crianças pequenas em tempos de COVID-19. Ainda que as produções acadêmicas e científicas sejam poucas sobre a pandemia do COVID-19 e a educação, pois sua disseminação continua, é fundamental registrar e resgatar os desafios desse processo e os rastros que deixará na educação.

EDUCAÇÃO INFANTIL E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PANDEMIA

É possível observar, a luz da História, as mudanças sofridas quando se trata de educação de entre zero e cinco anos. Arce e Martins (2010) discutem antigos ideários desconsideraram as funções do ensino sistematizado para essa faixa etária orientando a implementação de espaços que foram tudo, exceto uma instituição comprometida em promover o pleno desenvolvimento e humanização das crianças pequenas.

Ainda parafraseando Arce e Martins (2010), a ideia emblemática no passado da educação infantil era que o ambiente mais adequado para o desenvolvimento da criança pequena era a família ou seio doméstico, mas, diante da impossibilidade dessa função torna-se necessários espaços substitutivos. Esses espaços com diversas nomenclaturas: asilos, creches, jardins-de-infância, pré-escola, centros recreativos, centros de convivência. Ou seja, instituições com ideias e objetivos confusos nas mãos de médicos sanitaristas ou representantes da caridade burguesa.

Avançamos o século XX, iniciamos o século XXI e as creches e pré-escolas obtiveram uma certa notoriedade nas políticas públicas como instituições educativas e que promovam um desenvolvimento integral da criança. A Constituição Brasileira de 1988 que, em seu artigo 208, inciso IV, reconheceu as creches e pré-escolas como instituições de educação e dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9394/1994 também expressou em seu título V, capítulo II, seção II, artigo 29, colocando a educação infantil como primeira etapa da Educação Nacional Básica.

Mesmo com esses avanços na legislação a Educação Infantil para extinguir os ideários assistencialistas, Arce e Martins (2010) no presente a educação de crianças pequenas

[...] insurge o risco de sua subjugação a modelos pedagógicos anti-escolares, desqualificadores de transmissão dos saberes clássicos passíveis de aprendizagem por essa faixa etária e, conseqüentemente, do trabalho docente nesse segmento educacional. (ARCE E MARTINS, 2010, p. 7)

Deste modo, o ensino em educação infantil não pode ser tratado como questão de menor

importância ou rodeado de interpretações preconceituosas sobre o ato de ensinar. E, sim considerar a educação infantil integrante da educação escolar, que por sua vez é responsável pela transmissão planejada dos conhecimentos historicamente sistematizados.

Rego (2010) ao trazer em sua obra um apanhado sobre as concepções de Vygotsky, elucida que a escola é um elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos.

Na escola, as atividades educativas, diferente daquelas que ocorrem no cotidiano extraescolar, são sistemáticas, têm intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Nesse contexto, as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e tomar consciência de seus próprios processos mentais. (REGO, 2010, p. 104)

A criança ao interagir com esses conhecimentos ela se transforma, e como consequência ela expande tais conhecimentos e modifica sua relação com o mundo que a rodeia. Porém, a qualidade do trabalho pedagógico deve estar associada à capacidade de promover os avanços no desenvolvimento do aluno (REGO, 2010).

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, o papel do professor deixa de ser exclusivo de informação e formação dos alunos, já que as interações entre as crianças também possuem papel fundamental para promover avanços no desenvolvimento individual. Isto significa, que o professor ter a função de mediador (e possibilitador) das interações entre os alunos e das crianças com os conhecimentos (REGO, 2010).

Utilizando-se ainda dos estudos de Rego (2010), a autora deixa claro que para que o professor possa intervir e planejar que permita que seus alunos avancem e ampliem seus conhecimentos, é necessário que conheça o nível afetivo das crianças, suas descobertas, hipóteses acerca do mundo que a rodeia, crenças, opiniões. Para isso, é preciso que, estabeleça uma relação de diálogo com as crianças e que crie situações em que elas possam expressar o que já sabem. É indispensável que o professor esteja disposto a notar e ouvir as manifestações infantis.

Porém, no início de 2020 o Brasil deparou-se com um ano extremamente atípico e cheio de incerteza em decorrência da pandemia de doença do COVID-19, onde toda a sociedade mudou-se em uma velocidade jamais vista, nos campos da economia, saúde, comunicação, e não menos importante, educação. Onde o professor precisou se reinventar para manter as interações e diálogo com seus alunos. A pandemia causou uma transformação em um espaço curtíssimo de tempo, a maneira como os docentes veem o processo de ensino-aprendizagem.

Toda essa mudança brusca, trouxe à discussão vários aspectos relacionados a forma de como ofertar uma educação aos alunos no período de distanciamento. Diante dessa nova situação o Conselho Nacional de Educação lança o Parecer n. 05/2020 reorganizando os calendários escolares e possibilitando o cômputo de atividades não presenciais para cumprir carga horária mínima anual.

A Educação Infantil também sofre com as mudanças que a pandemia trouxe tanto para a escola como para os professores. O parecer do CNE, por sua vez explana quanto a esta etapa da educação básica.

No sentido de contribuir para minimização das eventuais perdas para as crianças, sugere-se que as escolas possam desenvolver alguns materiais de orientações aos pais ou responsáveis com atividades educativas de caráter eminentemente lúdico, recreativo,

criativo e interativo, para realizarem com as crianças em casa, enquanto durar o período de emergência, garantindo, assim, atendimento essencial às crianças pequenas e evitando retrocessos cognitivos, corporais (ou físicos) e socioemocionais. Deste modo em especial, evitaria a necessidade de reposição ou prorrogação do atendimento ao fim do período de emergência, acompanhando tão somente o mesmo fluxo das aulas da rede de ensino como um todo, quando do seu retorno. (CNE, 2020, p. 9)

E o Parecer prossegue:

[...] quando possível, é importante que as escolas busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e melhor orientar os pais ou responsáveis na realização destas atividades com as crianças. (CNE, 2020, p.09)

A partir daí, o *home office* foi adotado pelos professores da educação infantil e suspendeu-se as aulas nos espaços físicos, migrando as interações e diálogos para os ambientes virtuais, substituindo as rotinas escolares com momentos de conversas, brincadeiras e aprendizagens direcionadas. No entanto a mediação sempre esteve presente através das tecnologias digitais. A utilização das tecnologias digitais, na Educação Infantil, durante a pandemia, veio com a intenção de amenizar a distância entre professor e alunos. Porém, a distância ainda acontece já que o acesso a recursos tecnológicos não é uma realidade para muitos alunos brasileiros.

Uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC), como o objetivo de verificar com professores da rede pública e privada estão desenvolvendo suas atividades, traz que no Brasil, 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as escolas. Ou seja, segundo dados da UNESCO (FCC INFORME 1, 2020) cerca de 39 milhões de pessoas.

Diante desse contexto deflagrado durante a pandemia, e frente a rapidez de ações propostas e executadas pelas escolas, tais ações precisam ser pensadas afim de atender todos seus alunos de forma igualitária.

EDUCAÇÃO INFANTIL, TECNOLOGIAS DIGITAIS E PANDEMIA: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?

Nesta seção, apresentamos os relatos das professoras, interpretação e análise dos dados obtidos na investigação. A análise das entrevistas apontou categorias, que para melhor compreensão destacaremos logo em seguida. Também deixamos em destaque as perguntas feitas as professoras.

Categoria 1 – Dificuldades vivenciadas pelas professoras durante a pandemia em relação aos conteúdos

Quais as dificuldades de se manter o conteúdo da Educação Infantil no período pandêmico?

Professora A: Acredito que a maior dificuldade encontrada foi a participação da família para com as atividades propostas. Muitos responsáveis acabam não dando muita importância, por se tratar de Educação Infantil.

Professora B: De não poder realizar e vivenciar a prática em sala de aula.

Professora C: A escola trabalhou com projetos durante o ano de 2020 e para o mesmo foi utilizado os conteúdos de acordo com a BNCC.

Professora D: O próprio distanciamento dificulta um pouco o desenvolvimento dos conteú-

dos, visto que o contato e a afetividade são primordiais na Educação Infantil.

Professora E: Mais difícil fazer de forma lúdica.

As professoras apontam como dificuldade para manter o conteúdo a ausência dos pais e responsáveis pelos alunos e a impossibilidade de ter um contato com os alunos. Guizzo, Marcello e Müller (2020) entendem que o ensino mediado pelas tecnologias exigiu um reajuste nas relações que se estabelecem cotidianamente entre os membros de uma comunidade escolar. Para essas pesquisadoras, em tempos de pandemia, os procedimentos tecnológicos têm provocado alterações e produzido reajustes de relações entre professores e crianças, entre crianças e responsáveis e entre responsáveis e professores – sejam essas tecnologias móveis digitais ou impressas.

Outra dificuldade apontada foi a dificuldade de trazer uma prática lúdica e interativa. Ao considerarmos o contexto da Educação Infantil e como as crianças desenvolvem os conhecimentos, as interações e brincadeiras são os eixos norteadores para o planejamento de ações que desenvolvam de forma integral as crianças. Porém, como foi explicitado nos relatos das professoras a ludicidade e interações foram dificultadas com distanciamento social.

Categoria 2 – Estratégias metodológicas usadas pelas professoras

Quais as estratégias e metodologias de ensino utilizadas?

Professora A: Aulas remotas por meio de plataformas digitais.

Professora B: Vídeos divulgados em redes sociais e atividades impressas.

Professora C: Todas as atividades que a escola realizou foram todas organizadas e planejadas, trabalhamos projetos, atividades impressas, vídeos...

Professora D: Aulas remotas (vídeos, áudios e) e verificação de aprendizagem através de atividades impressas e envio de áudios e imagens.

Professora E: Contação de história, brincadeiras, atividades da apostila.

Quando perguntadas sobre suas estratégias metodológicas usadas é perceptível o uso de plataforma digitais, atividades impressas, vídeo, áudios, imagens, contação de histórias e redes sociais. A produção de vídeos se faz presente em quase todas as falas das professoras. A realização de projetos também é perceptível nas falas das professoras entrevistadas.

Isso só confirma a pesquisa realizada pela FCC. Na entrevista pela fundação, para 65% das docentes o trabalho pedagógico já havia mudado e aumentado, com destaque para as atividades que envolvem interação digital. O aumento de atividades relacionadas à tecnologia foi expressivo entre os docentes. Quase oito em cada dez professores afirmaram fazer uso de tecnologias emergentes como ferramentas didáticas (FCC INFORME 1, 2020) durante a pandemia.

As professoras entrevistadas intensificaram o uso do e-mail, reinventaram o WhatsApp para usos pedagógicos e tiveram que aprender a participar e/ou liderar videoconferências e a gravar vídeo aulas. Contudo, longe das tecnologias digitais típicas do século XXI (Whatsapp, E-mails, etc.), as professoras ainda fizeram o uso de atividades impressas para serem entregues aos alunos.

Categoria 3 – Formação das professoras para o trabalho em período pandêmico

Houve algum tipo de capacitação para os professores para exercer suas atividades de forma remota?

Professora A: Sim. A secretaria de educação atuou de forma parceira na capacitação profissional, é claro que ainda deixa a desejar, mas auxiliou bastante.

Professora B: Não.

Professora C: Houve atividades (online via YouTube oferecida pela secretaria municipal de educação).

Professora D: Durante o processo sim algumas instruções através da Semed e local de trabalho.

Professora E: Sim.

A partir dos posicionamentos das professoras algumas tiveram uma formação para prosseguir aos trabalhos em período pandêmico. Pelas declarações foram apenas instruções por parte da Secretaria Municipal de Educação com ideias de adaptação do trabalho pedagógico. Uma das professoras deixa explícito que não recebeu nenhuma formação.

Categoria 4 – Dificuldade e busca de soluções

Quais as principais dificuldades e como buscaram ou tem buscado contornar?

Professora A: As dificuldades que surgiram no decorrer do processo, foram muitas. Famílias que não participaram de forma efetiva, dificuldades com o acesso à internet, entre outras. Buscamos sempre conduzir da melhor forma, criando métodos que pudessem atingir pelo menos 50% do público alvo, eram enviados vídeos com explicações rápidas, desenvolvemos incentivos para as famílias (sorteios de brindes, entre outros)

Professora B: As principais dificuldades foram várias desde a gravação de vídeos até as divulgações, falta de internet, falta de conhecimentos com recursos tecnológicos, ausência de um celular bom ou uma câmera boa, falta de espaço, dificuldades em utilizar recursos visuais, dificuldades nas edições de vídeos, ao utilizar metodologias voltadas para o público infantil que realmente chamasse a atenção deles, entre outras.

Professora C: A participação das famílias envolvidas nas atividades foi uma das principais dificuldades. E para contornar a situação realizamos vários trabalhos para envolver as crianças/famílias (vídeos, atividades impressas, brindes para incentivo...)

Professora D: A ausência de pais e crianças através de contatos, telefonemas. Falta de acesso à Internet para assistir aos vídeos online, enviamos vídeo via WhatsApp ou gravado em pen drive.

Professora E: A principal dificuldade foi que nem todos alunos participavam das atividades remotas. Para contornar a situação usamos incentivos sorteando lembrancinhas, cesta básica...

As principais dificuldades apontadas foram: a falta de apoio familiar, ausência de internet, falta de recursos tecnológicos, falta de conhecimentos para gravações e edições de vídeos. Mesmo com as dificultadas supracitadas, houve estratégias afim de contornar os problemas, como: envio dos vídeos em diversos lugares, incentivos para famílias e alunos.

A pesquisa realizada pela FCC, oito em cada dez profissionais de educação fizeram uso de materiais via rede sociais como estratégia educacional (FCC INFORME 1, 2020). O mesmo ocorreu com as professoras participantes desta pesquisa, que apesar das dificuldades buscaram

estratégias tecnológicas para auxiliarem nos seus trabalhos pedagógicos.

Categoria 5 – Aplicativos utilizados nas aulas remotas

Quais aplicativos você utilizou para realizar suas aulas e ações pedagógicas?

Professora A: InShot, Youtube, Facebook, WhatsApp, Compressor de vídeos, SnapTube, entres outros.

Professora B: Youtube, Whatsapp, Viva Vídeo, Facebook

Professora C: Diversos: Inshot, kinemast, YouTube, watsapp, Facebook...

Professora D: Utilizamos algumas ferramentas tecnológicas como: Youtube, WhatsApp, Google meet, vídeo chamada, E.mail, Classroom...

Professora E: Whatsapp e Meet

Diversos recursos tecnológicos foram utilizados de acordo com as falas das professoras, como: aplicativos de conversas, aplicativos de edições de vídeos, aplicativos de reprodução e redes sociais. Percebemos aqui, o quanto tais professoras fizeram esforços para aprimorar suas aulas no período da pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou compreender o trabalho pedagógico realizados por professoras da Educação Infantil em período pandêmico. Abordar a temática tecnologias digitais aplicadas à educação já que é um assunto muito atual, e se torna ainda mais importante em tempos de pandemia e ensino remoto, o que destaca a pesquisa em um contexto que necessita ser registrado na área educacional.

Os dados provenientes das entrevista on-line, foram analisados e produziram os seguintes achados: a) falta de estrutura tecnológica das escolas públicas; b) Falta de formação aos professores para utilização de recursos tecnológicos; c) Apoio familiar ínfimo; d) precário acesso a internet para professores e alunos.

Em meio a pandemia e uma série de dificuldades impostas à sociedade, esta pesquisa apresentou apenas algumas contribuições no sentido de entender o trabalho realizados por professoras da Educação Infantil em tempos de pandemia. Outras pesquisas ainda se fazem necessárias para compreensão deste momento global e estabelecimento de estratégias para beneficiar professores, alunos e famílias.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lúgia M. Apresentação. In: Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 05/2020, aprovado em 28 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

FCC INFORME 1. Fundação Carlos Chagas. Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica – Informe nº 1. Disponível em: < <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1> > . Acesso em: dezembro de 2020.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GUIZZO, Bianca S.; MARCELLO, Fabiana A.; MÜLLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, e238077, 2020.

PORTO VELHO. Secretaria Municipal de Educação. Memorando nº 81/2020.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.



**Expectativas e realidades sobre o
lúdico: reflexões sobre e no 1º ano do
ensino fundamental**

**Expectations and realities about play:
reflections on and in the 1st year of
elementary school**

Andressa Caroline Oliveira Pelaes
Gabriela Aparecida Santos Conceição
Thawane Laís Moreira Balcelobre de Paula
Nair Correia Salgado de Azevedo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.20

RESUMO

As discussões a respeito da qualidade na educação pública tem sido tema de debates nos últimos tempos, especialmente a partir da década de 1980. Nesse contexto, muitas políticas públicas foram realizadas para a busca da tão sonhada melhora da qualidade, entre elas a inserção da criança de seis anos de idade no ensino fundamental. Sabemos, porém, que as crianças dessa faixa etária possuem mais especificidades da Educação Infantil que do Ensino Fundamental e muitos questionamentos são feitos a respeito dessas características infantis estarem ou não sendo respeitadas, especialmente as relacionadas ao lúdico, visto que esse é de muita importância nessa etapa da educação. O objetivo geral dessa pesquisa foi investigar como os docentes percebem a ludicidade nas práticas pedagógicas de 2 escolas de Ensino Fundamental em dois municípios do interior do Estado de São Paulo. A metodologia usou da revisão bibliográfica e da análise de um questionário realizado com 7 professores que atuam no 1º ano. Concluímos que a realidade sobre o lúdico no 1º ano no Ensino Fundamental mostrou uma escassez de materiais para propor contextos de brincadeiras às crianças, que a formação inicial e continuada deve priorizar mais essa temática, além de existir a predominância do “brincar com objetivo pedagógico”. Entretanto ressaltamos que a brincadeira promove a aprendizagem independente de ter ou não um objetivo delimitado pelas propostas pedagógicas desses contextos.

Palavras-chave: ensino fundamental. infância. lúdico.

ABSTRACT

Discussions about quality in public education have been the subject of debate in recent times, especially since the 1980s. In this context, many public policies were carried out to seek the long-awaited improvement of quality, among them the insertion of six-year-old children in elementary school. We know, however, that children of this age group have more specificities of Early Childhood Education than of Elementary School and many questions are asked about whether or not these child characteristics are being respected, especially those related to play, since this is of great importance at this stage of education. The general objective of this research was to investigate how teachers perceive playfulness in the pedagogical practices of 2 elementary schools in two municipalities in the interior of the State of São Paulo. The methodology used the bibliographic review and the analysis of a questionnaire conducted with 7 teachers who work in the 1st year. We conclude that the reality about the playful in the 1st year in Elementary School showed a scarcity of materials to propose contexts of play to children, that initial and continued training should prioritize this theme more, in addition to the predominance of “play with pedagogical objective”. However, we emphasize that play promotes learning regardless of whether or not it has an objective delimited by the pedagogical proposals of these contexts.

Keywords: elementary school. childhood. ludic.

INTRODUÇÃO

As discussões a respeito da qualidade na educação pública tem sido tema de debates nos últimos tempos, especialmente a partir da década de 1980. Nesse contexto, muitas políticas públicas foram realizadas para a busca da tão sonhada melhora da qualidade e entre os muitos

exemplos podemos citar as tentativas paulistas como as “escolas padrão”, o ciclo básico e a implantação da progressão continuada, todas na década de 1990 (AZEVEDO, 2012).

No ano de 2006 uma importante alteração no tempo de escolarização passou de oito para nove anos a duração do Ensino Fundamental. Essa mudança ocorreu por meio da Lei nº 11.274/2006 que em seu artigo 32 delimita que “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” (BRASIL, 2006). As instituições de ensino tiveram como prazo o ano de 2009 para se adequar à nova medida, iniciando o ano de 2010 já com a nova implantação.

Acreditava-se que com essa mudança um número maior de crianças seria inserido de imediato na rede de ensino, proporcionando mais chances de aprendizagem. Então, se baseado em estudos feitos pelo “Sistema de Avaliação da Educação Básica” – SAEB, assim como os realizados por Campos (1997) e pelo próprio “Programa for International Student Assessment” ou “Programa Internacional de Avaliação de Estudantes” – PISA, que apontavam que a criança de seis anos obtinha resultados superiores aos dos estudantes que ingressavam na escola com sete anos, iniciou-se o processo de implantação do ensino fundamental com a duração de nove anos no Brasil.

Com a inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental não só a escola precisa estar disposta, mas toda a equipe deve ser envolvida nesse ensino. Sendo assim, foi então elaborado um documento - “Ensino fundamental de nove anos: Passo a passo do processo de implantação” (BRASIL, 2009) que demonstra em sua escrita o foco no desenvolvimento e na aprendizagem dessas crianças, enfatizando que essa decisão não é apenas burocrática e que observa também as necessidades específicas dessas crianças.

Entretanto, mesmo com essa ressalva demonstrada pelo referido documento, a nova medida imposta gerou divergências de opiniões, tanto de profissionais da área da educação quanto da sociedade. No Brasil vemos uma grande dificuldade, por exemplo, em investir mais recursos financeiros na educação o que ocasiona um grande atraso comparado com o resto do mundo. De acordo com Azevedo (2012, p. 34), é possível ver que:

De nada vai adiantar a ampliação do tempo de permanência nas escolas se o que for oferecido nesse tempo a mais, seja no número de total de anos ou nas horas diárias, não for algo que acrescente aprendizagens significativas para os alunos. Para isso, não basta o aumento de horas da escolarização. É preciso melhorar a qualidade pedagógica, e não há boa qualidade sem investimentos.

Muitos dos questionamentos realizados alegaram que haveria um “furto” de parte da infância, já que a criança teria que “amadurecer” mais cedo ao ser inserida antecipadamente no Ensino Fundamental por meio de mudanças no currículo escolar, possuindo novas estratégias pedagógicas, metodologias e adaptações da parte dos funcionários, professores e equipe gestora (AZEVEDO, 2012).

Partindo desses pressupostos, nos deparamos a pensar e refletir sobre uma questão que está muito ligada à infância: o papel da ludicidade nesse contexto, já que o uso do lúdico é de grande importância nessa fase, considerando que as crianças viriam da Educação Infantil.

Entre muitos dos questionamentos realizados sobre essa ampliação, um deles alegava que parte da infância pudesse sofrer pressões sociais como a de que a criança, nesse contexto,

tivesse mais responsabilidades e que pudesse comprometer os momentos de brincadeiras, já que ao ser inserida antecipadamente no Ensino Fundamental ocorreriam mudanças significativas na aprendizagem. Além disso, seria necessário refletir sobre as transformações no currículo escolar, pensar em novas estratégias pedagógicas, em metodologias e adaptações da parte dos funcionários, dos professores e da equipe gestora (AZEVEDO, 2012).

Sendo assim, nos deparamos a pensar e refletir sobre o papel da ludicidade nesse contexto já que é preciso, segundo Azevedo (2012), considerar que essas crianças advindas da educação infantil, estão acostumadas à presença do lúdico em atividades de roda de conversa, brincadeiras, canções, parquinho etc. No 1º ano do Ensino Fundamental há uma mudança em que o foco é a alfabetização, investindo assim na leitura e escrita, podendo o momento lúdico cair no esquecimento.

Partindo desses pressupostos iniciais, o objetivo dessa pesquisa foi investigar como os docentes que atuam no 1º ano percebem a presença da ludicidade no currículo, no planejamento e nas práticas pedagógicas ocorridas em 2 escolas de Ensino Fundamental, sendo 1 pública e 1 privada, em dois municípios do interior do Estado de São Paulo.

MÉTODOS

A Metodologia escolhida usou da abordagem qualitativa, que segundo André (2009) se tornou bastante popular a partir da década de 1980 em pesquisas que envolviam a área da Educação. A autora menciona esse tipo de pesquisa exibe um grande leque de possíveis conceituações, como por exemplo, trabalhos descritivos que estudam processos, que analisam aspectos históricos, que usam técnicas como a observação etc.

Ainda sobre a caracterização desta pesquisa, ela também é percebida como bibliográfica, pois investigou estudos e livros publicados sobre a temática a ser estudada. Isso permitiu que estudássemos usando de argumentos advindos do referencial teórico. Para Gil (2002, p. 45), “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Nossa coleta dos dados bibliográficos foi realizada em artigos científicos e pesquisas já publicadas no banco de dados da CAPES entre anos de 2010 e 2020. Essa análise temporal foi assim escolhida devido ao fato de 2010 ter sido o ano de implantação do “Ensino Fundamental de Nove anos” pela Lei 11.274/2006 e ocorresse, assim, a inclusão das crianças de seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental.

Essa pesquisa também se preocupou com os preceitos éticos. Nesse caso, foi realizada uma análise e aprovação pelo “Comitê de Ética e Pesquisa” – CEP da instituição proponente, visto que em uma das etapas pretendíamos realizar um questionário com 7 professores que atuavam no 1º ano em uma escola pública de um município de pequeno porte e uma escola privada de um município de médio porte, ambos do interior do Estado de São Paulo. A pesquisa foi aprovada pelo parecer de nº 4.410.986, com o número CAAE 39543220.3.0000.5510.

Após a aprovação da pesquisa no CEP, foi realizada uma coleta de dados por meio da aplicação de um questionário do Google forms com os docentes que atuam em 1º anos das re-

feridas escolas durante a primeira quinzena do mês de dezembro de 2020. Importante ressaltar que os professores das escolas foram convidados a participar da pesquisa, sendo detalhado por meio de contato com as pesquisadoras e pelo “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” – TCLE, que elas não eram obrigadas a participar, que poderiam desistir da participação em qualquer momento, bem como os riscos e benefícios. Esses esclarecimentos foram feitos antes de iniciar o questionário e apenas após a leitura do termo e a seleção de aceite no referido TCLE é que o participante foi conduzido ao questionário.

DISCUSSÕES SOBRE O LÚDICO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Consideramos que a escola pública no Brasil passou por um processo de mudança radical e nos referimos, mais especificamente, ao período iniciado a partir dos anos de 1980, chamado de processo de (re) democratização do ensino. A partir daí é que ocorre a entrada da classe popular na escola com maior força, na atual etapa chamada Ensino Fundamental, e segundo Oliveira (2007, p. 667) foi exatamente nesse período que “intensificou-se a ampliação das oportunidades de escolarização para a população, praticamente se universalizou o acesso e a permanência no Ensino Fundamental e ampliaram-se significativamente os índices de conclusão”.

Segundo dados de Flach (2015) o aumento de matrículas em âmbito municipal foi significativo entre 1996 (10.921.037) até 2007 (17.571.366), ou seja, houve sim um aumento de 6.650.329 alunos com relação à universalização do ensino público.

Oliveira (2007) também aponta que em 1965 as séries que hoje compõe o Ensino Fundamental possuíam 11,6 milhões de matrículas; no ano de 1970 esse número passa para 15,9 milhões. Sendo assim, se levarmos em conta o período de 1965 até 1985 a matrícula cresceu 113,8%. Já de 1985 a 1999 o crescimento total foi de 45,6%. Em 1990 praticamente 100% da matrícula bruta para essa etapa foi alcançada. Considera-se que no período de 1975 até 2002, a matrícula total no Ensino Fundamental no país cresceu 71,5%, passando de 19,5 milhões para 33,5 milhões, tendo atingido a marca de 36 milhões de matrículas em 1999.

Em 1988 por meio da Constituição Federal ocorre um grande marco histórico: é estabelecida a Educação como direito de todos e dever do Estado, a ser oferecida de forma gratuita nas instituições públicas de ensino, além de serem declarados como princípios a igualdade de condições, de acesso e de permanência (BRASIL, 1988).

Arelaro (2005) considera que a gratuidade não deva ser entendida somente como uma matrícula potencial, mas como o oferecimento de condições plenas que permitam a todos os brasileiros, pobres ou ricos e de todas as regiões o acesso ao ensino, o que exige das esferas públicas o compromisso material e financeiro, não só para que se possibilite o acesso, mas também a permanência.

O Ensino Fundamental constitui-se como uma etapa da educação básica. É composto pelos Anos Iniciais (1° ao 5° ano) e pelos Anos Finais (6° ao 9° ano). Observando a etapa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), destaca-se que não há especificidade para os Anos Iniciais, mas sim uma finalidade para toda essa etapa. Há apenas uma seção voltada ao Ensino Fundamental: a Seção III.

Outro documento é a Resolução 7/2010 (BRASIL, 2010a), que diferente da LDBEN (BRASIL, 1996) ou do Plano Nacional de Educação daquela época (BRASIL, 2001), tem seus objetivos voltados especificamente ao Ensino Fundamental, deixando clara a preocupação com as especificidades dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as transições ocorridas entre as etapas de ensino que a envolvem.

Nessa resolução, o papel da escola pública é apresentado no Art. 5º: promover aprendizagens significativas; atender as necessidades e especificidades de cada aluno; ter como princípio a equidade; assegurar o ingresso, permanência e sucesso na escola, assim como o Art. 7º, inciso III, que menciona a necessidade de “aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo” (BRASIL, 2010a).

A resolução é clara ao indicar que o trabalho a ser desempenhado, especialmente nos primeiros anos dessa etapa seja lúdico, desafiador, que tenha dimensão simbólica, ou seja, que esteja relacionado aos conhecimentos prévios do educando, que o ensino seja construtivo e que os educandos possam trocar ideias durante o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação é entendida nesta Resolução como “redimensionadora da ação pedagógica” (BRASIL, 2010a).

Para Arelaro (2005) o Ensino Fundamental no Brasil encontra muitos impasses. O primeiro diz respeito à necessidade de se criar um modelo de referência de qualidade escolar, ou seja, qualidade para todos. Mesmo que nos últimos tempos o empenho do Governo por meio de Compromissos internacionais assumidos venha trazer a imagem de luta por uma educação melhor, não podemos ser iludidos.

Esta febre estatística por melhores resultados tem levado os governos a implementar políticas denominadas de “avaliadoras da qualidade educacional”, que na realidade significam o aligeiramento dos conteúdos, menores prazos e aumento no número de alunos por sala, o que acaba por tornar o trabalho do professor alfabetizador mecânico e muitas vezes teórico demais, sem qualquer relação com o lúdico ou com a brincadeira (ARELARO, 2005).

Para Arelaro (2005), a questão que implica essa discussão constitui-se como um impasse, pois ao professor dos anos iniciais são exigidos resultados nas avaliações externas de larga escala. Todavia, esse professor não pode se esquecer de que está lidando com crianças, e no caso do 1º ano, crianças que deveriam estar ainda na educação infantil e em um ambiente totalmente lúdico.

Dessa forma, consideramos que um dos maiores desafios do profissional que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental seja articular todas essas cobranças ao lúdico, à aprendizagem prazerosa e significativa. Entretanto, realizar tal fato constitui-se como um grande desafio (ARELARO, 2005).

Nogueira (2011) salienta que, com vistas a orientar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, o governo federal emitiu documentos com o objetivo de abordar a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Para a autora, foi constatado que tais documentos abordam como necessária a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental da forma mais natural possível, não provocando nos educandos rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização.

Para tanto, é orientado que o trabalho no 1º ano seja inspirado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010b) como elo articulador entre cuidado, educação e ludicidade. Nogueira (2011) também ressalta a necessidade da instituição de Ensino Fundamental reorganizar a sua estrutura, sua forma de gestão, seus ambientes e espaços, tempos, materiais, conteúdos, metodologias, objetivos, planejamento e a avaliação, de modo que esses novos alunos se sintam inseridos em um ambiente acolhedor e lúdico.

Todavia, em sua pesquisa, Nogueira (2011) constatou que infelizmente o brincar no Ensino Fundamental é restrito ao recreio, condicionado a normas e regras como, por exemplo, não correr ou subir em árvore, não jogar bola, etc. Já no espaço de sala de aula o brincar, muitas vezes, é permitido como proposta pedagógica, como meio para ensinar determinado conteúdo como músicas para memorizar informações, jogos de operação matemática, jogos de correspondência entre imagens e palavras escritas, parlendas, músicas para o dia da semana, entre outros. Consideramos, dessa forma, que não há brincadeira em muitos momentos, pois a atividade não se constitui como livre e espontânea.

Defendemos e acreditamos na necessidade de concretização de espaços na rotina do Ensino Fundamental para o brincar. Tal atividade não pode ser vista pelos professores e gestores como algo aleatório ou como tempo desperdiçado, deve ser contemplada como uma experiência de cultura no qual os educandos podem se manifestar, mostrar seus sentimentos e desenvolver seus diferentes âmbitos, sejam eles psicológicos, sociais ou emocionais.

Nogueira (2011) também constatou que infelizmente há uma imensa ruptura entre as duas primeiras etapas da educação básica e se mantém de forma acentuada. Para a autora, diversas concepções de alfabetização, letramento, cultura lúdica e infância perpassam o cotidiano da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, indicando a falta de uma política mais sistemática em torno do brincar.

As crianças das escolas públicas brasileiras têm o direito de serem beneficiadas com uma educação de qualidade, que a desenvolva em diversos sentidos. É necessário que a escola de Ensino Fundamental se torne um local acolhedor, lúdico e prazeroso, para que as crianças possam desenvolver sua criticidade, autonomia, criatividade, imaginação, e tudo mais o que lhe for preciso.

LÚDICO E APRENDIZAGEM: DISCUSSÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA INFÂNCIA

Antes de as crianças aprenderem algo novo na escola, como a multiplicação e divisão, elas possuem alguma história com esse tipo de conteúdo, ou seja, algum conhecimento prévio sobre esse assunto em questão. Esse conhecimento prévio foi adquirido por alguma vivência e o aprendizado é o que auxilia o desenvolvimento e aprimoramento desses conhecimentos, pois para que a criança se desenvolva psicologicamente é necessário que ocorra o processo de aprendizagem pelo concreto, pela escrita, pela fala e pela audição. Então, a criança pensa e faz realizando suas vontades e desejos. Ela imagina, atua e a brincadeira é importante, pois é necessário que ela imagine e para imaginar a criança sempre parte do que viu ou viveu (VYGOTSKY, 1991).

A brincadeira então é um aspecto importante para o desenvolvimento do imaginário da criança assim como os jogos que, diferente das brincadeiras, existem normas mais explícitas, sendo a regra sua principal característica. Nas brincadeiras a criança tem a total liberdade e pelo menos a priori, não existe uma regra rígida a seguir, podendo imaginar e realizar o que quiser, não havendo restrições. Já no jogo existe limite e regras, como no futebol, em que o objetivo é fazer um gol, mas com isso existem jogadores em que cada um tem uma função, linhas no espaço que não podem ser ultrapassadas etc. (VYGOTSKY, 1991).

Podemos mencionar também que, pelo jogo a criança aprende também sobre cultura. É o caso, por exemplo, de alguns jogos e brincadeiras que vão passando de geração para geração, junto com alguns costumes, valores e maneiras de se pensar na comunidade em que a criança está inserida. Na sala de aula os jogos e as brincadeiras podem ser utilizados como recursos para aprender de maneira significativa, com o uso do material concreto, trabalhando coordenação motora, equilíbrio e o raciocínio (AZEVEDO, 2016).

Todos esses questionamentos foram percebidos no contexto em que essa pesquisa ocorreu e daremos maiores detalhes a partir daqui. Uma das escolas participantes desse estudo, que chamaremos aqui pelo nome fictício de “Five”, é uma escola pública, localizada em um município de pequeno porte na região oeste do interior do Estado de São Paulo. A escola também está inserida em uma região periférica desse município e no ano de 2020 atendeu noventa e sete crianças, sendo uma escola voltada somente para a educação infantil. Duas professoras dessa escola aceitaram participar desse estudo.

A segunda escola na qual coletamos os dados foi a “Six”, pertencente à iniciativa privada, localizada em um município de médio porte da região oeste do interior do Estado de São Paulo. Localizada em um bairro de classe média, a escola “Six” atendeu somente no primeiro ano do Ensino Fundamental em 2020, trinta e uma crianças e possui alunos da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Duas professoras da escola “Six” aceitaram participar do nosso estudo.

A primeira pergunta do nosso questionário envolvia a ludicidade e o currículo oficial e os resultados estão organizados no Quadro 1:

Quadro 1 – Ludicidade e currículo oficial

Pergunta: “Como você considera que o currículo oficial (DCNEB e BNCC) aborda a ludicidade no contexto do 1º ano?”
Brincando a criança pode se expressar, resolver conflitos, conhecer a si e ao outro, explorar o ambiente no qual está inserida. As brincadeiras são importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.
O lúdico é extremamente importante para as crianças em idade de alfabetização! A BNCC aborda de forma conivente e abrange o tema nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Sim, em jogos e brincadeiras.
Nos conteúdos trabalhados.

Fonte: Criado pelas autoras baseando-se nas respostas do Questionário aplicado.

Vemos que as profissionais entendem a importância da ludicidade no primeiro ano do Ensino Fundamental associando essa ação ao processo de ensino e aprendizagem propostos pelos documentos curriculares oficiais. Também percebemos a importância que as professoras deram ao mencionar o auxílio na resolução de problemas e conflitos. Essa ideia está diretamen-

te ligada à promoção de aprendizagens por meio de competências sócio emocionais propostas pela BNCC (BRASIL, 2017), por exemplo.

A próxima pergunta estava relacionada à quanto o lúdico estaria presente no contexto do 1º ano em que atuava. As professoras teriam que assinalar a alternativa que mais se encaixava ao seu contexto e as respostas estão identificadas no Quadro 2:

Quadro 2 – O lúdico no planejamento

Pergunta: “Em seu planejamento, assinale a alternativa que mais identifica seu cotidiano escolar”	
Afirmação	Frequência
“O lúdico está muito presente, pois recebo estímulos da equipe gestora para isso”;	50%
“O lúdico está presente, mas encontro muitos problemas com o espaço físico em meu contexto”	25%
“O lúdico está presente, mas confesso que tenho muitas dificuldades em pensar em atividades interessantes para meus alunos e alunas”	25%
“Em minha opinião, o planejamento e execução desses momentos deveria ser pensado por um profissional de Educação Física”	0%
“O lúdico ocorre em poucos momentos, por outros motivos”	0%
“Em minha escola há o professor de Educação Física que pensa e planeja essas atividades”	0%

Fonte: Criado pelas autoras baseando-se nas respostas do Questionário aplicado

Aqui conseguimos perceber que a falta de materiais influencia na realização (ou não) de atividades com a temática lúdica. Mesmo havendo esforços e incentivos, esse recurso parece não ser o bastante. Nesse sentido, em se tratando de 1º ano do Ensino Fundamental, devido as características infantis já mencionadas aqui por esse trabalho e por ser um recurso significativo, deveria haver mais investimentos e soluções para os impasses em questão, independentemente de a escola ser da iniciativa pública ou privada.

