

Dr. Alderlan Souza Cabral



DESAFIOS da EDUCAÇÃO na CONTEMPORANEIDADE Vol. 9



AYA EDITORA
2023

Prof.º Dr. Alderlan Souza Cabral
(Organizador)

Desafios da educação na contemporaneidade

Vol. 9

Ponta Grossa
2023

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizador

Prof.º Dr. Alderlan Souza Cabral

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 Parauapebas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

D4415 Desafios da educação na contemporaneidade [recurso eletrônico].
/ Alderlan Souza Cabral (organizador) -- Ponta Grossa: Aya, 2023. 464 p.

v. 9

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-5379-256-2
DOI: 10.47573/aya.5379.2.187

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Ensino via Web - Brasil. 4. Distanciamento social (Saúde pública) e educação – Brasil. 5. COVID-19, Pandemia de, 2020 – Brasil. 6. Tecnologia educacional. 7. Leitura. 8. Sociologia - Estudo e ensino. 9. Literatura infanto-juvenil. 10. Neurociências. 11. Educação. 12. Trava-línguas. 13. Neurologia. 14. Incapacidade intelectual. 15. Pessoas com deficiência. 16. Inclusão escolar. I. Cabral, Alderlan Souza. 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.....15

01

Avaliação da aprendizagem em contexto de pandemia: desafios e possibilidades.....16

Gerlaine Cristina Silva Franco
Lucas Ferreira da Silva
Mikaelle Augusta do Nascimento Lima
Savyo Enrico Rodrigues Alves
Gleilson Angelo da Silva
Carla Larissa Feijó de Almeida

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.1

02

Estratégias pedagógicas na leitura e escrita: avanços e desafios em uma turma de 2º ano de uma comunidade povoado do Badajós Codajás-AM/Brasil, no período de 2019/2020..28

Francisco dos Santos Dutra

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.2

03

Estratégia metodológica de ensino direcionada a disciplina de sociologia43

Maria Lucia de Fatima Cesar Cavalcante

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.3

04

A importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil55

Aline de Campos Guerreiro Reis

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.4

05

Avaliação na educação: alguns problemas e soluções.....70

Augusto Schwager de Carvalho

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.5

06

Literatura infanto-juvenil: uma possibilidade para reflexões e debates sobre a inclusão e o respeito às diferenças81

Sheila Stock Kommers

Deise Mirela Bronzatto

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.6

07

A contribuição da neurociência para a disciplina de história no ensino fundamental II94

Sílvia Mendes de Lira Aragão

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.7

08

Fatores influenciadores para o aumento da evasão e abandono escolar no ensino da EJA em uma escola pública, no período de 2015-2016107

Wilson Albuquerque Matias

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.8

09

Os recursos tecnológicos para a aprendizagem na educação de jovens e adultos dos anos iniciais 118

Vani Santana de Albuquerque
DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.9

10

Aprendizado de programação no ensino médio: estudo de caso Incode Ceuma.....130

Elves Nogueira de Aguiar
Madson Cruz Machado
Osmando Gerude

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.10

11

A participação da família no processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental II dentro da abordagem sociocultural de Vygotsky139

Claudia Ruiz Campos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.11

12

A família dentro do contexto escolar no processo ensino-aprendizagem das séries iniciais, um estudo de caso realizado em uma escola municipal da zona rural da cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2016-2017151

Wesley Mota e Alecar

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.12

13

A deficiência intelectual no contexto escolar: uma revisão bibliográfica necessária à formação docente163

Arlene Mendes Santos
Michelle Katula Siqueira Ribeiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.13

14

História da educação profissional tecnológica de nível médio no Brasil - 1909 a 2023.....175

Marinalva Maria de Brito

Ronan Daré Tocafundo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.14

15

Os contributos da filosofia Kantiana para a educação na contemporaneidade191

Marcília Rinaldes Rocha dos Santos Neto

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.15

16

Conceitos básicos de história na formação dos alunos no ensino médio: um olhar sobre as práticas docente em uma escola pública localizada na cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2021-2022.....202

Maria do Socorro de Lima Pereira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.16

17

O papel do coordenador pedagógico na elaboração e acompanhamento do projeto político pedagógico, visando a gestão democrática215

Simão Filho Teixeira Soares

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.17

18

A relação do direito educacional na atuação profissional dos coordenadores pedagógicos227

Sanara Meira Ferreira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.18

19

Unidades didáticas multiestratégicas e o ensino de química: uma nova abordagem na construção do conhecimento236

Roberto Brasil Ferreira

Everson Apolinário de Souza

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.19

20

As dificuldades da leitura e escrita dos jovens indígenas nas séries iniciais na Escola Municipal Uka Umbesara Wakenai Anamarehit Município de Manaus-AM/Brasil, no período de 2020-2021249

Carmelita Pimentel Libório

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.20

21

A geografia e a interdisciplinaridade: um estudo aplicado em uma turma do 6º ano do ensino fundamental II, em uma escola municipal na comunidade Murituba, na zona rural do município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2021-2022262

Messias Mendonça Gonçalves

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.21

22

Baixo rendimento escolar sob a perspectiva de impactos das relações sociais vivenciadas pelos discentes do ensino médio, em uma escola pública no município de Manaus-AM/Brasil, no período de 2020-2021274

Elizandra Vieira Nunes

DOI: [10.47573/aya.5379.2.187.22](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.187.22)

23

Interpelação no livro didático de matemática para o ensino médio, usado nas escolas públicas da cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2021-2022.....286

Rômulo Lima Cunha

DOI: [10.47573/aya.5379.2.187.23](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.187.23)

24

A contribuição da educação física no desenvolvimento psicomotor dos alunos da educação infantil, em uma escola pública do município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2021/2022299

Leandro Bastos de Lima

DOI: [10.47573/aya.5379.2.187.24](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.187.24)

25

Educação e avaliação: princípios e práticas.311

Ana Cristina Patrício

Rafael Maia Quinderé

Maria Trajano Alves de Veras

Alexandre Lopes da Silva

Ronaldo Soares de Oliveira

Eliene Maria Silva de Aguiar

Kelly Patrícia dos Santos Martins

Raíssa Kelly Santos Silva

DOI: [10.47573/aya.5379.2.187.25](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.187.25)

26

Políticas públicas da educação de jovens e adultos e o que de fato eles buscam.....319

Aline Pimenta Motta

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.26

27

A escola em tempos de pandemia e os novos desafios educacionais329

Nicole Mieke Takada Moreti

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.27

28

A evasão escolar no ensino médio da Escola Estadual Antogildo Pascoal Viana na cidade de Manaus-Am, no biênio 2019-2020.....345

Sandra Maria do Nascimento Reis

Joriselma Fernandes da Silva

Matheus Alexander do Nascimento Reis

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.28

29

Gestão e coordenação pedagógica: relato de experiência sobre estágio em uma escola pública de Breves-PA.....354

Luciano da Silva Leão Soares

Michelly Melissa Pereira de Azevedo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.29

30

Interdisciplinaridade na leitura e interpretação de textos368

Ailson Gomes de Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.30

31

O desafio da integração das tecnologias digitais nas aulas de inglês no ensino fundamental II.....379

Aldcejam Paulino Morais
Andrea Maria da Silva Souza
Carlos Eduardo Teixeira da Silva
Érika Melo Martins Viana
Gizeuda Bezerra Paulino de Souza
Izabela louize Ferreira Tavares
José Augusto da Silva
Manoel Nilton Clemente da Silva
Marinalva Adelino da Silva Santos
Nivaldo Adelino da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.31

32

O desafio da inserção do pedagogo nas instituições públicas e suas possibilidades de atuação.....393

Geniel Pereira de Oliveira
Geane Florenço da Costa
Jailta Machado da Cruz
José Augusto da Silva
Izabela louize Ferreira Tavares
Maria da Paz Lopes Ferreira
Meirelane Romeica de Oliveira Rodrigues
Mikeline de Araújo Alves Pereira
Rita de Luzier de Souza Martins
Wellyda dos Santos Araújo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.32

33

O trava-língua com estratégia de alfabetização e incentivo a leitura no ensino fundamental I403

Cláudia Mércia Barreto da Silva
Cristina Ferreira da Fonseca
Francisca Cosme de Oliveira Torres
Joelma de Assis França
Mirian da Costa Ribeiro Moura
Neli Cristina Félix da Cruz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.33

34

Educação e escola: os desafios frente as práticas indisciplinadas e infrequência as aulas no ambiente escolar.....412

Ernandes Nascimento da Silva
Josefa Geniele da Silva Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.34

35

Crenças, dificuldades e estratégias no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa na escola pública.....423

Adriana Maria Ferreira Dantas
Aldcejam Paulino Morais
Carlos Eduardo Teixeira da Silva
Eudes José de Oliveira Junior
Ionaldo de Oliveira
Letícia Martins de Macedo
Luzia de Assis Silva
Manoel Nilton Clemente da Silva
Nivaldo Adelino da Silva
Sandra Cristina de Melo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.35

36

Formação de professores para o ensino médio: conteúdo e ensino-aprendizagem439

Priscila Maria Silva Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.36

Organizador452

Índice Remissivo453

Apresentação

Caros leitores,

É com imensa satisfação que trazemos até vocês o nono volume da coleção “**Desafios da Educação na Contemporaneidade**”. Nesta obra, mergulhamos em 36 capítulos que abordam uma ampla gama de temas essenciais para o campo da educação nos dias atuais.

Nesta coletânea, os autores exploram uma diversidade de desafios que enfrentamos em nossa prática educativa. Temas como a avaliação da aprendizagem em contexto de pandemia, estratégias pedagógicas na leitura e escrita, a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil, e os problemas e soluções relacionados à avaliação na educação são cuidadosamente examinados.

A inclusão e o respeito às diferenças são temas cruciais, discutidos através da literatura infanto-juvenil e reflexões sobre o papel da família no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a interseção entre a neurociência e o ensino de disciplinas como história é abordada, demonstrando como essas áreas podem se complementar para proporcionar uma educação mais enriquecedora.

Outros tópicos importantes incluem a evasão e abandono escolar, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o uso de recursos tecnológicos na aprendizagem, como a programação no ensino médio, a participação da família no processo educacional e a formação de professores para o ensino médio.

A interdisciplinaridade, que promove uma compreensão mais ampla e integrada dos conteúdos, também é discutida em diferentes contextos, como nas áreas de química, geografia e leitura e interpretação de textos.

Este volume é uma fonte valiosa de conhecimento e experiências, fornecendo *insights* importantes para educadores, pesquisadores e todos os interessados na melhoria do sistema educacional. Cada capítulo aborda desafios específicos e busca soluções inovadoras, demonstrando um compromisso com uma educação de qualidade e relevante para o mundo em constante transformação.

Esperamos que este livro seja uma inspiração e uma fonte de reflexão para todos aqueles que buscam aprimorar a educação na contemporaneidade. Que essas páginas estimulem novas ideias, práticas inovadoras e a busca incessante por uma educação cada vez melhor.

Boa leitura!

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Editor Chefe



Avaliação da aprendizagem em contexto de pandemia: desafios e possibilidades

Gerlaine Cristina Silva Franco
Lucas Ferreira da Silva
Mikaelle Augusta do Nascimento Lima
Savyo Enrico Rodrigues Alves
Gleilson Angelo da Silva
Carla Larissa Feijó de Almeida

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.1

RESUMO

Esse estudo tem como objetivo principal compreender de que forma ocorre a avaliação da aprendizagem no ensino remoto/híbrido, os desafios e possibilidades a ela associados em contexto da pandemia. Foi necessário traçar um percurso metodológico da pesquisa que organizou-se tendo por base a abordagem qualitativa. Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa em questão foram a pesquisa bibliográfica e como procedimentos técnicos tem-se a aplicação de um questionário online. Foi possível identificar que as o engajamento, os recursos disponíveis e até a forma com que os alunos entregam as atividades acabam por dificultar o processo de avaliação da aprendizagem e constituem-se como desafios nesse contexto. Todavia, houveram ganhos e novas possibilidades associadas ao processo avaliativo haja vista nesse contexto de ensino remoto/ híbrido, os professores buscarem diferentes ferramentas de avaliação, no qual destaca-se os que se associam as Tecnologias Digitais da Informação (TDIC's). As metodologias ativas aparecem ainda como meios importantes para a viabilização da avaliação e fortalecem a construção de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: pandemia. avaliação da aprendizagem. ensino remoto/híbrido. metodologias ativas.

INTRODUÇÃO

O cenário contemporâneo demonstra estarmos vivenciando um dos momentos mais difíceis. A nova pandemia do Covid-19 que chegou ao Brasil no primeiro trimestre de 2020, se alastrou por todo o território de maneira rápida, incluindo a metrópole Fortaleza. Inúmeras medidas e estratégias para diminuir a pulverização do vírus foram adotadas pelos governantes dos estados brasileiros. Tais medidas, como a quarentena, afetaram diretamente as instituições educacionais.

Durante esse período, em que não poderiam haver aglomerações e as escolas não poderiam ofertar o ensino presencial, a estratégia foi adotar o ensino remoto e com a melhora do quadro pandêmico, o ensino híbrido. Sendo assim, é claramente perceptível que as escolas tiveram que redesenhar sua estrutura, de forma que pudessem ser ágeis e flexíveis quanto à nova realidade que se apresenta, que surgiu sem data determinada para se findar.