Outra questão que precisa ser abordada aqui é que, sabemos que a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (e aqui nos referimos especificamente à formação do curso de Pedagogia) é uma formação polivalente, ou seja, uma formação que tenta contemplar conhecimentos de várias áreas, entre elas as relacionadas ao corpo e à ludicidade. Embora não tenha sido propriamente nosso objeto de estudo, também é preciso mencionar que os cursos de Licenciaturas em Educação Física abarcam conhecimento sobre a infância e suas especificidades, já que são formados para ministrar aulas da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Em se tratando dessa problemática, percebemos por meio de nossas experiências não apenas no âmbito dessa pesquisa, mas também por meio dos estágios realizados durante nossa formação inicial, que tanto os professores da Educação Básica quanto os professores de Educação Física vêm se esforçando ao longo dos anos para que as crianças tenham momentos lúdicos com mais qualidade dentro das escolas. Isso é perceptível, por exemplo no estudo de Costa (2014) em que percebemos a discussão sobre a luta pelo reconhecimento da importância das aulas de Educação Física serem de responsabilidade dos professores de Educação Física.

Já o estudo realizado por Jesus e Ferreira (2017) vai um pouco mais além da discussão sobre quem deve trabalhar a ludicidade com as crianças – se os professores de Educação Física

ou os professores da sala de aula. Para as autoras, a Educação Física escolar precisa, primeiramente, considerar as especificidades das crianças, especialmente nessa etapa entre a Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental e independente de o professor ser o de Educação Física ou o da sala de aula, a criança está ali, sedenta pelas práticas corporais nas escolas.

As autoras ainda mencionam que tanto o professor da Educação Básica formado em Pedagogia quanto o professor de Educação Física possuem a responsabilidade de proporcionar momentos lúdicos às crianças e que ambos precisam lutar pela melhoria das práticas lúdicas no contexto escolar (JESUS; FERREIRA, 2017).

Mencionamos essas problemáticas aqui, pois uma das escolas conta com um professor de Educação Física e, no entanto, não apareceu nenhuma resposta atribuindo apenas a esse profissional a responsabilidade de propor atividades lúdicas. O problema maior parece ser mesmo a falta de espaço e de materiais adequados para que essas práticas ocorram com mais frequência.

A próxima pergunta tem característica reflexiva e as professoras deveriam escrever sua opinião sobre a importância do lúdico na aprendizagem das crianças do 1º ano.

Quadro 3 – A importância do lúdico na aprendizagem

Pergunta: “Como você percebe a importância do lúdico na aprendizagem dos seus alunos? ”
É importante, pois proporciona uma aprendizagem interativa e prazerosa, os alunos aprendem brincando.
É indissociável!
De extrema importância, pois estimula o aprendizado.
Torna a aprendizagem mais prazerosa.

Fonte: Criado pelas autoras baseando-se nas respostas do Questionário aplicado

Os relatos encontrados nas respostas indicam uma aprendizagem sutil e mais prazerosa quando associada com o lúdico e que os alunos costumam interagir melhor quando se deparam com uma aprendizagem considerada significativa. No entanto, não podemos também deixar de mencionar que o lúdico, muitas vezes, é visto como recurso pedagógico para tornar a aprendizagem “prazerosa”.

Nesse sentido, pensamos como Azevedo (2016) ao refletir que precisamos ter um pouco de cautela em associar ludicidade com aprendizagem “prazerosa”, pois corremos o risco de oferecer momentos lúdicos para as crianças apenas com objetivos pedagógicos em si. Não enxergamos problemas nisso (realizar jogos e brincadeiras com conteúdo a ser aprendido pelas crianças), mas precisamos oferecer momentos lúdicos que vão além de “objetivos de aprendizagem”, visto que o jogo e a brincadeira também possuem seus objetivos próprios, como promover a fantasia e a imaginação, além da percepção sobre regras, por exemplo.

Então, sendo o jogo e a brincadeira ações sociais, não podemos reduzir esses momentos apenas a objetivos pedagógicos, visto que são dotados de características sociais e culturais.

Na próxima pergunta, procuramos saber das professoras como o lúdico poderia contribuir para suas próprias práticas pedagógica e como isso ocorria. Observe as respostas no Quadro 4:

Quadro 4 – O lúdico e a prática pedagógica

Pergunta: “Você acredita que o lúdico pode contribuir para sua prática pedagógica? Como? ”	
Sim, com aulas mais dinâmicas e interessantes	
Com certeza! As crianças aprendem brincando.	
Sim, pois facilita o contexto, levando mesmo aqueles alunos que têm dificuldades a aprender.	
Com a ludicidade as crianças com dificuldades de aprendizagem conseguem aprender.	

Fonte: Criado pelas autoras baseando-se nas respostas do Questionário aplicado

Apesar de as respostas terem sido aparentemente positivas, de as professoras terem afirmado que o lúdico ajuda na interação dos alunos e na compreensão dos conteúdos trabalhados em questão e que o lúdico transforma as aulas monótonas em aulas divertidas e interessantes, não podemos deixar de mencionar que nenhuma das respostas deixou claro como isso pode, de fato, ocorrer.

Além disso, precisamos novamente nos atentar ao fato de que o lúdico está sempre relacionado à questão de ser um recurso pedagógico de aprendizagem e não como uma necessidade da criança dessa faixa etária. Parece-nos que promover jogos e brincadeiras espontâneas no contexto escolar ainda é um “tabu”, o que nos faz pensar que, se aplicados dessa forma, os jogos e as brincadeiras se tornariam uma “perda de tempo”, quando de fato, ao brincar de forma espontânea, a criança desenvolve esquemas cognitivos que usarão não apenas nos momentos de brincadeiras livres, mas também no processo de aprendizagem de conteúdos curriculares.

Também investigamos a respeito das percepções que os materiais disponíveis possuem quando o assunto é planejar uma aula mais lúdica. As opções de respostas e a frequência de cada uma delas estão expostas no Quadro 5:

Quadro 5 – Lúdico e materiais disponíveis

Pergunta: “Em seu planejamento, assinale a alternativa que mais identifica seu cotidiano escolar”	
Afirmiação	Frequência
“Os materiais podem auxiliar no planejamento de aulas mais lúdicas”	25%
“Faltam materiais e isso compromete bastante o andamento de minhas aulas que envolvem jogos e brincadeiras”	0%
“Tenho materiais bons para planejar aulas mais lúdicas”	50%
“Sempre penso em atividades que não contemplem muitos materiais, pois assim não comprometo minhas aulas e não corro risco delas não acontecerem”	0%
“Penso em atividades que não precisem de materiais muito complexos”	25%

Fonte: Criado pelas autoras baseando-se nas respostas do Questionário aplicado

Fica evidente com as respostas dadas que o uso de materiais é destaque quando se trata da prática pedagógica lúdica. Uma professora destacou em sua resposta a alternativa que diz: “*Penso em atividades que não precisem de materiais muito complexos*”, pois isso dificultaria sua dinâmica em sala de aula pela falta de recursos já apontada.

Portanto, os materiais disponíveis podem sim influenciar o processo de planejamento de aulas mais lúdicas, mas esse item não deve ser visto como o único responsável por essa problemática, visto que uma das professoras apontou como resposta que a falta desse item não

parecer impedir que em suas aulas ocorram momentos lúdicos, mesmo que sem materiais suficientes.

Outro item também importante sobre essa questão do lúdico e a prática pedagógica é o momento de formação continuada. Procuramos saber se as professoras participaram de algum tipo de formação sobre essa temática, como ocorreu, quais aspectos mais influenciaram nesse quesito e, para isso, as professoras tinham que assinalar uma das alternativas a seguir: “Tenho investido em outras temáticas atualmente”, “Faço sempre que consigo conciliar os afazeres da escola e o meu tempo”; “Não tenho feito, pois muitos cursos são caros”; “A instituição que trabalho proporcionou essa oportunidade recentemente”; “Não faço muitos, pois não é minha área de interesse”. Aqui, 100% das professoras responderam fazer sempre que conseguem conciliar os afazeres da escola com o tempo.

Pelas respostas obtidas, especialmente considerando o contexto da pandemia, percebemos que as professoras buscaram aprender mais, porém nem sempre é fácil dividir o tempo relógio com todos os encargos da vida pessoal e profissional. Esse é um dos principais problemas encontrados a respeito dos processos de formação continuada, já que são muitos afazeres em que os professores são expostos todos os dias e, muitas vezes, o fator “tempo” acaba sendo um influenciador para que os professores busquem (ou não) cursos sobre essa temática.

Sobre a expectativa a respeito da ludicidade no contexto em que as professoras trabalham, pedimos para que atribuíssem uma frequência entre “concordo”; “concordo em parte” e “não concordo” para as seguintes afirmações:

Quadro 6 – Expectativa versus realidade do lúdico

Afirmção	Concordo	Concordo em partes	Não concordo
Gosto de trabalhar brincadeiras mais conhecidas com as crianças	4 respostas		
Sempre procuro jogos e brincadeiras novas	3 respostas	1 resposta	
As brincadeiras e jogos sempre dependem dos materiais e do espaço que tenho disponível.	2 respostas	2 respostas	
É muito difícil sair da sala de aula para brincar e jogar com as crianças	2 respostas		2 respostas
Os jogos e brincadeiras precisam sempre estar associados aos objetivos pedagógicos	4 respostas		
O “brincar livre” não ocorre sempre.	1 resposta	3 respostas	
O “brincar dirigido” é a melhor opção para a ludicidade no contexto em que atuo		3 respostas	1 resposta
Tenho muita dificuldade em aplicar atividades lúdicas dentro da sala de aula		1 resposta	3 respostas
Ao proporcionar práticas mais lúdicas, receio “perder o controle” sobre os meus alunos			4 respostas
A pressão por alcançar índices me faz, em alguns momentos, deixar o lúdico para o “2º plano”		1 resposta	3 respostas

Fonte: Criado pelas autoras baseando-se nas respostas do Questionário aplicado

Não podemos deixar de destacar alguns pontos importantes aqui: as professoras mencionaram que buscam trabalhar com brincadeiras conhecidas das crianças e que também procu-

ram novidades – no entanto, as professoras reconheceram que possuem dificuldades em aplicar atividades lúdicas dentro da sala de aula. Isso demonstra uma dificuldade já observada também por outras pesquisas realizadas, com as de Azevedo (2012; 2016), por exemplo, em que também foram constatadas tais dificuldades.

Outro fator importante foi o de as professoras relacionarem que, para que as brincadeiras ocorram com mais frequência, seria necessário materiais e espaço suficientes, já que outra dificuldade apontada foi a de sair da sala para brincar com as crianças. Se já existe essa realidade (ser difícil sair para brincar) e o contexto ainda não obter espaço e materiais para esses momentos lúdicos, podemos inferir que esses fatores podem estar interligados e que se houvesse mais espaço e materiais, as professoras sairiam mais para brincar com as crianças.

As professoras também foram unânimes em afirmar que os jogos e as brincadeiras precisam estar associados a objetivos pedagógicos para ocorrer no contexto escolar. Novamente, nos remetemos à questão de que o “brincar livre” pode estar relacionado à “perda de tempo”, já que as professoras também concordaram (em partes) com a afirmação de que “o brincar dirigido é melhor para o contexto” em que atuavam. Sobre isso, perguntamo-nos: quando a criança brinca de forma livre, ela não está aprendendo nada? Os estudos de Vygotsky (1991), por exemplo, demonstram que essa premissa é falsa e que enquanto brincam, as crianças aprendem além da esfera da brincadeira em si.

As professoras desse contexto afirmaram que não temem perder o controle enquanto seus alunos estão brincando, então entendemos também que essa dificuldade em aceitar as qualidades do brincar livre pode estar mais relacionada mais à crença de que enquanto as crianças brincam estão em um “passatempo” do que com a insegurança a respeito de uma possível indisciplina por parte dos alunos, por exemplo.

Sendo assim, a falta de material e de espaço físico afetam o trabalho envolvendo atividades lúdicas dessas professoras que consideram o lúdico de extrema importância, mas apontam faltar recursos. Trata-se de uma realidade de muitas escolas e, sendo assim, podemos nos indagar: as professoras não sabem usar o lúdico no contexto em que atuam, ou não o usam por falta de oportunidades?

Com tantos entraves, podemos perceber que a utilização ou não do lúdico depende de muitos outros fatores que vão além do planejamento do professor e quando tais dificuldades caminham por uma esfera que vai além das possibilidades docentes, é preciso pensar também que existe a necessidade do reconhecimento da importância do lúdico em meio às políticas públicas, aos processos que pensam sobre os espaços físicos para as crianças no 1º ano do Ensino Fundamental entre outros setores da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi investigar como docentes que atuam no 1º ano percebem a presença da ludicidade no currículo, no planejamento e práticas pedagógicas ocorridas em 2 escolas de Ensino Fundamental. Percebemos que as professoras participantes dessa pesquisa reconhecem a importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem das crianças. No entanto, é possível inferir que mesmo com esse pensamento, muitas vezes é esquecido que

o lúdico também precisa ser significativo para a criança e não ocorrer somente se estiver ligado a um objetivo de aprendizagem.

A falta de recursos para que as aulas ocorram de forma mais lúdica nos faz pensar que os professores precisam de um espaço mais amplo, de mais brinquedos e de materiais disponíveis para que a brincadeira ocorra com mais frequência. A ausência desses recursos acaba desmotivando e dificultando ainda mais o uso do lúdico na aprendizagem.

E, por fim, gostaríamos de mencionar que a expectativa versus realidade sobre o lúdico nos contextos estudados (e que pode ser semelhante a outros contextos) está longe da realidade que pensamos ser a mais adequada. E o que seria, para nós, uma realidade considerada “adequada”?

Seria uma realidade em que o professor não precisasse se preocupar com os brinquedos e materiais que possuem à sua disposição para propor contextos de brincadeiras às crianças; que a formação inicial e continuada, priorizasse mais essa temática; que os professores se preocupassem menos com a questão do “brincar com objetivo pedagógico” já que mostramos aqui que a brincadeira, por si só, também promove a aprendizagem independente de ter ou não um objetivo pedagógico. Enfim... que a brincadeira se faça mais presente nas escolas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 2009.

ARELARO, L. R. G. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. Educação e Sociedade, Campinas, v.26, n.92, p.1039-1066, Edição Especial, Out. 2005.

AZEVEDO, N. C. S. “Programa Cidadescola” no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula. 2012, 213 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2012.

AZEVEDO, N. C. S. Culturas Lúdicas Infantis na escola: entre a proibição e a criação. 2016. 266 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Diretoria Legislativa. Centro de Documentação e Informação. Coordenação Edições Câmara. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL, Brasília, Distrito Federal. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 06. Mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 06. Mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2010b, 36p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 22/2009. Dispõe sobre as diretrizes Operacionais para a Implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017, 395 p.

CAMPOS, M. M. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. Cadernos de Pesquisa, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

FLACH, S. F. Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar. Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação, Rio de Janeiro, v.23, n.88, p.739-762, Jul./ Set. 2015.

GIL, A. C.; Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JESUS, J. A.; FERREIRA, T. A. P.; AZEVEDO, N. C. S. A. Educação Física e Pedagogia: algumas discussões históricas e atuais a respeito da formação inicial e do movimento na educação infantil. Revista Brasileira de Educação Física Escolar, n. 3, v. 2, p. 99-119, 2017.

NOGUEIRA, G. M. A passagem da educação infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica. 2011. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. Educação e Sociedade, Campinas, v.28, n.100, Edição Especial, p. 661-690, Out. 2007.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991, 169 p.



Os impactos e desafios originados do ensino da sociologia na educação básica mediante reforma curricular

Fabiana dos Santos Silva

Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, campus de Vitória da Conquista – BA, Brasil

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.21

RESUMO

A conjuntura política brasileira está marcada pelo avanço de uma agenda conservadora que tem provocado reflexos em diversos âmbitos da sociedade, atingindo inclusive a educação. A Lei da Reforma do Ensino Médio (13.415/2017), aprovada nesse contexto de valorização dos interesses de mercado e de fortalecimento de tendências autoritárias, consiste num ato do governo Temer que evidencia a sua centralidade no campo educacional. Levando-se em conta o atual cenário, este estudo tem como objetivo analisar os estudos sobre a reforma curricular do Ensino Médio em Sociologia. Trata-se de um resumo do trabalho de conclusão do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia cuja temática é o ensino de Sociologia no Ensino Médio e a Reforma Curricular. Concluiu-se que com a retirada da Sociologia no ensino médio, fica ameaçada a formação crítica e o aprofundamento nas temáticas sociais, políticas, culturais e econômicas. A sua colocação enquanto disciplina de considerável formação humana e analítica não pode se perder. Para impedir mais retrocessos é fundamental, no curto prazo, um acompanhamento no tocante às próximas decisões em torno do debate da BNCC.

Palavras-chave: ensino de sociologia. currículo. BNCC.

ABSTRACT

The Brazilian political situation is marked by the advance of a conservative agenda that has had repercussions in various areas of society, including education. The Secondary Education Reform Law (13,415/2017), approved in this context of valuing market interests and strengthening authoritarian tendencies, is an act of the Temer government that highlights its centrality in the educational field. Taking into account the current scenario, this study aims to analyze studies on the curriculum reform of Secondary Education in Sociology. is the teaching of Sociology in High School and Curriculum Reform. It was concluded that with the departure of Sociology in high school, critical training and deepening in social, political, cultural and low-level themes are threatened. Its placement as a discipline with considerable human and analytical training cannot be lost. To prevent further setbacks, it is essential, in the short term, to monitor the next decisions regarding the BNCC debate.

Keywords: sociology teaching. curriculum. BNCC.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo apresentar um resumo do trabalho de conclusão do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia cuja temática é o ensino de Sociologia no Ensino Médio e a Reforma Curricular

Na educação, a Sociologia busca estudar os processos sociais do ensino e a aprendizagem da disciplina de sociologia nas salas de aula a partir das relações sociais do cotidiano dos alunos. Nesse sentido, Bourdieu (2004) chama atenção para a importância do ensino de sociologia ao refletir sobre a influência do ensino à formação social do aluno por incitar reflexões de ações passadas para que se possa entender o presente, possibilitando compreender as transformações sociais ao longo do tempo sendo possível construir um ensino qualitativo e participativo

na formação social.

Além do mais, a Sociologia promove o desenvolvimento de um olhar desnaturalizado dos fenômenos sociais, enxergando-os sob uma perspectiva histórica, relacional e dialética, o que fomenta uma postura crítica diante do mundo, possibilitando aos alunos inserção consciente nos diversos espaços da sociedade.

A Lei nº 11.684/2008 tornou o ensino de Sociologia obrigatório nos três anos do Ensino Médio até a promulgação da Medida Provisória 746 de 2016 que se alongou em consequentes aprovação no Congresso Nacional para tornar-se a Lei 13.415 de 2017, que retira a obrigatoriedade da Sociologia, Artes, Filosofia e Educação Física, trazendo uma preocupação com o desenvolvimento crítico do jovem estudante sobre a sua própria trajetória social além do que, lança um futuro duvidoso para os profissionais licenciados dos cursos das respectivas áreas de atuação.

Considerando a fase ainda incipiente da inserção da disciplina de Sociologia no ensino médio nos currículos escolares (menos de 10 anos), supõe-se que os impactos da Reforma do Ensino Médio podem ser ainda mais desastrosos para esta disciplina, fragilizando sua atuação ainda mais, mediante o desestímulo provocado nos professores pelas ameaças de sua permanência nos currículos escolares.

Logo, justifica-se a relevância desta pesquisa em saber dos especialistas em Currículo e Ensino de Sociologia o que eles trazem como consenso para o lugar reservado à Sociologia pós-Reforma do Ensino Médio, além de saber o que os agentes pensam do campo e quais soluções podem existir para se resolverem os possíveis impasses causados pelo impacto da Reforma. Esta será uma análise para a tomada de posição política.

A SOCIOLOGIA NO ÂMBITO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS: IDAS E VINDAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

No Brasil, a Sociologia é introduzida no currículo do ensino secundário no final do século XIX com a Proclamação da República (SANTOS, 2002 *apud* CUNHA, 1987). Somente na década de 30 do século seguinte é que serão iniciados os primeiros cursos para formação de bacharéis em Ciências Sociais na capital paulista, em 1933 com a fundação da Escola Livre de Sociologia e Política e em 1934, com a instauração da Universidade de São Paulo.

Apesar da Sociologia ter se tornado uma disciplina obrigatória no ensino secundário nos anos 1930, em 1942 é retirada do currículo pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema, cuja reforma, estabelecida pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, criou uma organização estrutural para a educação média que perdurou por quase trinta anos.

Conforme o Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942, o ensino secundário seria dividido em dois ciclos: o ginásial e o colegial. O período do ginásio seria de quatro anos. O período do colégio seria de três anos, com a oferta de dois cursos paralelos: o curso científico com uma formação marcada pelos estudos das ciências e o curso clássico destinado à formação intelectual, por isso, a acentuação na aquisição dos conhecimentos filosóficos e nos estudos de letras antigas. A conclusão de um dos dois cursos era o requisito legal para inscrição no vestibular (BRASIL, 1942).

O retorno da Sociologia no ensino secundário se deu em pleno Regime Militar, onde em 1982, o governo encaminhou ao Congresso Nacional um projeto alterando substancialmente a Lei nº 5.692/71, ao propor o fim da obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau. A Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, decorrente desse projeto estabeleceu que a preparação para o trabalho no 2º grau poderia ensejar uma habilitação profissional desde que fosse do interesse do estabelecimento de ensino (GUIMARÃES, 1999). Nesse contexto, a Sociologia não foi citada como disciplina do núcleo comum, todavia, houve a ampliação do leque de possibilidades de sua inclusão na parte diversificada do currículo, principalmente nos cursos acadêmicos. Para tanto, bastava que os sistemas estaduais ou mesmo as escolas tomassem a iniciativa.

CONCEPÇÃO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO ATÉ A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 2018/2019

A centralidade das diretrizes nacionais é discutir o acesso, a permanência e o preparo dos jovens para a vida em sociedade e sua inserção ao mundo do trabalho, levando em consideração que nos últimos vinte anos a escola média brasileira vem recebendo como público um contingente de jovens que em sua maioria são filhos de trabalhadores (SILVA, 2018).

Diferente das Diretrizes que esboçam uma visão mais geral dos objetivos do Ensino Médio, assim como das concepções de ensino e escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais já trazem os conhecimentos divididos por áreas. Deteve-se na seção das Ciências Humanas para apresentar de que forma os conteúdos de Sociologia são organizados, assim como que proposta de Sociologia é defendida nesse documento.

Diferente dos PCN's, as Orientações vêm com uma proposta em que teorias, conceitos e temas estão articulados, seguindo como princípios o estranhamento e a desnaturalização da realidade social como objetivo central em qualquer discussão que for apresentada em sala de aula.

Partiu-se de dois fundamentos, princípios, perspectivas ou de uma disposição necessária para o desenvolvimento do ensino da Sociologia no Ensino Médio: o estranhamento e a desnaturalização. Se o primeiro é um elemento presente em todo o discurso científico, o segundo está mais ligado às Ciências Humanas. Depois disso, optou-se por indicar aos professores não um esquema fechado, mas três pressupostos metodológicos que articulados serviriam para orientar o professor na construção de seu programa: teorias, conceitos e temas. Nenhum deles deve ser pensado separadamente, pois eles são fundamentais para se desenvolver a disciplina Sociologia no Ensino Médio. Indicam-se em cada caso as vantagens e desvantagens e utilizar qualquer um deles (TOMAZI, 2007).

O mais interessante nas orientações é que elas não determinam o trabalho docente, mas oferecem possibilidades de criação de programas que contemplem as múltiplas realidades as quais professores e professoras estão inseridos/as, conferindo assim autonomia e credibilidade em seu trabalho.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino de Sociologia (OCNES) trazem uma proposta mais engajada e comprometida com a realidade social de professores/professoras e jovens estudantes. De acordo com Silva (2018), os consultores desse documento foram os

professores Amaury Cesar Moraes e Néelson Tomaz, que já vinham travando uma luta interna na Universidade em defesa da Sociologia na escola, assim como teve a leitura crítica da professora lleizi Luciana Fiorelli Silva, outra importante pesquisadora da temática do Ensino de Sociologia.

A BNCC pretende romper com a lógica disciplinar, oferecendo a lógica de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Médio e a possibilidade de flexibilização do currículo.

[...] a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino. Cabe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. Independentemente da opção feita, é preciso realidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real (BRASIL, 2017, p. 463).

A BNCC propõe a substituição da linguagem disciplinar por componentes curriculares, estes dispostos em áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), que segundo o documento oferecerá aos professores maior contextualização para apreensão e intervenção na realidade, já que os mesmos terão a oportunidade de cooperar entre si. Outro fator é que as habilidades não são identificadas por seriação, mas têm que ser obrigatoriamente aprendidas até o final do Ensino Médio.

Disciplinas com pouco tempo de tradição na escola básica - caso da Sociologia e Filosofia, que só voltaram a ser obrigatórias no currículo a partir de 2008 - perdem legitimidade dentro desse novo documento que dilui os conteúdos da grande área das Ciências Humanas, desconsiderando todo o trabalho feito na OCN's que dão um caráter e uma identidade a esses campos do conhecimento. Embora a concepção de desnaturalização apareça na BNCC, ela não é mais um elemento formativo da concepção do currículo, e sim mais uma habilidade entre tantas outras disponíveis nesse novo documento (SILVA, 2018).

OS ESPECIALISTAS EM CURRÍCULO E A REFORMA EDUCACIONAL: IMPACTOS E PERSPECTIVAS DA SOCIOLOGIA

O uso de medida provisória como instrumento de aplicação de mudanças estruturais em políticas públicas expõe um governo com dificuldades de diálogo junto à sociedade. Reside nesse aspecto a primeira característica antidemocrática da reforma do ensino médio. Sua aprovação no Congresso também ocorreu de maneira acelerada, impedindo uma discussão mais profunda entre estudantes, professores e profissionais da área educacional a fim de avaliar os reais impactos desta medida (FERREIRA; SANTANA, 2018).

De modo preocupante, a reforma do ensino médio desconsidera os avanços e as orientações do Plano Nacional de Educação - PNE (Lei 13.005/2014), aprovado em junho de 2014 após debate público e participação popular, sendo um instrumento de planejamento orientado à execução e ao aprimoramento de políticas públicas do setor entre 2014 e 2024.

A versão apresentada pelo Ministério da Educação (ME) em abril de 2018 foi a terceira

desde o início do processo de elaboração, mas ainda não sendo definitiva, já que será analisada e votada pelo CNE após a realização de audiências públicas pelo Brasil. Somente depois da aprovação final, estados, municípios e a rede privada deverão reelaborar os seus currículos. Futuramente e provavelmente depois de 2020, também o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) precisará ser remodelado (FERREIRA; SANTANA, 2018).

O ponto central a ser ressaltado é que, conforme a nova Lei, não há obrigatoriedade de oferta de todos os eixos formativos pelas escolas, ficando a cargo de cada instituição definir quais efetivamente serão oferecidos aos estudantes. Observando os problemas de infraestrutura da maioria das escolas públicas, como a “ausência de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e atividade artístico-culturais” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 120), chega-se a imaginar que muitos serão os obstáculos para que as escolas ofereçam todos os itinerários formativos.

O afunilamento do currículo, com a retirada de disciplinas de demarcada importância, compromete a qualidade do ensino e vai contra a concepção de formação integrada que busca munir o estudante de instrumentos essenciais à compreensão de sua realidade (MOURA; LIMA FILHO, 2017).

Desde o seu retorno como disciplina obrigatória nos três anos do ensino médio em 2008, a Sociologia tem reforçado as razões para a sua presença na educação básica. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) ilustram as contribuições da disciplina para a formação da juventude brasileira: “As razões pelas quais a Sociologia deve estar presente no currículo do ensino médio são diversas. A mais imediata (...) é sobre o papel (...) na formação do aluno e em sua preparação para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2006, p. 109).

Ao se refletir sobre o lugar da Sociologia na educação básica, Ferreira e Santana (2018) apontam que suas aulas proporcionam ao estudante o contato com ferramentas de potencial análise do mundo de forma crítica e abrangente. A “desnaturalização” e o “estranhamento”, métodos de observação desta ciência social, permitem aos jovens a interpretação do cotidiano com a consciência de que os fenômenos políticos, econômicos e culturais são fruto de um amplo processo histórico e social.

Nesse sentido, os currículos abordam, teórica e conceitualmente, temáticas sensíveis à vida em sociedade como cultura, relação entre indivíduo e sociedade, desigualdades, movimentos sociais, ideologia e alienação, formação do Estado brasileiro, relações étnico-raciais, papéis de gênero, globalização, questão fundiária, campo e cidade, organizações políticas e Estado Moderno, democracia e cidadania, direitos civis, sociais e políticos, modos históricos de produção, mercado de trabalho, meios de comunicação e indústria cultural, fluxos migratórios, dentre outros (FERREIRA; SANTANA, 2018).

Essa perspectiva emancipadora faz com que a Sociologia desperte o enfrentamento de defensores de uma educação conservadora. Como materialização da ofensiva contra algumas áreas formativas, a primeira proposta de reforma oferecida pelo governo Temer retirava a obrigatoriedade do ensino de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia do currículo. Após forte mobilização social, o texto final foi modificado pelo Congresso, passando a apresentar a já mencionada obrigatoriedade de “estudos e práticas” destas disciplinas.

A importância da disciplina de Sociologia pode ser discutida de uma maneira compreen-

siva, ou seja, considerando todas as variantes que podem interferir em sua boa ou má reputação perante as forças que tentam tirar sua autonomia: o mercado, a família, o Estado, a Igreja, os costumes, etc. Desse modo, pressupõe-se que seja preciso considerar as visões de mundo dos sujeitos de pesquisa, os especialistas na área de Currículo e Ensino de Sociologia.

Os estudos de Karl Mannheim sobre a Sociologia Compreensiva podem auxiliar nisso, uma vez que todo problema social pode ser teorizado, logo,

A teorização não começa com a ciência; a experiência cotidiana pré-científica também está permeada de teoria. A vida vivida (*gelebte Leben*), é um fluxo constante, que oscila entre um polo teórico e um polo atóxico, envolvendo uma constante mistura e rearranjo de diferentes categorias de origens distintas. E assim, também o “vivido” originalmente no campo teórico teve sua função teórica, sua justificação, seu sentido e possibilidade (MANNHEIM, 2012, p. 40).

Portanto, ao procurar transformar a visão de mundo dos especialistas em Currículo e Ensino de Sociologia em objeto de análise, corrobora-se com a necessidade apontada por Mannheim, segundo a qual esse conceito só poderia ser interpretado a partir de um método documentário. A visão de mundo conduz à abordagem documentária pela necessidade objetiva de se buscar o seu significado. O significado da retirada da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio é o que se procura buscar com este trabalho.

A permanência da Sociologia como unidade curricular dependerá da resistência das escolas. Na elaboração de seus projetos pedagógicos, em função da reorganização que virá as escolas podem manter o ensino desta disciplina tão importante. A melhor estratégia de resistência, neste momento, parece estar na ação dos professores: começando por seus estudantes e pelo Conselho de Escola, eles podem iniciar um movimento de conscientização: sobre a continuidade da Sociologia como unidade curricular; e sobre sua importância na formação humana. A partir daí, em união com os professores da escola, do município, do estado e do país, os professores podem e devem lutar para que os projetos pedagógicos das escolas conservem a Sociologia.

Sobre os impactos e perspectivas da Sociologia a partir da BNCC, destacam-se as visões de três especialistas em educação e currículo: Cesar Callegari, Miguel Thompson e Sandra Garcia.

Cesar Callegari é Presidente do Instituto Brasileiro de Sociologia Aplicada (IBSA), Membro do Conselho Nacional de Educação e Presidente da Comissão de Elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

O Ensino Médio, apesar de ter previsões de reformas, ainda não tem sua base construída. Por outro lado, defende a importância do foco na Educação Infantil no momento, já que a arquitetura do cérebro humano se constrói nos primeiros anos de vida, quando os alunos recebem influências que farão parte de toda a vida. Além disso, a flexibilidade do documento abandona algumas pressões para um momento certo de aprendizagem, devido às múltiplas dimensões de desenvolvimento na infância (PORTAL EDUCADOR 360, 2018).

Na visão deste especialista, a Base não pode ser considerada como um modelo único e, portanto, estará em constante transformação, de acordo as necessidades dos locais e contextos nos quais ela se aplica.

Miguel Thompson é Membro do CEO do Instituto Singularidades e foi Consultor do Pro-

grama das Nações Unidas para o Desenvolvimento das Nações (PNUD).

O ensino é um modelo muito enciclopédico, que vem do Iluminismo. Por isso, os professores precisam trabalhar mais a resolução de problemas a partir de contextos, que é um dos centros da proposta da BNCC. Porém a grande dificuldade em trazer professores com esse perfil para a sala de aula, acontece a partir de que a própria educação que eles receberam foi contrária a esse modelo: o professor vem de um Ensino Médio expositivo, conceitual e de memorização. A escola é a não-experiência, enquanto a gente vive a sociedade da experiência (PORTAL EDUCADOR 360, 2018).

Portanto acredita na grande relevância dos professores mais velhos em continuar atuando, especialmente para guiar os mais novos, que também trarão ideias inovadoras com o objetivo final de uma troca de experiências capaz de resgatar uma relevância maior do ensino.

Sandra Garcia é Diretora Pedagógica da Mind Lab e Autora do Livro Mediação da Aprendizagem. Reforço meu encantamento, pois os professores precisam recuperar pela educação, trazendo as ações lúdicas em formato híbrido, tanto online quanto na sala de aula, para estimular uma nova visão mais leve e divertida de aprendizado (PORTAL EDUCADOR 360, 2018)

Como o seu trabalho está ligado ao uso de métodos metacognitivos a partir de jogos de raciocínio, Sandra se mostra positiva quanto às transformações trazidas pela BNCC e pelas mudanças na Educação, pois já é capaz de mensurar esse resultado prático em escolas privadas e públicas, através da aplicação desses métodos inovadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, preocupou-se com as possíveis consequências da Lei 13.415/2017, principalmente no que se refere ao acesso efetivo à educação pública, uma vez que as alterações propostas podem servir apenas para acirrar as disparidades já existentes.

Em relação à Sociologia, a reforma revigora uma série de incertezas que podem interromper um período de estabilidade da disciplina, dificultando um trajeto exitoso que vem sendo alcançado Brasil adentro no que se refere à produção de um campo de conhecimento direcionado, em última instância, à emancipação do aluno.

Acredita-se que o ensino de Sociologia assim como das Ciências Humanas é extremamente importante para o fortalecimento e preservação da democracia no Brasil. Essas disciplinas – Artes, Sociologia, Filosofia, Geografia, História e Educação Física – são muito valiosas na formação de um mundo onde se possa respeitar as diferenças culturais, religiosas e sexuais; onde se possa construir um mundo mais solidário e justo e menos competitivo e violento.

É preciso pensar o ensino de Sociologia no contexto real no qual o mesmo está inserido. Os professores precisam compreender a multidimensionalidade do processo didático, isto é, devem-se articular as dimensões humana, técnica, política e social que permeiam o processo de ensino. É necessário realizar umas práxis de fato, buscar a aproximação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial tendo como foco ampliar o espaço para a reflexão. Portanto, a Sociologia possa ser considerada subversiva por instigar a contestação, o questionamento, a mobilização política; uma ação que vise a transformação da sociedade por meio de seus conte-

údos e conceitos; então que ela seja a mais subversiva possível.

Concluiu-se que junto à Sociologia, fica ameaçada a formação crítica e o aprofundamento nas temáticas sociais, políticas, culturais e econômicas. A sua colocação enquanto disciplina de considerável formação humana e analítica não pode se perder. Para impedir mais retrocessos é fundamental, no curto prazo, um acompanhamento no tocante às próximas decisões em torno do debate da BNCC. No longo prazo, é preciso uma reorientação nas atuais políticas destinadas ao setor educacional - mais voltadas para a cidadania e menos para os interesses do mercado.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. Decreto nº 982, de 8 de novembro de 1890. Altera o regulamento da Escola Normal da Capital Federal.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Médio, Brasília, 2017.

CUNHA, L. A. Educação e sociedade no Brasil. In: BIB – Boletim Informativo e Bibliográfico nº 11 a nº 14 – ANPOCS: o que se deve ler em Ciências Sociais. São Paulo: Editora Cortez, 1987.

FERREIRA, W.; SANTANA, D.C. A reforma do ensino médio e o ensino de sociologia. Revista Perspectiva Sociológica, v.54, n.21, p.41-53, 2018.

GUIMARÃES, E. A Sociologia no vestibular e mini curso de sociologia para o ensino médio: experiências da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, UFU, 1999.

MANNHEIM, K. Sociologia. São Paulo: Editora Ática, 2012.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. LIMA. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. Revista da Escola de Formação da CNTE (ESFORCE), v.11, n.20, jan./jun. 2017.

PORTAL EDUCADOR 360. Descubra o que especialistas da educação estão debatendo sobre a BNCC. 2018. Disponível em: <https://educador360.com/gestao/especialistas-da-educacao-debatendo-bncc/> Acesso em: 18 fev. 2019.

SANTOS, M. B. dos. A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. [Dissertação de Mestrado em Sociologia], Universidade de Brasília, 2002, 191p.

SILVA, M. S. os sentidos do ensino de sociologia: narrativas dos/das jovens estudantes. [Monografia], Licenciatura em Ciências Sociais, UESB, Vitória da Conquista – BA, 2018, 58p.