Nesse contexto, inúmeras foram as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos escolares. Vale destacar que os professores, com destaque para os da educação básica, viram uma mudança significativa em suas práticas cotidianas, tendo que aprenderem e disporem de tecnologias da informação que antes não estavam tão presentes no espaço escolar e lutar para que os discentes permanecessem integrados ao processo de construção de conhecimentos das disciplinas que lecionam.

Essas dificuldades foram reforçadas pelo distanciamento físico entre professores e alunos. Os adolescentes, viram-se obrigados a terem aulas “pelo computador” e que, em um primeiro momento, eram gravadas (assíncronas) e posteriormente, síncronas (ao vivo). Nesse contexto foi necessário que os docentes explorassem recursos, metodologias e diferentes instrumentos de avaliação que auxiliassem no ensino, de modo que as disciplinas continuassem fazendo sentido para os educandos, sendo até certo ponto lúdica e estimulando o protagonismo. Sendo assim, construir uma aprendizagem significativa liga-se a necessidade de estimular o protagonis-

mo dos educandos, e em tempos de pandemia tem se constituído um desafio que, quando alcançado, traz bons resultados. O protagonismo permite que os alunos se envolvam diretamente na construção de saberes, sendo, portanto, sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem (DEMO; SILVA, 2020) e para que esse protagonismo seja fortalecido no ensino híbrido, é necessário que os docentes reconheçam a importância da avaliação da aprendizagem, de forma essas estejam bem definidas e claras para os estudantes.

Pensar o ensino no contexto que ele está a vivenciar, frente às muitas dificuldades que marcam a realidade educacional reforça e valida esse trabalho, na perspectiva de fortalecer os processos de avaliação e constituição de aprendizagens significativas seja no ensino presencial, remoto ou híbrido. Dessa forma, esse artigo tem como objetivo principal compreender de que forma ocorre a avaliação da aprendizagem no ensino remoto/híbrido, os desafios e possibilidades a ela associados em contexto da pandemia.

DESENVOLVIMENTO

A avaliação da aprendizagem consiste em uma ação bastante complexa, que se apresenta em todos os contextos educacionais. A avaliação não ocorre apenas como julgamento de valor, de forma a determinar se os educandos são capazes ou não de seguir para as séries futuras. Na verdade, a avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem e se compromete em buscar meios de alcançar resultados mais efetivos para as práticas no espaço escolar.

Ao pensarmos sobre a avaliação educacional, é comum associarmos a uma tendência histórica de classificação, de forma a medir a aprendizagem dos alunos. Essa perspectiva pode inserir-se em diferentes contextos de ensino, seja no ensino básico e até no ensino superior. Conforme Ballester *et al.* (2003, p. 17):

A avaliação da aprendizagem consiste em uma ação bastante complexa, que se apresenta em todos os contextos educacionais. A avaliação não ocorre apenas ao julgamento de valor, de forma a determinar se os educandos são capazes ou não de seguir para as séries futuras. Na verdade, a avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem e se compromete em buscar meios de alcançar resultados mais efetivos para as práticas no espaço escolar.

Essa concepção ainda está cristalizada na mente de muitos professores que conforme Tardif (2014), é resultado de diversos contextos, seja o de sua formação até suas experiências profissionais. A concepção de avaliação, a apropriação dos instrumentos de avaliação e o contexto social que a educação se insere consolidam a atuação docente e a forma que o professor conduz o processo educativo.

Diversos teóricos da educação sinalizam a importância de (re) pensar a avaliação, como um ato pedagógico que auxilia o docente a evidenciar as possibilidades e fragilidades dos educandos, as possíveis decisões e os diálogos e acompanhamentos necessários a eles. Tal perspectiva compreendem que os alunos devem estar no centro do processo de ensino e aprendizagem (MÉNDEZ, 2002; LUCKESI, 2011).

Sendo assim, acreditamos que a avaliação em sala de aula deve orientar-se por três aspectos dominantes, sendo eles o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. Conforme Russell e Airasian (2014) o aspecto cognitivo faz menção a memorização, aplicação, interpretação de conhecimentos e ainda o solucionar problemas e analisar criticamente. O aspecto afetivo liga-se aos

sentimentos, emoções; e o aspecto psicomotor é o ato prático dos aspectos psicomotores, tendo por base os aspectos afetivos.

Assim, existem três tipos de avaliação, sendo a diagnóstica, a formativa e a somativa. Conforme Melo (2020) a avaliação diagnóstica visa uma compreensão das dificuldades dos alunos, bem, como seus conhecimentos prévios para a partir dela pensar o planejamento. A avaliação formativa evidencia os resultados da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades; e a avaliação somativa tem como função principal a classificação ao fim do processo. Assim, o processo de avaliação da aprendizagem deve compreender toda essa complexidade, e não ser apenas uma atividade-fim.

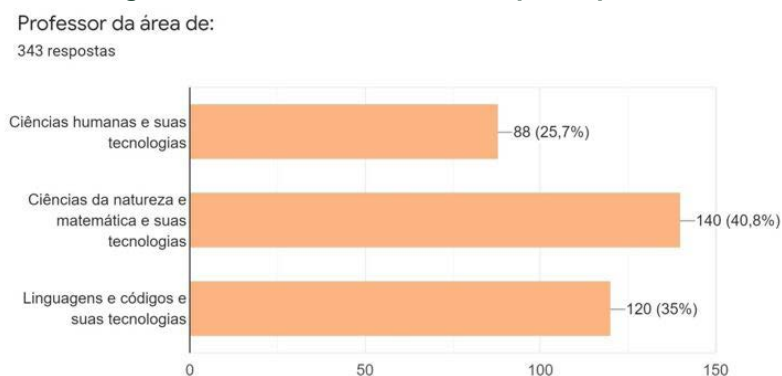
No atual contexto de pandemia, as escolas implementaram o ensino remoto e híbrido, essa realidade fortaleceu ainda mais discussões a respeito dos processos de aprendizagem e avaliação. Sendo assim, pensar o processo de construção de aprendizagem não se constitui tarefa fácil haja vista as situações-problemas que se colocam frente o ensino.

Construir uma aprendizagem cada vez mais significativa requer atentar ao contexto da educação na atualidade, pensando que estratégias, recursos e instrumentos de avaliação podem ser implementados para que os educandos venham a construir conhecimentos e sejam sujeitos ativos nesse processo. Essa necessidade liga-se ao fato de vivermos “tempos de transformação na educação que introduz inovação e rompe, gradualmente com a cultura milenar de educação baseada na memorização e reprodução” (DEBALD; GOLFETO, 2016, p. 10).

Com o intuito de compreender a avaliação educacional, suas possibilidades e desafios no contexto de ensino remoto e híbrido, foi necessário traçar um percurso metodológico. Sendo assim, ele organizou-se tendo por base a abordagem qualitativa. A natureza dessa metodologia se justifica pelo tocante a aspectos mais perceptíveis e subjetivos (SEVERINO, 2007). Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa em questão foram a pesquisa bibliográfica e como procedimentos técnicos tem-se a aplicação de um questionário online, por meio do recurso Google formulário.

A respeito do formulário, ele obteve um alcance de 343, participantes, sendo eles professores ligados a Coordenadoria Regional de Educação/01 (Crede 01). Destes, 88 são professores da área de Ciências humanas, 140 são professores da área de Ciências da natureza e matemática e suas tecnologias e 120 são professores da área de linguagens e códigos e suas tecnologias (Figura 1).

Figura 1 – Áreas de atuação dos participantes



Fonte: Da pesquisa (2021).

Observe o quadro 1, com as escolas da Crede 1 que participaram da pesquisa, seguido pelo número de professores que responderam o formulário:

Quadro 1 – Escolas da Crede 01 participantes.

ESCOLA	RESPOSTAS
EEM BRANCA CARNEIRO DE MENDONÇA	38 respostas
EEEP JOSE IVANILTON NOCRATO	28 respostas
EEMTI RAIMUNDO TOMAZ	23 respostas;
EEM ANA BEZERRA DE SÁ	20 respostas
EEM ALICE MOREIRA DE OLIVEIRA	17 respostas
LICEU DE CAUCAIA 17	17 respostas
EEFM JOSÉ TRISTÃO FILHO 17	17 respostas
EEM IRACI PEREIRA DE ALCÂNTARA	15 respostas
EEM EUDES VERAS	14 respostas
EEMTI CARNEIRO DE MENDONÇA	13 respostas
CAIC SENADOR CARLOS JEREISSATI	13 respostas
EEEP PROFª LUIZA DE TEODORO VIEIRA	12 respostas
EEMTI ANTONIO GERALDO DE LIMA	10 respostas
EEEP MARIA CARMEM V. MOREIRA	10 respostas
EEMTI ANCHIETA	10 respostas
EEMTI VICENTE ARRUDA	09 respostas
EEM PRESIDENTE JOSÉ SARNEY	07 respostas
EEEP EUSÉBIO DE QUEIROZ	07 respostas
EEMTI CASIMIRO LEITE DE OLIVEIRA	07 respostas
EEM PROFESSOR FLÁVIO PONTE	06 respostas
EI ITA-ARA 6 respostas; CCI DE CAUCAIA	06 respostas
EEM ELIEZER DE FREITAS GUIMARÃES	04 respostas
EEEP FRANCISCO ARISTÓTELES DE SOUSA	04 respostas
EI MARCELINO ALVES DE MATOS	04 respostas
EEM MANOEL SENHOR DE MELO FILHO	03 respostas
EEMTI JOSÉ MARIA PONTES DA ROCHA	03 respostas
COLÉGIO ESTADUAL RUI BARBOSA	03 respostas
EEM LUIZ GIRÃO	03 respostas
EI VILA DOS CACOS	03 respostas
EEMTI ROTARY CLUB SÃO MIGUEL	02 respostas
EEM PERBOYRE E SILVA	02 respostas
CEJA CAUCAIA	02 respostas
EEMTI ESTRELA TORQUATO	01 resposta
EEM DOM ALOÍSIO LORSCHIEDER	01 resposta
EEMTI JOSÉ DE BORBA VASCONCELOS	01 resposta
EI DA PONTE	01 resposta
EI ÍNDIOS TAPEBAS	01 resposta

Fonte: Da pesquisa (2021).

A Pesquisa bibliográfica consistiu no momento da busca de referências e teorias, que contribuíssem na análise e investigação do tema pesquisado. (MARCONI; LAKATOS, 2003). O questionário aplicado tinha como público alvo professores do ensino básico, alocados na Crede

01 da rede estadual de ensino e tratou dos seguintes assuntos: Desafios do ensino remoto e do ensino híbrido; metodologias ativas e avaliação da aprendizagem.

Todos os dados coletados, seja de forma primária e secundária, foram organizados de forma a se procurar conexão entre os mesmos. Os dados organizados foram trabalhados e explorados, sob a luz das teorias de forma a responder os objetivos já descritos neste trabalho. Para uma melhor exposição dos resultados, alguns quadros foram pensados como estratégia.

A primeira pergunta feita aos professores foi o que eles entendem por avaliação da aprendizagem e como ela se insere no seu planejamento pedagógico. Nesse sentido, obtivemos inúmeras respostas, nas quais destaco:

Quadro 2 – Respostas sobre avaliação da aprendizagem

RESPOSTAS DE PARTICIPANTES DA PESQUISA
A avaliação é uma das atividades que ocorrem dentro de um processo pedagógico. A avaliação tem como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto não pode ser realizada apenas ao final do processo, sob pena de perder seu propósito.
Procuro estabelecer a ideia de avaliação como um continuum que busco desenvolver com meus alunos ao longo das aulas. Em toda atividade prática que realizo com eles em aula, ou mesmo em uma atividade de produção oral/escrita ou compreensão leitora/auditiva, estou diagnosticando de que modo o conteúdo vem sendo compreendido por eles e quais pontos preciso reforçar ou procurar outro modo para trabalhar em minhas aulas.
Entendo q faz parte do processo de ensino e aprendizagem , para redirecionar as ações do professor e da escola. É uma etapa do planejamento assim como temos q definir os objetivos, metodologias e estratégias, a avaliação é parte constante e essencial desse processo.
É Buscar entender como está a aprendizagem do aluno, e como ele busca repassar esse aprendizado de forma clara para o meio ao seu redor. A avaliação é inserida de forma escrita para avaliar o aprendizado em teoria e na forma prática para levar o aluno a vivenciar o seu aprendizado.
A avaliação é uma etapa de grande importância para o fazer pedagógico, no entanto ela não começa e nem termina na simples aplicação de provas. Vai muito além disso, engloba toda a interação educador e educando. Desta forma, tento avaliar o aluno desde o momento que ele chega para minha aula, e acompanho o seu desenvolvimento ao longo do processo.
Avaliar é buscar perceber a qualidade da aprendizagem, procurando delinear seus limites e alcances. É o resultado da avaliação que estabelece a continuidade do processo de aprendizagem, seu ritmo e possíveis abordagens. Em meu planejamento sempre considero as diferentes formas de avaliação para determinar como prosseguir ao longo do período letivo.
A avaliação é um processo contínuo e envolve vários aspectos como a aprendizagem efetiva, a compreensão conteúdos através da afetividade e também com de acordo com a realidade de cada um. No planejamento pedagógico vai desde a compreensão da realidade do aluno, a seleção de conteúdos e como serão avaliados.
A avaliação deve ser algo constante no decorrer das aulas e fora dela. Nas aulas tento avaliar pela participação nas discussões sobre os assuntos abordados e pela resolução de atividades. Fora da sala sempre estimulo a leitura de materiais, assistir vídeos da área e direciono atividades para serem resolvidas em casa.
A avaliação não acontece de forma pontual através de exames objetivos apenas. Acontece no dia a dia e é construída através da observação da participação, desempenho, dedicação, dificuldades, superação de dificuldades e progressão do aluno nas aulas. Nos planejamentos, procuramos criar estratégias onde o aluno possa participar de maneira oral, escrita e ativa das atividades, sempre valorizando cada passo construído pelo aluno e levando sempre em conta a realidade do discente, da escola, do ensino e da situação social no momento atual.
A avaliação precisa olhar o educando como ser social, sujeito do seu próprio desenvolvimento onde a reconstrução da avaliação não acontecerá por experiências isoladas ou fragmentadas, mas por uma avaliação continuada e que ultrapasse o espaço da escola. Ou seja, o aluno precisa ser avaliado como um todo e não somente pelo conteúdo aprendido em sala de aula, pois muitas vezes fatores externos podem prejudicar seu rendimento em uma avaliação. O medo, o nervosismo, problemas familiares entre outros. Dessa forma, considero que avaliar o aluno é muito mais do que apenas lhe atribuir uma nota.
Buscar estratégias para mensurar de forma qualitativa o alcance e efetividade das intervenções pedagógicas aplicadas. A avaliação é um enorme desafio, uma vez que é profundamente difícil quantificar, atribuir um número frio, ao efeito que determinada intervenção pedagógica foi capaz de produzir. Insere-se no planejamento como um processo que deve ser flexível o suficiente para n produzir injustiças, ao mesmo tempo em que tem o papel de satisfazer a gestão com a atribuição de uma nota.

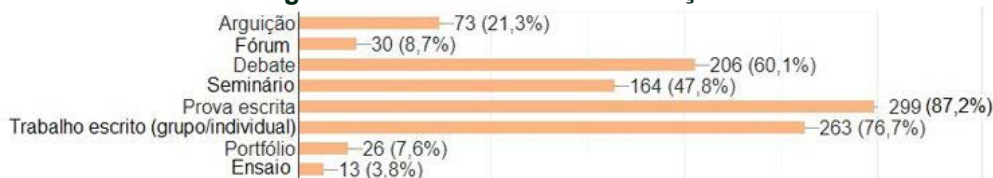
<p>A avaliação é uma forma que o professor tem de aferir o grau de aprendizado do aluno durante o processo de ensino aprendizagem. Não acredito que uma prova escrita de múltipla escolha seja capaz de fazer essa verificação. Durante o período remoto, disponibilizei aos alunos pequenas atividades após cada aula na tentativa verificar uma evolução da aprendizagem. No futuro, pretendo diversificar as formas de avaliar por acreditar que a forma tradicional não é capaz de aferir todos os aspectos da aprendizagem.</p>
<p>Avaliar é o momento de perceber a aprendizagem do aluno para poder tomar uma decisão na continuação do ensino. A avaliação se insere no meu planejamento pedagógico de forma semanal já que na qualitativa é acompanhado a frequência e as atividades dos educandos e mensalmente por meio de prova. A partir das notas aqueles alunos que não obtêm a média são encaminhados para uma recuperação paralela.</p>
<p>Avaliação é o norte para pensar no planejamento pedagógico, ela não é um fim, e sim uma forma de perceber se às metodologias aplicadas em sala de aula estão sendo significativas, a partir dela, podemos traçar caminhos para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.</p>
<p>Mensurar o processo de ensino-aprendizagem através de práticas educacionais: atividades, avaliações periódicas, trabalhos em grupos, participação, interesse, feedback...</p>
<p>A avaliação é um processo contínuo e de análise qualitativa que deve estar alinhada aos objetivos previstos para o processo de ensino-aprendizagem. No final de cada aula uma questão é enviada para os alunos. Essa questão tem caráter de avaliação diagnóstica e visa entender as dificuldades encontradas pelos alunos para entender o assunto lecionado. É realizada a correção da questão na aula seguinte. Questões também são resolvidas durante a aula e são formas de avaliação formativa. A participação nas aulas é incentivada e são realizados experimentos via simulador (laboratórios virtuais), contando como formação comparativa, para saber se o aluno está compreendendo o assunto lecionado. Também são realizadas avaliações somativas (Avaliação Parcial e Bimestral) que tem como foco quantificar, atribuir uma nota ao aluno.</p>
<p>Avaliar vai além da geração de nota para o aluno. Avaliar é uma forma de mapear as fragilidades e as potencialidades de cada discente, é desafiar o professor a buscar novas formas de ensino e aprendizagem, com o intuito de sanar as dificuldades do aluno.</p>
<p>Entendo que a avaliação se dá continuamente durante todos os momentos de construção de aprendizagem e portanto está inserido no planejamento de diversas formas: debate, questionamentos orais e escritos, análise de textos, fotografias e demais expressões artísticas que tenham relação com as Ciências Humanas etc.</p>
<p>A Avaliação verdadeiramente é um processo, é uma tarefa didática necessária e permanente do nosso trabalho docente e consequentemente fornecerá respostas a fim de constatar progressos ou dificuldades para nortear possíveis acertos. Toda participação do aluno é válida, seja nas discussões das aulas nas salas de aula virtual ou física (presencial), nos debates, resolução de atividades ou até mesmo nos formatos didáticos: formulários ou impressos em PDF.</p>
<p>A avaliação consiste em entender o processo de aprendizagem como um todo, pois consiste em trazer informações sobre as ações de aprendizagem. A avaliação deve ter começo, meio e fim junto com o conteúdo avaliado. Então as atividades, participação e os resultados formam juntos a avaliação.</p>

Fonte: Da pesquisa (2021).

Na apropriação das inúmeras respostas, para além das destacadas no quadro 02, foi possível compreender a percepção dos professores sobre a avaliação da aprendizagem. A maioria dos docentes não resumiu o processo avaliativo restrito a aplicação do instrumento prova. Eles compreendem a importância da avaliação, que é portanto, fator norteador da ação docente e das possibilidades para que esse professor possa pensar sua práxis e como seus alunos estão construindo conhecimento.

Outra questão bastante importante feita, foi quais os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores. Foram listados vários instrumentos de avaliação, e obtemos os seguintes dados (Figura 2):

Figura 2 – Instrumentos de avaliação.



Fonte: Da pesquisa (2021).

No gráfico (Figura 2) é possível perceber que o docente tem implementado diferentes instrumentos e procedimentos que favoreçam a avaliação da aprendizagem. Além destes, muitos professores destacaram estar utilizando outros meios e ferramentas para a avaliação no contexto remoto/híbrido, tais como: Produção de vídeos; elaboração de charges; elaboração e divulgação de materiais para redes sociais; jogos online; produção de podcasts; etc. O uso desses recursos permitem aos docentes observar, analisar e registrar o processo de aprendizagem, constituindo uma variedade de instrumentos avaliativos no contexto de ensino remoto e híbrido.

Esses instrumentos ajudam, portanto, os docentes a investigar se a aprendizagem está acontecendo conforme o que o professor tem planejado. Conforme Libâneo (1994), utilizar diferentes meios de avaliar a aprendizagem fortalece a práxis docente, tendo e vista a realidade que o professor vislumbra, as informações que se alcança.

Importante destacar ainda que as mudanças e reflexões no processo de avaliação no ensino ainda precisam continuar, pois é comum “tomar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos” (LIBÂNEO, 1994, p.195). O instrumento prova é utilizado de maneira intensa no contexto remoto/híbrido, mas não resume o processo avaliativo dos professores, pois “está claro que a prova, nem de longe, representa a resposta satisfatória da avaliação, porque passa ao largo dos desafios mais profundos da formação de competência, extremamente qualitativos” (DEMO, 2003, p.37). Além disso, buscamos identificar as principais dificuldades no contexto de ensino remoto /híbrido, quanto a avaliação da aprendizagem dos educandos. Vejamos no quadro 3 algumas respostas dos docentes que participaram da pesquisa:

Quadro 3 – Respostas dos participantes sobre desafios para a avaliação da aprendizagem.

RESPOSTAS DE PARTICIPANTES DA PESQUISA
Fazê-los se sentirem seguros para falar e compartilhar suas ideias com os colegas em outra língua, sem aquela ideia que eles estão sendo “julgados” seja por mim ou pelos demais alunos da turma.
Saber se o aluno tá fazendo e aprendendo mesmo. Não saber se os alunos estão realmente fazendo.
É complicado o acompanhamento durante a avaliação, logo a precisão da avaliação fica comprometida.
Os alunos estão demonstrando grande desinteresse pelos processos avaliativos mais utilizados em tempos de ensino remoto/híbrido, como as provas em formato de formulário. Percebo que estamos perdendo muito no processo de leitura e escrita, os alunos acabam olhando com grande antipatia as avaliações que exigem a escrita.
Conseguir alcançar alunos que estão simultaneamente em sala e em casa.
A interação entre professor e aluno para perceber o quanto o aluno aprendeu
A métrica da avaliação de quem está no presencial com quem está no remoto precisa ser diferenciada, isso gera conflitos.
Saber se o aluno está se apropriando dos conteúdos; saber se eles apenas pesquisam e fazem uma Reflexão sobre o assunto é ainda de que forma eles gostariam ser avaliados.
Os problemas sociais, o contexto familiar de cada estudante, a falta de habilidade tecnológica, a desmotivação e a necessidade de trabalhar para ajudar a família durante esse período, causaram desigualdade e déficit de aprendizagem de alguns educandos durante esse período.

Nesse caso o maior obstáculo encontrado é o retorno do aluno em relação aos conteúdos, em relação a participação do mesmo, pois muitas vezes pedimos que falem ou digitem e não obtemos retorno. Ou seja, fica difícil avaliar apenas pelo conteúdo abordado por meio de uma avaliação de múltipla escolha, onde não tenho como saber se o aluno está realmente lendo e respondendo ou apenas marcando as respostas aleatoriamente.
Falta de letramento digital. Tanto dos professores quanto dos alunos. Várias ferramentas de avaliação e de ensino poderiam ser usadas apenas na suíte classroom, mas nem os alunos aprenderam a utilizar, nem os professores.
Pelo foco que muitos alunos tem em uma nota, muitas vezes eles não são honestos na hora de resolver algumas atividades. Isso faz com que muitos alunos que têm sérios déficits de aprendizado não sejam identificados e isso gera uma ilusão de que os métodos usados pelo professor estão funcionando quando não estão.
Fazer com que eles queiram aprender e não somente responder questões para passar de ano, utilizando métodos de pesquisa durante as avaliações
A ausência do contato direto dificulta a interação com os alunos e a capacidade de inferir suas dúvidas e angústias.
Obter contato e devolutiva dos alunos. A maioria dos alunos não participam das aulas online nem entregam atividades. Dos que entregam atividades, copiam da internet.
A queda acentuada na participação dos decentes e o uso da internet na produção de respostas nas avaliações escritas que não correspondem com o real conhecimento do aluno sobre determinado assunto.
A maior preocupação do professor neste período é quanto a honestidade do aluno. Para traçar um planejamento, é necessário observar o desempenho de cada aluno entendendo seu ritmo e raciocínio. Contudo, é preciso estar atento aos alunos que compartilham entre si as respostas de atividades propostas, pois limitam a capacidade de pesquisa e reflexão. A intenção é alertar para o prejuízo dessa prática.
Acredito que a maior dificuldade é mensurar a real aprendizagem dos educandos, pois muitos realizam as atividades sem terem realmente assistido as aulas e acompanhado a explicação dos conteúdos.
O feedback através de interação nas aulas e o fato de ainda estar conhecendo os métodos existentes e aplicar corretamente.
O distanciamento do corpo discente do cotidiano do colégio - potencializado pela falta de meios de acesso às plataformas de ensino durante a pandemia - figurou entre os principais desafios do ensino remoto e, portanto, da avaliação da aprendizagem dos mesmos. Ainda vale ressaltar que, a falta de treinamento dos docentes por meio de oficinas (disponibilizadas somente após mais de um ano de pandemia) dificulta a utilização de metodologias menos tradicionais no processo de avaliação.

Fonte: Da pesquisa (2021).

A partir das respostas acima, e das outras tantas respostas, foi possível evidenciar que a avaliação da aprendizagem no contexto remoto passou por vários desafios (alguns existentes no contexto presencial). Um dos principais, presente em muitas respostas trata do distanciamento dos sujeitos escolares, o que dificulta que os professores vejam e acompanhem efetivamente o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Além disso, muitos alunos compreendem os processos de avaliação apenas como um meio para aprovação ao final do ano letivo, o que em contextos de ensino remoto e híbrido é um fator limitante as ações docentes pois podem valer-se de resultados que não correspondem efetivamente a aprendizagem dos alunos e dificulta, portanto, o planejamento e intenção dos professores. Destacamos ainda os problemas de infraestrutura e a falta de recursos dos educandos, dentre outros fatores.

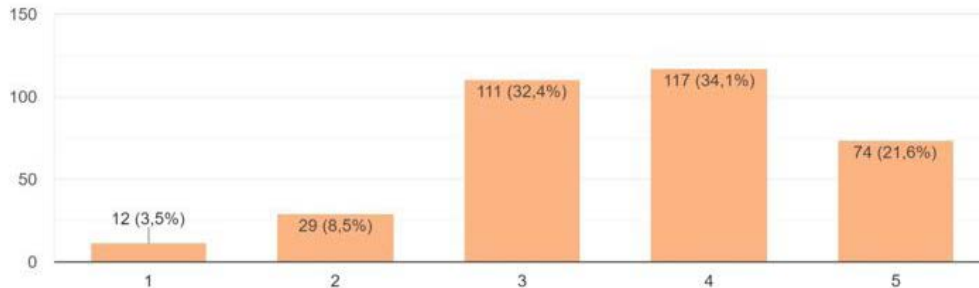
A avaliação no ensino remoto/ híbrido foi desafiadora, por ser de caráter formativo, processual e qualitativo, fazendo com que os docentes tivessem que estar mais atentos, flexíveis e dispostos a reconhecer os esforços dos educandos de forma que não se amplie problemas fortalecidos pela pandemia, como a evasão escolar (BRASIL, 2020).