Alfabetização por meio de HQS: o uso da plataforma Pixton como recurso didático no processo de aprendizagem de alunos do 2º ano do ensino fundamental

Ronaldo de Oliveira Rodrigues

Professor Adjunto 4 - UFPA, Campus Universitário do Marajó-Breves (CUMB). Docente do PPGCIMES/UFPA

Adriano Machado de Aquino

Discente concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia (CUMB/UFPA)

Jairo Ferreira da Silva

Discente concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia (CUMB/UFPA)

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.180.22

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições das Histórias em Quadrinhos elaboradas na plataforma Pixton no processo de ensino e aprendizagem de alunos do 2º ano do ensino fundamental da rede pública no município de Breves-Marajó-PA. Esta pesquisa foi desenvolvida com base em pesquisa de campo, com uma abordagem predominantemente qualitativa. Foram aplicados questionários elaborados com perguntas fechadas, tanto para os discentes quanto para a docente da turma. Como aporte teórico nos baseamos principalmente em: Vergueiro (2006, 2010, 2018), Santos (2003), Nogueira (2004), Almeida (2016), Miskulim, Amorim e Silva (2006), Iannone e Iannone (1994). Os resultados obtidos nesta pesquisa demonstraram que o uso das HQs adaptadas para o formato digital possibilita contribuir significativamente ao exercício da prática pedagógica, proporcionando benefícios como: autonomia, criatividade e criticidade, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Por fim, o software educacional Pixton além de potencializar este processo, torna-se uma importante ferramenta pedagógica aliada do professor em seu fazer docente, transformando suas aulas mais divertidas e dinâmicas.

Palavras-chave: plataforma Pixton. histórias em quadrinhos. ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea demanda mudanças constantes, o que implica a necessidade de se inovar os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, dispondo, assim, de conteúdos e metodologias atraentes e diversificadas para auxiliar o/a discente no processo de apropriação do conhecimento.

As histórias em quadrinhos (HQs) configuram-se como um dos recursos didáticos que podem tornar o processo de aprendizagem mais atrativo. Uma vez que esse gênero textual contribui de maneira significativa para que crianças e jovens consolidem seus hábitos de leitura e compreensão de ideias, sem falar da potencialidade dos quadrinhos em trabalhar com uma diversidade de conteúdos curriculares.

As HQs têm passado por diversas transformações ao longo do tempo. Surgida inicialmente nos tempos das cavernas, as histórias em quadrinhos atingiram o seu ápice no século XX, utilizando-se preferencialmente do papel como recurso de criação. Entretanto, com o surgimento da internet e o aprimoramento dos meios digitais, os quadrinhos receberam recursos midiáticos como som e animação, proporcionando aspectos de interatividade nas produções realizadas pelos quadrinistas do meio digital, na qual foram expandindo-se e criando uma transformação em seus processos de criação e veiculação.

O surgimento das tecnologias digitais alterou o contexto pedagógico e educacional. Essa revolução propôs que as HQs, assim como outras mídias, adaptem-se a esse novo momento. Dessa maneira, os criadores de HQs passaram a usufruir de softwares para desenvolvê-las totalmente no computador, substituindo os lápis pelas canetas digitais e mouses. Dentre os vários softwares existentes no mercado atualmente, destaca-se o PIXTON que surgiu com o objetivo de facilitar o processo de criação de HQ em um ambiente virtual, passando a oferecer ao leitor um novo produto híbrido.

Diante disso, apresentamos o trabalho de pesquisa intitulado “Alfabetização por meio de

HQs: o uso da plataforma PIXTON como recurso didático no processo de aprendizagem de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental”. A temática surge do desejo de pesquisarmos por possibilidades pedagógicas que cativam a atenção dos alunos por meio de uma ferramenta tecnológica que auxilie o professor na sua prática docente.

O objetivo geral foi analisar a utilização de HQs elaboradas na plataforma Pixton como recurso didático no processo de alfabetização de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos foram compreender as potencialidades do gênero textual quadrinhos como recurso didático em sala de aula; elaborar atividades envolvendo as histórias em quadrinhos, utilizando as plataformas digitais; avaliar os resultados obtidos junto aos discentes por meio da aplicação de atividades para uma turma do 2º ano.

O trabalho buscou responder à seguinte questão: De que maneira HQs elaboradas na plataforma Pixton podem ser utilizadas como recurso didático no processo de alfabetização de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental?

A proposta foi desenvolvida com base em pesquisa de campo, apresentando-se como uma abordagem predominantemente qualitativa. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário fechado, tanto para discentes quanto para a docente da turma. Após a aplicação do questionário, aproveitamos para estabelecer diálogo tanto com discentes quanto com a docente da turma, caracterizando um direcionamento para a realização de entrevista.

A partir do direcionamento da pesquisa, consta no texto informações somente relacionadas aos discentes. Em um trabalho posterior, poderão ser tratadas as análises a partir da perspectiva docente.

A organização deste trabalho se dá em três seções, além de introdução e considerações finais. A primeira intitulada “Alfabetização por meio do gênero textual quadrinhos” que traz um breve resumo sobre o gênero textual em questão no contexto educacional, explicitando as potencialidades dos quadrinhos como ferramenta de apoio à prática docente. Como base bibliográfica, utilizamos obras dos seguintes autores: Vergueiro (2010, 2006); Soares (1998); Santos (2003); Damo (2015); Santos e Vergueiro (2012); Balicki e Santos (2011); Rojo (2008); Nogueira (2004).

Na segunda seção, “O gênero textual quadrinhos: algumas possibilidades de uso de HQs”, apresentamos os diferentes campos de atuação que utilizam as HQs como ferramenta de informação e veiculação, realizando uma contextualização sobre a plataforma Pixton e explanando como se deu a escolha dos temas das HQs que foram trabalhadas em sala de aula. Os autores que utilizamos foram: Eisner (2001); Almeida (2016); Vergueiro (2018); Pereira (2015); Miskulim, Amorim e Silva (2006).

Na terceira seção, “contextualização da pesquisa a partir da proposta pedagógica desenvolvida”, é descrito como se desenvolveu este trabalho em sala de aula, apresenta alguns exemplos de atividades realizadas com os alunos e trata sobre os principais resultados obtidos com a pesquisa. O aporte teórico contou com os seguintes autores: Vargas (2002) e Iannone e Iannone (1994).

ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DO GÊNERO TEXTUAL QUADRINHOS

Um dos grandes desafios da escola contemporânea é que todos aprendam a ler e a escrever, e mais, que aprendam a fazer uso adequado da leitura e da escrita em práticas sociais que envolvem estas atividades. O fato de uma pessoa ser alfabetizada não é mais suficiente nos tempos atuais, em que se exige cada vez mais competências e habilidades distintas e em diversas interfaces do conhecimento. É preciso desenvolver habilidades e competências que vão além do conhecimento da mecânica da leitura e da escrita para a participação competente e efetiva nas mais diversas práticas sociais.

O processo inicial da escolarização enfatiza bastante a aquisição da leitura e da escrita, uma vez que as habilidades e competências relacionadas a estas áreas do conhecimento darão base ao indivíduo para que outros conhecimentos possam ser consolidados, não apenas na escola, mas ao longo da vida. Dentro dessa perspectiva, Soares (1998, p. 33) considera que:

Alfabetizar é dar acesso ao mundo da leitura. Alfabetizar é criar condições para que uma pessoa, seja ela criança ou adulto, tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de codificação e decodificação do sistema da escrita, mas, e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem na sociedade e também como ferramenta na luta pela conquista da cidadania plena.

Nesse sentido, as Histórias em Quadrinhos (HQ) se apresentam como uma excelente ferramenta pedagógica utilizada na educação de alunos que estão em processo de alfabetização. Uma vez que a potencialidade pedagógica das HQ, que conjuga imagem e texto, tem a agregar bastante no processo de construção de conhecimento sobre a leitura e a escrita do leitor e escritor em formação, pois é um atrativo para alunos e uma forma de inseri-los na cultura escrita e, concomitantemente, oportunizar diferentes leituras de mundo.

O uso dos quadrinhos no processo de alfabetização é sempre interessante, pois exerce um fascínio nas crianças pelos personagens, desenhos, onomatopeias, cores etc. Por ter uma estrutura organizada, esse tipo de leitura desperta a atenção na criança na fase inicial de aquisição do conhecimento, pois está representada pelo desenho e a palavra escrita. De acordo com Santos (2003, p. 3):

A História em Quadrinhos, ao falar diretamente com a imaginação da criança, preenche suas expectativas e a prepara para a leitura de outras obras. A experiência de folhear as páginas de uma revista de quadrinhos pode despertar o gosto pelo livro impresso, independentemente de seu conteúdo.

As crianças demonstram grande interesse por estas histórias mesmo antes de aprenderem a ler, as ilustrações são um potencial atrativo e permitem que as crianças explorem sua interpretação subjetiva alimentando, assim, sua fantasia. As famosas HQ são um valioso recurso de aprendizagem, considerando que as mesmas estão presentes no ambiente escolar, bem como em outros ambientes frequentados pelas crianças.

Damo (2015, p. 21) considera que as HQs podem ser caracterizadas como:

[...] uma narrativa visual, que normalmente é expressa através de linguagem oral, apresentando um enredo rápido, empregando apenas imagem ou associando palavra e imagem de modo dinâmico e visualmente atraente. Os diálogos das HQs costumam ser retratados de forma direta, e são representados, quase sempre, em forma de balões, por meio de uma composição gráfica integrada a uma linguagem não verbal, na qual as imagens têm um papel de destaque, utilizadas para promover a interação entre os interlocutores

por meio de uma relação de causa e efeito que se torna facilmente identificável e compreensível.

Ao escolhermos este gênero textual, levamos em conta seu aspecto lúdico que pode ser facilitador da aprendizagem na prática leitora. Tal aspecto evoca sentimento de espontaneidade, aciona a criatividade, o que pode contribuir para que o sujeito se envolva de forma prazerosa nas atividades propostas, facilitando, assim, o processo de aquisição da linguagem escrita. Segundo Santos e Vergueiro (2012, p. 85) “A estrutura das HQs também influencia na maneira como elas podem ser lidas. As tiras de quadrinhos, geralmente humorísticas, desenvolvem uma história curta apresentada em uma ou, no máximo, seis vinhetas.”

Além do mais, as histórias em quadrinhos apresentam um potencial veículo de aprendizagem que desperta o interesse das pessoas em geral, por suas características lúdicas e linguísticas, pois utiliza de texto e imagem auxiliando na compreensão de conceitos e ampliação de conhecimento que, se fossem apresentadas de forma isolada, provavelmente não proporcionariam aos alunos a mesma facilidade de compreensão que tal tipo de texto proporciona. Por isso, propiciar o contato dos alunos com esse gênero de texto, apresentando-lhes as características do mesmo e permitindo que os educandos experimentem atividades de leitura e construção de suas próprias narrativas, pode ajudá-los no processo de alfabetização.

O formato das histórias em quadrinhos tende a aumentar a predisposição pelo gosto da leitura, por alcançar a habilidade de envolver seus leitores, especialmente aqueles que estão começando a aprender a ler. A verdade é que os quadrinhos têm um estilo de leitura envolvente e simples, que encanta todas as faixas etárias, a todos os públicos e culturas diversas, além de despertar o potencial cognitivo do leitor que é adepto a esse gênero.

Ao entrar no universo da leitura conseguimos entender que ler é um processo estimulante para o cérebro e que o uso da história em quadrinhos na sala se constitui como uma proposta didático-pedagógica que favorece o desenvolvimento da proficiência leitora, transformando o leitor em sujeito crítico. Nessa perspectiva, Balicki e Santos (2011, p. 119), destacam que:

[...] a leitura é uma prática que deve ser feita não apenas em sala de aula, mas em todos os ambientes possíveis, haja vista sua finalidade de formação intelectual e social dos leitores. Por meio dela a linguagem é aprimorada, desenvolve-se a capacidade crítica, estimula-se o imaginário, dúvidas são respondidas, abrem-se possibilidades de encontrar novas ideias.

Através da observação das ilustrações presentes nessas histórias, as crianças começam a deduzir sobre o que está tratando a leitura, e assim obtém um entendimento mais preciso do texto, e isso facilita no processo de aprendizagem. Dessa maneira, é fundamental que a criança tenha contato com diferentes objetos de leitura e que estes tenham conteúdos de qualidade, proporcionando ao jovem leitor a possibilidade de exercer gradualmente leituras mais complicadas, auxiliando no desenvolvimento da prática e do prazer de ler, tornando o conteúdo mais significativo e o aprendizado mais prazeroso.

Diante das exigências do contexto social em que vivemos atualmente, que exige leitores capazes de interpretar com precisão os mais diversos gêneros, inclusive textos multimodais, percebemos a importância de formar leitores competentes para lerem textos que articulam o verbal ao não verbal. Desse modo, Rojo (2008, p. 25 *apud* PASSOS; VIEIRA. 2014, p. 7) afirma que é preciso ir além da leitura de textos escritos para os quais desenvolvemos as teorias para ensinar a ler com eficácia. Tornou - se essencial incluir imagens ao lado de textos escritos que

contenham símbolos de outras modalidades linguísticas (imagens estáticas e em movimento, palavras faladas, músicas, etc....).

Esse gênero textual pode ser trabalhado de diversas formas dentro da sala de aula, com questões como: aspectos culturais, saúde, meio ambiente, cidadania, educação financeira, etc... Também é possível tratar nas HQ diversos temas como a diversidade (dependendo do quadrinho e da natureza do personagem), disciplina, amizade, honra, preconceito racial, identidade de gênero, entre outros, de uma forma que as crianças consigam absorver paralelamente ao que acontece na trama da historinha, sem que isso seja empurrado ou jogado forçosamente para elas formarem uma opinião a respeito, mas pelo menos que elas tenham contato com os temas.

Dessa forma, fazer com que as crianças tenham a possibilidade de analisar os aspectos estruturais que caracterizam as histórias em quadrinhos desenvolvendo, neste caso, a consciência metatextual, é de grande importância para a qualidade do processo, que impactará na qualidade das produções.

Além disso, o uso de histórias em quadrinhos dentro das salas de aula, no Brasil, teve início e grande destaque na última virada de século, quando histórias em quadrinhos foram oficialmente inseridas dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), referências para ensino fundamental e médio de todo o Brasil, e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), programa para desenvolver o hábito da leitura e promover o acesso à informação.

Muitos/as professores/as, então, tiveram que problematizar o preconceito em relação aos quadrinhos de lado, desfazendo-se da visão de que histórias em quadrinhos eram somente para leituras de lazer e que eram coisas destinadas a crianças. Foram instigados/as a ter uma visão das histórias em quadrinhos como um recurso pedagógico que poderiam ser bem explorados dentro das salas de aula. Nogueira (2004) diz que o professor deve manter um certo cuidado ao trabalhar com histórias em quadrinhos, para que os discentes não encarem as atividades que as envolvem apenas como uma atividade meramente recreativa.

Nesse sentido, houve certos desafios encontrados ao usar as HQs em sala de aula. Um dos desafios era que alguns professores não estavam preparados para trabalhar com esse tipo de recurso junto aos alunos, pois na realidade, o que acontece é que alguns professores não entendem como aplicar as histórias em quadrinhos e acabam por não se sentirem preparados para tal atividade, haja vista que dificilmente existem cursos para trabalhar esse tipo de atividade em sala. É necessário que o professor se familiarize com a linguagem que esse meio proporciona ao leitor. Para Vergueiro (2010, p. 29):

[...] na utilização das HQs no ensino, é crucial que o professor tenha suficiente familiaridade com o meio, conhecendo os principais componentes da sua linguagem e os recursos que ela dispõe para representação do imaginário; domine razoavelmente o processo de evolução histórica dos quadrinhos, seus principais representantes e características como forma de comunicação de massa; esteja a par das especificidades do processo de produção e distribuição de quadrinhos; e, enfim, conheça também os diversos produtos em que eles estão disponíveis.

É fundamental, portanto, que o professor conceba os quadrinhos com a mesma importância de exercícios comuns, não apenas como uma ferramenta para “mudar a rotina” da aula ou como forma de “descanso”. Como todo plano de aula, trabalhar com quadrinhos envolve planejamento para que no final os objetivos sejam alcançados. A respeito dessa temática, Vergueiro e Rama (2006, p. 26) destacam que, “pode-se dizer que o único limite para o seu bom aproveita-

mento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos educacionais”.

Desse modo, é importante que o professor tenha conhecimento sobre o assunto e selecionar sempre bem os conteúdos a serem trabalhados, considerando sempre a faixa etária, adequando o material ao desenvolvimento do aluno, mostrando sempre os benefícios desse tipo de leitura, exercitando a criatividade de forma prazerosa e divertida, assim, possam desenvolver nos alunos, o interesse por esse tipo de gênero textual.

O GÊNERO TEXTUAL QUADRINHOS: ALGUMAS POSSIBILIDADES DE USO DE HQ'S

Segundo Eisner (2001 *apud* EVANGELISTA, 2015, p. 31) os quadrinhos são considerados “como uma arte sequencial, que comunica ideias e/ou histórias por meio de palavras e figuras, envolvendo o movimento de certas imagens (tais como pessoas e coisas”. Nessa perspectiva, os quadrinhos podem ser utilizados na educação como uma excelente ferramenta na prática educacional, pois contêm vários elementos compositivos que podem ser muito úteis como meio de alfabetização, na qual o docente pode estar utilizando desse recurso para atingir seus objetivos pedagógicos.

A busca por novas metodologias de ensino estão constantemente sendo exploradas. Fazer com que uma aula possibilite aprendizado significativo e desperte o interesse dos discentes tornou-se um desafio diário para o professor. Atualmente, não basta apenas se apegar a um livro didático, deve existir um complemento ou outra fonte de pesquisa que atraia os discentes. Nesta busca as HQs têm se destacado, pois trazem como benefícios aulas mais lúdicas e significativas, sendo cada vez mais utilizadas no processo de ensino de crianças, jovens e até mesmo adultos.

Para Vergueiro (2018) há vários motivos que levam os quadrinhos a auxiliarem o ensino, apontando que a leitura destes estimulam os estudantes a aguçar seus conhecimentos e curiosidades, despertando o seu senso crítico em relação ao conteúdo das aulas, pois as palavras e imagens ampliam a compreensão de conceitos, ensinando de forma mais eficiente. Pondera ainda que as histórias em quadrinhos contêm um alto nível de informação, podendo ser usada com qualquer tema, enriquecendo as possibilidades de comunicação, estimulando o desenvolvimento do vocabulário, além de que permitem a interação com diversas áreas do conhecimento, auxiliam no desenvolvimento da leitura proporcionando uma interligação que obriga o leitor a pensar e imaginar.

Diferentes temas relacionados à política, educação, saúde e outras questões sociais são abordados nas HQs. Algumas destas histórias são comumente encontradas em importantes avaliações de larga escala, o que têm contribuído para uma melhor aceitação deste instrumental de ensino na educação por parte dos professores, dentre elas estão a:

[...] Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Programme for International Student Assessment (PISA), Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por exemplo, no ENEM, na sua matriz de referência, algumas competências voltadas para a área de Matemática e suas Tecnologias, ressaltam a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano além de interpretação de informações de diversas naturezas, fazendo com que os Quadrinhos sejam um excelente recurso contextualizador. (PEREIRA, 2015, p. 32).

Dentre todas as edições do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 1998 a 2022, apenas nos anos de 1998, 2006 e a primeira aplicação de 2017 o ENEM não apresentou qualquer questão que envolvesse esse recurso. Nas demais edições, charges, cartuns e tirinhas foram utilizados para introduzir temas de redação e em questões nas áreas de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. É por isso que este significativo exame está trazendo à tona a importância das HQs no ensino das mais diversas áreas do conhecimento.

Diversos setores da educação que utilizam HQs como ferramenta de ensino, consideram este aparato pedagógico bastante eficiente, entretanto, para o professor alcançar seus objetivos educacionais é necessário que ele elabore estratégias para trabalhar com esta ferramenta, pois são muitas as possibilidades para se desempenhar um bom trabalho.

A escolha da história, a abordagem adotada, os resultados pretendidos e o impacto que ela terá na aprendizagem do aluno são fatores que o professor deve levar em consideração para evitar que essa ferramenta distorça a informação e prejudique a compreensão do aluno.

De acordo com Miskulim, Amorim e Silva (2006, p. 4)

[...] as histórias em quadrinhos deixaram de ser vistas somente como instrumento de diversão e passaram a integrar o material pedagógico de escolas, não apenas de educação infantil, mas também na de jovens e adultos, auxiliando no processo de ensino aprendizagem dos mais diversos conteúdos, como Geografia, Matemática, Português e História.

Essa valorização das HQs na educação pode ser percebida, em parte, pelo seu uso crescente por autores em livros didáticos, seja para apresentar, criticar, informar, argumentar ou apenas ilustrar uma situação pertinente ao tema em discussão. As tirinhas, charges, cartuns, etc... Ocupam páginas de livros de português, matemática, história, biologia e outras matérias.

Algumas possibilidades de plataforma e/ou aplicativos/sites para a criação de HQs além do Pixton são: HagáQuê, Animaker, ToonDoo, Make Beliefs Comix, Vyond, StoryboardThat, Canva, Stripcreator, Pencil, etc... Embora alguns sejam mais simples, outros apresentam recursos mais elaborados e adaptáveis que oferecem um amplo leque de possibilidades criativas.

A plataforma Pixton: limites e possibilidades

A utilização da tecnologia na sala de aula está modificando significativamente a forma como os alunos aprendem e os professores ensinam e/ou melhor constroem o conhecimento junto aos seus alunos. O professor em seu fazer pedagógico em pleno século XXI demandam recursos didáticos e abordagens inovadoras para cativar, estimular e entreter o aluno no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e fora dela também, quando o estudante faz o uso do conhecimento (re) construído dando significados ao mundo à sua volta.

Os Objetos de Aprendizagem constituem ferramentas dinâmicas lúdicas e interativas que auxiliam no ensino através de ferramentas virtuais, facilitando a compreensão de determinados conteúdo. Objetos de aprendizagem podem ser compreendidos como qualquer entidade, digital ou não digital, que é utilizada ou referenciada durante o aprendizado através das Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. (ALMEIDA, 2016, p. 70)

Nesse sentido, escolhemos para o nosso trabalho o software educacional dedicado à produção de HQ chamado PIXTON, que é uma plataforma de ensino virtual no qual possibilita a criação de quadrinhos online. Sua popularidade se deve à facilidade de uso dessa ferramenta,

uma vez que a plataforma auxilia na criação de quadrinhos de forma rápida e com qualidade em alta definição. Com personagens, cenários, animais, Onomatopeias, balões de fala e inúmeros outros recursos disponíveis na plataforma, todos os aspectos de uma história contada em uma HQ podem ser controlados por meio de cliques, permitindo que o usuário desenhe a história onde quiser na tela.

O website Pixton disponibiliza duas versões para acesso. A primeira é gratuita, porém os recursos disponibilizados aos usuários são bastante limitados, e a outra é a versão paga, a segunda opção pode ser adquirida em quatro diferentes modalidades: Educadores, Alunos, Pais e Negócio. Seu acesso se dá em conexão com a internet, e o login através de contas logadas nas plataformas *Google*, *Facebook* e *Microsoft* tanto no computador como no smartphone, para o objetivo deste trabalho, a opção de gratuidade foi suficiente para a ilustração de possibilidades combinatórias.

Figura 1 e 2 - Apresentam a interface da página inicial e área de trabalho do website Pixton.



Fonte: Disponível em <http://www.pixton.com> Acesso em 25/01/2023.

Após efetuar o registro no ambiente virtual, os usuários passam a ter acesso à navegação por todo o site, que disponibiliza ao usuário várias outras possibilidades, além da criação de HQs e tirinhas em quadrinhos, a oportunidade de publicá-las, compartilhá-las via e-mail, baixá-las em seu computador, imprimir-las, participar de campeonatos com elas, colaborar na produção de uma HQ de outros autores dentre outras formas de interagir na rede Internet.

Fazendo uso dessa plataforma, o aluno poderá contar a história da sua maneira, de forma divertida, rápida e fácil; criar amigos e até mesmo escrever quadrinhos em equipe; editar a forma e a posição de cada painel do quadrinho; mover suas personagens em qualquer pose e usar expressões ilimitadas; dar personalidade a textos e falas em qualquer idioma; enviar fotos e personalizá-las; agrupar objetos para criar personagens, objetos e fundos; desenhar personagens de qualquer idade – pessoas e outros animais; despertar sua criatividade com atalhos, modelos pré-definidos; compartilhar instantaneamente com amigos, colegas e parentes.

Essa ferramenta apresenta uma grande variedade de aplicações na educação, pois envolve características que podem ser trabalhadas de diferentes formas em várias áreas do conhecimento. Esse recurso didático possibilita estabelecer novas linguagens junto com os estudantes, despertar seu engajamento com as disciplinas, numa relação entre teoria e prática atreladas ao mundo real, em que permitem o professor servir como ponte nas atividades de criação, pesquisa, colaboração, criatividade e inovação.

A utilização das várias possibilidades que o website Pixton fornece para a elaboração das HQs pode ser uma grande aliada para a construção do conhecimento nas disciplinas da

educação básica. Pois, além de tornarem a aula mais interessante por ser uma atividade lúdica, permite também trabalhar de forma interdisciplinar por meio de redes de colaboração entre os alunos, proporcionando maior interatividade e participação. Através de seu uso, os discentes acionam vários mecanismos que os auxiliam de uma forma prática e intuitiva na produção de textos divertidos, colaborativos e até competitivos.

Entretanto, mesmo sabendo que essa plataforma digital é uma ferramenta rica para a produção de texto e compreensão dos elementos constituintes do texto, conhecemos as dificuldades de tais subsídios hipermidiáticos entrarem para o planejamento pedagógico, desde que entendemos que a resistência à inclusão dos gêneros digitais no âmbito escolar está fundamentada, no geral, no fato dos docentes terem desconhecimento de programação e de informática, bem como por lacunas deixadas pela formação acadêmica quanto ao trato de questões como a transposição didática, gerando um enorme problema na aplicação da hipermídia no processo de ensino-aprendizagem.

O Pixton através de seu poder multissemiótico que visa uma prática lúdica e atrativa, se propõe a ser a maior rede de criação de HQ, tendo um público diversificado, pois atrai quadrinistas, professores, pais e alunos, além de curiosos. É uma ferramenta que tem um poder importante na prática docente, pois oferece maior interatividade entre professores e alunos, bem como os leitores das produções realizadas.

HQS construídas para utilização em sala de aula

A escolha pelas temáticas das HQs que foram trabalhadas em sala de aula, foi baseada nos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental, esse documento orienta a inclusão das questões sociais no currículo escolar, apontando seis macroáreas temáticas (Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Meio Ambiente, Economia, Multiculturalismo e Saúde).

Englobando também 15 Temas Contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local. (Direitos da Criança e do Adolescente; Diversidade Cultural, Educação em Direitos Humanos; Educação Alimentar e Nutricional; Ciência e Tecnologia; Educação Ambiental; Educação para o Consumo; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras; Educação Financeira; Educação Fiscal; Educação para o Trânsito; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso; Saúde; Trabalho e Vida Familiar e Social.)

Nesse sentido, os TCTs têm a condição de explicitar as relações entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de realizar sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em seu cotidiano. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 21) “essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada”. Nas imagens abaixo, serão demonstradas algumas das HQs utilizadas em sala de aula, as demais estão disponíveis no apêndice deste trabalho:

Figura 3 - diversidade cultural e religiosa.

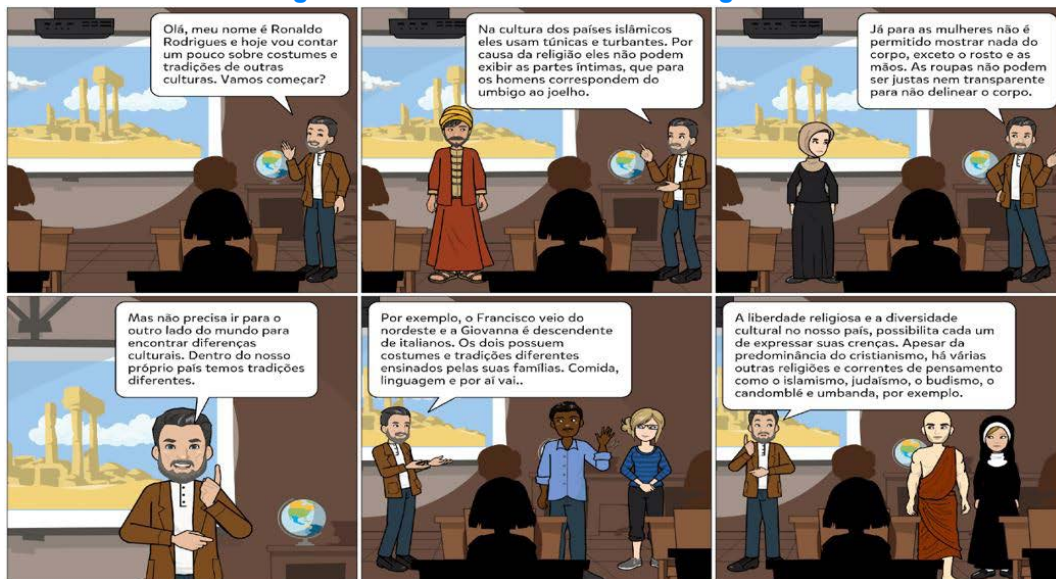
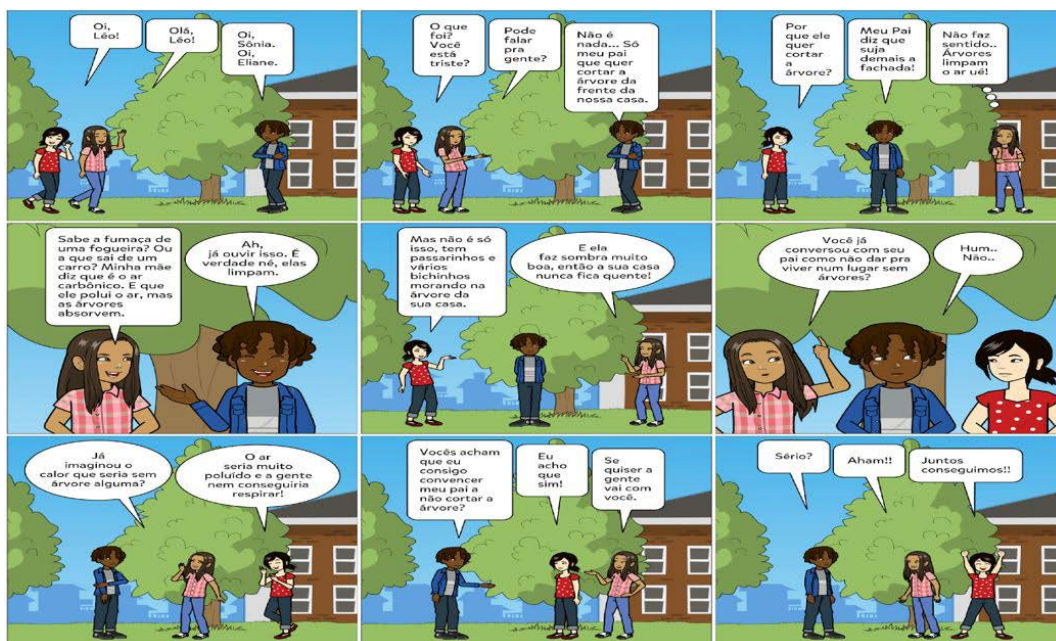


Figura 4 - Meio ambiente.



Desse modo, acreditamos que a utilização da ferramenta pixton na produção de HQs usando as temáticas proposta pela BNCC, permitam ao aluno entender melhor: como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes, como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais e quais são seus direitos e deveres na sociedade.

RELATOS DE PESQUISA: COMPARTILHANDO OS SABERES EM CAMPO

A elaboração desse tópico está associada a uma atividade que buscou pesquisar como o gênero textual histórias em quadrinhos pode contribuir para a formação do leitor iniciante, bem como servir de ferramenta pedagógica no auxílio da prática docente. Desse modo, será esclarecido como se encaminhou a experiência e como foram realizadas as sessões de leitura e escrita das HQs com o grupo de alunos.

A atividade foi realizada com 21 (vinte e um) discentes em uma turma do 2º ano do ensino fundamental na escola da rede pública de ensino Prof.^a Maria de Lourdes Campos Sales, localizada no município de Breves-PA. A proposta se dividiu em dois encontros. O primeiro consistiu na aplicação de um questionário para os alunos e para a professora da turma, a fim de coletarmos um diagnóstico prévio sobre seus níveis de alfabetização e seus conhecimentos sobre o gênero textual em questão. Já no segundo encontro, abordamos um breve contexto de origem das HQs, explanando seus principais elementos e características. Em seguida foi realizada a leitura das histórias em quadrinhos criadas na plataforma Pixton e no final foi proposto a produção de uma HQ com base nos conhecimentos explorados durante a aula.

Primeiro encontro

No primeiro dia de atividade, a professora da turma nos apresentou para os alunos e em seguida, fizemos uma breve contextualização do que seria realizado nos dois dias de atividade. Logo depois, iniciamos a nossa observação da prática docente para analisarmos a maneira como a turma se comportava e aproveitamos o momento para aplicarmos os questionários e entrevistas de forma individualizada com os alunos, chamando um de cada vez para não atrapalhar a aula. A turma em questão era formada por vinte e uma crianças, porém no primeiro dia só estavam presentes 17 alunos.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário que continha 12 perguntas objetivas, que abordavam o seu nível de alfabetização e que foi respondido por todos que estavam na aula. Em seguida, realizamos uma pequena entrevista com eles fazendo algumas perguntas para conhecermos melhor cada um. Esse momento nos forneceu bases sobre o quanto e o que as crianças sabiam a respeito das histórias em quadrinhos.

Antes de encerrarmos as atividades do dia, fizemos alguns acordos sobre como seria o próximo encontro, pedimos para que os alunos que tivessem lápis de cor trouxessem na aula seguinte, pois iríamos fazer uma atividade com pinturas e elaboração de histórias em quadrinhos. No final da aula, avaliamos que o dia foi bastante produtivo.

Segundo encontro

Ao chegarmos na turma no segundo dia, as crianças estavam ansiosas, pois foram avisadas previamente que realizaríamos algumas atividades com elas sobre as histórias em quadrinhos. Iniciamos a aula com uma breve contextualização das HQs. Para isso, utilizamos o quadro branco para abordar os principais elementos que caracterizam sua produção como o enredo, personagens, balões de diálogos, recursos visuais, onomatopeias e desfecho, sempre utilizando as próprias HQs para exemplificar.

Apresentamos às crianças os diferentes tipos de suportes, em que as HQs podem ser encontradas, como livros, revistas, jornais (tirinhas semanais) e gibi, sites na Internet, entre outros. Além disso, explicamos para os discentes as sequências corretas das narrativas de uma história, analisando quadro a quadro, para que consigam fazer uma leitura adequada dos quadrinhos. Dessa forma, puderam perceber e conhecer melhor sua estrutura, compreendendo o que se passa em cada cena e passaram a interpretar qual a informação que a história quer repassar.

Sobre a composição das Histórias em Quadrinhos, Vargas (2002, p. 123) destaca que:

Quando lemos uma HQ, notamos o poder com que a imagem interfere no modo de pensar das pessoas e em seu imaginário. A composição do desenho, nesse tipo de texto, ganha uma espécie de carga narrativa, exigindo a leitura em sequência, da esquerda para a direita e de cima para baixo: as partes superior e da esquerda representam o antes; as inferiores e da direita, o depois.

Após explorarmos as questões relativas às características dos quadrinhos, passamos para as leituras das HQs que foram criadas na plataforma Pixton. Então tivemos que organizar os alunos em duplas, optamos por unir os alunos que ainda não estavam alfabetizados com outros que já estavam. A proposta para as duplas era que os alunos que já sabiam ler pudessem ajudar os seus coleguinhas não alfabetizados na leitura.

Figura 5 - Alunos realizando a leitura das HQs criadas no Pixton.



Primeiramente, reservamos um tempo para que as crianças fizessem a leitura silenciosa da história e, em seguida, fizemos a leitura em voz alta para a turma de forma direcionada. Após a leitura, as crianças foram convidadas a falar sobre o que haviam lido ou visualizado nas HQs. Muitos alunos participaram desse momento, fazendo seus comentários, foi um momento rico e importante no qual os discentes puderam expor o que haviam lido e/ou observado nas histórias. Vale destacar que nem todos estão alfabetizados.

Depois da leitura das histórias em quadrinhos criadas no “Pixton”, o último momento foi caracterizado pelas produções textuais de HQs pelas crianças. Dessa maneira, foi proposto uma atividade que tinha o objetivo de propiciar que os discentes produzissem, a partir das imagens de uma HQ, os outros elementos da história, como as falas dos personagens através dos balões de diálogos. Para isso, o material utilizado foi a história que apresenta apenas imagens, que trata sobre um jogo de futebol no qual o personagem fazia um lance interessante em que marcava um gol e no final da história seu time comemorava um título de campeão.

Figura 6 - Pintura e produção textual de HQs pelas crianças.