Pensando um dos pilares do ensino remoto e híbrido fortalecidos pelos agentes de inovação da Crede 01, que é o aluno como protagonista e sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem, foram feitas afirmações aos professores sobre as metodologias ativas e se essas

têm sido utilizadas como subsídios para a avaliação da aprendizagem, em que eles atribuíam nota de 0 a 5 (0 para não concordo e 5 para concordo totalmente), e ainda, para que eles apontassem as principais metodologias ativas utilizadas por eles. Vejamos as figuras 03, 04 e 05 a seguir:

Figura 3 – Uso das metodologias ativas (nota de 0 a 5 para concordância da frase)

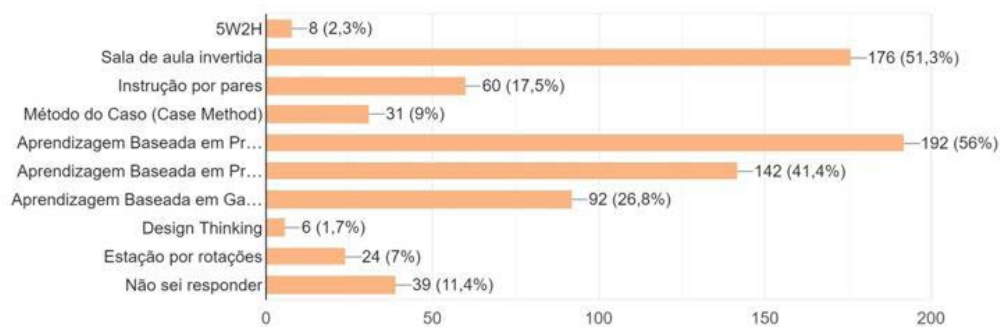
Eu costumo utilizar as metodologias ativas cotidianamente.
343 respostas



Fonte: Da pesquisa (2021).

Figura 4 – Metodologias ativas que costumam utilizar.

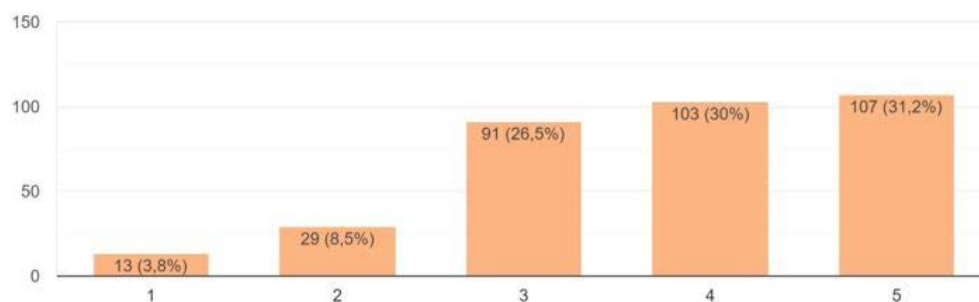
Assinale as metodologias ativas que costuma utilizar em sua prática docente:
343 respostas



Fonte: Da pesquisa (2021).

Figura 5 – Metodologias ativas como subsídios para avaliação da aprendizagem (nota de 0 a 5 para concordância da frase)

As metodologias ativas me servem como subsídios para a avaliação da aprendizagem.
343 respostas



Fonte: Da pesquisa (2021).

A aprendizagem significativa é o objetivo da implementação das metodologias ativas por parte desses professores, de forma a mobilizarem processos cognitivos dos alunos, que passam a interagir com seus colegas e com os professores. Em contextos de ensino remoto e híbrido, muitos professores ligam as metodologias ativas a implementação mais efetiva das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC's) (FAVA, 2016).

A respeito das metodologias de ensino, acreditamos que elas são fundamentais para a aprendizagem e podem se constituir como subsídios a avaliação da aprendizagem. As metodologias, quando de cunho tradicional, que enxergam os educandos apenas como receptores e depósitos de informações, acabam por dificultar o interesse dos alunos pelo conhecimento, e em contextos de pandemia acabam por distanciar ainda mais os educandos da sala de aula (seja presencial ou virtual). Propostas metodológicas de ensino que valorizem os educandos tornam o processo de aprendizagem mais forte e significativo e ao nosso ver, podem e devem ligar-se aos processos de avaliação da aprendizagem.

Sendo assim, acreditamos que as metodologias ativas podem auxiliar na diversificação de materiais, recursos e estratégias que podem ser utilizados pelos professores no processo de avaliação da aprendizagem (CASTELLAR, 2016). O uso das metodologias ativas, ligadas aos conteúdos, objetivos da aprendizagem e perfil dos alunos pode tornar o processo avaliativo mais dinâmico, promovendo o protagonismo estudantil e fortalecendo a aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo buscou compreender de que forma se deu a avaliação da aprendizagem no ensino remoto/híbrido. Sendo assim, nesse percurso, foi possível evidenciar os desafios e possibilidades a ela associados.

Foi possível perceber que os professores vinculados a Crede 01 tem tido uma nítida preocupação com a avaliação da aprendizagem dos alunos. O distanciamento social, imposto pela pandemia de Covid 19 fez com que o acompanhamento que os docentes têm com os alunos, não acontecessem da mesma forma que se dá no ensino presencial. As limitações, que vão desde o engajamento até a forma com que os alunos entregam as atividades acabam por dificultar o processo de avaliação da aprendizagem e constituem-se como desafios nesse contexto.

Nesse contexto de ensino remoto/ híbrido, os professores buscaram diferentes ferramentas de avaliação, de forma que essa não se limitasse a perspectiva tradicional, que associa esse processo apenas ao instrumento prova. Assim, foi possível identificar que a prova ainda está presente e junto a ela tem-se outros instrumentos, no qual destaca-se os que se associam as Tecnologias Digitais da Informação (TDIC's).

Além disso, foi possível perceber a ascensão do uso das metodologias ativas nesse contexto de pandemia. As metodologias ativas se apresentam como subsídios para a avaliação da aprendizagem. Essas, corroboram com o protagonismo do aluno e permitem ao professor ser mediadores do processo de ensino e aprendizagem. Atentando para a construção do conhecimento e acompanhando de perto a efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer técnico n. 11. Brasília, DF.07 jul. 2020. Dispõe sobre as orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella; MORAES, Jerusa Vilhena. Metodologias ativas. São Paulo: FTD, 2016.

DEBALD, B.S.; GOLFETO, N.V. Protagonismo Estudantil e Metodologias Ativas de Aprendizagem em Tempos de Transformação na Educação Superior. Pleiade, 10 (20): 05-11, Jul./Dez., 2016

DEMO, P. Educar pela pesquisa. 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DEMO, P. Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, 2018

FAVA, Rui. Educação para o século 21: A era do indivíduo digital. 1ª edição, editora Saraiva, 2016

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 30ª reimpressão. São Paulo-SP: Cortez, 1994. (Coleção magistério. Série formação do professor).

MELO, Ronaldo Silva. Conceitos e fundamentos da avaliação. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

RUSSELL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações. 7ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia Científica. 4. ed. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2006.

MÉNDEZ, A. J. M. Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.



**Estratégias pedagógicas na leitura e escrita:
avanços e desafios em uma turma de 2º ano de
uma comunidade povoado do Badajós Codajás-
AM/Brasil, no período de 2019/2020**

**Pedagogical strategies in reading and writing:
advances and challenges in a 2nd year school
in the people of Badajós community Codajás-AM/
Brazil, in the period of 2019/2020**

Francisco dos Santos Dutra

*Universidad de La Integracion de Las Americas Unida
Escuela de Postgrado Mestrando en Ciências da Educação*

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.2

RESUMO

É cada vez mais importante cultivar nos alunos o hábito da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, foi definido como Objetivo Geral: Analisar o contexto educacional brasileiro e as estratégias pedagógicas que poderão contribuir para a aquisição do conhecimento tanto na leitura quanto na escrita. O Método de abordagem da pesquisa foi bibliográfica que contou com enfoque qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Deste modo, os resultados esperados atenderam às expectativas da tese proposta, pois foram implementadas propostas pedagógicas pautadas em atividades simples, utilizando materiais já existente na escola com a finalidade de ampliar o conhecimento e propor assim, o letramento tanto na leitura, quanto na escrita. Fato esse que melhorou o rendimento escolar dos alunos nas demais disciplinas pertinentes a 2ª série do ensino fundamental.

Palavras-chave: estratégias pedagógicas. avanços e desafios. leitura e escrita.

ABSTRACT

It is increasingly important to cultivate in students the habit of reading in the early years of elementary school. Therefore, the General Objective was defined: To analyze the Brazilian educational context and the pedagogical strategies that could contribute to the acquisition of knowledge in both reading and writing. The method of approaching the research was a bibliographical one that had a qualitative and quantitative focus, adopting as a technical procedure documentary research and a survey operationalized through analysis. In this way, the expected results met the expectations of the proposed thesis, as pedagogical proposals were implemented based on simple activities, using materials already existing at the school in order to expand knowledge and thus propose literacy in both reading and writing. This fact has improved the academic performance of students in other subjects relevant to the 2nd grade of elementary school.

Keywords: pedagogical strategies. advances and challenges. reading and writing.

INTRODUÇÃO

A pesar das inúmeras iniciativas pedagógicas voltadas para o incentivo à leitura e a escrita, o Brasil ainda enfrenta grande dificuldade no que se refere ao processo de letramento e o despertar do gosto pela aprendizagem. Na região Norte, as dificuldades em promover estratégias pedagógicas que facilitem a leitura e escrita, ainda é um grande desafio. Desafio esse que nas comunidades rurais e ribeirinhas é ainda maior, visto que o acesso aos livros didáticos e a outras ferramentas didáticas é escasso, geralmente não se adequam a necessidades e realidades dessas populações.

Situação problema: Ao fazer uma análise no atual contexto sobre novas propostas pedagógicas nas escolas, percebe-se que se torna necessário que o educador implante estratégias-pedagógicas que impulse o aluno à prática da leitura e escrita para desenvolver futuros leitores e escritores. Dessa forma surge então a seguinte pergunta: Quais são as estratégias

pedagógicas que podem contribuir na aquisição do conhecimento da leitura e escrita, avanços e desafios em uma turma de 2º ano de uma comunidade povoado do Badajós Codajás?

Objetivo Geral: Analisar o contexto educacional brasileiro e as estratégias pedagógicas que poderão contribuir para a aquisição do conhecimento tanto na leitura quanto na escrita.

Justificativa: A relevância do projeto pauta-se na necessidade de pensar reflexivamente sobre o atual e grande desafio dos profissionais de educação do ensino fundamental que é descobrir maneiras novas de envolver o aluno, a fim de que possam desenvolver habilidade e competência de ler e escrever. Sabe-se que a criança é capaz de antes mesmo de decodificar as palavras, ler palavras conhecidas, pois elas trazem uma bagagem de informações vivenciadas anteriormente, isso por que o rótulo de alguns produtos tem forma e cor que atraem a atenção, das crianças.

Deste modo a referida Tese trouxe a possibilidade de reflexão das práticas pedagógicas, visto que é necessário que o professor busque a que melhor se adequa a necessidade de seus alunos uma vez que os conhecimentos aqui elencados se direcionam ao contexto atual das dificuldades enfrentadas pelos alunos, dificuldades essas pautadas nas novas exigências acerca de habilidades e saberes que se vinculam ao contexto das práticas pedagógicas.

HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO E O FENÔMENO EDUCATIVO

No Brasil colônia do início do século XIX, mas já a caminho da independência, é que se forjaram os primeiros discursos mais sistemáticos sobre a infância. Não poderia ser de outro modo já que se importavam as ideias europeias a respeito das crianças e de como educá-las. Antes disso, as mesmas viviam da mesma forma que as crianças europeias, misturadas aos adultos, ou aos cuidados das amas de leite quando integrantes da Corte, ou ainda, junto às suas famílias no meio rural, contando com a sorte, uma vez que eram péssimas as condições de higiene da época.

Quando sobreviviam aos primeiros anos de vida, logo eram integradas ao mundo do trabalho, junto com os pais, antes desse período, temos notícia do trabalho desenvolvido pela Igreja Católica, através dos jesuítas, junto aos pequenos índios, desde o séc. XVI trabalho esse que visava, em primeiro lugar, a transmissão do cristianismo, e de uma conduta moral que cultivassem o corpo e o espírito das crianças e as livrassem do mundo promíscuo dos adultos.

Segundo Carvalho (1997), quando a intelectualidade brasileira buscou estabelecer caráter científico para as práticas pedagógicas incipientes, recolhendo conhecimentos da Psicologia, da Sociologia e da Antropologia, é que começaram os movimentos e discussões mais sistemáticas em prol da infância.

A ideia era de que, através de dados e medidas, a pedagogia pudesse revelar e separar o normal do anormal e prescrever o método adequado para a correção das deformidades de natureza ou formação. Percebe-se, dessa forma, que a discussão sobre a infância no Brasil acontecia atrelada à pedagogização da mesma. Creditava-se à pedagogia, enquanto ciência, a possibilidade de transformar e adaptar os sujeitos infantis à vida civilizada da emergente sociedade moderna (KUHLMANN, 2002).