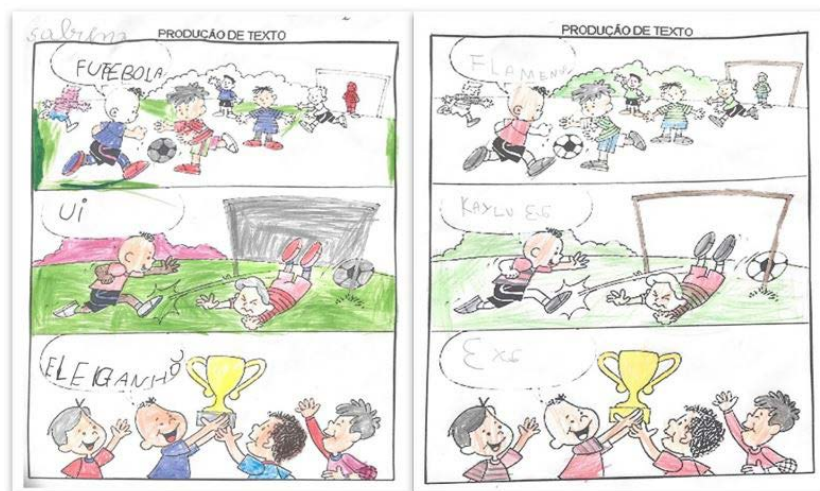
Nesse sentido, mencionamos que os auxiliaríamos na medida em que precisassem de ajuda. Cada criança recebeu uma folha e iniciou a sua produção com a pintura das imagens e logo depois com o preenchimento dos balões de fala dos personagens. Nossa intenção com essa atividade era que usassem a sua criatividade para a construção de suas histórias, no entanto, poderiam utilizar as mesmas histórias lidas em sala para se inspirar. Nessa perspectiva, os balões de diálogos em uma HQ devem proporcionar uma melhor compreensão do conteúdo e da sequência do enredo. Para Iannone e Iannone (1994, p. 87):

O conteúdo do balão, quando escrito, pode ser chamado de “texto” e representa o diálogo ou pensamento dos personagens. Além dos conjuntos de palavras, o balão pode trazer sinais, desenhos ou grafemas (símbolos gráficos) como pontos de interrogação, de exclamação e outros.

Durante a realização da atividade, alguns alunos precisaram de mais atenção, especialmente para a escrita daquilo que pretendiam inserir em suas histórias. Sempre que questionavam como deveriam escrever esta ou aquela palavra, esta ou aquela frase, auxiliamos estimulando a refletir sobre o que desejavam escrever, para os alunos com mais dificuldade, destacamos as palavras, as sílabas e letras para a escolha da escrita desejada.

Buscamos não dar as respostas prontas. Em vez disso, questionamos de forma que refletissem sobre como achavam que se escrevia tal palavra. Dependendo de suas respostas, fazíamos mais indagações a fim de ajudá-los. Caso não soubessem, procurávamos explicar a maneira como se escreve, partindo do significado, pensando nas letras, cada sílaba, palavra inteira e assim por diante.

Figura 7 - Algumas das produções feitas pelos alunos.



Nosso empenho se direcionou também no sentido de auxiliá-los na criação das narrativas propriamente dita, enfatizando que uma história deveria ser composta de quadros que tivessem alguma relação entre si, que a história tivesse início, meio e fim. Entretanto, alguns discentes tiveram bastante dificuldade para desenvolver uma sequência de eventos que dessem forma às suas histórias, o que ocasionou algumas dificuldades na elaboração de suas narrativas. Além do mais, observamos a ocorrência de muitos erros na escrita dos discentes durante a criação das falas dos personagens.

Durante o período em que estávamos no processo de aplicação e produção das HQs, podemos observar a relevância do material desenvolvido por meio do recurso tecnológico PIX-TON, que se fez apropriado para o contexto em questão e foi bem explorado pelos alunos, de-

monstrando que o uso consciente da tecnologia aliada às boas práticas, pode trazer benefícios significativos para o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse cenário, a introdução dos recursos tecnológicos no processo educacional se constitui como um movimento gradativo que precisa ser melhor explorado pela comunidade docente, tendo em vista que essas ferramentas tecnológicas auxiliam o professor na melhoria de sua prática educativa. É necessário, portanto, reforçar a importância de investimento em tarefas que explorem a leitura e produção textual utilizando as diferentes plataformas criadoras de HQs como recurso, tarefas essas que podem proporcionar avanços de grande relevância no processo de alfabetização.

Ao chegarmos no final da aula, entregamos as HQs lidas em sala e as suas produções para cada aluno e depois conversamos sobre a experiência vivida e a maioria dos discentes mencionou ter gostado da mesma, alguns alunos inclusive manifestaram interesse em retornarmos em outro momento para a realização de outras atividades relacionadas à proposta de construção de histórias em quadrinhos.

Ao analisarmos suas produções e o processo como um todo, observamos que os alunos estão em níveis de desenvolvimento diferentes, o que ocasionou em intervenções diferenciadas durante a atividade. Alguns alunos já conseguem manifestar as suas ideias por meio da escrita, outros ainda não desenvolveram com autonomia essa habilidade, mas ainda assim conseguem manifestar a sua opinião, mesmo que necessitem de ajuda para fazê-la.

No geral, o envolvimento das crianças na produção de suas histórias nos mostrou que a dimensão lúdica desse gênero textual tende a apoiar o processo de aprendizagem tanto da prática leitora quanto do código escrito, isso se evidencia pelo desempenho satisfatório dos alunos nas atividades propostas, o que se verifica mesmo com todas as dificuldades em avançar na construção das narrativas, pois a maioria estava engajada na execução do que havia sido sugerido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo geral desta pesquisa foi analisar a utilização de HQs elaboradas na plataforma Pixton como recurso didático no processo de alfabetização de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental e que os objetivos específicos foram compreender as potencialidades do gênero textual quadrinhos como recurso didático em sala de aula; elaborar atividades envolvendo as histórias em quadrinhos, utilizando as plataformas digitais; avaliar os resultados obtidos junto aos discentes por meio da aplicação de atividades para uma turma do 2º ano; ratificamos que os mesmos foram alcançados.

A pesquisa demonstrou que a utilização das histórias em quadrinhos adaptadas para o formato digital possibilita somar significativamente ao exercício da prática dos professores no contexto escolar, tendo em vista que essa nova configuração do gênero textual proporciona uma relação consistente entre narrativa, desenho e tecnologia, apresentando aos discentes um produto diferenciado e atrativo, conquistando novos e antigos leitores.

O trabalho realizado na escola com os alunos do 2º ano trouxe resultados positivos e importantes para o processo de alfabetização dos/as discentes. Dessa forma, concluímos que o

software educacional Pixton além de potencializar este processo, torna-se uma importante ferramenta pedagógica aliada do professor em seu fazer docente, transformando suas aulas mais divertidas e dinâmicas.

É importante salientar também que essa ferramenta digital atua como um complemento no campo educacional auxiliando o professor em sala de aula, e como qualquer outro recurso, exige pesquisa e planejamento para permitir o uso desses recursos na mediação da aprendizagem. Por isso, ao fazer uso desse recurso didático o docente deve levar em consideração o perfil dos alunos com que vai trabalhar e quais seus objetivos pedagógicos a serem alcançados, analisando se a escolha dos temas das histórias estão de acordo com a realidade do aluno e sua faixa etária.

Portanto, essa pesquisa não esgota as possibilidades de investigação no que diz respeito a introdução de recursos tecnológicos em sala de aula, sendo necessário que novas pesquisas sejam desenvolvidas e aprofundadas, pois entende-se que ainda há muitos saberes a serem construídos, a fim de garantir importantes conhecimentos acerca do processo de alfabetização por meio das histórias em quadrinhos criadas no ambiente educacional Pixton.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, I. D. Novas tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de geografia: um olhar sobre o ensino público de Recife. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Ciências Agrárias e Ambientais. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2016.
- BALICKI, A. C. B.; SANTOS, L. I. S. Práticas de leitura: interesses e hábitos em foco. Revista da Faculdade de Educação. [S. l.], v. 16, n. 2, p. 115-131, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3902>. Acesso em: 19 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 19 abr. 2023.
- DAMO, Evandra Fernanda balbinot. HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: Potencialidades dos recursos digitais. 2015. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização em mídias na educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- EVANGELISTA, Eduardo. Quadrinhos digitais: potencializando a leitura. 2015. 200 f. Dissertação (mestrado em Design e Expressão Gráfica) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/159652> Acesso em: 28 abr. 2023.
- IANNONE, Leila Rentroia; IANNONE, Roberto Antonio. O Mundo das Histórias em quadrinhos. São Paulo: Moderna, 1994, 87p.
- MISKULIN, Rosana Giaretta Saguerra; AMORIM, Joni de Almeida; SILVA, Mariana da Rocha Corrêa. Histórias em Quadrinhos na Aprendizagem de Matemática. In: IX Encontro Gaúcho de Educação Matemática (EGEM), 2006, Caxias do Sul.

NOGUEIRA, Natania. Quadrinhos e educação: ensino da história com criatividade. In: ANAIS DO XIV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-MG, 14. 2004, Juiz de Fora, MG. Disponível em: https://www.academia.edu/7585306/QUADRINHOS_E_EDUCA%C3%87%C3%83O_ENSINO_DA_HIST%C3%93RIA_COM_CRIATIVIDADE Acesso em: 27 abr. 2023.

PASSOS, L. A.; Vieira, M. S. A CONTRIBUIÇÃO DO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA. 2014. 8 f. Artigo Científico - Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, 2014. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/1690.pdf> Acesso em: 20 abr. 2023.

PEREIRA, Ana Carolina Costa. A utilização de quadrinhos no ensino da matemática. In: PEREIRA, A. C. C. (Org.). Educação Matemática no Ceará: os caminhos trilhados e as perspectivas. Fortaleza: EdUECE, 2015, p. 31-43.

SANTOS, Roberto Elísio dos. A história em quadrinhos na sala de aula. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26., 2003. Belo Horizonte, MG. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_np11_santos_roberto.pdf >. Acesso em: 19 abr. 2023.

SANTOS, Roberto Elísio dos; VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. *Eccos revista científica*. São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr., 2012. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002444866.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

VARGAS. Maria Valéria Aderson de Melo. GESTAR – Programa Gestão de Aprendizagem Escolar. TP5. Leitura e Produção de textos. Brasília, 2002. 123 p.

VERGUEIRO, Waldomiro. Seleção de materiais de informação: princípios e técnicas. Brasília, DF: Brique de Lemos/Livros, 2010, p. 30.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Ângela, *et al.* Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 7-29.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Ângela, *et al.* Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2018.



Didática do ensino religioso: entendimentos dos recursos didáticos mais adequados para o aluno desenvolver habilidades da BNCC

Sidney Allessandro da Cunha Damasceno

UFPB. Doutorando em Ciências da Religião

Marinilson Barbosa da Silva

UFPB. Doutor em Educação

Adecir Pozzer

FURB. Doutor em Educação

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.23

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), determina o “Conhecimento Religioso” como objeto de estudo do Componente Curricular de Ensino Religioso. Ao considerar que a Didática do Ensino Religioso utiliza os recursos didáticos para mediar o desenvolvimento desse processo de ensino-aprendizagem, este trabalho discorre sobre a análise dos entendimentos de professores relativos ao uso dos recursos didáticos: contar histórias, livros infantis, bonecos, músicas e vídeos educativos. Bem como, examina a solução assumida pelos professores de retirar, do salário de professor recebido, dinheiro para comprar materiais e recursos didáticos; mediante o problema da escassez e ausência de recursos didáticos suficiente para se trabalhar nas aulas. Inferi, ao observar que mediante o exercício profissional da docência, os entendimentos dos professores entrevistados atestam os recursos didáticos, como ferramentas indispensáveis para no processo de ensino aprendizagem do “Conhecimento Religioso” desenvolver as habilidades de acordo com a BNCC.

Palavras-chave: BNCC. ensino religioso. docência. didática do ensino religioso. recursos didáticos.

INTRODUÇÃO

“Professores são como estrelas, têm sua luz e órbita própria”.

Sidney Damasceno.

A Base Nacional Comum Curricular, (BNCC), (BRASIL, 2018), ao legalizar o Componente Curricular de Ensino Religioso (CCER), estabelece o “Conhecimento Religioso” como o seu objeto de estudo na Educação Escolar brasileira, a partir do 1º ano da etapa do Ensino Fundamental.

O presente trabalho, constitui o conjunto de textos, debatidos entre os autores, – orientando, orientador e coorientador – nas circunstâncias do delineamento do estudo voltado ao desenvolvimento de tese doutoral, na Linha de Pesquisa em Educação e Religião¹. Coleção de publicações as quais coletivizam detalhes do processo investigativo concebido como uma “Pesquisa Social Aplicada²”. Desenvolvida com um foco sobre 10 questões inéditas³, apresentadas em forma de entrevistas abertas, através de um “Roteiro Semiestruturado”, realizadas com 14 (quatorze) professores – sendo 5 (cinco) do sexo masculino e 9 (nove) do sexo feminino. Docentes que no CCER estão sobre a incumbência de lecionar, na região do nordeste do Brasil, no estado da Paraíba, na “Rede Oficial do Sistema de Ensino da cidade de João Pessoa” (RO-

1 Trabalho de Tese, corretamente encaminhado para o exame de defesa com o dístico: DIDÁTICA DE ENSINO RELIGIOSO A PARTIR DA BNCC E DAS DCNLCR. (No qual, a abreviatura DCNLCR refere-se a: “Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciência (s) da(s) Religião(ões)” (BRASIL, 2018a)); como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências das Religiões; na Universidade Federal da Paraíba (UFPB); no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR), na área de Ciências Sociais das Religiões, Educação e Saúde.

2 Pesquisa fundamentada de acordo com Gil (2008, p. 26) quanto as perspectivas da “Pesquisa Social Aplicada”, mediante um foco qualitativo, assumindo características de uma pesquisa bibliográfica devido ser “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Bem como, segundo Andrade (2008, p. 5), apresenta uma natureza descritiva, por estar centrada no observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatos (ANDRADE, 2010, p. 112).

3 Apenas no decorrer das entrevistas é que os professores tomavam conhecimento, gradativamente, após cada resposta, da pergunta subsequente. Ou seja, nenhum docente tomou conhecimento das questões antes de sua respectiva vez de gravar o vídeo da entrevista.

SIME-JP)⁴.

Que no contexto da tese, encontra-se vinculada ao segundo capítulo⁵, intitulado de “Os Entendimentos dos Professores”, no sentido das assimilações da BNCC, quanto ao CCER e “Objeto de conhecimento”, “O eu, o outro e o nós” (BRASIL, 2018, p. 442). Bem como, em termos de recorte, este artigo trata dos achados relativos aos recursos didáticos, a partir da indagação de número 4 (quatro) do “Roteiro Semiestruturado”. Fundamentada, sobre o reputar a Didática do Ensino Religioso, com base em Libâneo (2013), considerando-se o “processo de ensino em seu conjunto”⁶ – do mesmo modo que na tese.

Pergunta redigida assim: Ao considerar as orientações da BNCC, quando a primeira habilidade de ER afirma: “Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós”; particularmente, em sua experiência com relação ao uso de recursos didáticos (no sentido dos mais e menos adequados, dos prós e dos contras), para assegurar essas aprendizagens essenciais de identificar, acolher e diferenciar, que observações são fundamentais levar em conta para o professor de ER mediar o desenvolvimento dessa habilidade?

Na estrutura do texto deste trabalho, apresentamos alguns dos principais registros relativos a análise do uso de recursos didáticos mencionados pelos professores participantes da nossa Pesquisa, a respeito de:

1. Contar histórias.
2. Livros infantis.
3. Bonecos.
4. Músicas.
5. Vídeos educativos.

Sendo que neste contexto das respostas das entrevistas realizadas, apresentamos o registro de vários professores no que diz respeito a solução para o problema da escassez e ausência de recursos didáticos suficiente para se trabalhar com os alunos da ROSIME-JP. A qual vem a ser de retirar, das próprias finanças (do salário de professor recebido), dinheiro para comprar materiais e recursos didáticos.

Inferimos ao observar que os entendimentos dos professores entrevistados revelam o lugar que em relação a Didática do Ensino Religioso, os recursos didáticos, como ferramentas para o exercício profissional da docência, ocupam em termos da importância, para o processo de ensino aprendizagem do “Conhecimento Religioso” de acordo com a BNCC.

4 Frisamos que uma das principais condições para participar desta Pesquisa, foi de somente os professores que, pelo menos, nos anos de 2017, 2018 e 2019, confirmarem presença nos encontros de Formação Continuada de Professores de Ensino Religioso (FCPER), executados sobre a responsabilidade do PPGCR/UFPB.

5 Parte do estudo elaborada com base no nosso primeiro objetivo específico, notadamente: “Correlacionar os entendimentos dos professores do CCER em relação aos objetos de conhecimento que constituem a “Unidade Temática”, “Identidades e Alteridades”. Em consonância com o objetivo geral de: analisar as inter-relações entre os entendimentos dos professores do componente curricular de Ensino Religioso na fundamentação do processo de ensino-aprendizagem da “Unidade Temática” “Identidades e Alteridades”, no primeiro ano do Ensino Fundamental, suportado pela (s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) na perspectiva da BNCC. Maiores detalhes consultar Damasceno e Silva (2022).

6 Pois, seguimos os entendimentos do autor, no que diz respeito a pesquisa da área da Didática não se delimitar a: objetivos, conteúdos, métodos, conexões que constituem o processo de ensino-aprendizagem e o modo como elas se legitimam no ensinar, todavia, envolvem sim, e, diretamente, os vínculos com os fatores materiais e sociais reais condicionantes das relações entre docência e aprendizagem.

RECURSOS DIDÁTICOS

É importante ressaltar que a investigação em relação aos recursos didáticos, embora centrada nomeadamente na questão de número 4 (quatro), na nossa Pesquisa, não nos limitamos a mesma, porém, cumprimos o intuito de relacionar as principais utilizações dos recursos ao longo de todas as perguntas do “Roteiro Semiestruturado”, tal qual se observa no Quadro abaixo:

Quadro 1 - Recurso Didático Mencionados pelos Professores

Recurso Didático	Quantidade de Professores que Mencionaram
Aula Expositiva Dialógica	02
Atividades (palavras-cruzadas, caça-palavras, na lousas etc.)	14
Computador	04
Cópia xerográfica	10
Datashow	05
Desenho	11
Encenação/Peça teatral	01
Fotografia	04
Jogos	03
Recurso Didático	Quantidade de Professores que Mencionaram
Livro didático	13
Música	10
Pesquisa por mecanismo de busca na internet	01
Roda de conversas	02
Símbolos Religiosos	13
Televisão	04
Vídeo	12

Fonte: Sidney Damasceno – Arquivo pessoal, 2023.

Nessas circunstâncias, o que se fez foi registrar e primar pelo **exame separado de cada recurso citado**, até mesmo nas vezes em que as respostas dos professores apresentaram algum uso deles de maneira associada (tanto relativo a quarta questão como as demais), semelhante as próximas citações:

PROFESSOR 06 [45:14 – P 04]

Então, assim, o recurso que você está perguntando. Tem recurso, a música eu acho muito interessante, os livros infantis eu acho muito interessante para se trabalhar (não é isso?).

PROFESSOR 02 [00:23 – P 07]

Olha, eu mesmo costumo trabalhar muita música com eles (tá certo?). Então, eu trabalho muitas músicas, leituras, eu faço objetos, eu trabalho muito com objeto surpresa com eles, eu trabalho muito histórias, contos de histórias (entendeu?). Então, filmes, **isso é o que tem ajudado bastante.**

Principalmente, devido à uma das conclusões serem, “Olha, os nossos recursos didáticos são muito poucos!” (PROFESSOR 02, [05:32 – P 04]), em relação ao que a ROSIME-JP disponibiliza para o exercício da docência.

Destarte, mediante esse contexto é que a seguir estão apresentadas as principais considerações que envolvem o uso de 5 (cinco) recursos didáticos: contar histórias, livros infantis, bonecos, músicas e vídeos educativos.

Contar Histórias

No que diz respeito ao registro do recurso didático de “**Contar Histórias**” verificamos o entendimento relativo a necessidade do reconhecer a importância mais adequada que a ela tem sido atribuída na Educação Escolar.

PROFESSOR 10 [52:31 – P 04]

Que traga essa, vamos dizer, essa história contada. Porque é muito mais, vamos dizer, a criança, o aluno, ou qualquer pessoa mesmo, absorve mais a coisa quando é uma história narrativa, quando é uma história contada, do que quando você vai falar como em termos de conteúdo (não é?).

PROFESSOR 11 [32:15 – P 04]

Fora isso, tem os bonecos de fantoches que eu uso para trabalhar com eles. Que é quando eu faço uma contação de história, peço para que eles participem também, cada criança vai representar um personagem e eu oriento para que os alunos recontem a história.

Dentro da experiência com o contar histórias, o envolver os alunos com o enredo através de uma narrativa atraente e emocionante, constatou-se que os professores agregam o uso do livro infantil como recurso didático. Que a seguir, acentuamos um destaque maior as descrições registradas dos professores 04 e 06, exatamente, por terem sido caracterizadas de modo mais direto e contextualizado com o CCER. As quais, não obstante, estão apresentadas como nota-se a diante, contudo, abordaremos nos tópicos subsequentes de modos separados (como apontamos anteriormente).

Ou seja, o Professor 06 associou o uso do livro com a utilização do recurso didático boneca e este tenha tecido as suas considerações na resposta a questão de número 2 (dois) e não a 4 (quatro).

PROFESSOR 06 [09:52 – P 02]

Então assim, claro, você pode trazer vários, vamos dizer, assuntos que a gente pode abordar. Por exemplo, os livros infantis são muito importantes para isso, porque tem muitos livros que trabalha com essa questão das diferenças.

Tem alguns livros que até são livros clássicos infantis que você pode inserir no Ensino Religioso para trabalhar com essa questão das diferenças religiosas, dessa pluralidade religiosa.

Que exemplificativamente favorecem a abordagem de forma mais propícia de assuntos que atravessam, também, as nossas comunidades escolares com uma antiga, forte e cultivada **força de ódio** testemunhada na história da nação brasileira, como o conviver em meio as diferenças:

PROFESSOR 06 [10:18 – P 02]

Então a gente tem o livro de Rute Rocha que, é bem interessante, que traz aquela ideia de Romeu e Julieta, de grupos diferentes e que depois, em um contexto final do livro, vai mostrar como é bom, como é legal e como é interessante a gente conviver em meio as diferenças; e como essas diferenças elas contribuem para o nosso crescimento, para o nosso desenvolvimento.

PROFESSOR 06 [10:47 – P 02]

Então assim, de pequenas coisas a gente pode trabalhar essa subjetividade com essas, com essas leituras infantis, mas que traz esse fundamento de se conviver e de viver em meio as diferenças e tentar dentro dessas diferenças viver da melhor maneira possível.

Então, foi nesse contexto que se verificou os entendimentos do Professor 06 ao detalhar sua prática de uso dos **livros paradidáticos** ao pontuar a importância de aplicar os fundamentos do tema ao contexto do ER:

PROFESSOR 06 [11:13 – P 02]

E que é possível viver em meio as diferenças e que é possível haver o respeito pelo outro sim.

Basta se ter um olhar um olhar diferenciado.

Como seria esse olhar diferenciado?

É um olhar de que você olha o outro, sabe que o outro ele é diferente de si, mas que não há problema nisso. Como também não há problema de eu ser diferente do outro. Ou seja, nas minhas escolhas, na minha religiosidade.

Então é interessante a gente apontar logo de início para o aluno que o aluno ele tem as suas escolhas, as suas preferências de, vamos dizer assim, de brincadeira, as suas preferências de no caso de comida e mostrando isso!

Não apenas isso, mas, tanto devido poder ser realizada para além de uma simples leitura das palavras de um livro e, essencialmente, porque a cada dia observa-se uma significativa evolução nos cursos de contar histórias. Os quais, ao articularem dimensões da arte a essa prática, juntamente, com o emprego de técnicas (de expressões corporais, imagens figurativas, entonação de voz, reprodução de sons etc.) que possibilitam o aluno desde a Educação Infantil transitar no universo da leitura.

PROFESSOR 06 [43:53 – P 04]

Tem outras que se envolvem mais com a leitura, com a leitura do livro, com as ilustrações do livro e aí você vai contando a história, vai mostrando as ilustrações, a criança vai ficando curiosa.

Muitas vezes você até nem mostra as ilustrações porque elas querem ver e muitas querem ver ao mesmo tempo e aí não dá {para exibir as imagens devido ao tempo de uma aula semanal}.

E aí você vai e começa a dizer: “Não! Mas vamos imaginar! ” Vamos imaginar primeiro! Vamos imaginar. Eu vou contar a história para vocês e vocês vão imaginando as imagens aí, vocês é que vão imaginar.

Posto isso, sem os pesos e as chatices das imposições antigas e seus mecanicismos, promotores de desinteresse e até do ojerizar a leitura por um número tão expressivo de estudantes – e, conseqüentemente, transferir como em forma de aversão (e às vezes, integralmente, como um trauma) para o domínio da faculdade das Letras, no abranger dos futuros estudos da língua portuguesa e das literaturas.

Nesse sentido, o contar história no Ensino Religioso, também foi acentuado dentro da perspectiva de “mostrar que existe algumas pessoas que abdicaram de sua vida em prol da vida do outro”:

PROFESSOR 04 [24:54 – P 04]

Eu acredito que o que a gente está fazendo no dia a dia usando modelos e referências, usando os personagens que ao longo da história deram sua própria vida em prol das outras pessoas.

É mostrar que existe algumas pessoas que abdicaram de sua vida em prol da vida do outro, como madre Tereza de Calcutá, Gandhi, Martin Luther King entre outras pessoas.

É você dizer assim: “olhe tem pessoas que fazem um monte de coisa ruim, mas tem pessoas que abdicaram de sua vida em prol da vida do outro”.

Você usa esses modelos para que eles consigam se espelhar em experiências positivas.

Relacionando essas experiências positivas tanto com os diversos contextos familiares dos alunos:

PROFESSOR 04 [25:38 – P 04]

E até dentro de sua própria casa. A gente sabe que, principalmente, quem trabalha em periferia, as famílias estão muitas vezes desestruturadas.

Os pais estão no presídio, ou as mães estão no presídio, em sua maioria são criados por avós ou tios; e, tipo, trabalhar dia das mães na escola hoje é um problema, trabalhar dia dos pais na escola hoje é um problema, porque essa referência eles não têm {não é?}.

PROFESSOR 04 [26:17 – P 04]

Então quando você vai fazer algo dessa natureza para pegar alguém, para que ele se espelhe, para que ele consiga se identificar e se veja naquela pessoa, então é tipo assim: a figura da mãe não é a mãe que lhe gerou, que pariu você, mas a figura da mãe é aquela pessoa que estar com você.

Que nem sempre pode ter uma característica feminina, de repente essa figura da mãe ela é enxergada por você na figura do seu pai, que assume esses papéis.

Bem como, quanto ao refletir, a partir da sua própria vida, a possibilidade de em relação ao seu próprio futuro, o aluno possa encontrar sentido no estudar:

PROFESSOR 04 [26:48 – P 04]

Para você usar modelos {não é?}, modelos não como sendo de pessoas que não erram, ou que não fazem nada de errado, ou que não! Mas modelos de pessoas que abdicaram da sua vida para fazer algo pelo outro.

Então, fazer com que eles reflitam dentro da sua própria história, quem são essas pessoas {não é?}, que fazem o possível e o impossível para que ele esteja ali naquele lugar podendo estudar, podendo ter uma possibilidade de futuro diferente do que aquela pessoa teve.

Livros Infantis

A utilização dos livros infantis como recurso didático, apesar de ter sido mencionado de forma genérica pela maioria dos professores partícipes deste estudo; em outras palavras, não ter sido mais identificado especificamente dentro da literatura infantil com aplicações específicas associadas as suas principais narrativas (fábula, conto, crônica, lendas e mitos, romance etc.) por um número significativo de professores; no que tange ao seu uso, especificamente 3 (três) títulos foram citados:

1. Terreiro da vó Marilene.
2. Menina bonita do laço de fita.

3. Nas curvas do caminho, um menino diferente.

A respeito dos quais, os detalhes dos entendimentos dos professores observam-se a seguir:

Terreiro da vó Marilene

No livro **“Terreiro da vó Marilene”**⁷, o Professor 06, acentuou a proposta do sincretismo religioso que na obra se averigua, mormente, no que corresponde a simbologia nas diferentes religiões:

PROFESSOR 06 [17:15 – P 02]

Inclusive, tem até um livro [...], e que trabalha com o sincretismo religioso, que é o “Terreiro da vó Marilene”. Então, a vó Marilene que é uma umbandista passa a ter uma amizade com um garoto que é de uma religião cristã católica e que convida ele e a sua mãe que tem todo um distanciamento, um preconceito em relação a fé – a fé de outra pessoa, a prática religiosa de outra pessoa.

PROFESSOR 06 [20:49 – P 02]

As imagens apresentam vários símbolos, não só da Umbanda, como também, logicamente, porque a Umbanda é a junção de várias religiões, ela tem uma influência do Espiritismo, do Candomblé, do Catolicismo.

Então ele traz em suas imagens o sincretismo religioso e as representações simbólicas que se tem em relação a questão do tratamento da disciplina do Ensino Religioso. Que é trabalhar com a simbologia nas diferentes religiões.

Nesse caso aqui foi da Umbanda, do Catolicismo, então o interessante é que quando a gente vai observando as imagens, claro, juntamente com o texto, evidentemente, você vai percebendo que existem várias imagens que você pode fazer a leitura delas.

A leitura dessas imagens, desses símbolos, e a representação que esses símbolos têm em determinada religião; e ao mesmo tempo a junção, porque é que o santo Católico está lá inserido dentro do contexto lá da Umbanda? (Entende?).

Posto isso, segundo verifica-se quando o Professor 06 acentua o favorecimento advindo da possibilidade de trabalhar não apenas o texto, mas também, tanto a variedade das imagens (adornos, danças etc.), como a comparação com as matrizes do judaísmo e indígenas:

PROFESSOR 06 [22:04 – P 02]

Então dá para se trabalhar além do texto as imagens.

Então, assim: os adornos que são os guias, os colares, que têm uma representação simbólica; as imagens das danças que são geralmente circulares, então dá para mostrar que na Umbanda se trabalha com essa dança circular.

Que a gente vai ver também em outras religiões também, como a indígena e até mesmo no judaísmo, a gente ver também momentos que têm essas danças circulares.

Então a gente vai começando a identificar apontando aí para a criança esse lado assim cultural, esse lado assim que tem essa relação com a religião e que a gente pode identificar que em outras religiões ocorre meio que parecido, porque as religiões elas têm as suas diferenças, mas também elas têm suas comparações, suas semelhanças vamos dizer assim.

Do mesmo modo, como o Professor detalha o favorecimento, de um livro infantil como

⁷ Maiores detalhes podem ser buscados através da “Caravana Grupo Editorial”. Disponível em: <<https://caravanagrupoeeditorial.com.br/produto/o-terreiro-da-vo-marilene/>> Acessado em: 28 março 2023.

este, para ser de bom proveito na docência do CCER, a partir do modo como a história foi pensada, descrita e ilustrada, Professor 06 [17:58 – P 02] “Então, essa mãe ao ser convidada ela vai ao terreiro, muito receosa de estar ali, mas ela vai percebendo que é outro tipo de prática, mas que não era aquela imagem que ela tinha construído de algo mal, de algo de forma aterrozante”. E acentua:

PROFESSOR 06 [18:27 – P 02]

Então é bem interessante porque o texto ele vai conduzindo a você a ter o respeito e o amor pelo outro.

PROFESSOR 06 [18:35 – P 02]

O que importa não é a questão religiosa do outro, o que importa é quem é aquele outro. E como é legal, como é interessante a gente ter é, assim, o convívio com o outro de forma dialógica.

Até, porque começa a haver um diálogo, começa a haver uma abertura, no sentido de se conhecer a religião do outro e se colocar até mesmo no lugar do outro.

E dessa forma compreender que é possível sim, se conviver e que é possível entender a fé do outro, mesmo você não, assim, não aderindo aquele tipo de fé (está entendendo?).

Arrematando a descrição da sua vivência ao frisar o que coaduna esse livro infantil:

PROFESSOR 06 [19:22 – P 02]

Então, o livro ele na verdade trata desse diálogo, desse convívio, dessa aproximação, (certo?), é um livro infantil. É um livro infantil, mas é um livro infantil que é uma leitura simples, mas que tem a sua profundidade.

E aí é que é o legal da coisa, é você trazer a simplicidade para tratar de algo profundo, como essa questão do relacionamento humano, essa interação com as relações humanas e nesse sentido religioso.

PROFESSOR 06 [23:07 – P 02]

Então, é um livro para se trabalhar com a criança, é um livro simplesmente infantil, que dá para trabalhar com todos, até o nono ano dá para se trabalhar com esse livro.

Apesar de ser um texto infantil, um texto mais simples, mas ele traz assim elementos bem característicos e que a gente possa extrair dele.

Então, na verdade é uma leitura que trabalha, que é um diálogo, e que você pode trabalhar com Ensino Religioso, com esse livro.

Sendo que, também chama a atenção, o modo como esse Professor vai acrescentar a respeito deste livro, nos últimos minutos da sua entrevista, sobre a importância do **trabalhar o pertencimento para a criança**:

PROFESSOR 06 [2:00:06 – P 10]

Eu acho que a gente tem que ir passo a passo, (não é?).

A gente não pode pegar e achar que esses elementos da BNCC a gente vai elevando eles de uma forma simples (não é?).

De uma forma, vamos dizer assim, de uma forma objetiva no sentido de que a objetividade será em mostrar de uma forma mais simplória, buscando a própria compreensão do aluno daquilo ali.

PROFESSOR 06 [2:00:42 – P 10]

Você não vai, vamos dizer, jogar, vamos dizer, para o aluno, de uma forma assim pura (não é?).

Por isso que eu estava me referindo no primeiro momento da nossa conversa, aos livros infantis.

De trazer, se possível, ver dentro desses livros infantis algo que trabalhe com as diferenças, algo que trabalhe com aspectos religiosos.

PROFESSOR 06 [2:01:10 – P 10]

Por exemplo, o livro que eu falei a você “O Terreiro da vó Marilene”, já é um livro que traz imagens bem próprias (não é?).

Já está muito bem direcionado ao uma crença e ao sincretismo dentro dessa crença (não é?).

Então assim, é um livro infantil que você vai trazer aspectos já religiosos.

Mas tem livros infantis que você vai ver que tem, que trabalha a questão do negro mesmo (não é?).

E que você ver a questão da etnia, mas que você pode extrair dentro dessa etnia também puxando para a questão da religião.

Ah, de repente aquela pessoa é da etnia, é negra e tem uma religião que é do Candomblé.

E daí você falar um pouquinho do que é a religião do Candomblé.

PROFESSOR 06 [2:02:03 – P 10]

Ou seja, mas eu acho interessante nos anos iniciais porque eles trabalham muito bem essa questão da alteridade (não é?).

Vai falando também dessas questões, dessas narrativas históricas, de uma forma bem simples.

Vai trabalhando com essa questão do pertencimento que é muito importante a criança entender, a qual cultura ela pertence, a qual família ela pertence, as características da sua família.

PROFESSOR 06 [2:02:35 – P 10]

Porque a partir daí você vai, a partir de como você se entende, do seu pertencimento é que você vai também vendo as outras crianças que também têm a sua própria identidade, têm o seu próprio pertencimento.

E assim vai se construindo (não é?), vai se vendo a partir disso aí.

A partir dessa identidade, dessas identidades que a gente vai vendo no decorrer das aulas de Ensino Religioso.

No decorrer do desenvolvimento dessas aulas.

Menina bonita do laço de fita

Registramos ainda o uso do livro “**Menina bonita do laço de fita**” (MACHADO, 2019) por esses mesmos dois professores (04 e 06) como sendo oportuna a sua utilização no CCER:

PROFESSOR 06 [16:32 – P 02]

Hum! É muito interessante, tem muitos livros, tem é um livro que é muito utilizado que é “A menina bonita do laço de fita” que trabalha a questão da negritude eu posso dizer assim e para vencer essas barreiras do preconceito em relação a questão da cor.

Então é bem interessante {porque há} muitos livros infantis que dá para você extrair deles aspectos para se trabalhar a questão das diferenças e com essas diferenças entra também a questão das diferenças religiosas. Então dá para se trabalhar com a questão das diferenças étnicas.

PROFESSOR 04 [30:26 – P 04]

Por exemplo, que é uma das coisas que a gente trabalha muito nesse período, para nesse período de construção. Quando a gente vai fazer a boneca Abayomi⁸ e contar a história dela e a gente pega o livro “Menina bonita do laço de fita como referência, (não é?).

Com o adendo de “Que aí os paradidáticos hoje eles **não vêm mais** nessa linha da **Disney** (não é?). Eles veem mais numa linha de retratos de experiências e vivências, como “A menina bonita do laço de fita”. (PROFESSOR 04, [30:11 – P 04]).

ENTREVISTADOR [27:26]

Certo! No caso, o recurso didático seriam essas histórias desses personagens?

PROFESSOR 04 [27:33 – P 04]

Histórias, filmes, os filmes dos personagens, histórias deixa eu ver que mais {a professora levanta os olhos para o alto – lado esquerdo – como que em um esforço para lembrar-se}, eu acho que é muito pautado nisso.

Eu acho que na questão que a Disney ela está distante hoje do dia a dia da gente (não é?). Eu acho que os contos infantis pautados na Disney eles estão mais distantes.

A gente não ver as pessoas mais, os alunos mais encantados por isso. Pelo menos no Fundamental que entram na escola não.

Não sei a realidade de creche, não sei a realidade de CREIs. Mas dentro da escola eu acho que a gente ver mais personagens da vida real (não é?), os fatos que acontecem na vida real.

Didaticamente, histórias baseadas dentro do que a gente está vivendo na realidade.

Nas curvas do caminho um menino diferente

O livro “Nas Curvas do caminho, um menino diferente⁹” também foi citado pelo Professor 06 como um exemplo de trabalhar as diferenças a partir da história de uma **criança autista**:

PROFESSOR 06 [23:41 – P 02]

Com também a gente pode trabalhar as diferenças não só de crenças, mas as diferenças de vamos dizer, a gente bem sabe que nas escolas as crianças que são portadoras de algum tipo de deficiência e são inseridas e devem ser inseridas na escola, para ser a questão inclusiva na escola e a gente trabalhar também com livros infantis que abordam isso.

Então esse livro por exemplo aqui “Nas curvas do caminho, um menino diferente” que também [...], ele trata de uma criança autista.

E é um livro que nos faz pensar que é possível sim a gente, primeiro, porque a gente entende um pouco mais do que é uma criança diferente, do que é uma criança autista e que é possível essa criança está inserida dentro da sociedade e está convivendo sim dentro dessa sociedade. A sua maneira, da sua forma, do seu modo, mas convivendo e sendo, vamos dizer interiorizada nessa sociedade de uma forma positiva.