Era preciso retirar as crianças do convívio com o que era tido como a barbárie e a selvageria em que vivia o povo brasileiro, atribuídas essas à intensa miscigenação de raças e ao forte calor dos trópicos. A educação passava a ser vista como fator estruturante das sociedades modernas, conferindo-se às instituições e ao Estado o papel de condutores da sociedade rumo ao horizonte do progresso.

Segundo Kuhlmann (2002), o período entre 1870 e 1914 foi denominado “Era dos Impérios”, sendo que a influência europeia pode ser percebida não só no Brasil, mas em toda a América Latina, assim como a influência americana foi consolidando-se após o final da primeira guerra.

De fato, era preciso explicar as diferenças, enquadrar os sujeitos infantis, criar espaços adequados para corrigi-los ou excluí-los, conforme as representações de grau de anormalidade ou degenerescência. Essas práticas corretivas, inclusive, eram vistas pela intelectualidade brasileira como práticas humanitárias, que visavam adaptar ao meio civilizado aquelas crianças que por uma origem desfavorável não tinham ainda tido acesso à cultura, à higiene e à educação tidas como socialmente aceitáveis. Nas palavras de (CARVALHO, 1997):

“Prática humanitária de distribuição científica das crianças por escolas, casas de correção, hospícios ou prisões, a pedagogia científica, via-se, assim, constituída como recurso de seleção e composição da clientela escolar. [...] Mas contraditoriamente o intuito “humanitário” de seleção da clientela escolar indicia o horizonte ideológico em que se inscreviam as intenções políticas republicanas de levar a educação a todos os cidadãos. Nesse horizonte, critérios raciais, nem sempre explicitados, traçavam os limites das boas intenções republicanas, operando a distinção entre populações educáveis, capazes, portanto, de cidadania, e populações em que o peso da hereditariedade era marca de um destino que a educação era incapaz de alterar”.

É a partir da década de 20 do século passado, que se torna perceptível uma mudança no discurso e um otimismo com relação à natureza infantil, entrando em cena a pedagogia da Escola Nova. Nessa perspectiva, a ideia era de que a criança passasse a ser de fato centro de toda a atividade pedagógica, e era a partir dela (criança) e de seus interesses que eram pensadas as práticas. Propunha-se o abandono das práticas meramente corretivas, buscando uma intervenção no aprendizado através da internalização de valores e regras.

No relato de Carvalho (1997), podemos perceber esse movimento:

[...] A nova pedagogia era otimista. Era a aposta em uma sociedade nova, moderna, que as lições de guerra, mediatamente aprendidas, faziam entrever como dependente de uma nova educação, redefinida em seus princípios e largamente baseada na ciência. Esse otimismo pedagógico, liberado dos limites postos pelo cientificismo, era decorrência, como dizia Lourenço Filho, de uma nova compreensão da vida. Era a aposta no poder disciplinador do progresso que essa nova compreensão entrevia embutido no processo de racionalização das relações sociais sob o modelo da fábrica. A regra que organiza as novas práticas pedagógicas não deriva mais, senão mediatizada mente, da ciência. Ela é metáfora dos ritmos impostos aos corpos e às mentes pela vida moderna, império da indústria e da técnica. (CARVALHO, 1997 p. 68).

A “nova escola” do movimento renovador que vai prosperando desde as primeiras décadas do século XX, contém, pois, elementos de ruptura com as concepções pedagógicas até então hegemônicas. No Brasil, a nova concepção encontra-se com o autoritarismo. (CARVALHO, 1997).

Relevância histórica do processo educacional no Brasil

O processo educacional no Brasil constitui-se em tarefas e desafios de quem educa, de quem estuda e, mais do que isso, de quem faz a história da educação. A razão de ser de tal interrogação reside, sobretudo, na dimensão educativa de que se reveste a história. Deste modo Agnes Heller afirma que “a história é a substância da sociedade”.

Quando expropriado da consciência histórica, o presente converte-se na opressiva e ideológica ideia de eterno presente. No mundo da semi-cultura, cuja referência do presente reificado, não há lugar para o cultivo da história. Assim, a cronologia da semi-cultura se materializa num círculo, não hermenêutico, mas vicioso, em que as consciências são mantidas pela dissimetria e da credulidade cega e do cotidiano irrefletido.

Nessa cronologia o tempo se fragmenta em instantes atomizados, sem que a memória possa construir a conexão histórica existente entre eles. A ausência da memória e a marca de um país, conforme observa Florestan Fernandes (1989, p. 27):

Mentalmente colonizado, no qual a memória coletiva dura instante. Às vezes, chega a durar semanas, meses ou anos: mas a memória é curta, passageira, e as pessoas podem cair rapidamente no esquecimento, enquanto se repetem ocorrências que são desastrosas para o país.

Em meio à barbárie da semi-cultura que domina a educação brasileira, pensar a história sob uma perspectiva epistêmico-filosófica e explicitar seu caráter educativo, não é jamais tarefa daqueles que a têm transformado num repositório ideológico de objetos mortos e quase sempre autoritária e oficialmente estabelecidos em seu conteúdo positivista. A oficiosidade da história quando a ela recorre não a interpreta como uma experiência humana, “mas como uma fonte de autoridade” (RODRIGUES, op. cit., p.31).

Sendo assim pode-se dizer sobre a educação o mesmo que afirma Aristóteles sobre o ser que, segundo ele, pode ser dito de modos vários. Afinal, não existe a educação, nem propriamente uma educação. A educação é uma prática social. É uma prática humana, constitutiva do ser social do homem, desde a aldeia até a civilização do mais avançado desenvolvimento tecnológico. A educação existe e se materializa numa pluralidade de práticas, todas condicionadas pela história e pela geografia, pelo tempo e pelo espaço. Os diferentes níveis e modelos da prática educativa não podem ser abstraídos das determinações (econômicas, políticas, ideológicas) das forças produtivas sócias.

“Em mundos diversos, a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados, em mundos sociais sem classes, de classes com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas”. (BRANDÃO, 1995, p. 9).

O desafio prático do professor aponta para a efetividade de seu potencial pedagógico transformador. Mais do que trabalho de natureza teórica. A observação de JUNIOR Adriano J R **Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional**. Phorte Editora, 2008.

De que na história “é sempre o tempo da mudança” esta frase também é válida para o aprimoramento da educação.

Mais ainda quando se admite que sem a educação (sem teoria transformadora) não há verdadeira transformação social. A educação não é apenas constatar ou negar o dever do fenômeno educativo. É antes compreendê-lo motivo pelo discernimento da inteligência e pela operosidade da vontade, pois o conhecimento e a compreensão históricos não terminam em negação, mas em ação. (RODRIGUES, 1981, p. 40).

Assim destaca-se que a prática escolar de leitura deve orientar seu processo de ensino em uma busca constante de progressos para melhorar a qualidade de aprendizagem dos alunos, os quais são os principais beneficiários do trabalho educativo. Atendendo às suas necessidades e às de suas famílias os educadores devem propor atividades que estimulem o desenvolvimento dos alunos com a finalidade de conseguir uma inserção social, cívica e produtiva na sociedade que os receberá no futuro (BETO, 2003).

Ensino fundamental e a importância da lei de diretrizes e bases da educação brasileira lei 9394/96

Em relação a educação brasileira é importante enfatizar que tão logo a Constituição de 1988 foi promulgada, deu-se início à construção de um projeto de Lei de Diretrizes Bases que contemplasse os interesses dos setores menos favorecidos da sociedade. Princípios básicos como a garantia de verbas públicas somente para a escola pública, gratuidade, gestão democrática da Educação, valorização dos profissionais do ensino através da garantia de um piso salarial profissional, foram temas de seminários, conferências, congressos acadêmicos e sindicais que ocorreram pelo país a fora.

Em tomo desta questão, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, de fundamental importância no processo constituinte, rearticulou-se e desdobrou-se em Fóruns estaduais e municipais com o objetivo de aglutinar forças e intervir no processo.

Neste contexto de organização e produção de uma nova LDB, que viesse reger as diretrizes e base da Educação Nacional, a APEOESP se colocou como um dos principais agentes do processo. Esteve presente em todos os momentos de discussão da Lei. Desde 1989, seus Congressos Estaduais e Encontros Regionais da Educação debateram a questão e deliberaram sobre o posicionamento da entidade. Apesar da oposição de alguns grupos, todos os congressos aprovam a participação da APEOESP no processo de construção de uma LDB democrática.

Dessa forma, a entidade passou a fazer parte do Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública na LDB e do Fórum Nacional, através da CNTE. A entidade também organizou diversas caravanas a Brasília para pressionar os parlamentares e produziu materiais analisando as propostas que tramitavam no Congresso.

Entretanto a partir de 1990 surge como resultado das pressões por mudanças na qualidade de ensino uma nova perspectiva de melhoria na educação que foi a Lei de Diretrizes e bases da educação que definiria como seria dividido as etapas educacionais. Por essa razão buscou-se fazer uma análise de todos os problemas mais relevantes que o ensino brasileiro estava passando e quais mudanças poderias ser feita no sentido de melhorar a qualidade do ensino dos alunos na rede educacional do Estado. Por essa razão, procurou-se fazer uma análise pontual da nova Lei.

Deste modo, surge então a necessidade de uma educação mais democrática que con-

temple as necessidades da sociedade. Contudo é difícil fazer um balanço da nova LDB sem levar em conta o contexto de sua elaboração para que a análise não se reduzisse a uma posição esquemática e polarizada de ganhos e perdas.

Leitura como de desenvolvimento na prática social e pedagógica

Para as séries iniciais leitura oral pode ser outro procedimento que propicia a interação e as manifestações sociais, além de aproximar os alunos do texto escrito e das relações que existem entre as produções escritas e orais, criando espaço para que possam ser trabalhados aspectos reveladores dos princípios do nosso sistema alfabético-ortográfico de escrita.

A leitura silenciosa por vez é essencial para a compreensão textual. Para Back (2000) esse é um momento de leitura individual, em que o leitor se volta para o texto e silenciosamente empreende a tarefa de construção de sentido, a partir das informações textuais e dos conhecimentos prévios por ele construídos e armazenados. Recomenda-se que essa atividade seja realizada desde as primeiras aulas de leitura, ainda na fase de alfabetização, pois propicia aos alunos a descoberta, a construção de sentido e o desenvolvimento do raciocínio, pois durante a compreensão, incita-se a indiferenciação, ou seja, a partir das pistas textuais, obtêm-se informações não-explicitas e claramente apresentadas no texto.

Outro aspecto de fundamental importância nas aulas de língua portuguesa é o estudo do vocabulário, a partir das unidades lexicais que surgem no texto e que não fazem parte do conjunto de conhecimentos dos alunos. O reconhecimento e o entendimento de um item lexical novo podem se dar por meio dos dados contextuais ou, então, de busca e pesquisa em livros de referência, que, por sua vez, exigem o desenvolvimento de estratégias de leitura específicas para que possam ser devidamente e significativamente manuseados (SOUZA, 2008).

Recomenda-se, ainda, que sejam explorados aspectos de tradução nas aulas de leitura, uma vez que ler envolve um processo de textualização através da produção de sentidos a partir de um texto escrito. Back (2000), nesse tipo de atividade, o leitor assume não apenas a função de compreender o que o outro disse, mas também de produzir sentido a partir do texto em dada situação de leitura, permeada por determinado objetivo, definido de acordo com a situação de interação.

Mesmo que essa atividade implique relativa fidelidade ao texto original, já que se trata ainda de leitura, é possível lançar-se criativamente nela, possibilitando manifestações necrossemióticas (teatralização, desenho, gesticulação, etc.), por vezes necessárias aos processos de aproximação ao universo da escrita. (BACK, 2000).

É importante que as crianças sejam estimuladas, naquilo que compete a escola, desde o período de emergência da leitura. Podemos propiciar essa aproximação convidando-as a se envolverem significativamente, desde muito cedo, em ambientes letrados, lembrando que a leitura se desenvolve de modo mais eficaz em situações que ofereçam ampla gama de estímulos da linguagem oral e escrita, que proporcionem experiências significativas e que criem um ambiente motivador para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura.

Para que a leitura seja uma prática social importantes para os alunos, é preciso que ela comece a tornar se uma prática relacionada a esta dimensão também na escola porque, para muitos alunos, a escola é o ambiente em que eles mais terão contato com materiais e ambiente de leitura.

De acordo com Ribeiro (1995), a situação socioeconômica do nosso país, não permite que cada criança tenha uma biblioteca em casa, pois ter uma casa repleta de livros é algo ainda inacessível para a maioria dos alunos principalmente o que fazem parte das escolas públicas desta forma a instituição escolar torna-se então a única fonte no qual o aluno busca a leitura. Neste sentido, cabe ao professor (a) desempenhar a função de apresentar-lhes os livros, ajudá-los a escolher dentre os vários títulos, estimular a leitura de alguns livros em particular, ensinar a maneira de ter acesso aos livros, por meio das bibliotecas escolares.

De acordo com Andrade (2002) atividade de leitura tanto pode ser uma atividade prévia às aulas, feita só entre pais, professores (as) e funcionários da escola, como também pode ser feita com o envolvimento e a cumplicidade dos alunos, que assim tomarão contato com as diferentes práticas de leitura de sua família e de sua comunidade.