⁸ Quando você dá uma boneca Abayomi para alguém, esse gesto significa que você está oferecendo o que você tem de melhor para essa pessoa. A lenda e a confecção dessas bonecas podem gerar momentos de reflexão na turma sobre a cultura quilombola e as condições nas quais os povos escravizados foram trazidos da África para o Brasil.

Passo a passo: a lenda das bonecas Abayomi. Disponível em: <<https://box.novaescola.org.br/etapa/2/educacao-fundamental-1/caixa/8/leve-as-brincadeiras-africanas-para-sua-sala/conteudo/18563>> Acesso em: 28/11/2021.

⁹ Maiores detalhes são possíveis de encontrar-se na “Caravana Grupo Editorial”. Disponível em: <<https://caravanagrupoeitorial.com.br/produto/nas-curvas-do-caminho-um-menino-diferente/>> Acesso em: 28/11/2021.

Deixando claro no sublinhar do uso deste recurso, livro infantil, que é possível **encontrar-se diversos títulos** com os quais torna-se possível “extrair elementos” para trabalhar-se associando com as diferenças religiosas:

PROFESSOR 06 [24:52] – P 02]

Então são livros e tem outros livros que é só a gente sair procurando que a gente vai encontrando, que pode sim, a gente pode sim extrair elementos, a gente pode trabalhar essas diferenças sobre vários aspectos e puxar para a questão religiosa, para as diferenças religiosas. (Entendeu?)

Assim, segundo verifica-se existe a confirmação de que também no componente curricular de Ensino Religioso, se faz o uso adequado da **literatura infantil** como recurso didático, para promover o relacionamento mais favorável com a leitura e a linguagem, resguardando o devido desenvolvimento da imaginação e da criatividade do aluno.

Bonecos

O uso de bonecos como recurso didático foi observado diretamente pelo assinalar dos Professores 02, 04 e 08 (tanto como anteriormente apresentado nos contextos, de partes de alguns trechos, que estão frisados outra vez a seguir), como o ensinar a confeccionar bonecos na fala do Professor 04 [30:26 – P 04]: “Por exemplo, que é uma das coisas que a gente trabalha muito nesse período, para nesse período de construção. Quando a gente vai fazer a **boneca Abayomi** e contar a história dela”.

Mas também, de forma inédita, conforme discorre o Professor 02 quanto a essa confecção:

PROFESSOR 02 [02:26 – P 01]

Por exemplo, se eu quero trabalhar, eu estou com vontade de trabalhar um assunto que fale a respeito do negro.

Mas eu não posso chegar assim para a sala de aula e perguntar: o que é negro? E qual é a importância do negro? Não, não é isso!

Então, você pode levar uma bonequinha negra para a sala de aula (não é?). E você pode dizer que a gente é capaz de fazer bonecas! Bonecas de todas as cores! Fica todo mundo doído se você levar!

PROFESSOR 02 [02:55 – P 01]

E aí às vezes eu digo assim para eles: vocês sabiam – se eu for trabalhar esse tema no caso – vocês sabiam que se eu tiver um retalho de pano eu faço uma boneca?

{Ressalta o Professor que:}

Olha, ninguém vai se furar porque eu não uso agulha, ninguém usa tesoura, ninguém vai se cortar porque eu não uso tesoura e nem uso agulha.

PROFESSOR 02 [03:13 – P 01]

E eu faço, e eu faço, a boneca, faço o vestido, eu deixo a boneca, boto um pano bem legal na cabeça da boneca fica show a boneca.

Eles ficam tudo louco, apaixonado! (Está entendendo?).

Bem como, pelo manuseio dos bonecos de **fantoches**, Professor 08 [12:49 – P 02] “Eu

ensino através assim de, vamos dizer, porque eu uso fantoche também, bonequinhos de fantoche e eles amam esses bonecos. Aí eu invento uma história”. Como também frisou esse Professor quanto aos alunos na modalidade presencial amarem os fantoches (até quando comparada ao modelo de aulas não presenciais transmitidas durante o período da pandemia de COVID-19):

PROFESSOR 08 [17:50 – P 02]

Com certeza os alunos ainda aparentam uma reação de que na modalidade de educação presencial ser muito melhor, os próprios alunos apresentavam expressões como que podemos dizer que eles amavam esses fantoches.

Quando eu chegava na sala eles perguntavam:

“Tio o senhor trouxe hoje rosinha?”.

“Trouxe Maria?”

Eu dizia: “Não elas ficaram em casa dormindo” e eles respondiam: “Oh tio!” Traga elas!”.

Eles amavam {esses bonecos de fantoche}.

Ainda que essa habilidade de manusear bonecos de fantoche não tenha origem em nenhum tipo de curso de formação acadêmica:

ENTREVISTADOR [18:19]

E assim, a senhora aprendeu a manipular, utilizar fantoches em sua Formação Inicial, ou fazendo um outro curso, onde aprendeu essa arte com fantoches?

PROFESSOR 08 [18:32 – P 02]

Não foi na minha formação não. É porque também eu na minha religião tomo a frente das crianças {estar responsável por elas}, daí é que eu tenho esse manuseio, com fantoches, faz muito tempo.

Pois, eu tenho mais de 20 anos de experiências com sala de aula, desde antes de casar que eu ensino, foi daí que eu aprendi este manuseio.

Música

A música na pesquisa só não foi mencionada por 4 (quatro) professores do estudo, a saber, os apresentados como 03, 07, 10 e 12, os quais, não citaram a palavra música, nem fizeram alguma relação a mesma. Consequentemente, os outros 10 (dez) professores em relação ao total, atribuíram como sendo um recurso didático dentre os mais significativos, devido a aceitação e a abrangência do seu alcance, com sentidos assim conferidos:

PROFESSOR 11 [06:06 – P 2]

É com eu te falei, é através da música. Pois, através dela é que eu gosto muito de trabalhar.

Da música ou através de alguma história.

Mas as crianças eu percebo, que elas gostam muito de música.

PROFESSOR 08 [29:37 – P 04]

De música para dizer que: o coleguinha é importante para você, é mesmo? Por que? Porque o outro também é, não é só aquele que é importante, o outro também, todos nós somos. Cada um precisa do outro.

Por exemplo: “A tia precisa de vocês, vocês precisam da tia!”

Por que vamos pensar: “Se fosse só a professora, ela iria dá aula para quem?”, “Se fosse só os alunos, cadê a professora para passar o conhecimento?”.

Então eu falo muito isso de uma forma lúdica com essas crianças de 1º ano a importância do outro.

Sendo a música, compreendida devidamente em sua utilização na função de recurso didático:

PROFESSOR 02 [04:26 – P 02]

Música também é muito importante, olhe, eles amam música. E você chegar na sala, e você levar uma música, e você botar no sonzinho lá uma música eles brincam, eles pulam e depois quando está todo mundo sentado.

Então, porque não é, o fato não é você levar só a música, mas você tem que levar a essência da música, a letra da música. O objetivo seu ali, como professor de Ensino Religioso, não é a música, a música é um meio é um instrumento que está levando para você trabalhar o que você quer. Que no caso é a lembrança, o sentimento, o desejo (está entendendo?).

Não só a ela atribuída a aplicabilidade para **identificar os fenômenos**:

PROFESSOR 01 [36:51 – P 04]

Precisam sair um pouco, nem que esse sair um pouco seja para uma outra sala. As crianças precisam ouvir uma música, a gente precisa saber trabalhar com a música, identificar os fenômenos também por meio das músicas.

Mas também a detalhes pertinentes a forma como cada turma reage de modo mais propício ao interagir com a música, ou o inverso, seja menos favorável:

PROFESSOR 06 [43:35 – P 04]

Agora isso depende muito, porque tem turmas que são mais musicais, tem outras turmas que não são muito aptas a música. Então, você ver que elas não se encantam muito. Já tem outras que se encantam mais com música, então, no caso elas interagem mais, elas se envolvem mais.

Tem outras que se envolvem mais com a leitura, com a leitura do livro, com as ilustrações do livro e aí você vai contando a história, vai mostrando as ilustrações, a criança vai ficando curiosa.

Infelizmente, o trabalhar com a música nas escolas da ROSIME-JP, semelhante acontece na maioria das vezes com os demais recursos didáticos que envolvem instrumentos e aparelhos eletroeletrônicos, apenas pode ser possível pela maioria dos professores entrevistados, se somente se, quando os professores **levam de seus lares** os seus equipamentos (caixas de som, notebook, DVD play, cabos, conectores, extensões de fios etc.) para serem utilizados nas escolas e salas de aulas.

Evidências essas que, aparentemente, são um indício relacionado diretamente à má gestão da Rede e das escolas (destas ao que se indica em um percentual menor, mas existe), como frisam os professores:

PROFESSOR 06 [47:30 – P 04]

Então assim, claro, a escola às vezes até tem, mas às vezes já quebrou ou então outras pessoas {interrompeu a frase}, não tem para todo mundo (não é?).

Então, assim, é complicado isso!

Essa questão desses equipamentos ainda é complicada nas escolas.

Porque quando você solicita às vezes está quebrado, às vezes está lá fechado, a pessoa que tem a chave, a chave não está lá, levou a chave, enfim, então isso acaba que atropelando um pouco o processo.

Então aí, por isso que é bom sempre verificar bem antes, quando você quer alguma outra coisa. E nem sempre vai está disponível (não é?), tem isso também!

Então, no geral eu acho assim o professor ele acaba que tem o seu próprio material para levar para sala, para trabalhar.

PROFESSOR 13, [18:15 – P 04]

A caixinha de som, às vezes só uma caixinha na escola, aí o outro professor está usando, então, às vezes você tem que levar a sua de casa.

Então tem essas coisas sabe? E a gente tenta trazer de casa às vezes para facilitar o processo. Eu particularmente sou assim.

PROFESSOR 14 [23:32 – P 04]

Música eu já levo o som da minha casa, porque eu sei que quando chega lá o que eu escuto é que “Não tem”, ou “Foi emprestado a não sei quem”, ou “Um professor levou e não trouxe mais”.

PROFESSOR 08 [31:15 – P 04]

Equipamentos eu levava viu, minha caixinha que ela pega bluetooth aí eu colocava música. Eu sempre levei a minha caixinha, não é da escola não, é meu equipamento.

Porque às vezes têm dificuldades nas escolas, às vezes não tem, às vezes está quebrado, às vezes está em uso com outra professora, às vezes tem que chamar uma pessoa para pegar, aí daqui que chame essa pessoa, a aula já tem passado em seu tempo de 40 minutos ou 45 minutos.

Aí tem certas dificuldades, não é? Que têm na escola, que a gente sabe. Então, eu prefiro levar o meu, eu preferia levar.

PROFESSOR 11 [29:43 – P 4]

Ah, vamos pegar aquela caixa de som da escola, aí quando dão a caixa, que você pega, é horrível aquela caixa, você passa os 40 minutos da aula tentando ajeitar. Então é uma coisa que eu acho que brincam muito com o dinheiro público.

Por conseguinte, o que se verifica são ausências de habilidades e competências para disponibilizar e assegurar a manutenção do equipamento público. Com um mínimo de condição, a qual, possibilite o trabalho dos professores em cada escola. Para darem uma oportunidade do estudo nas unidades de ensino da prefeitura de João Pessoa, atingirem um nível de qualidade de educação mais adequado em relação as políticas públicas mais recentes.

Quer dizer, totalmente diferente da realidade atual: não tem caixa de som, não tem computador, não tem impressora, não tem televisões, não tem Datashow, não tem sinal de internet, não tem, não tem, não tem.... Até **quando?**

PROFESSOR 06 [46:17 – P 04]

Olha, o legal era que houvesse {o professor suspira um riso “am ham!”} Essas parafenalias tecnológicas tivessem, assim, uma quantidade considerável, (não é?); para que o professor pudesse realmente chegar, programar, ir lá e solicitar aquele sonzinho na hora

que quisesse trabalhar a questão da música e então pegar lá.

Quando você as vezes solicita, muitas vezes você pode conseguir aquele sonzinho para você trabalhar lá com as crianças, mas nem sempre você consegue (não é?). E às vezes quando você chega para buscar um está quebrado, enfim, essas questões que ocorrem.

Vídeos Educativos

Entre os professores participantes, 12 (doze) fizeram menção ao uso do vídeo como recurso didático. **Lamentavelmente**, 11 (onze) professores atribuíram a desagradável dificuldade de tentar utilizar esse recurso. Posto isso, devido o Professor 12 ter mencionado o vídeo, porém, não atribuir alguma opinião, e os professores 03 e 13 literalmente não fazer nenhum tipo de referência ao uso de vídeo.

Nesse viés, os **vídeos educativos** foram ressaltados como de importantes contribuições:

PROFESSOR 05 [15:57 – P 04]

Eu uso sempre vídeos didáticos, porque nas minhas aulas foi o que mais me acrescentou, para mim em nível de resultados foi nos vídeos educativos.

Porque eles prestam atenção, muita a atenção e depois a gente vem só pincelando no que ficou faltando. Eu procuro vídeo emocionais, que trabalham com a emoção. Historinhas também.

O Professor 04, contextualizou quanto ao vídeo proporcionar maior facilidade para os alunos acessarem ao conteúdo de uma forma diferenciada:

Professor 04 [11:04 – P 02]

Então assim, agora a gente está tendo oportunidade de trabalhar música, de trabalhar filme. [...]

E integrando a questões que é mais fácil de ele visualizar. É muito mais fácil dele perceber uma imagem do que só a minha fala – quando eu falo. Mas que eu tenho um vídeo que me assessoro a isso, o vídeo introduz, o aluno pega esse conteúdo de uma forma diferenciada.

Que até mesmo os pais dizem: “Hoje eu chorei”. Não é a intenção fazer ninguém chorar, mas você ver que você consegue pegar esse elo dos sentimentos e fazer com que as pessoas reflitam (não é?).

Professor 04 [12:11 – P 02]

Quando você pega um vídeo, como por exemplo um link como aquele “Corda”¹⁰ que você ver uma criança com deficiência que entra na escola, que muitas vezes o coleguinha ignora, que não está nem aí para ele, e ele está lá na cadeira de rodas e aquela menininha vai lá e brinca com ele e interage com ele.

Que outras pessoas começam a olhar de uma maneira diferente. Que as crianças têm a possibilidade de estarem visualizando isso e percebendo que nós todos somos iguais, porque nós somos seres humanos, mas nós também somos diferentes.

Porque por exemplo: eu sou {de uma estatura como essa} e tem outras professore meus colegas que não têm a mesma altura que eu. E a gente consegue entender e perceber que cada um é um e que eu preciso respeitar isso. E no final você percebe que ele partiu, mas que ele deixou uma lição.

¹⁰ “Cordas” da tradução do espanhol “Cuerdas” é um vídeo de animação que trata da inclusão de uma criança deficiente na escola. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Bz1LAj3kt6s>> Acesso em: 25 dez. 2021.

Não obstante, de acordo com o que examinamos, também, para usar o recurso vídeo nas escolas da prefeitura de João Pessoa, uma **dependência da sorte**, como afirmou o Professor 10 [33:37]: “Éh! Porque o vídeo depende da minha sorte!” Se referindo no sentido análogo ao acentuado por outros:

PROFESSOR 14 [21:51 – P 04]

Porque a TV mesmo, o vídeo mesmo, às vezes nem funciona, às vezes desaparece até o controle. É uma burocracia, a gente agenda dois dias antes e quando chega não funciona.

PROFESSOR 07 [26:48 – P 04]

O que eu utilizo mais é justamente isso o que eu tenho condições de providenciar que são cópias para desenho, pintura; e, algumas vezes, algum filme, desenho animado que a gente leva.

Mas não são todas as vezes porque existe a dificuldade de conseguir acesso a esse material lá na escola – recurso para exibir imagens de vídeo.

PROFESSOR 02 [06:06 – P 10]

Outra coisa, eu preparo um filme.

Porque dizem:

– Faça uma aula diferente, prepare um filme, faça isso, faça aquilo.

– Oh, está aqui, o filme é esse, o documentário é esse.

– Ah, o cabo eu não sei onde está!

– Eu fico doida visse! {Afirma a professora balançando a cabeça com um ar de reprovação}.

ENTREVISTADOR [06:18]

O cabo? {mediante uma dúvida, pergunta o entrevistador para esclarecer do que se trata realmente}

PROFESSOR 02 [06:19 – P 10]

“O cabo da TV eu não sei onde tá!” {a professora repete}

ENTREVISTADOR [06:24]

{Sorrir! E confirma:} Um cabo de R\$ 2,00 (dois reais)? {custo do valor aproximadamente desses tipos de cabos na triagem de uma segunda linha}

PROFESSOR 02 [06:25 – P 10]

O controle também, alguém diz:

– Não sei onde está.

– Fulano o controle tá aonde? Tá contigo? Não sei o que!

E o que eu ouço é:

– Professora na segunda aula aí a senhora vem aqui para eu procurar o controle para eu saber quem levou.

Na segunda aula, quer dizer, a minha primeira aula já tá está perdida.

Isso são dificuldades, coisas pequenas, que a gente fica sorrindo, mas que é verdade (você entendeu?).

Bem como, no que se observa na conduta do Professor 05 [37:48 – P 10] “Quando eu vou utilizar vídeo eu levo tudo pronto de **minha casa** nas minhas bolsas, nas minhas sacolas”, considerando ser essa uma condição legitimada. Quer dizer, a alternativa de proporcionar as

crianças que estudam nessas unidades de ensino municipais da Prefeitura de João Pessoa, a possibilidade de ao assistir ter acesso ao conteúdo de um assunto, por meio do uso de um vídeo como recurso didático na Educação escolar.

LEVAR DE CASA OU COMPRAR COM O SEU DINHEIRO

Neste tópico, observamos algumas considerações a prática de “levar de casa ou comprar com o seu dinheiro”. Vista como solução devido não existir a disponibilidade do material, dos equipamentos, dos recursos didático para o uso. Os quais, o exame dos dados coletados e a apresentação de suas descrições, comprovam como observa-se ao longo desta pesquisa, e, ressaltamos, que muitos professores se quiserem trabalhar com esses recursos e materiais didáticos eles tem que levar das suas próprias casas e **comprar** com o **seu dinheiro** para utilizar na escola, na sala de aula.

Conforme observa-se: “Insuficiência de material, o professor ele retira **do próprio bolso** para muitas vezes dá, tentar dá, uma boa aula para o aluno (não é?)” (PROFESSOR 12, [17:05 – grv II – P10]).

PROFESSOR 11 [31:52 – P 04]

Eu até já pedi, então pelo menos me dê uma resma de papel para eu trabalhar tanto tempo, que eu levo para a minha casa e eu imprimo com a minha impressora e olha que a tinta é mais cara porque eu trabalho com a tinta original.

Então tudo vem do nosso bolso.

[17:07] ENTREVISTADOR

Levar que a senhora diz é providenciar o investimento financeiro, com os seus próprios recursos? A senhora paga?

PROFESSOR 13 [17:12 – P 04]

É, é, claro! Se eu quiser dá uma aula TOP eu vou ter que tirar do meu bolso.

PROFESSOR 09 [33:55 – P 07]

O Ensino Religioso precisaria ter também mais material didático para nós trabalharmos.

Deveria existir um olhar para esse trabalho nosso.

Porque é uma necessidade, na escola em que eu trabalho eu só consigo às vezes a folha de papel, porque nem isso na maioria das vezes eu consigo, pois dizem: “Só têm 10 folhas para 30 alunos”.

Então fica difícil porque não tem livro, não tem nem uma cópia para cada aluno, nem uma folha de papel disponibilizam, nem o papel.

Estou falando porque é difícil porque as folhas de papel são racionadas.

Eu cansei de fazer o esforço de realizar uma grande pesquisa que eu lutei muito para poder trabalhar e ouvir: “Papel só para o simulado”. Acabou.

E aí?

Então eu trago para a minha casa está aqui (veja, observe) minha impressora, meu computador, que eu trabalho e levo tudo pronto, mas não é para existir isso!

Eu compro o papel com meu próprio dinheiro, pago minha energia para usar meu computador se eu quiser dá uma aula a altura de meu sonho.

Porque se você chegar em qualquer biblioteca de qualquer escola do município, eu digo

pelo menos nas em que eu ensino, em que eu trabalho, você não encontra nenhum material de Ensino Religioso, nenhuma coleção de Ensino Religioso.

Eu não vejo não, eu vejo para todas as outras disciplinas.

O único livro de religião que eu vejo é uma Bíblia na versão católica daquelas grandes que tem uns 200 anos, não estou discriminando a religião, estou dizendo que é somente o que eu vejo dentro da biblioteca, mas não tem nem se quer uma coleção de Ensino Religioso.

Todas as disciplinas contam com o apoio, têm o apoio de material didático, a gente do Ensino Religioso não tem nada, trabalha a seco.

PROFESSOR 07 [26:00 – P 04]

Um ótimo recurso o livro didático seria e, também, acredito que data show. Mas nós não temos.

A gente tem dificuldade até de cópias xerográficas. Então, todas as cópias quando eu preciso levar para realizar alguma atividade eu é que faço em casa. Imprimo em casa. Tudo do meu, impressora, tinta, papel e eu ainda tenho que cooperar com a festinha.

PROFESSOR 05 [36:54 – P 10]

Além do livro didático que nós não temos, não é. Os materiais que a gente precisa comprar para poder trabalhar em sala de aula. Eu acho que se a gente tivesse todo um acesso e mais interesse dos gestores, todo professor em sala de aula daria uma aula muito melhor.

PROFESSOR 05 [37:21 – P 10]

Porque os recursos didáticos que têm e são disponibilizados hoje na sala de aula, são apenas a lousa e o pincel marcador.

Até as xerox (cópias xerográficas) sou eu que tiro do meu bolso para pagar e levar para a escola. Porque às vezes falta o toner, falta o papel, os professores polivalentes já usaram todo o material, a gente só tem uma aula por semana e mesmo assim não tem material.

PROFESSOR 11 [25:26 – P 04]

Particularmente, eu levo o meu celular e a minha caixinha JBL que eu “tinha e até foi perdida na escola”¹¹.

As escolas dizem ter, mas quando a gente precisa, ouvimos respostas como:

“Está com fulano”, “Está com problema”, “Está quebrada”, “Está faltando isso”, “Está faltando aquilo”, a maioria das escolas.

Então, para que realmente você dê uma boa aula se for possível você levar o seu material de casa ótimo.

Esse retirar das próprias finanças, do seu salário para comprar materiais e recursos didáticos, constatado, pode ser considerado como uma evidência de que as injustiças contra os cidadãos brasileiros pobres que precisam da Educação Escolar pública começam desde a mais tenra idade. Bem como, aparenta que ainda vão perdurar por um longo tempo, até quem sabe um dia acontecer de ressurgirem homens de um bom caráter que ocupem os cargos do poder executivo (prefeitos e governadores) e queiram pôr um fim a essas desigualdades.

Ou as novas gerações dos estudantes venham crescer, ouvindo todos os dias e constantemente, que desde o salário de um funcionário que trabalha como agente de limpeza das ruas, até os maiores cargos dos três poderes públicos são pagos da soma dos impostos de toda pessoa que trabalha honestamente e paga, ao comprar qualquer produto de limpeza, alimentação, higiene, vestuário, mercadoria, e que, portanto, nenhum serviço público é gratuito, nem um favor

¹¹ Nesse contexto, como se não fosse pouco, os modos conforme tornam a realidade do trabalho de um professor, isto é, sob essas condições, ainda mais, o professor tem que sofrer experiências assim. De ser roubado dentro da própria escola. Sabe-se lá por quem quer que seja e, dependendo da comunidade, baseando-se nas vivências, pode ser que nem seja bom descobrir quem é o responsável. Porque se tiver alguma ligação fora do ambiente escolar com o crime organizado, pode custar mais caro ainda para o professor – para além do bem material.

é oferecido pelo Estado. Todavia, volta-se a pergunta: que outro lugar desde criança um estudante pode aprender de forma tão adequada a ter essa consciência de um cidadão bem-educado, se não, através de uma sala de aula, na Educação Escolar?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao inferirmos este trabalho, observamos que se por um lado o uso dos recursos didáticos dentre os professores que lecionam no componente curricular de Ensino Religioso, como verificado, representa um esforço financeiro particular. O qual, também demonstra o entendimento de que em termos da Didática do Ensino Religioso, na organização efetiva dos processos de ensino-aprendizagem do curso, não ter recursos didáticos significa não ter ferramentas para trabalhar.

Por outro flanco, e este ocupa a primazia, averigua-se que existe o discernimento no exercício profissional da docência desses mestres, quanto a necessidade da utilização destes recursos didáticos (como aqui apresentadas as narrativas). Visto que, eles desvelam um entendimento da viabilidade e eficiência que os recursos didáticos ocupam nos processos de ensino-aprendizagem, no que se faz necessário o uso deles no intuito de articular imagens e sons para que as crianças tenham acesso ao “Conhecimento Religioso”.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos ao Fundo de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudo que o Sidney Damasceno, encontra-se recebendo. E a nossa melhor e maior Professora de Português e Inglês, Zélia Maria Farias Palmeira, que sempre nos sustenta com Amor, através de suas habilidades e competências em Letras, na revisão dos nossos textos – desde a primeira publicação acadêmica e, principalmente, no ensinar com Esmero e Paciência (“In the future, I’d like to understand the teaching-learning process in a more appropriate way”).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas. São Paulo: Atlas, 2008.

ANDRADE, M. M. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília-DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 mar. 2023.

BRASIL. Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília-DF: MEC/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. 2018a.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file>. Acesso em: 06

mar. 2023.

DAMASCENO, S. A. C.; SILVA, M. B. O ensino de identidades e alteridades no componente curricular de Ensino Religioso segundo a BNCC em questão. In: SILVA, Aline Amaro da. et. al.(Org.). Anais do VIII Congresso da ANPTECRE – Volume I - GTs. Porto Alegre, RS: Editora Fundação Fênix, 2022. p. 57-65. Disponível em: fundarfenix.com.br/ebook/150anptrecegts_2edicao. Acesso em: 20 mar. 2023.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.



O uso da tecnologia no ensino da EJA na Escola Municipal Professora Francisca Pereira de Araújo na cidade de Manaus em 2017

Maria Antonia Alves Cruz
Joriselma Fernandes da Silva

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.180.24

RESUMO

O presente estudo intitula-se: “O uso das tecnologias no ensino da EJA na escola Municipal Professora Francisca Pereira de Araújo na cidade de Manaus no ano de 2017”. O uso das tecnologias a favor do processo de letramento no contexto da EJA (Educação de Jovens e Adultos) tem se tornado uma importante estratégia para inovar a didática e promover a inclusão digital dos jovens e adultos. Diante disso, o desenho que se utilizou foi a teoria fundamentada que tem como objetivo expor as proposições Teóricas que vão surgindo a partir dos dados obtidos na pesquisa através da coleta de dados. A coleta de dados da referida pesquisa se deu a partir da aplicação do questionário como instrumento que serviu para análises e discussões dos objetivos que se pretendia alcançar. Assim, os resultados encontrados na coleta de dados permitiram descrever a influência do uso das tecnologias no ensino da EJA, onde pode-se afirmar que as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) são fortes aliadas ao processo de ensino aprendizagem dos jovens e adultos no contexto da inclusão digital. Essas tecnologias quando utilizadas de forma estratégica contribuem para eliminar barreiras e promover acesso à informação através do uso do celular, computador aliado à internet.

Palavras-chave: tecnologia. EJA. ensino aprendizagem.

ABSTRACT

This study is entitled: “The use of technologies in the teaching of EJA at the Municipal School Professora Francisca Pereira de Araújo in the city of Manaus in the year 2017”. The use of technologies in favor of the literacy process in the context of EJA (Youth and Adult Education) has become an important strategy to innovate didactics and promote the digital inclusion of young people and adults. Therefore, the design that was used was the grounded theory that aims to expose the theoretical propositions that arise from the data obtained in the research through data collection. The collection of data for that research took place from the application of the questionnaire as an instrument that served for analyzes and discussions of the objectives that were intended to be achieved. Thus, the results found in the data collection allowed describing the influence of the use of technologies in the teaching of EJA, where it can be stated that ICTs (Information and Communication Technologies) are strong allies to the teaching-learning process of young people and adults in the context of digital inclusion. These technologies, when used strategically, contribute to eliminating barriers and promoting access to information through the use of cell phones, computers combined with the internet.

Keywords: technology. EJA. teaching learning.

INTRODUÇÃO

A Diretriz Curricular Nacional da Educação Básica pressupõe que cuidar e educar tem como significado compreender, que o direito da educação tem como princípio a formação da pessoa enquanto ser humano, dessa forma se faz necessário o acolhimento de todos: crianças, adolescentes, jovens e adultos. Durante os anos 60 surge uma nova perspectiva para a EJA, sendo a contribuição de Paulo Freire imprescindível o que de fato ajudou a proporcionar a alguns municípios do Ceará a noção de letramento a trabalhadores, permitindo-lhes seguir novos cami-

nhos. É importante ressaltar que Paulo Freire em seu experimento voltado para formar cidadãos que antes não tinham acesso à leitura e escrita foi de suma importância. Assim, a EJA não é uma extensão da educação para crianças, pois a realidade desse tipo de modalidade visa oferecer oportunidades para alunos maiores de quatorze anos que podem cursar o ensino fundamental e alunos menores de dezessete o ensino médio na EJA.

Segundo Curto (2009) a diversidade linguística e cultural sempre fez parte da nossa natureza social. No entanto, a globalização ressaltou essas diferenças locais e globais, explicitando e as conectando através das variadas tecnologias midiáticas que vem surgindo. Trazendo assim inúmeras mudanças em vários campos, tais como trabalho e da escola principalmente. (p.3) São essas mudanças mencionadas pela autora acima que devem ser pensadas em suas significativas consequências principalmente no que se diz respeito à escola. Sendo importante destacar que todo o aluno sem exceção tem direito ao acesso à tecnologia.

Influências e perspectivas da tecnologia para a Educação de Jovens e Adultos.

As tecnologias sempre estiveram presentes no cotidiano das cidades. O que diferencia a contemporaneidade dos outros períodos históricos é o surgimento das tecnologias da informação e comunicação - TIC. Saímos de um contexto analógico para um contexto digital. Dessa forma, na concepção de Coelho (2011), às tecnologias digitais em um célere processo atingiram os mais variados setores da sociedade e nesse contexto, alteraram não só o cotidiano dos diversos segmentos, mas o desenvolvimento dos espaços, seja urbano ou rural, redefinindo e reconfigurando os bens como os meios de transportes, disponibilização de serviços, relações sociais, dentre outras situações encontradas nas ruas e avenidas das cidades. Essas situações refletem diretamente na vida das pessoas, se traduzindo em demandas de novos saberes e habilidades para utilização dessas tecnologias.

Diante dessa perspectiva, nesse sentido, é pertinente refletirmos um pouco sobre essa relação homem-máquina e seus desdobramentos no avanço da inserção das tecnologias na sociedade.

O professor assume um papel fundamental nesse sentido, pois pode facilitar a aprendizagem a partir do uso dos recursos tecnológicos disponíveis em sala de aula, resignificando suas aulas e seus conteúdos. Dessa maneira, as habilidades desses alunos, poderá ser despertada através do manuseio dos equipamentos. Ainda segundo o autor, vivemos hoje outro momento dessa relação. Essa nova perspectiva poderia ser sintetizada por uma única palavra: imbricamento. [...]

Máquinas e seres humanos aproximam-se cada vez mais e, principalmente, passa-se a compreender que as máquinas surgem a partir do mesmo processo social que constitui o humano. Nesse sentido, ainda segundo Pretto (2006), mudam as perspectivas de interação, uma vez que somos obrigados a incorporar múltiplas possibilidades para se relacionar. Passamos de um mundo onde as interações eram concebidas como sendo sempre interações lineares [...] para um mundo de interações não lineares (p. 162).

Outras possibilidades de comunicação exigem o uso das tecnologias, dessa forma, torna-se imprescindível utilizá-las no dia-a-dia, as tecnologias oferecem a possibilidade de comunicação em tempo real, não só com áudio, mas com vídeo. Além disso, no lugar das cartas que eram postadas e demoravam vários dias para chegar ao destinatário, hoje há o e-mail ou se ain-

da preferir, é possível encaminhar uma mensagem via celular. Na concepção de Coelho (2011), essas possibilidades acontecem por conta de tecnologias, cada vez mais inovadoras.

Na atualidade, torna-se indispensável aprender a manusear os recursos tecnológicos e as mídias, seja para facilitar as atividades realizadas no dia-a-dia ou no trabalho, de todas as formas, o uso dessas faz parte da chamada cultura digital. Tudo converge para uma cultura digital, para a tecnologização de todos os espaços, sejam urbanos ou rurais. Daí a importância da democratização do acesso e qualificação das pessoas para utilização desses recursos de forma qualitativa, na perspectiva também da produção e construção de conhecimentos na educação de jovens e adultos.

Para Coelho (2011), os alunos da EJA, mesmo não tendo nascidos nessa cultura digital, e vindo de um período onde não existiam computadores ou se existiam eram utilizados por uma pequena parcela da população, já têm ao menos uma ideia do potencial dessas tecnologias e por isso compreendem a importância de se apropriarem destas para a construção de saberes e melhor convivência e desempenho em sociedade. Nessa perspectiva Lévy (1999, p. 111), nos diz que:

“A cada minuto que passa, novas pessoas passam a acessar a Internet, novos computadores são interconectados, novas informações são injetadas na rede. Quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna universal” e menos o mundo informacional se torna totalizável. Ainda segundo o autor, a essência da ciber cultura, é o universal sem totalidade. “A cada novo nó da rede de redes em expansão constante pode tornar-se produtor ou emissor de novas informações”. (1999, p. 111),

Segundo Sibilia (2008, p. 11), “em menos de uma década, os computadores interconectados através das redes digitais de abrangência global se converteram em inesperados meios de comunicação”. Consequentemente houve um alargamento quanto às exigências de saberes para a utilização dessas tecnologias, muito também por conta da forma como elas rapidamente se tornaram parte dos espaços, modificando, estruturando e desencadeando novas demandas e possibilidades de uso. Essas demandas podem ser extremamente desafiadoras para os alunos da EJA, por conta não só do processo inicial de alfabetização que se encontram, como também por conta da pouca familiaridade com os computadores, enquanto situações que podem vir a se constituir como limitadoras à apropriação dessas tecnologias.

Esses desafios são evidentes para a maioria dos alunos da EJA, dessa forma, convém ressaltar que o uso de computadores durante as aulas contribuirá positivamente nesse processo ensino aprendizagem.

A alfabetização e letramento digital no contexto da EJA.

As pessoas ainda não alfabetizadas podem ter certo nível de letramento, mesmo não tendo adquirido a tecnologia da escrita. Tal situação é um potencial imensurável a ser aproveitado no cotidiano das escolas, no trabalho de alfabetização dessas pessoas, tendo em vista que todos estão imersos (alguns numa maior, outros em menor proporção) em um cotidiano impregnado de práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, ainda segundo a autora, um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas, de certa forma, letrado. [...] se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele [...], esse analfabeto é de certa forma um letrado, por que faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de

escrita (SOARES, 2001b, p.24).

É a partir dessas potencialidades presentes nas tecnologias digitais que acreditamos na possibilidade do aluno da EJA interagir com essas tecnologias e, ao pouco, se apropriar plenamente das suas potencialidades, mesmo estando em processo de alfabetização. “Eu achava que o computador era só para quem sabia ler. Agora tem gente que não sabe ler e sabe o que está fazendo com o computador” (Roberta, 27 anos).

As imagens, os ícones, os sons – a multimídia - como elementos semânticos e integrantes do contexto digital é o que contribui para esse processo mais complexo de letramento, daí a possibilidade de mesmo ainda não estando convencionalmente alfabetizado, ele ter condições de fazer uso das tecnologias digitais. Um modelo digital não é lido ou interpretado como um texto clássico, ele geralmente é explorado de forma interativa [...] o modelo informático é essencialmente prático, dinâmico, dotado de certa autonomia de ação e reação (LÉVY, 1993, p. 121).

É imprescindível o uso das Tics na EJA, pois possibilitam inserção dos alunos em diferentes culturas e auxiliam na aprendizagem significativa e transformadora. Segundo alguns autores, o uso das Tics (tecnologias de Informação e Comunicação) trazem inúmeras possibilidades de aprendizagem e despertam no aluno o interesse e curiosidade, no entanto a introdução destas novas tecnologias na escola sofre muita discussão por parte dos educadores, alguns insistem em manter as formas tradicionais de ensino, já outros estão aderindo. É certo que é na escola que aprendemos a ter conhecimento sobre as diversas áreas, assim, com esta necessidade da inclusão digital, a escola deve possibilitar ao educando o conhecimento e o acesso a estas novas áreas também a fim de permitir que os alunos assumam a função de sujeitos críticos, criativo, construtores e atualizados com o tempo em que vivem (GOMES, 2002, p. 1).

Na alfabetização, explorar essas vantagens e facilidades pode levar o educando a ter um interesse e assim melhorar seu desempenho (AMPARO E FURLANETTI, 2011). Dessa forma, convém ressaltar que nesse processo de aprendizagem, o uso de tais recursos será imprescindível na EJA.

O auxílio das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) para com a educação e os softwares educativos

Na atualidade o uso das Tics no ensino aprendizagem, tornam-se indispensáveis, pois auxiliam os educandos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), dessa forma, segundo alguns autores, No campo da educação, as TIC's podem ser ótimas ferramentas para auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem e assim conseqüentemente, incluiremos educandos na era digital, essa concepção no campo da educação, as TIC's podem ser ótimas ferramentas para auxiliar no desenvolvimento e aprendizagem e assim conseqüentemente, incluírem os educandos na era digital (AMPARO E FURLANETTI, 2011).

A introdução destas novas tecnologias na escola sofre muita discussão por parte dos educadores, alguns insistem em manter as formas tradicionais de ensino, já outros estão aderindo. É certo que é na escola que aprendemos a ter conhecimento sobre as diversas áreas, assim, com esta necessidade da inclusão digital, a escola deve possibilitar ao educando o conhecimento e o acesso a estas novas áreas também a fim de permitir que os alunos assumam a função de sujeitos críticos, criativo, construtores e atualizados com o tempo em que vivem (GOMES, 2002, p. 1).

Diante dessas discussões, falar sobre a inserção das Tics no ensino da EJA em especial, nos leva a refletir sobre temas polêmicos, um deles é o ensino tradicional e a competência dos professores, que nesse caso, maioria não se dispõe a mudar suas metodologias.

De acordo com Rodrigues e Araújo (2007, p. 3),

A introdução destas novas tecnologias na escola sofre muita discussão por parte dos educadores, alguns insistem em manter as formas tradicionais de ensino, já outros estão aderindo. É certo que é na escola que aprendemos a ter conhecimento sobre as diversas áreas, assim, com esta necessidade da inclusão digital, a escola deve possibilitar ao educando o conhecimento e o acesso a estas novas áreas também a fim de permitir que os alunos assumam a função de sujeitos críticos, criativo, construtores e atualizados com o tempo em que vivem (GOMES,2002, p. 1).

Apesar dessas discussões polêmicas, tornar-se evidente que a introdução dos recursos tecnológicos traz inúmeras possibilidades. Sendo que, é através dos softwares educativos que a alfabetização pode se tornar mais fácil e interativa para os educandos. Segundo Gomes e Wanderley (2003, p.120), os softwares educativos são programas de computador usados para fins educativos, seja como ajuda na formação do conhecimento ou na aprendizagem e alfabetização. Educativos que a alfabetização pode se tornara mais fácil e interativa para os educandos. Segundo Gomes e Wanderley (2003, p. 120). Dessa forma, o educador deve fazer com que computador se torne um instrumento de apoio às matérias e também aos conteúdos ensinados, mas, além disso, o mais importante é a preparação do indivíduo para esta nova sociedade. Já que, segundo Pontes (2001, p. 1):

Outra vertente refere-se à corrente construcionista na medida em que o aluno constrói seu próprio conhecimento nas situações de ensino-aprendizagem como uma obra de arte, apoiado por recursos e programas contidos num sistema de computador e de outras mídias. Ou seja, metodologicamente, no construcionismo a formação do conhecimento acontece na realização de um produto palpável, como um artigo, um projeto, um objetivo de interesse pessoal de quem produz.

A escola através de seus dirigentes e professores discutirem e adotar uma cultura tecnológica que venham satisfazer as necessidades dos discentes e docentes na construção do conhecimento considerando a utilização dos meios tecnológicos como: o computador, notebook, o tablete, o vídeo e as mídias sofisticadas associadas às tecnologias mais tradicionais (livros, papel, etc.), no sentido de inovar o fazer pedagógico apoiado nas abordagens educacionais adequadas ao projeto de estudo desejado. (SANTOS, 2001, p.15)

Recursos tecnológicos que facilitam a aprendizagem no Ensino da EJA

Segundo Curto (2009), o compromisso de abordagem da multiplicidade e da diversidade na escola deve ser assumido por todas as modalidades de ensino, incluindo a educação de Jovens e Adultos (EJA) que revela iniciativa de trabalho didático nesse sentido. Desde que a EJA se configurou como uma política afirmativa de direitos que visa atender eficientemente seu público diferenciado, percebendo os esforços de seus educandos, em geral, para a realização de práticas pedagógicas contextualizadas, que se relacionem com trajetórias de seus alunos, com a realidade em que vivem, e com suas demandas particulares vidência caracteriza demandas particulares, que evidencia caracteriza a EJA como uma das modalidades de ensino que parte, de fato, da Multiplicidade cotidiana para o trabalho em sala de aula. (p.2)

Conforme a autora, convém ressaltar que a EJA é um desafio para todos os profissionais

envolvidos, pois são alunos que apresentam realidades diferentes,

Onde o professor deve encontrar recursos para contemplar seu trabalho pedagógico, alcançando seus objetivos. O uso do computador em sala de aula configura-se como um recurso valioso para o tratamento da diversidade constitutiva da realidade em que vivemos e para o trabalho com vários letramentos de forma crítica e ativa. (CURTO, 2009). Portanto se as Tecnologias estão modificando as relações do homem com o mundo não se pode excluir a escola e principalmente os alunos da EJA da era tecnológica, sabendo que todos os educandos possuem direitos iguais.

Na concepção de (SANTOS, ROSA E MELO, 2012) inserindo-se no campo das tecnologias, como o uso do computador e da internet, por exemplo, os alunos tem a possibilidade de elevar seu potencial humano e político, ao debater com diversos sujeitos sobre temas comuns ao redor do mundo. O acesso permite a chance do conhecimento e o conhecimento permite a busca pela mudança.

O professor da EJA deve permitir essa inserção através do uso das Tics em suas aulas, mesmo sendo desafiador, é pertinente no desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos. Em suma, exige inovação e flexibilidade para que esse consiga alcançar seus objetivos, ao inserir as tecnologias de informações e comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a proposta desse estudo, alisar de que maneira as tecnologias influenciam no ensino da EJA (Educação de Jovens e Adultos) na escola Municipal Professora Francisca Pereira de Araújo, diante das mudanças que vem ocorrendo na atualidade no campo da educação e cultura, é importante que todos os alunos estejam inseridos no contexto da Era Digital. Pode-se afirmar que os tipos de tecnologias mais utilizadas no processo de letramento desses alunos de fato são, o computador, data show, celular. Embora, a escola não ofereça uma grande quantidade de recursos que poderiam ser utilizados democraticamente. Por conta de inúmeros fatores, os professores acabam deixando de lado ou fora do seu planejamento bimestral o uso de tais recursos.

Diante dessas análises realizadas a partir da experiência vivenciada pelos professores, presume-se que é preciso mais investimentos em recursos tecnológicos quanto em pessoas capacitadas para ajudar o professor no manuseio dos equipamentos. Os resultados da presente pesquisa confirmam que o uso da tecnologia nos dias atuais é imprescindível em qualquer modalidade de ensino, em destaque no Ensino da Educação de Jovens e Adultos, que são um grupo “diferenciado” que enfrentam dificuldades e até mesmo preconceito por parte da sociedade, com a introdução da tecnologia no contexto escolar é possível mudar a realidade social de muitos que frequentam a escola em busca de melhorias e mudança de vida. Torna-se necessário, investir nas escolas que atendem essa modalidade de ensino, resgatando esse público e inserindo-os no mundo tecnológico digital, dando oportunidades para os jovens que é a maior força no mercado de trabalho, e onde é preciso mais investimentos. No entanto, vale ressaltar que os professores precisam também ter conhecimento sobre a importância do uso da tecnologia no processo ensino aprendizagem, investir na capacitação desses profissionais refletirá em um ensino de qualidade, em vista disso, um maior interesse por parte dos alunos da EJA, envolvimento e quebra de paradigmas e barreiras.

REFERÊNCIAS

AMPARO, Matheus Augusto Mendes; FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta. Inclusão digital na educação de jovens e adultos: dificuldades e desafios. Disponível em:<http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/Matheus1.pdf>. Acesso em: 22 maio 2020.

CUNHA, R. M. R. *et al.* OS RECURSOS TECNOLÓGICOS. THE 4TH INTERNATIONAL CONGRESS- Dissertação de mestrado, Taubaté-SP, 05 DEZEMBRO 2012. 01-14.

CURTO, Viviane. O acesso às práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos / Viviane Gonçalves Curto. - Campinas, SP : [s.n.], 2011.

COELHO, Lívia Andrade. As relações dos alunos da EJA com as tecnologias digitais: implicações e possibilidades na vida de cada um. Dissertação (mestrado) –Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2011. 133 f.

GOMES, N. G., Os computadores chegam à escola: e, agora professor? IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Florianópolis 2002.

GOMES, A. S. e WANDERLEY, E. G. Elicitando requisitos de software educativo. In: Anais do Workshop Brasileiro de Informática Educativa (WIE 2003), Campinas: SBC. GOMES, E. Exclusão digital: um problema tecnológico ou social? Rio de Janeiro.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MELLO, Aysha K. e ROSA, A.C. e SANTOS, J.D.A. O uso das tecnologias na educação de jovens e adultos : reflexões sobre um relato de experiência. ANAIS: ISSN:21794901. Setembro, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 15-25.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, p. 19-30, 2006.

SANTOS, Geovania Lúcia Dos. Educação Ainda Que Tardia: A Exclusão Da Escola e a Reinserção Em Um Programa De EJA Entre Adultos Das Camadas Populares. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2001.

SIBILIA, Paula. O show do eu- a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (Org.). Ler e navegar: espaços e percursos de leitura. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001, p.31-76.



Didática e suas multidimensionalidades na formação do(a) professor(a) e do trabalho docente

Rute da Silva
Jilvania Lima dos Santos Bazzo
Deise Leite Bittencourt Friedrich

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.180.25

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de refletir sobre as multidimensionalidades da Didática e suas contribuições na formação do/a professor/a e do trabalho docente, adota-se a metodologia da pesquisa de abordagem qualitativa, a qual subsidiou a investigação científica que considera, problematiza, reflete e localiza o papel da Didática e suas contribuições sob a perspectiva da multidimensionalidade. Este percurso metodológico, transcorreu a partir da ótica de um grupo de referências de pesquisadores/as da área da educação. Norteou-se através de um estudo bibliográfico e documental, as potencialidades da Didática na contemporaneidade, propícias do entrecruzamento das dimensões humanas, técnicas, políticas e interculturais voltadas ao processo de ensino aprendizagem.

Para tanto, diante dos desafios emergentes, destacam-se as potencialidades deste campo do conhecimento como ciência do fazer docente, e a função social desempenhada na área da educação voltada às questões sociais, econômicas, educativas e culturais. Compreende-se que o processo de ensino e aprendizagem demanda de forma consistente uma articulação entre as dimensões humana, técnica, político-social e intercultural.

No bojo das discussões tecidas no presente estudo, destaca-se a recusa ao tecnicismo instrumental e utilitário reavivado nas políticas educacionais mais atuais e a insurgência de uma didática crítica intercultural, apontada pelas Vera Candau, em especial, a partir da produção de suas obras na última década, que assumem a valorização das diferenças culturais, potente aos histórica e socialmente excluídos/as, oprimidos/as e marginalizados/as. Frente a este tempo e espaço, necessárias à construção do novo, encontram-se esperanças e força para a formulação de ações pedagógicas que alimentam utopias de um trabalho humanizante, emancipatório e democrático no interior das escolas e das salas de aula.

Mediante aos desafios da educação contemporânea e sua necessária reinvenção, referendada pela didática crítica intercultural, reiteram-se os saberes necessários à prática pedagógica: coerência, tolerância, resistência, amorosidade, confiança, autonomia e o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, ensinados por Paulo Freire como um convite ao esperar coletivo em prosa, verso e atitude.

A Didática como campo de conhecimento, cujo objeto de investigação é o ensino, é caracterizada como um campo multirreferencial por perpassar a política e a filosofia (FRANCO E PIMENTA, 2016). Segundo Libâneo (2012, p. 37), a Didática pode ser considerada a “ciência profissional do professor, simultaneamente uma disciplina pedagógica, campo de investigação e de exercício profissional”. Sua especificidade epistemológica consiste no “estudo da atividade de ensino-aprendizagem na relação com um saber, em situações pedagógicas contextualizadas”. Considera-se, no entanto, a didática intrinsecamente vinculada e aliada ao/do trabalho docente, ao assegurar a unidade entre o ensinar e o aprender.

Além do consenso na área, de ser a Didática um campo fundamental para a formação dos professores e para o trabalho docente, sua trajetória histórica revela que este campo do conhecimento se encontra em constante mudança. Toma-se como ponto de partida a **Didática Magna**, publicada em 1657, de Comênio (1985), que defendia o ensino de “tudo para todos”, e, no cenário nacional brasileiro, especialmente, a partir da década de 1980, os estudos de Vera Maria Candau, que propuseram a superação de uma perspectiva meramente instrumental para

uma didática fundamental, evoluindo-se para uma didática crítica.

Para Candau (2013, p. 23) a “didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política no centro configurador de sua temática.” Sendo assim, as intenções pedagógicas, ou seja, por quê, o que ensinar e o que aprender? As finalidades, para quem? Os objetivos, para quê? E os contextos e as situações, onde e quando, são, nesta perspectiva, fundamentais a serem considerados, mediante os processos de ensino-aprendizagem que necessitam ser historicamente situados.

A partir da década de 90, Candau destaca no âmbito da perspectiva da didática crítica a dimensão intercultural, o que ela intitula Didática Crítica Intercultural, fundamentada em seus estudos acerca do multiculturalismo, o que potencializa ainda mais as contribuições voltadas à área, tanto para a formação de professores quanto para o trabalho docente, da educação básica ao o ensino superior. Diante do acirramento entre capital e trabalho e seus impactos para a educação, as contribuições de Candau e dos demais pesquisadores que se dedicam à produção de pesquisas e estudos sistematizados no campo científico da educação e das investigações específicas em pedagogia, seguem relevantes e insurgentes no Brasil.

Em 2019, o Conselho Nacional de Educação aprovou por unanimidade as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – da educação infantil ao ensino médio, e a Base Nacional Comum (BNC), colocando em cena a Base Nacional Comum Curricular, a perda da centralidade da valorização dos profissionais da Educação e de suas carreiras, duramente conquistada por anos de luta. Novamente, ganha espaço o conceito de competências e habilidades, restrito às aprendizagens ditas essenciais ao mundo do trabalho. Esse documento, entre outras mudanças, altera as diretrizes vigentes para a formação inicial e continuada de professores, demandando atenção e análise, no que tange suas propostas e impactos para a formação de professores e sobretudo, os retrocessos, privilegiando uma formação instrumental e concepções de ensino e aprendizagem que silenciam, entre outras dimensões, a política, a humana e a intercultural.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E DIDÁTICA: PROJETO OU CRISE?

A história do Brasil é marcada por diversas formas de desigualdade, exclusão social, precarização do trabalho, com pífia ou ausente proteção social de parcela significativa da população que vive ainda hodiernamente às margens. Neste contexto, a evolução do sistema educacional permanece sensivelmente impactado, desde problemas específicos como extensão do acesso à escola, evasão, analfabetismo, formação de professores/as e processos de ensino e aprendizagem. Ribeiro (2021), ao abordar as questões sociocientíficas e a formação docente em uma perspectiva crítica, reconhece ainda o quão desafiador envolve a temática formação de professores, mesmo diante do acúmulo de pesquisas, conhecimentos e contribuições até então dedicadas a área.

Da educação básica ao ensino superior, a educação brasileira é marcada por momentos difíceis e desafiadores, frente a essas mazelas vivenciadas pelas comunidades escolares e acadêmicas ontem e hoje, questiona-se tratar-se de uma crise ou de um projeto. Convém, aqui reportar, a célebre e importante frase mencionada em 1977, no Congresso da Sociedade Brasileira

para o Progresso da Ciência (SBPC), em uma palestra intitulada de “Sobre o Óbvio”, o Antropólogo e político brasileiro Darcy Ribeiro, ao se reportar a educação brasileira afirmava: “A crise na educação brasileira não é uma crise, é um projeto”. Aproximadamente, após três décadas, nesta direção, de forma apurada e sagaz, Marilena Chauí (2014) ao proferir sua Aula Magna sobre o tema “Contra a Universidade Operacional”, em agosto de 2014 no auditório da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU-USP), explicita que a crise das Universidades brasileiras públicas é parte de um projeto político que se submete à ideologia neoliberal da sociedade de mercado.

Neste complexo cenário de múltiplas determinações, na qual se encontram a universidade e a educação brasileira, observa-se o quão desafiador são as relações do campo da Didática mediante a formação e o ofício docente.

DIDÁTICA E A MULTIDIMENSIONALIDADE DA PRÁTICA DOCENTE

Além da análise e compreensão da atual conjuntura sócio-política, para o ato de ensinar e aprender, quer seja no ensino superior ou na educação básica, é necessário guiar-se pelas seguintes questões: que educação busca-se construir? Que sujeitos deseja-se formar? Desenvolve-se a prática educativa a serviço de quem e do quê? Aqueles/as que se encontram no exercício da docência os/as cabe construir coletivamente seus projetos pedagógicos guiados por estas intencionalidades, respeitando as identidades institucionais, seus processos, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas de suas respectivas comunidades.

Em sua obra, “Pedagogia da Autonomia”, (FREIRE, 1996) possibilita uma análise sobre a educação brasileira e o processo de aprendizagem. Aborda questões que agregam à educação um complexo que envolve os elementos básicos de nossa realidade, por isso, as suas afirmações permanecem muito válidas. O seu discurso e a experiência de sua vida possibilitaram uma compreensão da educação global, em que o professor e o aluno, ensino e aprendizagem, mantêm correspondência. Para ele, não há docência sem discência. Segundo Freire:

formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia (FREIRE, 1996, p. 9).

A crítica de Freire ao modelo econômico neoliberal, remete aos perigos do espaço universitário como um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades, cultura e um conteúdo especializado para a formação de uma profissão, ficar restrito a uma condição instrumental.

Mas ao mesmo tempo não é possível pensar a escola, pensar a educação, fora da relação de poder; quer dizer, não posso entender a educação fora do problema do poder, que é político. É preciso que os educadores estejam advertidos disso porque, na medida em que o educador percebe que a educação é um ato político, ele se descobre como um político. Na verdade, o educador é um político, é um artista, ele não é só um técnico, que se serve de técnicos, que se serve da ciência. (FREIRE, 2018, p. 31)

Esse posicionamento político, tão necessário à profissão docente, presente explicitamente na obra “Pedagogia da Tolerância” de Freire, evidencia que o trabalho docente não pode ser visto como decorrente apenas de conhecimentos advindos da racionalidade técnica. As dimensões éticas, tais como: valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, in-

teresses sociais, estão e estarão presentes em suas práxis, fazendo a diferença em seus saberes e fazeres pedagógicos. Nesta direção, potencializando seu papel, frente a importância da Didática, diante deste campo complexo da atuação docente e das contribuições voltadas aos processos de ensino e aprendizagem, Franco e Pimenta (2016) denominam esse campo de multidimensional:

A Didática Multidimensional assume como pressuposto a noção de multirreferencialidade para subsidiar seu compromisso com o ensino (fenômeno complexo) no momento em que as pesquisas na área se voltam para as práticas, interrogando-as quanto aos seus resultados. Comporta, assim, uma intenção claramente prática, mas também teórica, à medida que possibilita melhor compreender as práticas, numa perspectiva que se aproxima da curiosidade científica, mas também ética (FRANCO E PIMENTA, 2016, p. 551).

Além de Franco e Pimenta, a defesa e a importância das multidimensionalidades no processo formativo do/a professor/a, é também enfatizado nos estudos de Jilvania Bazzo (2019), ao analisar as contribuições da Didática na formação de professores/as e se posicionar por uma poética decolonial no ensino superior, a autora problematiza a função social do ensino (da escola):

Para que e por que ensinar se a sociedade dividida em cor/raça, gênero, classe social e distribuída em territórios geopolíticos-econômicos de privilégios e extrema miséria, consegue manter as desigualdades sociais, transformar lixos e violências em mercadorias e ainda vender tudo para ávidos consumidores assujeitados? “O que pode a Didática ainda fazer tanto nos cursos de licenciatura para a educação básica quanto nos cursos de formação continuada para professores do ensino superior? Qual a saída? Há esperança? (BAZZO, 2019, p. 118).

Pautada no pensamento complexo e transdisciplinar, Bazzo apresenta a necessidade de uma atitude pedagógica outra:

Uma didática sensível, poética, científica e (est) ética a um só instante e (v) rigor, que ative profunda e divinamente o sentimento de pertença e identidade do ser-professor e ser-professora – pessoa humana, pública, política, pensadora, crítica, artista, cientista, artesã de ideias e de coisas – [...] (BAZZO, 2019, p.119).

Para a autora, urge uma didática que não se restrinja apenas à estruturação de conteúdos e métodos, mas com foco na produção de atividade intelectual dos estudantes, articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem, no âmbito da multidimensionalidade.

Compreende-se que essa convergência promovida pela didática multidimensional que busca superar a fragmentação dos saberes pedagógicos, docentes e científicos e que foram historicamente dissociados. Considera-se um alento para a didática, como ciência profissional do professor e um campo de conhecimento científico, ameaçada pelos retrocessos advindos das políticas educacionais mais recentes de caráter pragmático, tecnicista e instrumental.

UM CONVITE À REINVENÇÃO: OU POSSIBILIDADES DA DIDÁTICA

Atentos aos recuos, desafios e possibilidades, com o intuito de tornar ainda mais potente a defesa da multidimensionalidade, destaca-se a perspectiva da didática crítica e intercultural, como forte aliada e conectada às necessidades atuais no âmbito dos saberes e fazeres docentes. Na educação intercultural, sob o viés da didática crítica Candau (2020, p. 29), considera importante “reconhecer a existência de diversos conhecimentos no cotidiano escolar e procurar estimular o diálogo entre eles, assumindo os conflitos que emergem desta interação”.

Esta perspectiva no âmbito educativo, aponta para muitas possibilidades a serem construídas no próprio contexto, tempo e espaço aonde essas diferenças se situam. Dentre os saberes necessários para docência, Freire anuncia que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 1996, p. 18-19).

Dos tempos passados, aos mais atuais, assim como Candau, Freire já contribuía para valorizar o papel da educação no debate inter/multicultural e no interior da diversidade cultural. É importante trazer à luz da Didática, os desafios impostos à educação, quanto à crise sanitária e planetária decorrentes da pandemia da COVID 19, que afetou sensivelmente os processos de formação realizados na educação básica e no ensino superior no período de 2020 a 2022 com efeitos e impactos estruturais percebidos neste ano e que se seguirão por algumas gerações.

Candau (2020) afirma que a Didática “constitui um campo do conhecimento pedagógico dinâmico, sempre em movimento e atento aos novos desafios colocados pela realidade socioeconômica, cultural e educativa em que se insere”. A cada dia e em cada tempo/espaço, a partir da singularidade de cada contexto podemos reinventar.

Reinventar não é negar o já construído. Reinventar supõem fazer o dialogar o já elaborado com as novas questões e perspectivas, que interpelam a educação. Reinventar supõem reconhecer distintas formas de se construir conhecimento. Reinventar desafia a nós, educadores, a propor novos enfoques pedagógicos que permitam dar respostas significativas aos desafios da educação na contemporaneidade (CANDAU, 2020, p. 27).

O convite à reinvenção pressupõe considerar a pluralidade dos sujeitos, os construtos sociais, políticos e pedagógicos, que ao longo da história potenciaram processos de aprendizagem mais significativos permeados por relações colaborativas e dialógicas, contracorrente às excludentes e seletivas que reduzem ciência/conhecimento à técnica/tecnologia e corpo docente de esteio à custeio. A partir desse convite, quais as possibilidades da Didática?

A reinvenção como componente que perpassa a trajetória da Didática movimenta as reflexões sobre a necessidade de outras configurações dos processos educativos. Ademais, oportuniza dispensar o que não cabe mais no campo pedagógico e nas ações formativas – visões colonizadoras, competitivas e individualistas, que até então somente intensificaram as desigualdades educacionais e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caminho ora percorrido de inquietações, buscas e recusas ao tecnicismo e ao trabalho pedagógico que desconsideram a pluralidade cultural nas instituições de ensino superior e escolas de educação básica, a didática crítica intercultural se faz insurgente. A multidimensionalidade do processo de ensino aprendizagem aponta para um horizonte que vai além de métodos e técnicas, coloca em articulação as dimensões técnica, humana, política e intercultural e indica que as diferenças, presentes nos contextos educativos podem e devem ser concebidas como vantagem pedagógica.

Neste contexto, vida, conhecimento e cultura estão inter-relacionados, o convite à reinvenção considera a realidade concreta que dá vida aos sujeitos, em detrimento à padronização e, em razão desse princípio, os processos de formação precisam ser contextualizados, associando escola/sociedade, teoria/prática, técnico/político, ensino/pesquisa, bem como, criar as condições necessárias para que aqueles/as historicamente excluídos/as, colonizados/as e oprimidos/as sejam capazes de ser quem eles/elas são.

O compromisso com a didática crítica intercultural segue, alicerçado na defesa e na luta para que todos e todas tenham direito a uma escola de qualidade, bonita e feliz, em que seus quadros de profissionais competentes e valorizados/as se eduquem junto com seus estudantes em convivência democrática, respeitadora dos mais diversos pensamentos e saberes.

REFERÊNCIAS

BAZZO, J. L. S. Por uma poética decolonial no ensino superior: contribuições da didática na formação de professores(as). *Revista Pedagógica* (Chapecó. Online), v. 21, p. 115-130, 2019.

BRASIL CNE/CP, Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Diário Oficial da União, de 20 de dezembro de 2019, p. 1-20.

CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDAU, V. M. Didática: revisitando uma trajetória In: CANDAU, V. M. (Org.); *et al.* *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

COMÊNIO, J. A. *Didáctica Magna - tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1985.

CHAUÍ, M. Aula Magna de Marilena Chauí desvenda “Universidade Operacional” 08 ago. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/aula-magna-de-marilena-chauí-desvenda-universidade-operacional/>. Acesso em: 06 abr. 2021

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (2016). Didática Multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, jun.2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101. Acesso em Mar./2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

LIBÂNEO, J.C. O Campo Teórico-Investigativo e Profissional da Didática e a Formação de Professores. In: Suanno, M. V. R; Puiggròs, N. R. (Orgs). *Didática e formação de Professores: perspectivas e inovações*. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012, p. 37 - 58.

RIBEIRO, D. *Sobre o óbvio*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RIBEIRO, K. D. F. *Questões Sociocientíficas e a Formação Docente em uma Perspectiva Crítica*. Cuiabá, MT: EduFMT, 2021.



Leitura e escrita na educação superior: um estudo do seminário acadêmico a partir da resignificação da prática educativa da língua em uso

Deise Leite Bitencourt Friedrich
Antônia Cristina Valentim da Luz
Jilvania Lima dos Santos Bazzo
Rosiane Maria Pereira Alves
Rosimeri Jorge da Silva
Patricia de Simas Pinheiro
Thiago Kahl

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.26

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Devido às lacunas deixadas pela Educação Básica e os processos de precarização da vida em sociedade, os estudantes chegam ao ensino superior com dificuldades para expressar-se oralmente em público, defender suas opiniões ou participar de atividades acadêmicas como o Seminário Acadêmico (SA). Além disso, o medo de falar em público é considerado o mais forte temor entre as pessoas adultas, conforme uma pesquisa publicada em Londres no ano de 1973 e lembrada recentemente na revista *Exame*¹. A pesquisa assevera que a glossofobia supera inclusive o medo da morte. Tais fatos apontam para a necessidade de trabalho sistematizado dos gêneros orais formais no ambiente acadêmico e para a futura atuação profissional.

Diante de tais observações, nós nos propusemos a estudar a produção do Seminário Acadêmico, doravante SA, em cursos superiores da Universidade Federal de Mato Grosso/campus Cuiabá, quais sejam: Ciência e Tecnologia de Alimentos, Engenharia Elétrica, Psicologia e Sistemas de Informação e em dois cursos superiores do IFRS-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul: Sistemas de Informação e Processos Gerenciais. Tivemos por objetivo geral compreender as concepções teórico-metodológicas subjacentes às práticas do gênero e por objetivos específicos:

- a) investigar a presença do seminário acadêmico e da oralidade nos planos de ensino das disciplinas de cada curso;
- b) investigar as concepções de SA nos planos de ensino;
- c) descrever as práticas do gênero seminário nos cursos pesquisados, evidenciando as concepções subjacentes;
- d) contribuir com reflexões teórico-metodológicas sobre o ensino do gênero oral SA em cursos de Bacharelado.

Tendo em vista os propósitos descritos, o documento se estrutura a partir dessas considerações que introduzem os objetivos e intenções que direcionam a pesquisa. Seguidas do tópico dois, que apresenta as concepções de seminário nas perspectivas didático-pedagógicas, na perspectiva de estudos da Linguística Aplicada e salienta as diferenças entre exposição oral e seminário.

O tópico três expõe as características do gênero num modelo didático, refletindo a respeito das perspectivas de ensino. O tópico quatro classifica a metodologia empregada na pesquisa e descreve os passos que permitiram a realização deste trabalho. O tópico cinco apresenta a análise dos dados gerados na investigação dos documentos, o tópico seis traz a análise dos dados da aplicação do questionário e, por fim, encerramos com as considerações finais no tópico sete.

CONCEPÇÕES DE SA

Concordamos com as reflexões de Araújo, Rafael e Amorim (2016) ao apontarem que a construção de um objeto de pesquisa se realiza sob um ponto de vista. Ancorados em Saussure

¹ O artigo publicado na revista *exame* se encontra disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/dino/falar-em-publico-medo-atinge-mais-pessoas-do-que-se-pensa-shtml/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

(1975, p. 15) ao afirmar que “É o ponto de vista que cria o objeto”, os autores salientam a pluralidade de um mesmo fenômeno que pode ser analisado sob diversos olhares. Destarte, iniciamos apontando as perspectivas de concepção do Seminário Acadêmico: na área Didático-pedagógica e na área de Linguística Aplicada que representa nossa perspectiva de estudos.

Perspectivas Didático-pedagógicas

As perspectivas didático-pedagógicas são as mais influentes no meio educacional desde o ensino básico ao universitário. Nesta área muitos autores se dedicaram ao estudo do nosso objeto em foco, como afirma Marcelo Clemente Silva²:

Para a didática tradicional e a metodologia científica, o seminário sempre foi visto como uma *técnica de ensino*, uma prática tipicamente acadêmica presente nos cursos de graduação e pós-graduação (SEVERINO, 2000; LAKATOS E MARCONI, 1992; VEIGA, 2002), embora hoje esteja cada vez mais presente na escola, tanto no nível fundamental quanto no médio. (SILVA, 2007)

Assim, Lakatos e Marconi definem o seminário como “uma *técnica de estudo* que inclui pesquisa, discussão e debate; sua finalidade é pesquisar e ensinar a pesquisar” (2003, p. 35). As autoras apontam a estrutura e funcionamento do seminário, as fontes/temas, os componentes, etapas, exemplo de procedimento (estrutura de desenvolvimento e critérios de avaliação) e, por fim, modelos de roteiro.

Em Severino (2007, p. 90): “O seminário é considerado aqui como um método de estudo e atividade didática específica de cursos universitários”. Severino enfatiza a etapa de preparação do seminário, ou seja, as técnicas de leitura e estudo envolvidas que desenvolvem as habilidades necessárias à pesquisa científica.

Perspectiva de Estudos em Linguística Aplicada

No território da linguística, os estudos dos gêneros da oralidade vêm se desenvolvendo nos últimos vinte anos e existem atualmente diversas dissertações a respeito de seminário. A maioria foca nos estudos para o Ensino Básico e poucas se voltam para o Ensino Superior. A seguir, algumas concepções dessa área.

Dolz e Schneuwly (2004) tratam o seminário como sinônimo de *exposição oral*, assim o conceituam como “um *gênero textual público*, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira explicitamente estruturada, para lhe transmitir informações, descrever ou lhe explicar alguma coisa.” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 185).

Marcuschi (2008, p. 188) aponta que *gêneros são modelos comunicativos* que criam expectativas nos interlocutores e os preparam para determinadas reações. Neste sentido, orientam a compreensão/interpretação. Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 194) apresenta ainda uma tabela contendo o “seminário avançado” e o “seminário temático” como *gêneros da oralidade* que pertencem ao domínio discursivo instrucional (acadêmico e escolar).

² SILVA, Marcelo Clemente. *O Letramento Escolar: descrição de uma proposta de ensino do Seminário*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2007.

Diferença entre seminário e exposição oral

Félix (2009)³ propõe uma diferença entre seminário e exposição oral, que muitas vezes são tratados como sinônimos. Comparando a definição de Dolz e Schneuwly (2004), supracitada, com a definição seminário proposta por de Bezerra (2003), obtivemos o seguinte resultado:

[...] semear ideias (pois vem do latim *seminariu*, isto é, local onde se produzem as sementes, para reprodução de plantas), num sentido amplo, corresponde a um certo encontro científico, tecnológico ou artístico, onde pessoas debatem, estudam um certo tema sob a coordenação de um especialista e, num sentido restrito, é também conhecido como seminário didático, pois ocorre no ambiente escolar, envolvendo alunos e professores, seja na Educação Superior, seja na básica (BEZERRA, 2003, p. 1).

Felix (2009) assevera que nas duas acepções, o seminário é um *momento de formação de ideias, posicionamento, críticas e esclarecimentos por meio das discussões*. O que implica numa busca prévia das informações sobre o tema, para que essas discussões ocorram. No entanto, a autora argumenta que na exposição oral, “as informações são buscadas com antecedência somente pelo expositor, que as transmite no momento da apresentação” (FELIX, 2009, p. 44). Em seguida, a autora baseia-se nas características de seminário apontadas por Bezerra (2003):

[...] uma discussão oral, coletiva, realizada em sala de aula, com o objetivo de explorar-se de forma aprofundada um determinado tema. Para isso, os participantes devem ter lido, com antecedência, material escrito sobre esse tema deve seguir um roteiro com os tópicos a serem discutidos, ouvir e anotar informações, se posicionar a seu respeito, para encerrar com uma avaliação (que pode ser por escrito ou oralmente) (BEZERRA, 2003, p. 2).

E conclui que “a exposição oral *não é uma discussão coletiva*, o discurso se caracteriza como monológico, realizado também em sala de aula, o expositor dirige-se ao público para lhe transmitir informações” (FÉLIX, 2009, p. 44). Nesta concepção, tanto exposição oral como seminário são vistos como gêneros orais, diferenciando-se apenas na presença de discussão ou não.

De acordo com Bazzo (2015) mais do que simplesmente “aprender a falar” (usar determinados gêneros) ou “traduzir” um texto oral para um escrito, que fique bem claro: é preciso desde a infância ler e produzir textos de modo emancipado e inventivo. É importante também ressaltar que, por ser uma prática social, a oralidade se situa no plano das interações. Há, dessa maneira, uma dimensão dialógica, uma exigência pela relação eu-tu/eu-outro. Por ser um modo de manifestação/representação da língua, no aprendizado da fala em contextos diversificados, é preciso também aprender a ouvir o outro, aprender a fazer uso da pausa, aprender a respirar, aprender a olhar com atenção, interessar-se pelo assunto abordado, entre outras aprendizagens.

Concordamos com Félix (2009) que seminário e exposição oral são dois gêneros semelhantes, mas ambos guardam em si suas singularidades. Em razão da distinção entre o seminário e a exposição oral, entendemos que o SA precisa de uma sistematização de ensino em cursos de Bacharelado. Para tanto, é necessária a construção de um modelo didático desse gênero oral, ou seja, um levantamento de suas características no nível do contexto de produção, da organização textual e da linguagem (SCHNEUWLY E DOLZ, 2011), o que apresentamos a seguir.

3 FÉLIX, Regina Lúcia. *O Gênero Exposição Oral: descrição e análise de sua aplicação no contexto do ensino médio*. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

CARACTERÍSTICAS DO SEMINÁRIO, OU SOBRE O MODELO DIDÁTICO

Para Schneuwly e Dolz ([2004] 2011), o seminário caracteriza-se como um discurso realizado numa situação de comunicação bipolar que reúne orador e auditório numa troca comunicativa assimétrica, pois o expositor/orador coloca-se numa posição de especialista diante da audiência. Este tende a reduzir a assimetria com sua ação de linguagem. Bueno e Abreu (2010) resumem as características do seminário em duas etapas:

Sendo a primeira a preparação e a segunda a apresentação. A preparação diz respeito à organização do grupo, do tempo e distribuição das tarefas, pesquisa e leitura de textos, fichamentos, preparação da apresentação – elaboração do roteiro e dos slides/transparências, ensaio da apresentação e teste/treino com aparelhos audiovisuais. A segunda etapa refere-se ao seminário propriamente dito, em que, além de saber a linguagem adequada, o conteúdo a ser trabalhado e a ordem de apresentação, será preciso ter claro qual a aparência e postura física a ser adotada (roupas, mãos, olhares, tom da voz etc.) para que se consiga atingir a finalidade do seminário. (BUENO E ABREU, op. cit. p. 123)

Apresentamos em seguida os aspectos constituintes de cada uma das fases apontadas de forma mais aprofundada.

Estrutura textual

Meira e Silva (2016) entendem as fases constituintes do SA como unidades retóricas mais ou menos regulares e descrevem a estrutura em três blocos discursivos: abertura, fase instrumental e fechamento. Cada unidade retórica é composta por estratégias que as autoras explicam que são constituintes discursivos-textuais correlacionadas, dependentes das unidades retóricas e responsáveis pela coerência global do texto oral (MEIRA E SILVA, op. cit.).

Para a organização do texto oral mediante as estruturas apontadas, são necessários diversos procedimentos: triagem das informações disponíveis; reorganização dos elementos retidos; hierarquização desses elementos, distinguindo ideias principais de secundárias (DOLZ *et al.*, 2004a). Na abordagem de Silva (2013): esses procedimentos podem ser considerados processos linguístico-discursivos de retextualização, que ocorrem a partir da compreensão dos textos-base para a produção do gênero. Para melhor entendimento, o tópico seguinte trata dos aspectos linguísticos a considerar.

Características linguísticas – linguagem verbal

Dolz e Schneuwly (2011) classificam o seminário como gênero da ordem do expor, por considerarem a sequência expositiva como predominante. Marcuschi (2002) explica que “entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto” (op. cit. p. 27). O autor acrescenta que a coesão textual reside na habilidade de realizar a “costura” ou tessitura das sequências presentes no texto. Ou seja, é preciso trabalhar as características das sequências presentes no seminário e a habilidade de se conectar umas às outras.