É importante ressaltar que, na sala de aula, a leitura e a escrita não sejam atividades secundárias, que não ocupem apenas o tempo que sobrou no finalzinho da aula. Para Debus (2004) a leitura e a escrita precisam ser planejadas, como atividades cotidianas, não só entre os alunos, mas também entre professores, gestores, pedagogos e demais funcionários da escola.

Alguns autores como Souza e Rodrigues (2008) defendem a ideia de que o ensino consciente, planejado e sistematizado de estratégias linguísticas em sala de aula pode ajudar incisivamente a enfrentar as demandas sociais de forma criativa e competente. A leitura na escola ampara-se na hipótese de que o uso estratégico da linguagem, por meio de processos de compreensão e produção, é um modo de desenvolvimento de estruturas mentais mais complexas, que, por sua vez, consolidam e facilitam a abstração do mundo exterior.

Ao rever o processo educacional brasileiro compreende-se que a priori no Brasil, o povo transcendental raramente era alfabetizado, só os portugueses que chegam aqui, os fazendeiros e seus filhos, e o clero. O resto da população é excluída da situação de letramento. Por volta de 1549, com a chegada dos jesuítas, começou a história da educação no Brasil, mas ainda direcionada a um público limitado.

Os jesuítas foram os principais educadores de quase todo o período colonial, atuando, aqui no Brasil, de 1549 a 1759. No contexto de uma sociedade de economia agrário-exportadora dependente, explorada pela Metrópole, sem diversidade nas relações de produção, a educação não era considerada um valor social importante. Servia de instrumento de dominação da colônia pela aculturação dos povos nativos. A tarefa educativa estava voltada para a catequese e instrução dos indígenas, mas para a elite colonial um outro tipo de educação era oferecido. Assim, os índios e negros foram catequizados e os descendentes dos colonizadores foram instruídos. (VEIGA, 1989, p. 40).

Não só em momentos importantes de transformação social e política no Brasil (como a independência do Brasil e a instauração da República), mas também no Brasil para manter o controle dos hábitos de leitura coletiva e coletiva, retardando assim o processo de alfabetização no Brasil, o conhecimento da elite brasileira O status é óbvio. Grande escala no país.

Após a Revolução Francesa, a elite portuguesa foi influenciada pela perspectiva europeia, segundo a qual ler é sinônimo de perigo porque permite questionar a realidade e o desejo de mudança. Em seguida, ocorre o colapso dos espaços públicos para compartilhar a leitura e incentivar a prática em um ambiente familiar.

Portanto, a leitura silenciosa praticada desde o século XVI para prevenir a perseguição religiosa se deve ao fato de a igreja não poder controlar o conteúdo lido e, nos tempos modernos,

essa forma de leitura tem se reforçado como um dos principais elementos da evolução política. Posteriormente, a imprensa brasileira dedicou-se à indústria dos “Livros de Doutrina”, o que dificultou o ingresso dos excluídos no mundo da leitura por se limitar às páginas desses livros didáticos.

Para os grupos dominantes que não desejam se entregar à imagem dos europeus em terras desconhecidas, a leitura não é vista como uma forma de construir europeus subdesenvolvidos a partir da troca de conhecimentos, mas uma forma que pode ser preservada. Vantagens para distingui-lo da erudição que pode perseguir. A fronteira imaginária intransponível entre a elite e o povo.

No Brasil do século XX, a taxa de analfabetismo ainda chegará a 76,4%. Essa é a conquista acadêmica de toda a história da educação. Tem sido constantemente apontado que a educação do país é seletiva e restritiva.

A ênfase na história é a falta de vagas e escolas, bem como a evasão de alunos por problemas outros que não escola, família, economia e auxílio, enfim, estão relacionados à demanda de entrada no mercado de trabalho.

Na era de Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que manteve uma educação elitista que priorizava o ensino superior e secundário em detrimento do ensino fundamental, segundo Aranha (1996, p. 2021) “um ensino fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos, este último visando à preparação para o curso superior.”

E estabeleceu regras para a admissão de professores, mas não ouviu os avanços no campo da educação, pois Vargas a utilizava para atender aos interesses políticos e ideológicos de seu governo.

Portanto, embora para educadores adaptados ao movimento, o plano de renovação da educação é entendido como uma forma de inserir a racionalidade científica na política educacional, para Vargas e Gustavo Capanema (1998), o plano tornou-se um objetivo de trazer ideias políticas. Um meio de colocar controle sobre a racionalidade. Sujeito à política de educação. Percebe-se então que o esqueleto escolar se encontrava comprometido, não só estruturalmente, porém na capacidade de educar.

O de maior expansão do ensino privado, onde escolas particulares receberam incentivos públicos para ampliarem sua oferta de ensino primário para o 1º e 2º graus, mesmo que precariamente. Algumas se organizaram e abriram até cursinhos pré-vestibulares e faculdades se fortalecendo enquanto redes privadas, acumulando capital suficiente para transformarem essas faculdades em universidades. É lamentável que a escola pública tenha sido atacada dessa forma pelos interesses de uma minoria de políticos e empresários brasileiros totalmente descomprometidos com os direitos dos cidadãos e com o desenvolvimento, crescimento e fortalecimento do povo brasileiro enquanto nação soberana. (1998 *apud*, VEIGA, 1989).

Portanto, em meados da década de 1980, falar de educação e, portanto, de leitura no Brasil era resolver o problema do elitismo e da falta de oportunidades para todos na escola. No entanto, a forma de obter educação pública é diferente da educação de qualidade, assim como a leitura é diferente da alfabetização. Depois, no final do século XIX, para atender à demanda do mercado, em comparação com o período colonial, as pessoas perceberam que o desenvolvimento era lento, o sistema educacional colonial era mais elitista e faltavam obras que estimulassem a leitura.

Em seguida, as escolas contemporâneas em meados do século XX expandiram sua prática de leitura e, embora os livros didáticos não fossem tão atraentes, tornaram-se parceiros ideais para estratégias para cumprir essa missão. Sendo assim, destaca-se que

Deste modo destaca-se que a leitura é um dos meios de comunicação mais importantes do mundo hoje, por estar intimamente ligada a todas as áreas da vida moderna, é um processo que serve a diversos propósitos. É uma ferramenta social de divulgação de ideias de trabalho e progressistas. Para entender a leitura dessa maneira, é necessário determinar o conteúdo da leitura.

Como todos sabemos, ler não significa apenas decifrar os símbolos, mas também ler o mundo, a vida e a realidade, principalmente ler e explicar nossa história, e devemos estar cientes de que ela interferirá no processo de nossa existência como existência social e política. (...) é o trabalho de pensamentos que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicador na significação literal. (SILVA, 1981:70).

Para Rodrigues (2008), no que refere especificamente à linguagem verbal, é um fato lamentável que os alunos não consigam utilizá-la em suas diversas modalidades, muitas vezes porque o material com o qual trabalham está muito distante de suas realidades imediatas. Justamente esse processo falho, é assistido de forma iminente pelo poder público, que impede o desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas para o raciocínio abstrato e o processamento da linguagem.

É paradoxal que, nos dias de hoje, e em face do desenvolvimento sócio econômico do Brasil e do mundo, ainda que tenhamos de conviver com problemas de alfabetização e interpretação de situações básicas do cotidiano. Souza (2008) em concordância com Rodrigues (2008), afirma que muitas pessoas, considerando as dificuldades presenciadas nas salas de aula, não têm capacidade de organizar o mundo à sua volta com a finalidade de apreender seus aspectos mais complexos e, com frequência, abstratos.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa deu-se em uma escola estadual localizada no município de Codajás Amazonas, no período de 2018-2019. A escola fica situada na comunidade povoada do Badajós no Amazonas, recebe uma clientela bastante diversificada, são poucos alunos que frequentam esta escola, onde os quais residem nas regiões ribeirinhas.

Em função da escola se localizar no povoado do Badajós, torna-se um desafio para os alunos manterem a frequência escolar. A mesma enfrenta muitas dificuldades, é uma escola considerada pequena no aspecto espaço físico, dificultando executar um trabalho com maior qualidade aos alunos. A escola possui um universo de 82 alunos. A turma onde foi realizada a pesquisa possui um universo de 19 alunos com idade entre 7 e 11 anos.

Com relação à abordagem da pesquisa ela é qualitativa dos conteúdos pertinentes ao embasamento teórico metodológico. De acordo com Gil (2002.p, 20) define como pesquisa quantitativa a pesquisa que possibilita a mensuração de conteúdos variáveis pré-estabelecidos que estude um determinado fenômeno. Na pesquisa de cunho qualitativo as informações disponibilizadas completam-se e possibilitam a compreensão da abrangência da pesquisa.

Quanto aos objetivos específicos destacados na pesquisa enfatiza-se que a mesma tem caráter quantitativo, pois tem como finalidade: fazer a observação, registrar e analisar os fenômenos ou sistemas técnicos, sem, contudo, entrar no mérito dos conteúdos.

Destaca-se, no entanto que esse tipo de pesquisa estabelece relação entre as variáveis que se estabelecem no foco do objeto de estudo analisado. Que são aquelas que têm por objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.

Já com relação aos procedimentos direcionados a pesquisa a mesma é bibliográfica, isso porque seu material foi extraído diretamente de livros, artigos científicos e documentos, disponíveis na web, que possibilitou uma análise mais apurada da investigação sobre a indisciplina na sala de aula: um problema possível de ser vencido pelo professor. Os instrumentos utilizados foram questionários com questões objetivas e subjetivas direcionadas aos alunos e responsáveis pelos alunos.

Os questionários visaram coletar dados sobre a situação socioeconômica dos pais, bem como escola, seu acompanhamento sistemático ou esporádico nas lições de casa dos alunos, bem como a formação acadêmica dos professores. Esses questionários também possibilitaram a coleta de informações sobre as dificuldades atuais de ensino.

A pesquisa foi desenvolvida através de pesquisa ação, onde foram realizadas observações em sala de aula e na demais dependência da escola como forma atividades extraclasse, no qual as cantigas de roda foram propostas como forma de atividade educacional.

Para fomentar a pesquisa foram feitas observações de (campo) e coletado dados bibliográficos para fundamentar teoricamente a pesquisa. As respostas colhidas foram organizadas, tabuladas e sistematizadas em gráficos para melhor adequação, conveniência e clareza dos dados obtidos. Para elaborar o gráfico foram feitos pequenos cálculos estatísticos com porcentagem e média aritmética. Após a análise dos dados e resultados obtidos foram efetivadas as devidas conclusões.

ANÁLISE DOS DADOS

É cada vez mais importante que o letramento pautado no processo de leitura e escrita seja cada vez mais priorizado nos alunos do ensino fundamental. Nesta pesquisa analisou-se a importância da prática pedagógica associada a uma metodologia como fator de desenvolvimento da leitura e escrita.

A atividade metodológica faz com que haja uma maior interação entre os alunos e ao mesmo tempo explora o conhecimento empírico de todos os alunos, fato esse que faz com que os mesmos possam interagir mais consigo mesmo e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Sendo assim destaca-se que as conquistas no Ensino Fundamental no 2º ano devem vislumbrar uma escrita legível e uma leitura bem desenvolvida.



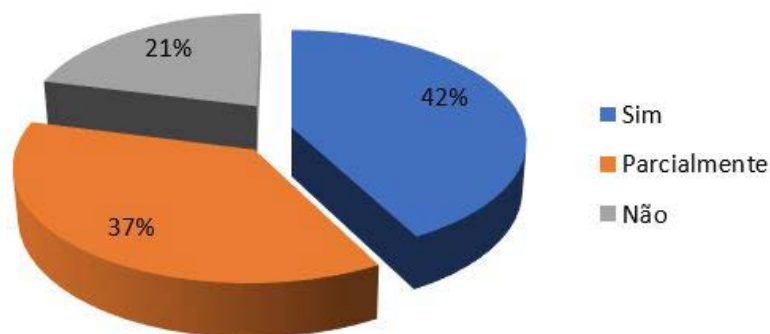
Fonte: Escola Municipal localizada no povoado Badajós.

Portanto, destaca-se que nesta a aprendizagem destaca-se pela dinâmica pedagógica que é um importante aspecto a ser observado, pois em relação aos aspectos dinâmicos da sala de aula o professor é bastante atencioso e procura transmitir os conteúdos de uma maneira bem dinâmica onde os alunos possam assimilar os conteúdos de forma clara e objetiva, o professor sempre busca estratégias motivacionais que possam facilitar a compreensão dos textos lidos e escritos.

A linha de pensamento utilizada é a Eclética um pouco de cada teoria, principalmente a de Paulo Freire, pois utiliza muito do conhecimento já existente no aluno. Sendo assim, um dos questionamentos pautou-se em saber se os alunos gostam de ler e a resposta foi que 58% disseram que sim, 37% disseram que parcialmente e apenas 5% disseram que não gostam de ler, isso faz com que o professor se torne ainda mais criativo para fazer os alunos adquiram o interesse pela leitura e escrita.

No gráfico I os alunos responderam com relação ao gostar de ler, neste caso foi observado o tipo de leitura a qual os alunos gostam de ler, tendo em vista que essa é uma escola comunitária localizada em Zona rural. Portanto, não disponibiliza uma grande variedade de livros, o que existe é uma sala com livros didáticos e pouca disponibilidade de variação literária.

Gráfico 2 - Você já sabe ler corretamente ou tem dificuldades?



Fonte: Escola Municipal localizada no povoado Badajós.