Numa abordagem sintética, Silva (2007)⁴ apresenta as características linguísticas descritas por Schneuwly *et al.* (2011), definindo-as como um repertório de formas necessárias para a construção de operações discursivas do seminário, quais sejam:

⁴ Conforme consta nas referências, há alusão a vários autores (as) com sobrenome Silva, atentar-se para o ano de produção.

[...] a) coesão temática para a articulação das diferentes partes do texto, b) sinalização do texto para distinguir as ideias principais das ideias secundárias, as explicações das descrições e os desenvolvimentos das conclusões resumidas e das sínteses; c) introdução de exemplos (explicativos ou ilustrativos), e d) reformulações em forma de paráfrases ou de definições. (SILVA, op. cit. p. 45)

A partir disso, Silva (2018) faz uma adaptação de Castilho (1998) ao propor a nomeação de marcadores linguísticos para os elementos responsáveis pela organização, coerência e coesão textual desse gênero oral, apresentando uma lista de exemplos de manifestação que podem ocorrer durante a apresentação do seminário:

Construções como: eu sou fulano e vou falar para vocês sobre...; nosso grupo é composto por...; o trabalho foi dividido nos seguintes tópicos...; iniciando nosso trabalho, eu vou falar sobre...; além disso...; outro aspecto...; agora fulano vai explicar a vocês como...; dando continuidade, agora eu...; complementando o que o cicrano disse...; alguém poderia dar um exemplo...; como pudemos ver...; então, nós vimos que...; concluindo, podemos afirmar que...; etc., (SILVA, op. cit. p. 58-59)

O autor enfatiza que eles favorecem a progressão e compreensão do texto oral e aponta para a necessidade de ensino dos marcadores linguísticos assentando-se em Dolz *et al.* (2011, p. 190) ao enfatizarem que “a exposição exige um bom domínio da estruturação de um texto longo e da explicitação das mudanças de nível do texto”.

Além do referido domínio, é de fundamental importância na fase de preparação o estudo do tema e o aprofundamento das informações por meio de pesquisas, leituras e seleção de informações que podem direcionar a elaboração de um roteiro que direcionará o processo de retextualização. Para tanto, são necessárias orientações e a produção reflexiva de textos escritos e o uso consciente de textos não verbais (SILVA, 2013).

Neste aspecto, Dolz *et al.* (2011, p. 191) mencionam que “seria didaticamente razoável levar os alunos a construir exposições não para serem lidas, mas que se apoiem bastante em suportes escritos diversificados: anotações, gráficos, citações etc.” Dentre estes, os mais utilizados são os slides nos quais Bueno (2000) enfatiza a necessidade de tratar das características da situação de produção, diante disso é necessário adequar a formatação e a estrutura textual em consonância com as exigências do ensino superior.

Linguagem não verbal

Por se tratar de um gênero oral, o SA apresenta os elementos não verbais que compõem o texto como um todo. Dolz et al.(2011) apresentam um quadro com cada um deles:

Quadro 3 -Meios não-linguísticos da comunicação oral

MEIOS PARALINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
Qualidade da voz* Melodia* Elocução e pausas* Respiração Risos Suspiros	Atitudes corporais Movimentos Gestos Troca de olhares Mímicas faciais	Ocupação de lugares Espaço pessoal Distâncias Contato físico	Roupas Disfarces Penteado Óculos Limpeza	Lugares Disposição Iluminação Disposição das cadeiras Ordem Ventilação Decoração

Fonte: Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 134)

Embora o quadro forneça uma visão organizada dos elementos, não concordamos com

a designação dos autores como “meios não-linguísticos”. Tais elementos são carregados de significância e podem até modificar o sentido do texto verbal oral com a entonação da voz, por exemplo. Concordamos com a percepção de Goulart, que parafraseando Guiraud e Marcuschi (1991) destaca que:

[...] os recursos prosódicos são de natureza linguística, porque são significativos e desempenham importantes funções no curso da interação, porém, não podem ser considerados como recursos verbais. Sendo assim, a análise de gêneros orais deve desenvolver dispositivos teóricos e metodológicos que deem conta de sua complexidade e de sua natureza multimodal (GOULART, 2005, p. 43-44).

Além disso, Goulart (2005) aponta uma falha na classificação de Dolz *et al.* (2011): “o agrupamento de elementos não-verbais e de elementos prosódicos⁵ (destacados por um *) sob a mesma categoria: meios paralinguísticos” (GOULART, op. cit. p. 40). A autora aponta que cada um dos elementos destacados nos meios paralinguísticos tem escopos diferentes dentro da ecologia da comunicação, isso demonstra que existem divergências quanto à classificação.

Como se percebe, são muitos aspectos a serem observados no gênero SA. Nossa intenção foi oferecer um estudo com as dimensões ensináveis para que os professores possam reconhecê-los e planejar suas intervenções pedagógicas, oficinas, sequência didática ou projeto didático, conforme o contexto e situação de aprendizagem. Certo é que o conhecimento das características do gênero colabora para uma situação comunicativa eficiente e conscientemente planejada.

METODOLOGIA

Este estudo classifica-se na área da Linguística Aplicada por analisar os dados coletados de forma interdisciplinar. Optamos pela abordagem quali-quantitativa da pesquisa qualitativa (GOLDENBERG, 2004) e adotamos dois procedimentos: a pesquisa documental e a pesquisa com *survey*.

A análise documental (LÜDKE E ANDRÉ, 1986) nos ajudou a identificar informações nos planos de ensino as quais desvelam as concepções de seminário que direcionam a produção. Para tanto, nós nos valem da técnica de análise do conteúdo (BARDIN, 1979) para compreender e interpretar os dados gerados.

O questionário⁶, característico da pesquisa com *survey*, constituía-se de perguntas fechadas, para assinalarem se houve orientação e de que forma (meio utilizado). Caso a resposta anterior fosse afirmativa, responderiam à outra questão contendo alternativas sobre as condições de produção orientadas⁷. Este foi aplicado a 30 sujeitos matriculados nos cursos de Bacharelado em foco.

⁵ Prosódia (do grego *προσῳδία*, transl. *prosodia*, composto de *προσ*, *pros-*, “verso”, e *ὠδή*, *odé*, “canto”) é a parte da linguística que estuda a entonação, o ritmo, o acento (intensidade, altura, duração) da linguagem falada e demais atributos correlatos na fala. Definição disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pros%C3%B3dia>. Acesso em: 25 jan 2023.

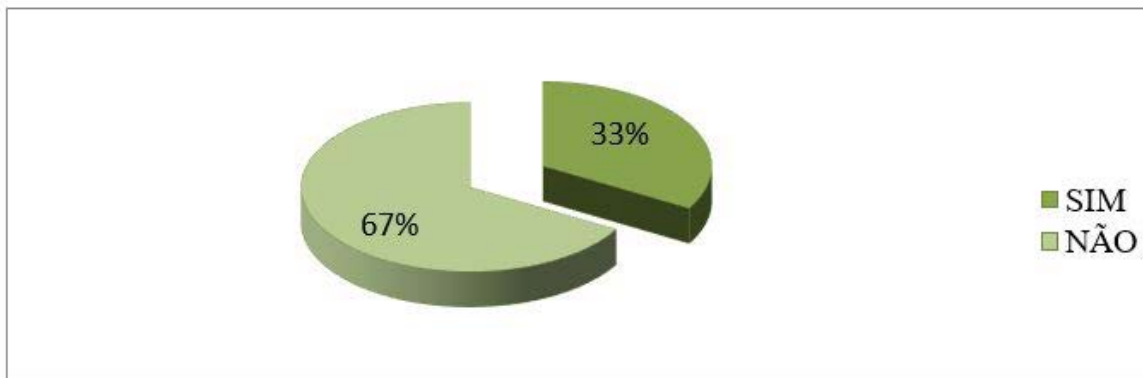
⁶ As questões em análise fazem parte de um questionário de 17 questões aplicado durante a pesquisa de mestrado de Antônia Cristina Valentim da Luz.

⁷ As condições de produção foram adaptadas de Dolz e Schneuwly ([2004] 2011) e de um roteiro publicado na revista *Nova Escola*: RATIER, Rodrigo. *Oralidade: a fala que se ensina*. NOVA ESCOLA Edição 2008, 01 de setembro, 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/315/oralidade-afala-que-se-ensina>. Acesso em: 15 jan de 2023.

PLANOS DE ENSINO EM FOCO: PRESENÇA E CONCEPÇÕES DE SA

No primeiro momento da análise documental, acessamos os planos de ensino por meio do site oficial das instituições e realizamos uma análise de conteúdo que procurava pela presença da palavra seminário. Para tanto, utilizamos o recurso de pesquisa do aplicativo Foxit Reader PDF e observamos em qual dos campos era registrado. Quanto à presença da palavra, tivemos o seguinte resultado:

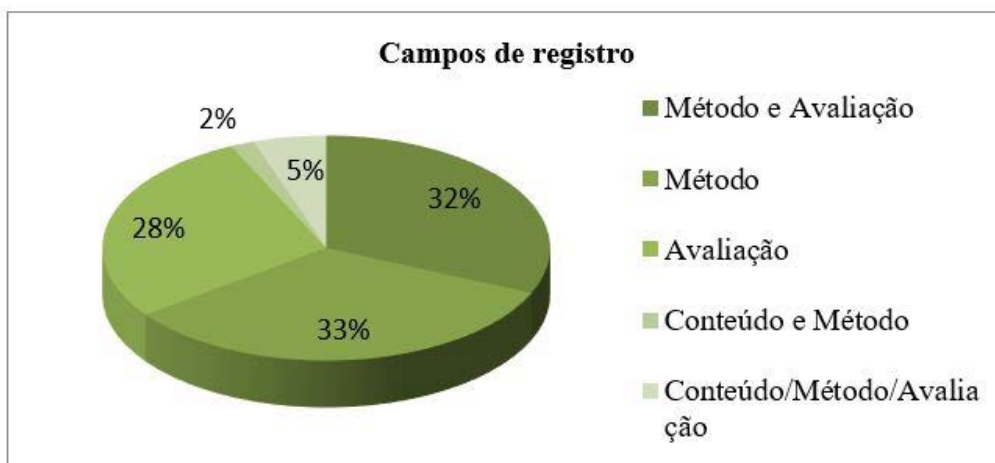
Gráfico 1- Presença do SA nos planos de ensino



Fonte: Elaborado pelas autoras

A partir do gráfico, ficou nítido como a realização do SA ainda ocorre numa quantidade considerável de 33% das disciplinas. Desse resultado, depreendemos que o SA ainda faz parte da tradição dos cursos universitários como apontam Bueno e Abreu (2010). Também fizemos um levantamento nos planos de ensino para investigar o total de registro da palavra seminário nos campos possíveis que abarcam: conteúdo programático, metodologia e avaliação. Registramos o resultado no gráfico abaixo para melhor visualização:

Gráfico 2 – Campo de registro do seminário



Fonte: Elaborado pelas autoras

Observamos, a partir do gráfico 2, que a palavra seminário aparece registrada no campo método em 33% dos casos. Em 28% dos registros, ele aparece no campo avaliação. Notamos a ocorrência de formas híbridas, como em 32% dos casos a palavra aparece nos campos método e avaliação de forma conjunta. Em menor escala, o SA aparece nos campos conteúdo, método e avaliação em 5% dos registros, também aparece registrado nos campos conteúdo e método

em 2% das ocorrências.

Dessa forma, prevalece nestes documentos concepções de seminário que remetem à área de Metodologia de Pesquisa (SEVERINO, 2000; LAKATOS E MARCONI, 1992; VEIGA, 2002) que concebe o seminário como uma técnica. Assim o gênero SA exerce uma função comunicativa relacionada ao ensino aprendizagem e avaliação na maioria dos casos. O problema é que em mínimas ocorrências, que perfazem 7%, podemos inferir que ele foi concebido como objeto de ensino.

PRÁTICAS EM FOCO: O TRATAMENTO DIDÁTICO COM O SA

Nesta seção, apresentamos os dados gerados por meio de questões objetivas que permitiram descrever a prática, destacando o tratamento didático da oralidade na produção do gênero. Nosso parâmetro de análise é o modelo didático que apresentamos e as perspectivas de ensino. Nosso intuito é contribuir com reflexões teórico-metodológicas sobre o ensino do SA em cursos de Bacharelado.

Os dados estão apresentados num gráfico seguido das respectivas análises.

Orientação

Na primeira seção de análise de dados ficou claro que o SA ainda é muito presente na tradição das comunidades universitárias em foco, os nossos dados apontaram que em 33% dos planos de ensino ele é mencionado. Contudo, alguns autores como Bilro e Costa-Maciel (2017); Dolz *et al.* (2011) e Vieira (2007) asseveram que a sua proposição nem sempre é acompanhada por um trabalho didático direcionado. Em outras palavras, nem sempre as orientações privilegiam a complexidade do gênero.

Quanto à existência de orientações, observamos que 86,2% dos sujeitos afirmaram ter recebido orientações a respeito das condições de produção. Somente 13,8% afirmam não ter recebido, ou seja, as instruções existem e procuramos checar se abarcam especificidades da comunicação oral.

O meio mais utilizado para as orientações é a própria aula, visto que 77% dos sujeitos declararam ter recebido orientação face a face. Em escala bem menor é declarado o documento escrito por 9% dos participantes. Em seguida, 8% deles declararam ter recebido orientações via documento online, quer seja pelo Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) da universidade quer seja por outros dispositivos comunicacionais, a exemplos de correios eletrônicos. E outros 6% declararam não ter recebido orientação. Este último dado diverge do apresentado anteriormente (13,8%), devido ao engano de alguns alunos que, mesmo afirmando não receber orientação, não assinalaram a opção correspondente.

Quanto ao fato de as orientações face a face predominarem, entendemos que há uma informalidade na abordagem didática e também indica que não há uma sistematização adequada de aspectos característicos da comunicação oral. Neste tocante, as autoras Bilro e Costa-Maciel (2017) afirmam que:

A inserção do seminário na perspectiva de objeto ensinável exige uma intervenção didática que aborde elementos essenciais à sua compreensão e à sua produção, que

leve em conta as suas dimensões comunicativas, a partir de sua finalidade – transmitir um saber -, mas também que considere aspectos voltados ao conteúdo e aos elementos linguísticos e discursivos que compõem esse gênero. (op. cit. p. 289)

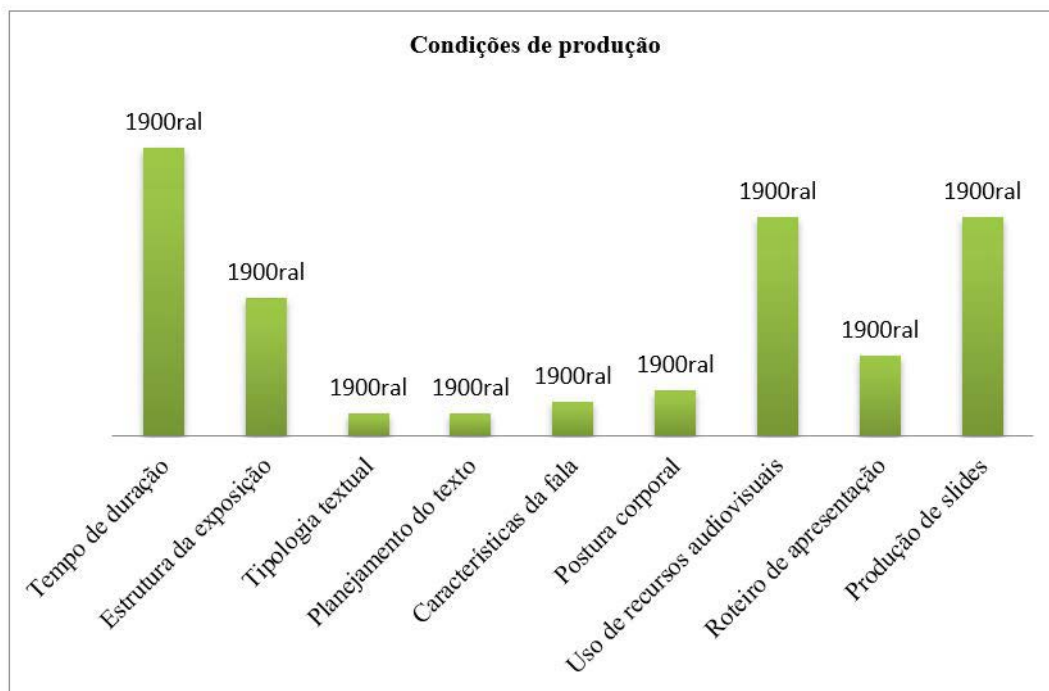
O uso de recursos didáticos como documento escrito e/ou online ajudaria os graduandos na apreensão das habilidades orais, haja vista a complexidade apontada na revisão teórica. Contudo é importante identificar os aspectos que realmente precisam ser trabalhados, ou seja, é necessário selecionar, dentre os aspectos abordados no modelo didático, aqueles que atendem a necessidade da turma (DOLZ *et al.*, 2011). No próximo tópico, passamos em revista as condições de produção orientadas.

Condições de produção

Conforme as considerações de Bilro e Costa-Maciel (2017), fundamentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Seminário “é regido por convenções pré-estabelecidas, precede de um controle mais consciente do comportamento linguístico e exige uma antecipação e um planejamento pedagógico direcionado e sistemático” (op. cit. p. 288). As mesmas considerações se aplicam ao Ensino Superior, pois na educação básica o trabalho dos gêneros orais ainda carece de maior aplicação na realidade das salas de aula, ou seja, o professor não pode presumir que os estudantes sejam proficientes na comunicação oral (NASCIMENTO *et al.*, 2018)

Mediante tais considerações, passamos a investigar as condições de produção que constam no gráfico abaixo:

Gráfico 12 – Orientações das condições de produção.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Na primeira observação, já é possível perceber a disparidade na qualidade das orientações. O que salta aos olhos é que as orientações sobressalentes no gráfico (tempo, recursos audiovisuais e produção de slides) remetem a pressupostos advindos da Metodologia de Pesquisa como Lakatos e Marconi (2003), Severino (2007) e de Técnicas de Oratória (LACERDA, 2014), o que identificamos na cultura dos cursos em evidência e constatada nos planos de ensino.

Quanto à estrutura da exposição, foi mencionada como uma das orientações por 12 sujeitos. Dessa forma, entendemos que o ensino da estrutura do gênero não tem sido privilegiado nas orientações de forma satisfatória.

O roteiro de apresentação aparece numa quantia de sete das respostas, ou seja, poucos sujeitos receberam essa orientação. É muito importante esse aprendizado, pois ajuda os estudantes a desenvolverem as habilidades de leitura, interpretação, análise, sumarização, síntese e organização. Como vimos, tais habilidades são importantes no processo de retextualização para a exposição (SILVA, 2013). Neste sentido, os graduandos pesquisam em diversas fontes e precisam escrever um texto de suporte para a apresentação que, geralmente, é produzido em slides e usado projetor de imagens.

A tipologia textual que predomina no SA é a expositiva (DOLZ *et al.*, 2011) e em alguns contextos a argumentativa (MARCUSCHI, 2008). No trabalho dos gêneros orais formais é necessário trabalhar suas características com os acadêmicos. No entanto, apenas dois alunos declaram ter recebido esta orientação.

Para o planejamento do texto, ressaltando as diferenças de uso formal e informal da língua, se faz necessária uma orientação da forma de registro na situação de oralidade formal, o que é uma das evidências do letramento. Além disso, o texto oral apresenta especificidades semelhantes às do texto escrito, mas que ocorrem de maneira diferente. Por exemplo, a coerência e a coesão textual do oral são realizadas por meio de marcadores linguísticos, conforme vimos em Silva (2018). Portanto, é necessária uma orientação deste aspecto para que o planejamento do texto seja realizado de forma consciente em sua tessitura. Contudo, nota-se no gráfico que apenas dois estudantes afirmam ter recebido este tipo de orientação.

Agora nos atentamos para as orientações dos elementos não verbais (DOLZ *et al.*, 2011). Quanto aos elementos paralinguísticos, designados por características da fala, somente três sujeitos afirmam ter recebido orientação. Quanto aos elementos cinésicos os quais elencamos alguns no questionário e preservamos com a designação de postura corporal no gráfico, observamos que somente quatro declaram ter recebido este tipo de orientação.

Notadamente, os elementos da lista de orientações que estão em déficit são os que se relacionam às especificidades de produção oral conforme expusemos no modelo didático. Assim, os dados apontam para uma concepção do SA que o toma como técnica ou método de ensino e desprivilegia a concepção enquanto gênero oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados revelaram que as concepções teóricas e metodológicas subjacentes às práticas do SA são de perspectivas didático-pedagógicas que o concebem como técnica ou método de ensino. Isso ficou evidenciado quando identificamos que, na maioria dos planos de ensino em que o seminário está presente, seu registro ocorre nos campos método e avaliação.

Tais concepções se refletem na produção prática estudada, nas quais percebemos a carência de orientações que evidenciem as características do gênero oral e o privilégio de aspectos voltados à apreensão de conteúdos da disciplina. Isso também indica uma crença de que o graduando já possua proficiência de habilidades da comunicação oral, conforme apontam autores

como Nascimento *et al.* (2018).

As concepções e práticas evidenciadas apontam para o desconhecimento do gênero oral como texto nos cursos de Bacharelado em foco e uma crença na naturalização desse gênero (SCHENEUWLY E DOLZ, 2011). Assim, na maioria dos casos, o SA não é tratado como gênero, não é descrito em suas características próprias e os sujeitos se espelham uns nos outros, acatando experiências consideradas positivas.

Nesta ótica, precisamos repensar as concepções sobre o seminário e outros gêneros orais. Os gêneros orais precisam ser concebidos como textos e suas características precisam ser reconhecidas por professores e graduandos. Além disso, precisamos perceber a integração entre oralidades e letramentos nas atividades do ensino superior. O processo de produção do seminário deixa bem evidente essa relação indissociável: na etapa de preparo, as pesquisas são realizadas em textos escritos e o grupo costuma se reunir e discutir sobre o tema; na etapa de apresentação, o grupo expõe sobre o tema oralmente e usa suportes escritos para amparar a apresentação. Assim, entendemos que o reconhecimento do continuum das modalidades (MARCUSCHI, 2004) favorece um trabalho que respeita o uso real da língua e promove um agenciamento consciente na produção de gêneros escritos e orais.

Em relação ao ensino e aprendizagem de leitura e escrita na educação superior, este estudo tem potencial para contribuir com a ressignificação da prática educativa a partir de uma perspectiva de língua em uso que entende o papel da fala, escuta e pausas no processo de letramentos acadêmicos. Neste sentido, o seminário pode deixar de ser concebido apenas como técnica ou método e passar a ser entendido como gênero oral em suas especificidades, portanto passível de sistematização e ensino nos cursos de Bacharelado.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, D. L.; RAFAEL, E. L. e AMORIM, K. V. Estudos de oralidade: o ponto de vista na percepção do objeto e suas implicações para a formação docente. In: ARAÚJO, D. L.; SILVA, W. M. (orgs.). Oralidade em foco: Conceitos, descrição e experiências de ensino. Campina Grande: Bagagem, 2016.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BAZZO, J. L dos. S. A oralidade na formação linguística do professor alfabetizador. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 33, n. 1, 55-75, jan./abr. 2015.
- BEZERRA, B. G. Leitura e produção de gêneros acadêmicos em cursos de especialização. Anais da XXIII Jornada Nacional de Estudos Linguísticos. Teresina: GELNE, 2010a. p. 138-150.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. “Seminário” mais que uma técnica de ensino: um gênero discursivo. Mimeo, 2003.
- BILRO, F. K. da S.; COSTA-MACIEL, D. A. G. da. Didatização do gênero seminário: análise do relato da prática docente. Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo, Vol. 21, nº3, 2017, p. 287-306. Disponível em: <http://www.ufff.br/revistaveredas/files/2017/11/17-Didatiza%C3%A7%C3%A3o-do-g%C3%AAnero-semin%C3%A1rio.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2019.

BUENO, Luzia. Gêneros orais: elementos linguísticos e não linguísticos. In: I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa/SIMELP, 2008, São Paulo. Anais do I SIMELP. São Paulo: USP, 2008. v. 1. Disponível em: <http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/01_27.pdf> Acesso em: 11 jun. 2018.

BUENO, L.; ABREU, C. de J. Gêneros orais na universidade: relato de uma experiência com o seminário. In: Synergies Brésil, n° 8 - 2010 pp. 119-125. Disponível em: <https://gerflint.fr>. Acesso em: 14 jun. 2018.

CASTILHO, Ataliba T. A língua falada no ensino de Português. São Paulo: Contexto, 1998. 158 p.

DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP : Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.

FÉLIX, Regina Lúcia. O gênero exposição oral: descrição e análise de sua aplicação no contexto do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

GUIRAUD, P. A. MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Campinas, SP: Pontes, 1991.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.- 8 ed. – Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOULART, Cláudia. As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino. 2005.195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LACERDA, G. Oratória (apostila). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/FGV, 2014.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M.A. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. – São Paulo: EPU, 1986.

MEIRA, G. H. S.; SILVA, W. M. Didatização dos saberes no seminário escolar: o papel das unidades retóricas. In: ARAÚJO, D. L.; SILVA, W. M. (Orgs.). A oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 63-103.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

_____. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais & ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

NASCIMENTO, D. D. *et al.* As diferenças entre seminário acadêmico e seminário escolar para o ensino/aprendizagem do gênero na educação básica. Anais do Simpósio Internacional de Linguagens Educativas- SILE, maio de 2018. Disponível em: <https://unisagrado.edu.br>. Acesso em 25 nov 2019.

SAUSSURE, F. Curso de Linguística Geral. SP: Cultrix, 1975.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. 3 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. – 23 ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Virgínia Lima da. Com a palavra, o aluno: processos de retextualização na exposição oral acadêmica. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Francisco Aparecido de Almeida. Oralidade e ensino de língua portuguesa: o gênero seminário em sala de aula. Dissertação (mestrado) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, RN, 2018.

SILVA, Marcelo Clemente. O Letramento Escolar: descrição de uma proposta de ensino do Seminário. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) –Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2007.

VEIGA, I. P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, I. P. A (Org.) Técnicas de ensino: por que não? Campinas, SP: Papirus, 1996.

VIEIRA, Ana Regina Ferraz. Seminários escolares: gêneros, interações e letramentos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007



Os problemas de saúde apresentados pelos docentes do ensino fundamental I

The health problems presented by elementary education teachers at the full-time

Diana Albuquerque dos Santos

Professora da rede Estadual do Amazonas

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Norte – UNINORTE

Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pelas Faculdades IDAAM

Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol – UNADES

<https://lattes.cnpq.br/7803761377448755>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.180.27

RESUMO

Este trabalho, intitulado como “Os problemas de saúde apresentados pelos docentes do ensino fundamental I da escola estadual de tempo integral Gonçalves Dias no município de Manaus-Amazonas no ano de 2020” foi realizado no âmbito de uma escola pública na intenção de abrir discussões sobre a saúde dos trabalhadores da educação e o que pode ser feito por este setor tão importante do meio acadêmico. Pode-se destacar que os diversos aspectos que têm afetado a saúde dos docentes ao longo dos anos, em sua grande maioria são recorrentes, mesmo com o resultado dos muitos estudos já realizados apontando para essas causas. Diante do que será exposto no decorrer deste trabalho existem alguns fatores como: a desvalorização da profissão associada à baixa remuneração; o excesso de trabalho; excesso de alunos por turma gerando sobrecarga de trabalho e estresse acentuado; pressão psicológica advinda de gestores, pais/responsáveis e até mesmo dos próprios alunos; falta de formação qualificada para melhoria das práticas pedagógicas e treinamentos voltados ao conhecimento e utilização de novas tecnologias; orientação e apoio psicológico adequado em momentos de conflitos; entre outros. Não obstante, com o advento da pandemia do Covid-19 no ano de 2020-2022, os problemas de saúde mental que muitos docentes já possuíam, ficaram ainda mais evidentes devido à junção de várias situações que aconteciam ao mesmo tempo, como a mudança brusca de rotina, o isolamento social, a falta de preparo profissional para lidar com o trabalho remoto, a perda de entes queridos, além do medo constante de contaminação por um vírus mortal.

Palavras-chave: saúde docente. profissionais da educação. gestão educacional.

ABSTRACT

This work, entitled “The health problems presented by elementary school teachers I of the full-time state school Gonçalves Dias in the municipality of Manaus-Amazonas in the year 2020” was carried out within the scope of a public school with the intention of opening discussions about the health of education workers and what can be done for this very important sector of academia. It can be noted that the various aspects that have affected the health of teachers over the years, for the most part are recurrent, even with the results of many studies already carried out pointing to these causes. Given what will be exposed in the course of this work, there are some factors such as: the devaluation of the profession associated with low pay; overwork; excess of students per class generating work overload and accentuated stress; psychological pressure from managers, parents/guardians and even the students themselves; lack of qualified training to improve pedagogical practices and training focused on knowledge and use of new technologies; guidance and adequate psychological support in times of conflict; between others. However, with the advent of the Covid-19 pandemic in the year 2020-2022, the mental health problems that many teachers already had, became even more evident due to the combination of several situations that happened at the same time, such as the sudden change routine, social isolation, lack of professional preparation to deal with remote work, the loss of loved ones, in addition to the constant fear of contamination by a deadly virus.

Keywords: teacher health. education professionals. educational management.

INTRODUÇÃO

A saúde docente tem se tornado um tema cada vez mais relevante, pois a cada ano aumentam os casos de professores adoecidos em decorrência do exercício de sua profissão, tendo que ser afastados temporariamente ou permanentemente de suas atividades. Estudos como os de Assunção e Oliveira (2009) chamam a atenção para esta temática, afirmando que o processo de intensificação de trabalho da categoria do setor público pode comprometer a saúde dos docentes e prejudicar a qualidade da educação. Assim, a necessidade da investigação desse tema consiste na possibilidade da mesma contribuir para que seja dada uma atenção especial para a saúde dos professores do estado do Amazonas-Brasil, a fim de melhorar a qualidade da educação oferecida.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os múltiplos aspectos relacionados ao aparecimento de doenças ligadas à docência nas escolas públicas

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define saúde como um completo estado de bem-estar físico, mental e social. Todavia, observa-se que alcançar esse completo estado de bem-estar tem se tornado cada vez mais difícil no atual mundo globalizado, repleto de tecnologias e no qual a informação e a comunicação apresentam um alcance mundial em um período de tempo cada vez mais curto, pois ele traz consigo uma necessidade de adaptação e atualização em um ritmo tão intenso que faz com que todas as pessoas vivam, de certa forma, sob pressão para estarem sempre bem informadas e serem capazes de utilizar toda e qualquer tecnologia a seu favor em todas as áreas de suas vidas, inclusive no exercício de suas profissões (SEGRE e FERRAZ, 1997).

Ressalta-se, no entanto, que, ao tratar da temática de saúde mental e/ou física, referindo-se mais especificamente aos professores, observa-se que eles também foram e ainda estão sendo muito afetados pelas mudanças do mundo contemporâneo. Sobre a questão, Fleury e Macêdo (2012, p. 217) afirmam que:

O atual contexto de trabalho ao qual o educador é exposto se constitui como fator que pode contribuir para o seu adoecimento psíquico. As exigências crescentes e a ausência de reconhecimento vêm completar um cenário que favorece a construção de uma baixa autoestima e uma identidade profissional comprometida. O educador, fragilizado em sua identidade, torna-se vulnerável as doenças psíquicas, e incapaz de contribuir para a formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de empreender ações transformadoras na sociedade.

Contudo, os problemas associados ao exercício do magistério chamam a atenção há alguns anos. Estudos como o de Esteve (1999) realizado na Universidade da Málaga na Espanha, trouxeram à tona a importância do debate sobre as condições do trabalho docente e as diversas situações que afetam esses profissionais, causando o que ele chamou de mal-estar docente.

Esteve (1999, p. 12) cita que “Quando usamos o termo “mal estar” sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê”. Ou seja, as diversas queixas que os professores apresentavam naquela época, e até mesmo antes, já prejudicavam o pleno desenvolvimento do trabalho docente, o que nos faz perceber que as dificuldades relacionadas à profissão apenas se intensificaram com o passar do tempo, fazendo com que se compreenda melhor a atual situação desses trabalhadores. Não obstante, com o advento da pandemia do Covid-19 no ano de 2020, os problemas de saúde mental que os docentes já possuíam, ficaram ainda mais evidentes devido à junção de várias situações que aconteciam ao mesmo tempo: a mudança brusca de rotina, o isolamento social, a falta de preparo profissional para lidar com o trabalho remoto, a perda de muitas pessoas queridas, além do medo de contaminar-se com o vírus mortal.

Elencam-se como alguns dos principais fatores do adoecimento docente:

- a) Desvalorização da profissão associada à baixa remuneração;
- b) O excesso de trabalho (pois muitos profissionais ainda precisam levar trabalhos para casa, elevando ainda mais sua carga horária);
- c) Excesso de alunos por turma, o que gera uma sobrecarga de trabalho e estresse acentuado;
- d) Pressão psicológica advinda de gestores, pais/responsáveis e até mesmo dos próprios alunos;
- e) Ausência de formações para melhoria de suas práticas pedagógicas e treinamentos para conhecimento e utilização das novas tecnologias;
- f) Orientação e apoio psicológico adequado em momentos de conflitos, principalmente os do campo profissional (FLEURY e MACÊDO, 2012).

Condições de trabalho e saúde docente

A Lei de Diretrizes e Bases LDB 9.394/96 estipula em seu Art. 67 inciso VI, que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes dentre outras questões, condições adequadas de trabalho. Essas condições são referidas novamente no art. 25 da mesma legislação, na qual está disposto que: “Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento” (BRASIL, 1996, p. 22).

Entretanto, o cenário que se visualiza nas escolas públicas do município de Manaus difere bastante do que se pode compreender por condições adequadas de trabalho, pois vemos muitos prédios escolares aparentando grande necessidade de reforma, com problemas de ventilação e/ou refrigeração e iluminação precária, banheiros em péssimo estado de conservação, cadeiras quebradas e ausência de materiais pedagógicos básicos. Além disso, a quantidade

exagerada de alunos em cada sala de aula torna o trabalho docente ainda mais difícil. Sobre a questão, Silva (2012), comenta que devido às salas de aula estarem cada vez mais cheias, os professores ficam impossibilitados de dar atenção adequada a cada aluno, o que favorece a desmotivação tanto dos docentes quanto dos discentes. Esse caso ficou bem evidenciado em 2020, ano marcado pela pandemia do Covid-19, pois apesar dos terríveis índices causados pelo vírus devastador, na cidade de Manaus, Estado do Amazonas, as aulas presenciais retornaram no mês de setembro, apenas com metade dos alunos matriculados na turma presentes em cada dia letivo, o que, segundo os próprios docentes, beneficiou o processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, apesar da vantagem supracitada para o trabalho docente, oriundas da divisão das turmas em dois grupos que frequentavam a escola em dias alternados, a obrigatoriedade do uso da máscara facial, como uma das medidas tomadas para evitar o contágio com o novo coronavírus, fez com que os professores usassem a voz de forma mais intensa, causando fadiga e rouquidão em alguns deles, pois a máscara dificultava muito a audição dos alunos dentro de sala de aula.

Conforme já exposto, os problemas começam até mesmo pela estrutura do prédio onde a escola está instalada. Não é incomum vermos esses estabelecimentos de ensino com espaços inapropriados para a faixa etária dos alunos que atendem, pois sabe-se que cada idade tem suas devidas especificidades e necessidades e as mesmas devem ser atendidas. Alunos menores, como os do Ensino Fundamental I, por exemplo, precisam ao menos de um espaço mais amplo em sala de aula ou fora dela (e quem sabe até uma área verde nos arredores da escola) para desenvolverem suas atividades de forma mais prazerosa e proveitosa. De acordo com Souza e Souza (2014) a escola deve respeitar a criança enquanto sujeito de direitos e em seu interior deve-se garantir, além do direito à educação propriamente dita, diversos outros, como o direito ao brincar, à segurança e ao contato com a natureza, além de espaços amplos, onde a criança possa se movimentar e assim, desenvolver sua criatividade e imaginação.

É válido ressaltar que o ambiente de sala de aula não perde sua importância, pois ali é um local de contato mais próximo do professor com seus alunos e onde todos têm a oportunidade de expor suas ideias e opiniões, dividir experiências, tirar dúvidas e realizar atividades específicas. De acordo com Meirieu (1998) *apud* Moreira (2020, p. 71) “a sala de aula é um espaço privilegiado de formação, no qual os saberes se relacionam e onde se aprende a dar sentido a eles”. Ou seja, para o autor, a sala de aula é um espaço que proporciona aos educadores e aos educandos a partilha de situações-problema ricas e atrativas, através das quais eles são capazes de construir o simples a partir do complexo.

Com base nessas informações, podem-se inferir quão grandes são as dificuldades enfrentadas pelos professores para desenvolverem seu trabalho e que o nível de estresse que os mesmos apresentam diariamente tende a ser demasiadamente elevado, pois além dos problemas relatados e de sua carga horária exercida praticamente apenas no espaço da sala de aula, ainda tem-se as diversas demandas que precisam ser atendidas e que comumente já fazem parte de sua rotina.

A realidade do cotidiano escolar

A realidade enfrentada dia após dia dentro e fora da sala de aula, ou seja, no ambiente escolar é muito mais complexa do que se possa imaginar. Segundo Matos e Carvalhosa (2001, p. 45):

A definição de ambiente da escola (School “ethos”) inclui a participação e responsabilização dos estudantes pela vida escolar, a sua relação com professores e colegas, e a continuidade entre a vida familiar e a vida escolar.

Como se pode observar, a escola é um lugar onde as inúmeras realidades de todos os envolvidos no processo educacional se encontram e estes, precisam aprender a conviver de forma harmoniosa, a fim de que os todos os objetivos propostos sejam alcançados, principalmente aqueles relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Del Prette e Del Prette (2001, p. 56) comentam que:

A escola é um lugar privilegiado, onde ocorre um conjunto de interações sociais e que a qualidade dessas interações se constitui como um componente de grande valia na conquista de seus objetivos e ainda no aperfeiçoamento do processo educacional.

De um lado, estão os alunos que precisam aprender a lidar com o outro e com seus diferentes hábitos tratando de respeitá-los, além de desenvolverem o espírito de equipe, colaboração, responsabilidade, etc. Do outro, temos os demais participantes do processo: gestor, professores, pedagogos, secretários, merendeiros e demais funcionários da escola, que da mesma maneira precisam trabalhar em equipe, respeitando-se mutuamente, obedecendo a hierarquia existente e as competências de cada profissional, além de executar seu trabalho com responsabilidade e disciplina.

No entanto, referindo-se mais especificamente ao desenvolvimento do trabalho docente, cabe destacar que problemas comuns como a indisciplina, a falta de interesse dos alunos e até mesmo a agressividade, ocasionam diversos prejuízos, inclusive para a saúde desses profissionais. Afonso (2006) afirma que trabalhar nessas condições faz com que o exercício da atividade docente seja mais árduo e dessa forma, a relação pedagógica se torne cada vez mais complexa e penosa. O autor continua afirmando que fazer uma aposta na qualidade da relação pedagógica, torna-se um desafio constante no qual pode-se comprometer todo o processo de ensino e aprendizagem. Ademais, salienta que os efeitos dos comportamentos indisciplinados são bastante prejudiciais para a sociedade, escola e em especial ao ato educativo. Além disso, o escritor relata que diante de tudo isso, os professores ficam sujeitos “a um elevado desgaste profissional que lhes pode trazer consequências irreparáveis” (AFONSO, 2006, p. 18).

Dentre essas consequências, Santana e Neves (2017) citam como os problemas de saúde mais recorrentes nos professores: os transtornos mentais e as LER/DORT, devido aos esforços repetitivos que os professores precisam realizar (escrever na lousa, corrigir cadernos, etc). As autoras mencionam ainda, que as questões relacionadas à saúde vocal também têm aparecido constantemente nas últimas pesquisas realizadas sobre a temática, pois a voz é um

dos principais instrumentos que um docente precisa para exercer sua função, porém de acordo com o exposto, ter que utilizá-la em demasia para as aulas e correções do comportamento dos alunos, só tende a prejudicar ainda mais a saúde vocal deste profissional.

Sobre o olhar da Legislação

Nesse último tópico, o professor e a equipe pedagógica precisam ser cautelosos e ter bastante paciência e persistência, pois normalmente são mais delicados e os envolvidos não querem ou não aceitam a intervenção da escola. Contudo, se por essas questões o bem-estar do aluno ou sua aprendizagem estão sendo comprometidos, a escola deve fazer o possível para intervir, procurando inclusive órgãos competentes como o Conselho Tutelar para auxiliá-la nesse processo, conforme determina o art. 56 da lei nº 8069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente (BRASIL, 1990):

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - Maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - Reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - Elevados níveis de repetência.

Além disso, faz-se necessário citar que os professores precisam administrar os conflitos que inevitavelmente surgem entre os alunos com o passar dos dias, a fim de manter o ambiente da sala de aula o mais agradável possível e propício ao aprendizado. Ou seja, além de cumprir seu papel de facilitador da aprendizagem, o professor tem que ser (ou aprender a ser) um excelente gestor de sua sala de aula. Segundo Silva e Navarro (2012, p.100):

É de grande relevância que o educador saiba se posicionar como um mediador, um organizador do tempo, do espaço, das atividades, dos limites, das certezas e até das incertezas do cotidiano do educando em seu processo de construção de conhecimento.

Infelizmente, quando se pensa que esses são os únicos obstáculos a serem vencidos na prática docente, o educador (atuante em escola pública) se depara com a realidade da falta de material adequado e suficiente para desenvolver seu trabalho. Esse fato ocorre tanto com o professor, que ao receber alguns materiais observa que logo se desgastam ou quebram, quanto com os alunos que comumente não levam para a escola materiais didáticos básicos como caderno e lápis, seja por não possuírem ou por falta de acompanhamento dos pais e/ou responsáveis.

MARCO METODOLÓGICO

A investigação foi de forma não experimental, cujas leituras e análises documentais ocorreram no contexto natural sobre fenômenos reais em um processo de investigação para solucionar, responder ou aprofundar sobre uma indagação de um estudo. Bastos e Keller (1995, p. 53) definem: “A pesquisa científica é uma investigação metódica acerca de um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos em estudo”. Para Gil (2008, p. 17) “A pesquisa é requerida

quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema”.

- Nível explicativo: explicação dos efeitos das causas e efeitos do adoecimento docente.
- Corte no tempo transversal: Realizou-se em um dado momento.

Dentre as escolas de Tempo Integral, serviu de modelo a Escola Estadual de Tempo Integral Gonçalves Dias, localizada à Avenida D. Pedro s/nº - Dom Pedro, Manaus - AM, 69053-095.

Figura 1 - Escola frente



Fonte: Autora (2022).

Figura 2 - Escola (Compartimentos)



Fonte: Autora (2022).

A partir de então, foi realizada uma pequena explanação sobre o departamento e a gerência responsáveis pelas informações fornecidas. A Secretaria Estadual de Educação é composta por vários departamentos. Um deles é chamado de DGP – Departamento de Gestão de Pessoas, cuja missão, de acordo com o site oficial da SEDUC/AM é:

Promover, implantar e manter políticas para o desenvolvimento contínuo de competências humanas, no âmbito da SEDUC, promovendo ações de melhoria das relações de trabalho, prestando assistência sócio-psicológica aos servidores que integram a rede estadual de ensino, bem como gerir as demais atividades pertinentes ao gerenciamento do sistema de pessoal, em consonância com as diretrizes demandadas do Poder Executivo (AMAZONAS, 2022, n.p).

Na composição deste Departamento encontram-se algumas gerências e comissões, a saber: Gerência de Promoção e Valorização do Servidor (GERVS), Gerência de Lotação (GELLOT), Gerência de Pessoal (GEPE), Gerência de Cadastro de Aposentadoria, Comissão de enquadramento, Comissão de Estágio Probatório. No entanto, a gerência que desenvolve práticas para facilitar a seleção, promoção, integração dos servidores, proporcionando ações de melhoria das relações de trabalho, além de prestar assistência sócio-psicológica aos servidores, é a Gervs. Dentre as várias atribuições desta gerência, apresentadas no site da SEDUC/AM, destaca-se o seguinte:

Desenvolver ações que visem à melhoria da qualidade de vida dos servidores da SEDUC/AM (capital e interior), oferecendo atendimento e acompanhamento psicossocial; promover ações voltadas à saúde física e emocional dos servidores da SEDUC/AM, por meio do Programa ValorizaRH (AMAZONAS, 2022, n.p).

De acordo com a resposta formal obtida desta gerência, o trabalho de oferecimento deste atendimento psicossocial aos servidores é diferenciado, pois suas mediações relacionam-se com o ambiente escolar, vida social e profissional dos servidores, sendo um meio de comunicação entre os funcionários e a instituição. O documento informa ainda que as ações psicossociais estão inclusas na Coordenação de Atenção ao Servidor (CAS). Esta, por sua vez, é composta por uma equipe de vários profissionais nas áreas de Educação Física, Enfermagem, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Psicologia e Serviço Social na sede da Secretaria e também em parceria com as Coordenadorias Regionais e Distritais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados da presente pesquisa foram coletados através de um questionário com 20 perguntas fechadas de múltipla escolha e abertas que versavam sobre o tema proposto neste trabalho. No entanto, devido ao contexto da pandemia do COVID-19, o questionário foi respondido voluntariamente e de forma on-line, por meio do Google Forms no mês de outubro do ano de 2020 por todos os 31 professores, incluindo-se gestora e pedagogas, que trabalhavam na Escola Estadual de Tempo Integral Gonçalves Dias, localizada no município de Manaus/AM.

O método de análise de dados mostrados por meio de números, em muito pode contribuir para a compreensão de vários problemas educacionais, no entanto, a “combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos” (GATTI, 2004, p. 13).

De posse do documento de autorização para coleta de dados devidamente assinado pela gestora, os professores foram comunicados sobre a realização da pesquisa, pela própria pesquisadora de forma on line (Whatsapp). Na oportunidade, receberam o “Termo de consen-

timento livre e esclarecido”, no qual os docentes foram convidados a participar da pesquisa respondendo a um questionário, além de tomarem ciência dos objetivos e das questões éticas que envolviam o estudo. Posteriormente, após a sinalização positiva para colaborar com a pesquisa, o documento impresso de “Consentimento de participação como sujeito da pesquisa” fora assinado pelos profissionais e o link do questionário (google forms) enviado a cada um deles, também por meio do aplicativo de mensagens instantâneas Whatsapp.

Resultados do trabalho de campo

Para início dos resultados da pesquisa, foram fornecidos dados e documentos contendo informações pela Secretaria de Estado de Educação, de Amazonas (SEDUC/AM), conforme solicitadas no ano de 2020, informações sobre o quantitativo de docentes que procuraram pelos serviços psicossociais oferecidos por esta gerência nos anos de 2018 e 2019. No entanto, para a presente pesquisa, optou-se por selecionar dados apenas de 2019, por serem os mais recentes (Quadro 01).

Quadro 1 - Quantidade de servidores* da capital e do interior que buscaram o atendimento de Serviço Social da SEDUC/AM no ano de 2019.

Cargos	CAPITAL MENSAL												TOTAL DO ANUAL															
	JANEIRO		FEVEREIRO		MARÇO		ABRIL		MAIO		JUNHO		JULHO		AGOSTO		SETEMBRO		OUTUBRO		NOVEMBRO		DEZEMBRO		FEMININO	MASCULINO	TOTAL	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M				
ASSIST. SOCIAL																								0	0	0		
ASSIST. TÉCNICO	2		5	1	1			1				1	4	3					4	2		1	2	1	18	10	28	
AUX. SERV. GERAIS	1				2			1	2				1	2				1	1	1					6	6	12	
BIBLIOTECÁRIO																		1							1	0	1	
CONTADOR																									0	0	0	
COORDENADOR																									0	0	0	
ENGENHEIRO																									0	0	0	
ESTATÍSTICO																									0	0	0	
FONDAÇÃO																									0	0	0	
GERENCIARIA	4		8		4		2		1	1	4	1	3		4	1	3		8		3			44	3	47		
MOTORISTA																									0	0	0	
NUTRICIONISTA															1										1	0	1	
PEREGRINO			1		1																				6	1	7	
PROFESSOR EFETIVO	16	18	22	5	6	10	22	7	18	5	10	9	20	9	25	9	15	7	28	9	13	3	10	2	205	93	298	
PROFESSOR PIS			1				2							1	1	1			2		1				7	2	9	
PROFESSOR PCO																									0	0	0	
PSICÓLOGO															1										1	0	1	
USIA						2		3				1											2		1	0	9	9
TOTAL/GERAL	23	19	37	8	13	12	27	13	19	6	16	13	29	13	32	11	20	7	43	12	18	6	12	4	289	124	413	

Cargos	INTERIOR MENSAL												TOTAL DO MÊS														
	JANEIRO		FEVEREIRO		MARÇO		ABRIL		MAIO		JUNHO		JULHO		AGOSTO		SETEMBRO		OUTUBRO		NOVEMBRO		DEZEMBRO		FEMININO	MASCULINO	TOTAL
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M					
ASSIST. SOCIAL																									0	0	0
ASSIST. TÉCNICO	1	1				1	2			1	2			1						1					7	4	11
AUX. SERV. GERAIS	1				1	3		1				2	1	32			1		2	1	1				40	5	45
BIBLIOTECÁRIO																									0	0	0
CONTADOR																									0	0	0
COORDENADOR																									0	0	0
ENGENHEIRO																									0	0	0
ESTATÍSTICO																									0	0	0
FONDAÇÃO																									0	0	0
GERENCIARIA	3	1			1	2		3		1	1	3	1	2	2	3		2	7		4			31	5	36	
MOTORISTA																									0	0	0
NUTRICIONISTA																									0	0	0
PEREGRINO																									0	0	0
PROFESSOR EFETIVO	11	8	9	12	5	3	11	7	3	1	14	5	18	6	17	4	22	10	21	6	1	10	1	142	0	142	
PROFESSOR PIS	1					2	3	4	1					1			1	1	5	3	2	1			16	8	24
PROFESSOR PCO																									0	0	0
PSICÓLOGO						1																			1	0	1
USIA						1																			0	3	3
TOTAL/GERAL	17	11	9	13	8	4	21	11	10	1	15	7	25	8	52	7	26	11	26	7	15	5	16	4	240	26	266

Fonte: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino/AM, 2020. Nota: *Destaque da autora para o quantitativo de professores que buscaram por este serviço em 2019.

Como se pode verificar, o cargo que apresentou o maior número de profissionais buscando por atendimento do Serviço Social da SEDUC/AM no referido ano foi o de professor (efetivo e PSS). Ressalta-se que esse fato ocorreu com os profissionais da capital e do interior.

Cabe destacar também que dos 413 atendimentos realizados durante todo o ano de 2019 com os profissionais da capital, 307 (trezentos e sete) deles, ou seja, 74,33% foram feitos com professores. Já em relação aos profissionais do interior do estado, foram realizados 266 (duzentos e sessenta e seis) atendimentos, dos quais 166 (cento e sessenta e seis) foram dedicados aos docentes, o que equivale a 62,40% da totalidade de atendimentos realizados com os profissionais do interior. No que se refere às especificações desses atendimentos, foram fornecidas as informações dispostas nos Quadros 02 e 03.

Quadro 2 - Especificações de serviços realizados pelo setor de Serviço Social para com os servidores da SEDUC/AM da capital no ano de 2019.

SERVIÇOS	CAPITAL												
	MENSAL												
	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	L DO ANUAL
Ações Psicossocial Itinerante	1	1						1	6	2			11
Ações de demandas de Urgência			1	1					1				3
Assessoramento Psicossocial				4					2				6
Assessoramento Técnica					2	1	1	1	1	2		1	9
Laudos Servidor/ Junta Médica								4					4
Or. e Solicitação de Remoção	11	4	4	1	1	2	2	1	4	4	3	1	38
Or. Redução de Carga	4	3	1	1	1	2		2		1	2		17
Orientação Aposentadoria	3	5	1	1	1	1	1	3	2	2		1	21
Orientação Lic. Especial		1	2	1		1	1		2				8
Orientação Lic. Maternidade		1							1		1		3
Orientação Lic. Médica	44	20	12	8	19	28	27	21	13	31	15	12	250
Orient. Lic. Médica p/ Acomp.	3	6	4	3	6	2	4	8	5	8	2	1	52
Participação de Palestras				1	9		1	1	2	2			16
Plantão Social Junta Médica	4	4	4	4	8	4	4	4	4	4	4	3	51
Processo Administrativo		2	2	5	1	5		1	2		1	2	21
Readap. de Funç. Definitiva			1					1	2				4
Readap. Ret. ao Trabalho													0
Readap. de Funç. Temporária	4	4		7	4	4	4	5	5	9	1	1	48
Relatório/Parecer/Inf. Técnica			3	2	1	2	3	7	1	1	2		22
Reunião	2			5	8	1		4				2	22
Visita Domiciliar			1		3	2	3	1	2		1		13
Visita Hospitalar							1		1				2
Visita Institucional	4	2	1	7	1			7	1	1			24
TOTAL/GERAL	80	53	37	51	65	55	52	72	57	67	32	24	645

Fonte: Secretaria de estado de educação e qualidade do ensino/Am, 2020.

Quadro 3 - Especificações dos serviços realizados no setor de Serviço Social para com os servidores da SEDUC/AM do interior do estado no ano de 2019

SERVIÇOS	INTERIOR												
	MENSAL												
	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	TOTAL DO ANUAL
Ações Psicossocial Itinerante			1										1
Ações de demandas de Urgência							1						1
Assessoramento Psicossocial	1			12							1	6	20
Assessoramento Técnica	12	8		2	10	36	26	17	14	27	5	11	168
Laudo Servidor/ Junta Médica								4	1				5
Or. • Solicitação de Remoção	2	1			1				2				6
Or. Redução de Carga				2						1		1	4
Orientação Aposentadoria		1	1					1	1				4
Orientação Lic. Especial													0
Orientação Lic. Maternidade			1										1
Orientação Lic. Médica	45	12	93	10	14	25	28	17	25	26	19	17	331
Orient. Lic. Médica p/ Acomp.	3	5		1	1	2		4	9	1	1		27
Participação de Palestras		2											2
Plantão Social Junta Médica		2											2
Processo Administrativo		2											2
Readap. de Func. Definitiva		2						1					3
Readap. Ret. ao Trabalho	1	2					1						4
Readap. de Func. Temporária		2			3	4	4	6		4	6	5	34
Relatório/Parecer/Inf. Técnica		2	1				1	4	1			1	10
Reunião		2											2
Visita Domiciliar		2			1					1	1	1	6
Visita Hospitalar		2		1			1						4
Visita Institucional		2											2
TOTAL/GERAL	64	49	97	28	30	67	61	55	53	60	33	42	639

Fonte: secretaria de estado de educação e qualidade do ensino/Am, 2020.

Após analisar os dados verifica-se que, infelizmente, não se pode afirmar com precisão quantos e quais desses serviços referem-se especificamente aos professores (muito embora tenha sido feita essa solicitação), pois o quadro contabiliza a totalidade dos serviços realizados no ano de 2019 pelo Serviço Social desta Secretaria aos seus servidores. Ainda assim, observa-se que o quantitativo de orientações para licenças médicas é o que se apresenta em maior número, tanto nos atendimentos realizados com os profissionais da capital, quanto com aqueles realizados com os profissionais do interior do estado do Amazonas.

Em relação aos serviços de atendimentos psicológicos realizados no ano de 2019 foram fornecidas as informações dispostas conforme o Quadro 4.

Quadro 4 - O quantitativo de professores que buscaram por este serviço em 2019.

CARGOS	CAPITAL																		MENSAL		TOTAL DO ANUAL							
	JANEIRO		FEVEREIRO		MARÇO		ABRIL		MAIO		JUNHO		JULHO		AGOSTO		SETEMBRO		OUTUBRO			NOVEMBRO		DEZEMBRO		FEMININO	MASCULINO	TOTAL
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M		F	M	F	M			
ASSIST. SOCIAL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ASSIST. TÉCNICO	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	2	4
AUX. SERV. GERAIS	0	0	3	2	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	3	1	4	1	4	1	3	1	1	0	20	7	27	
BIBLIOTECÁRIO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	
CONTADOR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
ENGENHEIRO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
ESTATÍSTICO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FONDADEIROLOGO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
MERENDEIRA	0	0	1	1	0	0	2	0	2	1	2	0	0	1	1	4	0	3	1	2	1	2	0	16	8	24		
MOTORISTA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
NUTRICIONISTA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
PEDAGOGO	0	0	3	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	7	1	8	
PROFESSOR EFETIVO	1	2	26	9	18	13	17	5	17	3	22	10	4	1	18	3	25	5	18	9	13	3	10	5	189	68	257	
PROFESSOR PSS	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	2	0	5	2	7	
PROFESSOR PCD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
PSICOLOGO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
VIAGIA	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	2	0	2	0	1	0	0	13	13	26	
TOTAL/GERAL	1	2	33	13	20	14	21	6	19	7	24	14	5	2	23	8	36	8	25	14	18	8	15	6	240	102	342	

CARGOS	INTERIOR																		MENSAL		TOTAL DO MÊS							
	JANEIRO		FEVEREIRO		MARÇO		ABRIL		MAIO		JUNHO		JULHO		AGOSTO		SETEMBRO		OUTUBRO			NOVEMBRO		DEZEMBRO		FEMININO	MASCULINO	TOTAL
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M		F	M	F	M			
ASSIST. SOCIAL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
ASSIST. TÉCNICO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
AUX. SERV. GERAIS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	4	
BIBLIOTECÁRIO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
CONTADOR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
ENGENHEIRO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
ESTATÍSTICO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
FONDADEIROLOGO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
MERENDEIRA	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	3	0	3	0	3	3	
MOTORISTA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
NUTRICIONISTA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
PEDAGOGO	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	4	4	
PROFESSOR EFETIVO	0	0	6	3	1	5	4	3	4	4	2	3	1	0	4	2	5	0	3	3	4	2	0	2	34	27	61	
PROFESSOR PSS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	
PROFESSOR PCD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
PSICOLOGO	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	
VIAGIA	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2	
TOTAL/GERAL	0	0	8	3	1	5	5	4	5	6	2	3	2	0	5	2	7	0	3	3	4	2	1	2	43	30	73	

Fonte: secretaria de estado de educação e qualidade do ensino/am, 2020. Nota:*destaque da autora para o quantitativo de professores que buscaram por este serviço em 2019.

Após analisar os dados, percebe-se que tal qual no atendimento do serviço social, os professores da capital e do interior também lideram os atendimentos psicológicos neste setor da Secretaria. De acordo com os dados fornecidos, foram atendidos 264 professores da capital, (77,19% do total de atendimentos aos profissionais da capital) e 73 do interior (84,93% do total de atendimentos aos profissionais do interior). Vale lembrar que nesses valores estão incluídos os professores efetivos e PSS.

Conforme se verifica no quadro, dentre os atendimentos mais realizados na capital e no interior, estão os relacionados à orientação psicológica preventiva (250), seguido das orientações psicológicas referentes ao estresse (124) e as orientações relacionadas à depressão (91).

Vale ressaltar, que conforme informado no documento fornecido pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (2020), esses serviços são prestados de forma espontânea, ou seja, o servidor busca o atendimento. Isso nos faz refletir que o número de professores e demais profissionais com problemas psicológicos, pode ser muito maior porque há aquelas pessoas que não tomam a iniciativa de buscar esse tipo de ajuda.

Além dos serviços já apresentados, a SEDUC/AM ainda possui outras ações/programas que de igual modo, visam contribuir para melhoria das condições de trabalho e valorização dos professores do estado, tais como a atualização do plano de cargos, carreiras e remuneração; plano de saúde/odontológico; formação continuada, dentre outros.

De acordo com o site oficial da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Estado do Amazonas (2013), a ALE/AM aprovou em 30 de outubro de 2013, o projeto de Lei 349/2013 que modificou o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos servidores da SEDUC/AM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso admitir que muito já foi feito pelos professores no Brasil e do estado do Amazonas, mas o caminho até dar-lhes o devido valor em todos os aspectos ainda é longo. Por esse motivo, faz-se necessário pontuar algumas questões importantes.

Algo muito comum que ocorre quando o professor está com a saúde prejudicada é a existência de um certo distanciamento entre docente e discente, pois o docente adoecido passa a se envolver menos com questões de sua turma que influenciam direta ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem, apenas no intuito de preservar a própria saúde, contudo, isso acaba por afetar imensamente o processo de aprendizagem de seus alunos.

É relevante (e preocupante) comentar ainda, que mais de 60% dos partícipes desta pesquisa, afirmaram que já apresentaram ou apresentam problemas de saúde relacionados ao exercício da profissão o que, infelizmente, vem de encontro ao resultado de outros estudos sobre a temática.

Entende-se ainda que, possivelmente, falta divulgação das ações e serviços disponíveis pela SEDUC/AM, de modo que, quando os professores sintam a necessidade, saibam como agir e onde buscar ajuda.

Faz-se necessário citar, no entanto, que todos os servidores da SEDUC/AM da capital (e alguns do interior do estado) possuem plano de saúde/odontológico desde o final do ano de 2016.

Igualmente, com base nas respostas advindas do questionário aplicado, destaca-se que com a presença de uma equipe multiprofissional (psicólogos, psicopedagogos e assistentes sociais) na própria escola, os professores teriam um grande suporte para resolver os vários proble-

mas com os quais se deparam diariamente e apresentam dificuldades para administrar. Ademais, também haveria uma diminuição na sobrecarga de trabalho do professor e conseqüentemente, uma contribuição significativa na preservação de sua saúde física e mental.

Finalmente, com base no exposto, é inegável que a saúde docente precisa de maiores cuidados, porque se o objetivo do país e do estado do Amazonas é alcançar melhores índices na qualidade da educação, não se pode deixar de investir em uma verdadeira valorização do professor, o que inclui melhorias salariais e nas condições de trabalho, pois estas influem diretamente em sua saúde, seja ela física ou mental.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Sérgio António Moreira. A indisciplina e a escola: Um estudo de caso sobre as representações dos docentes do 2º e 3º CEB. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Portucalense, Porto, 2006.

AMAZONAS. Manaus, AM: SEDUC, 2022. <http://www.educacao.am.gov.br/institucional/estrutura/dgp/>. Acesso em: 8 abr. 2022.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009.

BASTOS, C. L.; KELLER, V. Aprendendo a aprender. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 13 jul. 1990.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ESTEVE, Jose Manuel. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. 1. ed. Bauru, SP: EDUSC, 1999. 170p.

FLEURY, Alessandra Ramos Demito; MACÊDO, Kátia Barbosa. O mal estar docente para além da modernidade: uma análise psicodinâmica. Revista Amazônica, Ano 5, v. 9, n. 2, p. 217-238, 2012.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em Educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004.

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

MATOS, Margarida Gaspar de; CARVALHOSA, Suzana Fonseca. A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar. Psicologia, Saúde e Doenças, Lisboa, v. 2, n. 2, p. 43-53, 2001

MOREIRA, Lourdete Vieira. A agressividade da criança na escola e a conduta do professor: uma análise inspirada na psicanálise. 1 ed. Curitiba: CRV, 2020.

OMS. ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Documentos Básicos, 48ª ed. 2014. 217p. Disponível em: <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf?ua=1#page=7>. Acesso em: 20 jun. de 2020.

SANTANA, Franciele Ariene Lopes; NEVES, Ilidio Roda. Saúde do trabalhador em educação: a gestão da saúde de professores de escolas públicas brasileiras. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 786-797, 2017.

SEGRE, Marco; FERRAZ, Flávio Carvalho. O conceito de saúde. Universidade de São Paulo. Faculdade de Saúde Pública. *Revista de Saúde Pública*, v. 31, n. 5. p. 538-542. 1997.

SILVA, Daniella Neves da. A desmotivação do professor em sala de aula, nas escolas públicas do município de São José dos Campos - SP. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública Municipal) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SILVA, Ormenzina Garcia da.; NAVARRO, Elaine Cristina. A relação professor - aluno no processo ensino-aprendizagem. *Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar*, v. 3, n. 8, p. 95-100, 2012.

SOUZA, Bibiana Barbosa de; SOUZA, Mariana Barbosa de. A importância do espaço físico escolar no ensino e na aprendizagem. In: XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL - DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: MOSTRA DE TRABALHOS JURÍDICOS CIENTÍFICOS. 2014. Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2014.

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 19, 24, 25, 30, 33, 43, 48, 60, 73, 85, 96, 102, 115, 120, 121, 127, 211, 217, 218, 222, 223, 224, 232, 245, 256, 274, 278, 279, 284, 298, 320, 324

acadêmico 330, 331, 332, 342

agroecologia 205, 206, 207, 208, 211, 214, 216, 218

agroecológico 205, 208, 217

aluno 15, 16, 18, 22, 23, 24, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 38, 45, 46, 47, 48, 49, 50

alunos 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34

analisar 15, 20, 23, 53, 60, 64, 65, 69, 73

análise 20, 55, 60, 62, 69, 84, 86, 88

análises 38

aprendizagem 14, 15, 16, 18, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 41, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 56, 59, 67, 70, 74, 75, 78, 79, 80, 84, 85, 86, 87, 93, 95, 96, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 128, 136, 139, 140, 142, 143, 145, 147, 163, 164, 165, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 192, 194, 198, 200, 201, 207, 214, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 241, 244, 245, 246, 247, 249, 254, 255, 256, 258, 259, 260, 262, 263, 265, 266, 269, 274, 277, 278, 279, 280, 281, 284, 286, 291, 292, 295, 296, 313, 316, 317, 318, 319, 320, 321

audiovisuais 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24

B

BNCC 162, 163, 164, 165, 174, 269, 272, 274, 275, 276

C

cidadania 25, 29, 46, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67

cidadão 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 67

conceitos 19, 20, 41, 55, 60, 62, 63, 67, 85, 94, 96, 105, 107, 108

COVID-19 114, 115, 116, 117, 118, 121, 124

currículo 269, 270, 271, 272, 273, 274

D

desenvolvimento 17, 18, 20, 23, 29, 31, 34, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 59, 62, 63, 65, 106, 107, 118, 119,

122, 125, , 128, 133, 137, 140, 141, 142, 143, 146,
147, 153, 164, 167, 169, 171, 173, 193, 195, 196,
197, 200, 201, 202, 205, 207, 209, 210, 212, 214,
216, 220, 235, 236, 237, 246, 247, 248, 255, 259,
260, 270, 271, 274, 278, 281, 283, 291, 295, 296,
298, 303, 305

desistência 84

didática 207, 214, 215, 216, 218, 219, 221, 222, 225, 226,
227, 228, 229, 295

docência 144, 145, 202, 295, 296, 297, 302, 313

E

educação 15, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 33, 35,
37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 53, 54,
55, 56, 58, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77,
78, 79, 80, 81, 82, 84, 90, 93, 95, 96, 98, 100, 101,
102, 105, 106, 107, 112, 113, 125, 115, 116, 117, 118,
119, 120, 121, 123, 124, 125, , 127, 128, 129, 132,
133, 134, 135, 136, 138, 142, 144, 147, 149, 150,
151, 152, 153, 155, 156, 157, 159, 160, 163, 164,
165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175,
192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 202, 203,
205, 206, 207, 208, 214, 217, 218, 229, 230, 232,
233, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252,
254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 266, 267, 37, 268,
269, 270, 273, 274, 275, 37

educativa 330, 341

EJA 69, 70, 71, 72, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 316,
317, 318, 319, 320, 321, 322

ensino 2, 5, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28,
29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46,
49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 63, 65, 67, 68,
69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85,
86, 87, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 101, 102, 104, 105,
106, 107, 108, 110, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120,
121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 132, 137,
138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 151,
152, 153, 154, 155, 160, 162, 164, 165, 166, 168,
169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 192, 193, 194,
195, 196, 197, 199, 200, 201, 205, 207, 214, 216,
217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 229,
230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239,
241, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 253,
254, 255, 257, 258, 260, 265, 268, 269, 270, 271,
272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 282, 283, 284,
286, 288, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 306, 308,
311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321

escola 17, 18, 19, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33,

34, 35, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 53, 54, 55, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82
escolar 16, 18, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 83, 84, 85, 86, 88, 90
escrita 330, 341, 342
estratégia 35, 79, 135, 142, 146, 147, 197, 220, 221, 225, 226, 229, 250, 274, 316
evasão 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 68, 69, 71, 75, 76, 77, 78, 90, 117, 121, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 149, 150, 151, 154, 156, 157, 159, 160
evasões 84

F

ferramenta 15, 16, 18, 22, 86, 96, 97, 121, 122, 127, 131, 207, 216, 217, 219, 220, 225, 226, 227, 228, 229
ferramentas 16, 18, 66, 93, 95, 106, 107, 115, 123, 125, 170, 193, 195, 201, 211, 214, 216, 217, 244, 245, 249, 251, 273, 284, 291, 295, 296, 313
filosofia 52, 53, 55, 60, 63, 65
formação 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203
formação continuada 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203
fracasso 84, 86, 90
função 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111

G

gestão 44, 47, 56, 59, 70, 74, 76, 117, 120, 133, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 163
gráficos 77, 97, 105, 109, 110

H

habilidades 119, 142, 143, 153, 162, 163, 164, 173, 195, 197, 199, 200, 214, 221, 235, 236, 238, 258, 272, 278, 280, 286
história 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230

I

inclusão 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 124, 142, 150, 206, 256, 271, 286, 309, 316, 319,

320

inclusiva 29, 38, 43, 45, 46, 51

instrumento 110, 160, 167, 200, 222, 227, 238, 272, 279, 284, 288, 307, 316, 320

instrumentos 20, 27, 30

internet 16, 17, 20, 22, 23, 100, 101, 112, 115, 116, 118, 120, 121, 122, 131, 134, 136, 244, 250, 251, 278, 285, 297, 308, 316, 321

L

leitura 111, 132, 141, 144, 145, 163, 165, 167, 168, 171, 172, 173, 174, 200, 238, 256, 257, 272, 278, 280, 281, 282, 283, 287, 288, 289, 291, 292, 299, 301, 302, 305, 307, 317, 318, 322, 332, 334, 340, 341

letramento 162, 163, 164, 165, 171, 174, 175, 176, 259, 267, 316, 318, 319, 321, 322

libras 37, 38, 39, 45

língua inglesa 14, 15, 16, 22, 24

linguística 317, 332, 336, 341

ludicidade 245, 249

lúdico 145, 229, 247, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266

M

matemática 92, 93, 102, 103, 141, 217, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242

método 18, 19, 20, 27, 30, 38, 42, 79, 86, 96, 117, 122, 130, 145, 146, 166, 173, 193, 194, 207

metodologia 15, 16, 19, 23, 31, 38, 53, 67, 69, 79, 96, 101, 112, 115, 127, 130, 141, 144, 148, 150, 154, 157, 199, 220, 221, 222, 226, 227, 228, 232, 233, 234, 239, 254, 313, 324

metodologias 15, 17, 18, 25, 41, 54, 69, 70, 93, 94, 96, 102, 105, 108, 113, 117, 155

monológica 232

música 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230

P

pandemia 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, , 130, 137, 178, 191, 192, 193, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 252

paródia 220, 226, 227, 228, 229

pedagógica 16, 18, 25, 34, 35, 44, 47, 49, 54, 56, 59, 60, 69, 73, 74, 75, 80, 81, 89, 141, 143, 144, 153, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 194, 197, 200, 209, 216, 217, 220, 221, 226, 233, 235, 241, 255, 258, 259, 262, 263, 264, 278, 279, 280, 281, 287, 292

pedagógicas 44, 47, 51, 60, 71, 74, 80, 86, 106, 128, 136, 140, 153, 163, 164, 165, 175, 192, 195, 196, 197, 200, 207, 216, 217, 241, 245, 251, 254, 255, 256, 265

pedagógico 119, 147, 163, 165, 168, 201, 207, 226, 236, 238, 244, 245, 247, 249, 250, 251

pensamento crítico 53, 54, 55, 60, 63

pesquisa 110, 115, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 130, 131, 132, 133, 135, 137, 138, 140, 144, 145, 146, 148, 150, 151, 157, 160, 163, 164, 172, 192, 193, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 207, 208, 209, 220, 221, 222, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 241, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 256, 257, 259, 260, 261, 265, 267, 270, 274, 278, 279, 283, 285, 291, 292, 295, 296, 306, 311, 314, 316, 321

Pixton 277, 278, 279, 284, 285, 286, 289, 291, 292

políticas 29, 31, 33, 38, 39, 40, 43, 46, 47, 48, 50, 58, 59, 66, 69, 70, 71, 73, 74, 80, 81, 85, 93, 94, 95, 105, 112, 117, 119, 122, 132, 135, 152, 163, 166, 175, 221, 245, 246, 254, 258, 265

prática 20, 23, 24, 28, 30, 33, 42, 44, 46, 47, 49, 55, 56, 57, 60, 63, 66, 67, 76, 77, 80, 81, 86, 89, 90, 102, 105, 113, 116, 123, 129, 134, 138, 140, 141, 147, 150, 151, 163, 164, 165, 166, 167, 175, 192, 193, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 207, 213, 215, 217, 221, 222, 225, 226, 227, 229, 232, 233, 235, 236, 238, 241, 244, 245, 246, 248, 249, 263, 264, 266, 273, 275, 278, 279, 281, 283, 285, 286, 287, 288, 291, 293

práticas 18, 30, 41, 42, 44, 46, 47, 49, 56, 144, 60, 74, 80, 86, 110, 121, 128, 136, 140, 143, 146, 151, 163, 164, 165, 167, 168, 171, 172, 173, 174

processo 15, 16, 18, 20, 22, 24, 25, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 37, 38, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 57, 60, 61, 63, 65, 66, 70, 71, 75, 76, 78, 80, 81, 89, 90, 93, 96, 98, 101, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 133, 136, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 150, 151, 153, 154, 156, 159, 164, 166, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 206, 209, 212, 213, 214, 216, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 245, 246, 247, 250, 255, 257, 258, 259, 260, 263, 265, 272, 273, 275,

277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 290,
291, 292, 293, 295, 296, 308, 316, 317, 318, 319,
321

pública 127, 129, 132, 134, 135, 138

públicas 15, 28, 29, 35, 38, 41, 46, 47, 48, 69, 74, 80,
81, 82, 117, 118, 122, 129, 132, 135, 152, 164, 244,
246, 251, 254, 257, 259, 265

R

reciclagem 205

recursos 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24

recursos didáticos 294, 295, 296, 297, 298, 307, 312,
313

religioso 294, 295, 301, 302

reprovação 33, 84, 85, 86, 87, 90

responsabilidade 5, 127, 133

S

sala de aula 208, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228,
229

sociedade 16, 17, 28, 29, 32, 40, 41, 48, 54, 55, 56, 57,
58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 74, 78, 80, 85, 93,
94, 95, 96, 102, 107, 115, 117, 118, 119, 128, 130,
135, 136, 137, 140, 146, 152, 154, 165, 167, 172,
173, 174, 203, 206, 207, 216, 217, 221, 222, 223,
225, 227, 235, 236, 247, 251, 255, 269, 270, 271,
272, 273, 275, 276

sociocultural 127

socioeconômico 127, 136

sociologia 268, 269, 276

software 104, 105, 109, 110, 111

surdo 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51

T

tecnologia 15, 17, 18, 22, 23, 93, 94, 95, 96, 100, 101,
103, 106, 107, 108, 113, 117, 119, 143, 163, 171,
197, 198, 202, 218, 249, 284, 291, 315, 316, 317,
318, 321

tecnologias 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 92, 93, 94,
95, 96, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 110, 112,
113, 118, 119, 120, 123, 125, 143, 145, 198, 199,
234, 241, 244, 245, 248, 249, 251, 278, 287, 292,
316, 317, 318, 319, 320, 321, 322

tecnológicas 107, 115, 237, 244, 245, 251

tecnológicos 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 69, 76, 80
trabalho 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251