Com relação ao gráfico II, ele destaca as dificuldades enfrentadas pelos alunos com relação a leitura e a escrita. Neste gráfico é possível perceber claramente que 42% dos alunos apresentam dificuldades quanto a leitura, 37% leem parcialmente, pois encontram muitas dificuldades em ler palavras que possuam dígrafos ou que não façam parte de seu vocabulário cotidiano. Apenas 21% dos alunos disseram não ter dificuldades pra realizar a leitura e que gostam de ler.

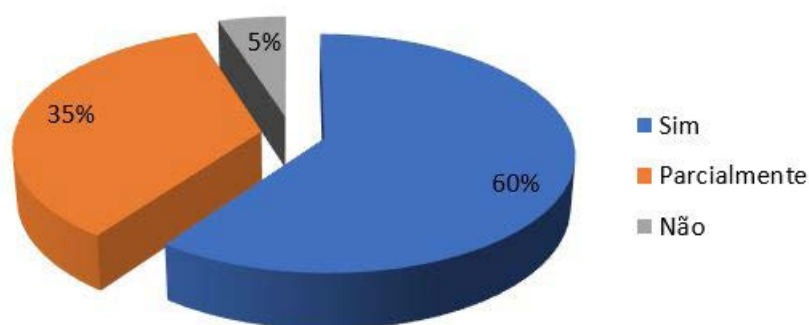
Nesse contexto, observa-se que o grande entrave em relação à leitura e escrita dos

alunos, deve-se ao fato dos pais também terem baixa escolaridade ou na maioria das vezes não terem estudado e não possuírem o hábito da leitura, portanto não dão a seus filhos o suporte educacional necessário em casa.

Assim, é importante destacar que as crianças que adquirem desde cedo habilidades fundamentais para a leitura e escrita têm mais sucesso no processo de aprendizagem na vida escolar do que aquelas que não as adquirem.

Dessa forma essa expressão passou a ser amplamente utilizada na literatura educacional para mostrar como as crianças com mais dificuldades em leitura no início do processo de letramento tendem a continuar a ter dificuldades ao longo da vida escolar.

Gráfico 3 - Você sabe escrever corretamente ou tem dificuldades?



Fonte: Escola Municipal localizada no povoado Badajós.

No gráfico III as perguntas referem-se a escrita dos alunos. Faz um questionamento direto sobre as habilidades da escrita. Neste caso 60% dos alunos afirmaram ter dificuldades em escrever, alguns disseram esquecer como se escreve algumas palavras e aqui novamente os alunos se referiram as dificuldades quanto a utilização correta das palavras com dígrafos, quanto ao uso correto de n e m, do C ou Ç entre outras dificuldades.

35% dos alunos, disseram possuir dificuldade moderada, que escreve, mais ainda com muitos erros e trocas de palavras, afirmam que é mais fácil ler do que escrever apenas 5% dos alunos afirmam que não tem muita dificuldade na escrita. Ao verificar as respostas desses alunos descobriu-se que são os mesmos que não tem dificuldade em ler.

Atualmente compreende-se que os processos de letramento estão direcionados as atividades de literárias, onde a família deve participar ativamente, oferecendo as crianças diversos subsídios que possam promover desde a leitura mais simples, aquelas com pequenas palavras que podem ou vir seguidas de ilustrações familiares.

Uma das técnicas de ensino da leitura está vinculada a leitura de forma partilhada, onde os alunos aprendem a ler de forma interativa, pois nesses atos as crianças que já dominam os aspectos de reconhecimento das palavras de forma indutiva ajudam as demais a vencerem os obstáculos de reconhecimento das palavras, frases ou mesmo textos que precisam ser lidos e interpretados

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, o objeto da tese pretendeu promover discursões sobre a importância das ferramentas pedagógicas na promoção da leitura e da escrita, bem como as perspectivas de aprendizagem que precisam ser elaboradas de forma que as propostas pedagógicas aplicadas aos alunos possam obter possíveis soluções no processo de aprendizagem da leitura e escrita da comunidade do Badajós zona Rurais.

Em relação aos objetivos propostos no desenvolvimento da pesquisa destaca-se o primeiro objetivo como: Caracterizar a relevância do processo de evolução na educação brasileira no qual descreve as modificações que o processo educacional sofreu ao longo dos anos e os desafios enfrentados.

Com relação à importância da leitura e da escrita no contexto social é preciso destacar que algumas escolas, ainda estão longe de dar aos alunos um suporte de estratégias literárias que possam despertar de forma mais enfática o interesse dos educandos pela leitura e escrita. Deste modo caracterizou-se evolução do ensino de base através da História educacional. No entanto inovações nas propostas pedagógicas vêm sendo feitas, no sentido de mudar esta realidade que hoje se apresenta. E assim dar aos alunos novas perspectivas de mudanças que incentive a leitura e a escrita através de estratégias metodológicas diferenciadas.

As estratégias pedagógicas priorizam o desenvolvimento de vocabulário que tem por objeto de envolvimento tanto o vocabulário receptivo e expressivo, quanto o vocabulário de leitura. Os alunos do 2º ano da comunidade do Badajós, têm grande dificuldade para expressa-se através da leitura. Entretanto mesmo com as dificuldades gerada pelos aspectos extrínsecos ao meio em que a criança está inserida, pode-se desenvolver o vocabulário dos alunos através da leitura oral, leitura silenciosa, leitura participativa, onde a diversificação em relação as diversas práticas podem contribuir para o aprendizado individual e coletivo

Deste modo enfatiza-se que a contribuição da pesquisa se deu pela necessidade de ampliar o conhecimento sobre o tema abordado de forma crítica, porém sucinta. Desta forma enfatiza-se que a pesquisa poderá servi como eixo norteador para novos estudos como fonte informativa de conteúdos confiável dentro de uma perspectiva inovadora. Em relação á conclusão desta pesquisa, podemos enfatizar que ainda há muitas reflexões a serem realizadas e que existe a necessidade de novos estudos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Berenice Gehlen. Planejamento Ambiental para Professores da Pré-Escola a Terceira Série do Primeiro Grau. Novo Hamburgo: Editora e Gráfica Ottomit, 2005.

AGUIAR, M. A Atividade Lúdica é o Berço Obrigatório das Atividades Intelectuais da Criança. Net, S. Paulo, 2003.

ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à metodologia do trabalho científico: Elaboração de Trabalhos na Graduação. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da educação.2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

ARCE, Alessandra. In escola grandes pensadores editora Fundação Vitor Civita volume 1 e 2008

BETO, Frei. Educação, Mudança de Realidade. Net, S. Paulo, jul. 2003

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.9 (col. Primeiro Passo).

CARVALHO I.C.M. Educação Ambiental Crítica: IN: LAYRARGUES, PP (coord.). Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Ministério do Meio Ambiente, 1997.

BACK, E. Como ensinar português o domínio da língua. Criciúma UNESCO,2000.

DEBUS, Eliane Santana Dias. A escravização africana na literatura infanto-juvenil: lendo dois títulos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 141-156, 2004.

FREIRE, Paulo: A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER. São Paulo, Cortez, 1989

FERNANDES, Florestan, O desafio educacional. São Paulo, Cortez, 1989.,p.27.

FREIRE, Paulo & Horton, Myles. O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003

FREIRE. Paulo. A importância do ato de ler. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GIL, Ângela; FANIZZI, Sueli. Porta Aberta: Ciências, 2º ano. São Paulo: FTD, 2008.

JUNIOR Adriano J R Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional. Phorte Editora, 2008.

KUHLMANN JR. Moisés, M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. de. (Orgs.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil / Darcy Ribeiro. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, Aryon. Nasalização e fronteira de palavra em Maxakalí. Anais do V Encontro Nacional de Linguística, v.2, 305-311. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica. Op. Cit.,p. 31 1981.

SILVA, E. T. da. Ler é, antes de tudo, compreender. In:_____. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1981;70, p. 42-45.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. A Educação não-formal e a escola aberta. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 3., 2008,

VEIGA, Ilma Passos A. A prática pedagógica do professor de didática. Campinas: Papirus, 1989.p.40.



**Estratégia metodológica de ensino
direcionada a disciplina de sociologia**

**Teaching methodological strategy
directed to the subject of sociology**

Maria Lucia de Fatima Cesar Cavalcante

*Universidad de La Integración de Las Américas
Escuela de Postgrado Maestría En Ciências da Educação*

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.3

RESUMO

As estratégias de aprendizagem são um dos processos mais importantes nas instituições de ensino. Na prática podem ser definidos como os procedimentos aplicados pelo corpo docente visando estimular o desenvolvimento do aluno. Essas técnicas, por sua vez, são essenciais para agilizar o processo de ensino e aprendizagem, garantindo que o aluno tenha sempre o melhor desempenho e consiga reter mais informações por mais tempo. Com isso optou-se como temática da pesquisa “Estratégias Metodológicas de Ensino Direcionada a disciplina de Sociologia”. Tendo como objetivo geral: Identificar quais as maiores dificuldades de aprendizagem na disciplina de Sociologia. A pesquisa partiu de uma Metodologia de estudo transversal, observacional da sociologia com o enfoque qualitativo, esse tipo de pesquisa exige maior atenção por parte do pesquisador aos próprios sujeitos, bem como ao seu discurso, pois dá importância tanto à história explícita quanto à história implícita, buscando assim compreender as informações manifestas (D’AMBROSIO, 2004), apud LEONEL; MOTO, 2007). Os principais resultados apresentam que os docentes precisam inovarem suas metodologias de ensino facilitando a absorção do conteúdo ao aluno afim de se obter maior rendimento educacional na disciplina em foco.

Palavras-chave: sociologia. dificuldades na aprendizagem. maior rendimento educacional.

ABSTRACT

Learning strategies are one of the most important processes in educational institutions. In practice, they can be defined as the procedures applied by the teaching staff in order to stimulate student development. These techniques, in turn, are essential to streamline the teaching and learning process, ensuring that the student always has the best performance and is able to retain more information for longer. With that, the chosen theme of the research was “Methodological Strategies of Teaching Directed to the discipline of Sociology”. Having as general objective: To identify the greatest learning difficulties in the discipline of Sociology. The research started from a cross-sectional, observational sociology study methodology with a qualitative approach, this type of research requires greater attention from the researcher to the subjects themselves, as well as to their speech, as it gives importance to both the explicit history and the implicit history, thus seeking to understand the manifest information (D’AMBROSIO, 2004), apud LEONEL; MOTO, 2007). The main results show that professors need to innovate their teaching methodologies by facilitating the absorption of content to the student in order to obtain greater educational performance in the discipline in focus.

Keywords: sociology. learning disabilities. higher educational performance.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o mundo da educação tem passado por profundas mudanças tais como o frenético crescimento tecnológico, sem falar no processo competitivo do mercado de trabalho, o que tornar relevante apresentar propostas de ensino inovadoras para os alunos através das aulas de sociologia, pois acredita-se que no espaço escolar as mentes estão abertas para o aprendizado. Situação problema: O problema que despertou este estudo surgiu quando se observou que os professores não estavam usando em suas metodologias de ensino, estratégias

inovadoras para deixar os alunos mais motivado, o que caracterizava em resultados do baixo rendimento educacional. Diante disso procurou-se saber: De que forma apresentar uma proposta de ensino que venha despertar o interesse dos estudantes pela disciplina de sociologia? A sociologia promove um espírito de cooperação e encoraja a responsabilidade e a preocupação consciente com o mundo.

Objetivo Geral: averiguar de que forma apresentar uma proposta de ensino que desperte o interesse do aluno pelo estudo da sociologia de forma aprazível. As aulas de sociologia contribuem para a formação do pensamento crítico nos alunos.

Justificativa: A presente obra se justifica, pois, a sociologia é a ciência que estuda a sociedade. Com a ajuda da economia, da ciência política, da antropologia e da psicologia, a sociologia procura compreender, de forma estritamente científica, como se desenvolveram os agrupamentos sociais humanos e como é possível intervir nesse desenvolvimento. A sociologia se ocupa basicamente de cinco elementos: a estrutura social, os grupos sociais, a família, as classes sociais e os papéis que o indivíduo ocupa em sociedade. Viver em sociedade ainda traz muitas vantagens, por isso deve-se permanecer unidos, simplesmente porque somos mais fortes quando estamos juntos, mas não estamos falando apenas de força física, pois habitando em sociedade pode-se desenvolver estudos sobre os mais diversos temas, contribuindo com o aprendizado de forma significativa.

EDUCAÇÃO E SOCIOLOGIA

A sociedade está em constante transformação e o desafio é compreendê-la nessa complexidade, que muda constantemente, de forma muito rápida. Assim, torna-se necessário fazer reflexões que construam entendimentos sobre as condições sociais, econômicas, políticas e culturais do nosso tempo histórico, como um contexto em constante transformação, fruto de uma construção histórica.

Na linha da análise de Thompson (1987, p. 58), “o conhecimento histórico ajuda-nos a conhecer quem somos, por que estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestam, e tudo quanto saber sobre a lógica e as formas de processo social”. Vive-se num determinado lugar e num determinado tempo, que é fruto da construção dos antepassados. A realidade enfrentada pela geração passada era diferente das questões com as quais vivem-se os questionamentos no momento atual. São nos espaços formais de aprendizagem, portanto, que se tem a oportunidade de conhecer e de dialogar sobre essa complexidade brasileira, no coletivo.

Uma melhor compreensão da sociedade brasileira pode ser buscada na sua economia política. Na perspectiva do que observa Marx (1983, p. 24), “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral”. Diante disso, torna-se necessário a organização social, econômica, política e cultural.

Ao longo dos séculos ocorreram mudanças na sociedade brasileira, na qual várias leituras são possíveis. A definição pode variar, dependendo da visão de mundo do pesquisador, mesmo assim, ela é composta, no caso do Brasil, pela diversidade cultural, processo ainda em andamento, como também composta por aspectos econômicos e políticos. A economia atinge diretamente a vida das pessoas, das empresas e do país.

Assim sendo, o Brasil possui uma estrutura de produção grande e complexa, que evolui e apresenta a cada momento novas exigências. Isso porque qualquer país precisa garantir os bens necessários para sua população. A estrutura econômica compreende: 1) o processo de produção, 2) de distribuição e 3) de consumo de bens e serviços. A política assume um papel central no processo de organização e funcionamento da sociedade, não podendo ser confundida pura e simplesmente com política partidária.

Para compreender a organização política brasileira torna-se necessário identificar algumas de suas principais características. Primeiro aspecto a ser considerado, também encontrado na Constituição Brasileira, diz respeito a sua constituição enquanto uma República Federativa, composta por vários estados, Distrito federal (Brasília) e municípios.

Todos estão vinculados à União, tendo como responsabilidade também garantir a soberania do país. Constituído dessa forma, significa que o Estado não pode ser gerido por uma pessoa, mas por uma estrutura constituída pelos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário. Vale destacar que o poder Legislativo é organizado por um sistema bicameral e exercido pelo Congresso Nacional, composto por senadores e deputados.

No aspecto político a sociedade brasileira tornou-se uma estrutura complexa, lembrando que Estado é diferente de governo. O que se entende por Estado e governo? Estado é mais estável e contribui para a organização geral do país. Por exemplo, as estradas são vias públicas, mas imaginem se não fosse: Assim sendo, ele é enorme e constituído por diversas instituições como: o governo, as Forças Armadas, os órgãos policiais, as Assembleias Parlamentares, a Constituição, etc.

O Brasil é uma República. Ressaltando novamente que o poder não se encontra na mão de uma pessoa, requer também o envolvimento das pessoas, da sociedade brasileira. Elas assumem um papel central no processo de escolha e fiscalização dos seus representantes, num período democrático. Na Constituição vamos encontrar a legislação eleitoral, em que as eleições são diretas e com a possibilidade de dois turnos para presidente, governadores e prefeitos em municípios com mais de 200 mil eleitores. O voto é obrigatório para brasileiros maiores de 18 anos e facultativo para maiores de 70 anos e jovens entre 16 e 18 anos.

Assim, numa democracia, os membros do Executivo e do Legislativo são eleitos pela população brasileira, já os membros do Judiciário são nomeados. A política possibilita, portanto, a organização das relações em sociedade. Assim sendo, as opções de um podem afetar a vida do outro, sabendo que temos direitos e deveres. No momento atual a política partidária está desacreditada, pois alguns representantes legislam segundo os seus interesses. Também é importante compreender o desenvolvimento enquanto processo histórico, resultante da interação de múltiplas condicionantes, repleto de conflitos e contradições, que se configuram em circunstâncias imprevisíveis.

Esse tema entrou no debate após a Segunda Guerra Mundial, recebendo, num primeiro momento, maior atenção dos economistas. Nas décadas seguintes recebe também atenção de pesquisadores das demais áreas. Mesmo assim, percebe-se que os países desenvolvidos são os que mais agredem o meio ambiente, como também contribuem com o agravamento da exclusão social. Brum (2006, p. 22-23) chega a se referir a uma crise planetária, em que [...] o planeta Terra não terá possibilidade de fornecer em abundância todos os recursos naturais de que os

seres humanos necessitam, se continuarem a vigor por muito tempo ainda os padrões de produção, consumo e desperdício atualmente dominantes.

Por outro lado, não há como realizar a aspiração de desenvolvimento para todos os povos e para a humanidade inteira, dentro de tais padrões, altamente agressivos contra a natureza. Mesmo assim, percebe-se um aprofundamento da consciência ecológica e da consciência social, em que são fundamentais as ações do Estado, pressionado e acompanhado pela sociedade. Essa construção está marcada pela busca de um desenvolvimento sustentável. O desenvolvimento sustentável rejeita o desenvolvimento predatório, que visa a resultados econômicos, sem compromisso com a realidade social e ambiental.

Busca uma nova ética, comprometida com a humanidade toda e cada um de seus membros e com a natureza e o futuro. Esse novo padrão de desenvolvimento busca conciliar, nos quadros da democracia, a eficiência econômica, justiça social, equilíbrio ambiental.

É um desafio para a humanidade e para a sociedade brasileira. É, provavelmente, a única saída para a humanidade neste novo século e novo milênio (BRUM, 2006, p. 23). Nas últimas décadas várias conferências e encontros realizados demonstram certa preocupação com o desenvolvimento predatório que está ocorrendo, no Brasil, desde o seu descobrimento oficial. Mudanças são perceptíveis desde a Conferência Ecológica Internacional – a ECO 92 –, realizada no Rio de Janeiro em 1992. Ela contou com a participação de 179 países, como também Organizacional EAD Formação e Desenvolvimento da Sociedade Brasileira, Organizações não governamentais (ONGs), resultando na Agenda 21.

Outro evento a ser destacado foi a Rio+20,1 que refletiu a continuidade do desenvolvimento sustentável. O desenvolvimento nesta perspectiva requer um envolvimento do coletivo, como defende Brum (2006, p. 24): Um projeto de desenvolvimento é mais do que um problema técnico. Exige participação coletiva. Só se desenvolve o povo que estiver decidido a desenvolver-se. De outra parte, só há desenvolvimento, centrado no ser humano. É ele o agente e o destinatário do desenvolvimento. O sujeito e o objeto. Sem o engajamento do povo num projeto nacional não haverá desenvolvimento.

A sociologia pode contribuir para a formação do cidadão crítico, aquele que tem informações variadas do mundo, oferecendo ao aluno (a) modos de pensar a partir dos diferentes paradigmas elaborados pelos cientistas sociais. Pois a sociologia oferece uma certa argumentação de verificação como, por exemplo, por que há tanta violência na atualidade? Por que há uma crise econômica que afeta a todos? A importância da Sociologia na Educação Básica se dá também porque ela “desnaturaliza” os fenômenos sociais.

Na perspectiva de que todo conhecimento é histórico e guarda um potencial de mudança da realidade, quando se investe tempo e recurso da formação humanista e crítica de um jovem, ele será um profissional mais consciente do seu papel social.

A sociologia vem para ampliação do conhecimento dos homens sobre suas próprias condições de vida e fundamentalmente para análise da sociedade e de como vivem em grupos. Desta forma é necessário fomentar as seguintes abordagens de desenvolvimento:

Compreender a importância da sociologia e da antropologia como ciências do homem em sociedade, seus principais conceitos, seus campos de pesquisa e suas principais correntes

de pensamento. Atentar para as diferenças de gêneros, da sexualidade como construções sociais.

Compreender a importância das regras sociais, da educação e das instituições sociais no processo de socialização. Aprender a importância da religião no mundo, o que são políticas públicas e perceber o consumo como uma prática construída socialmente, através dos meios de comunicação em massa. Compreender o mundo do consumo.

Saviani (2007) em sua obra “História das ideias pedagógicas” descreve a trajetória educacional do Brasil, concluindo que no momento atual não há uma prática única ou uma tendência exclusiva que possa ser utilizada na educação e sim que cabe ao educador conhecer as mais diversas e fazer uso de acordo ao contexto educacional que vivencia, tudo vale quando se obtém resultados, resultados que não estão sendo obtidos atualmente.

Uma atualidade considerada pelo sociólogo Bauman (2001) como “Modernidade líquida” onde nada é feito para durar, mas não se pode colocar o conhecimento neste barco, o conhecimento tem que ser efetivado, em algum lugar ao longo do sistema algo acontece, inúmeras são as ideias que perpassam pela cabeça, mas a princípio, são somente ideias que precisam ser pesquisadas, registradas e descritas, para que a partir da constatação possa haver reflexão e intervenção necessária.

Diante de tantas mudanças que estão sendo realizadas no processo de ensino para o Ensino Médio, cabe o questionamento se realmente é necessário se mudar o sistema, se não será interferido nos agentes que põe em prática todo este processo, pois as pessoas serão as mesmas. Tem-se uma aliada muito grande neste novo processo, a BNCC (Base nacional comum curricular), já haviam os PCN's (Parâmetros curriculares nacionais) que determinavam os caminhos a serem seguidos pelos docentes em sala de aula para cada etapa, agora a BNCC está mais detalhada, esta foca mais nos eixos que são necessários desenvolver nos educandos para eficácia do sistema educacional. Mas precisa-se também analisar quantos docentes já tem conhecimento da mesma e mais do que isto, quantos já estão incluindo suas orientações em suas práticas.

A educação dá inúmeras oportunidades e uma delas, que mais se destaca, é a oportunidade de ser um pesquisador e, conseqüentemente, poder utilizar deste conhecimento adquirido através da prática, dos dados para intervir na realidade social. Este caminho é um caminho árduo, uma caminhada longa, mas nada deve ser mais gratificante que a possibilidade para intervenção do desenvolvimento social de acordo com Raabe e Gomes (2018, p.7)

Essa crescente democratização do conhecimento e das tecnologias faz com que no potencial de inovar comece a despontar e ganhar força em contextos diferentes daqueles tradicionalmente observados na literatura de gestão e inovação.

A inovação já não se restringe à esfera empresarial, mas passa a acontecer também em novos e diferentes contextos, ainda não contemplados pelas teorias existentes.

Como forma de inovação podemos citar a metodologia Maker que segundo Raabe e Gomes (2018, p.7)

Seymour Papert é considerado por Martinez e Stager (2016) como o “pai do movimento maker”. Sua obra fundamentou o construcionismo, que se apoia no construtivismo de Piaget (1974), mas avança ao enfatizar que a construção do conhecimento ocorre mais efetivamente quando o aprendiz está engajado conscientemente na construção de um objeto público e compartilhável. Papert (2006) materializou suas ideias no uso da linguagem LOGO e suas “tartarugas robóticas”, permitindo que as crianças construíssem conhecimentos matemáticos, “pensando como matemáticos”, ao invés de “aprender sobre matemática”. De maneira similar, o movimento maker na educação possibilita que os estudantes pensem como inventores ao invés de serem ensinados sobre as invenções.

Neste mesmo sentido, precisa-se compreender as estruturas de dominação do Estado e suas ideologias políticas. Aprender os conceitos de dominação, de estratificação, de mobilidade social. Compreender as formas de ação social presentes na sociedade, e também os diversos tipos de papéis sociais existentes.

Essa ausência da sociologia reflete-se também nas universidades, nos cursos de ciências sociais, uma vez que a formação de cientistas sociais está fundamentalmente baseada na formação de bacharéis, de pesquisadores, as licenciaturas se constituindo numa complementação de formação em disciplinas pedagógicas, dissociada da área das ciências sociais, em geral realizadas nas faculdades de educação.

A ausência e/ou fragilidade da pesquisa na área de ensino da sociologia também contribui para uma desvalorização das licenciaturas e da formação de professores nas universidades, o que dificulta a superação dessa ausência de tradição do ensino das ciências sociais.

Nesse processo histórico de banimento da sociologia dos currículos escolares, essa disciplina foi convertida numa espécie de “conhecimento maldito”. Um conhecimento maldito não é propriamente um saber inferior, que ocupe ou deva ocupar posições inferiores na hierarquia dos saberes. Ele é definido como um “conhecimento perigoso”, que sequer deve integrar o quadro de conhecimentos e saberes reconhecidos.

Com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, esse banimento foi abolido, a sociologia foi reabilitada, considerada legítima, deixando de ser um conhecimento maldito. No entanto, seu processo de integração ao mundo escolar se efetiva através de um reconhecimento insuficiente, frágil, incerto. Tal fato se refletiu tanto na disputa legal pela obrigatoriedade da sociologia e da filosofia no ensino médio, nas diferentes interpretações em torno de qual seria o verdadeiro espírito da LDB ao prever a importância do domínio de “conteúdos” de filosofia e sociologia no ensino médio, como nas atividades escolares cotidianas e nas dificuldades de colocar em prática um modelo consistente de ensino.

Enfim, se, por um lado, a legislação e os documentos oficiais reconhecem definitivamente a “legitimidade” da sociologia no contexto de uma nova concepção de educação, essa legitimidade, por outro lado, afirma-se com dificuldades tanto no âmbito da vida e das práticas escolares como no âmbito da formação de professores. A fragilidade da pesquisa sobre o ensino da sociologia, o limitado acúmulo de experiências e de produção de materiais didático-pedagógicos, a desvalorização da profissão docente e da própria formação de professores são processos que limitam o alcance da “legitimidade” já reconhecida nos documentos oficiais.

Outra característica marcante do ensino da sociologia, em parte enraizada no fator anterior, foi e continua sendo a ausência de um quadro docente com formação específica na área de ciências sociais. No passado recente, isto se deveu a existência de uma oferta limitada de professores e de cursos de formação superior, o que não é mais o caso atualmente. Mais recen-

temente, isso pode ser atribuído, principalmente, à gestão administrativa da educação, principalmente no sistema público.

Neste último caso, políticas que priorizam a economia de gastos na contratação de novos professores estimulam, ao mesmo tempo, o aproveitamento de docentes com formação em outras áreas do conhecimento no ensino da sociologia. Se esta prática revela, por um lado, a precariedade da educação pública no Brasil, por outro, ela supõe, ainda, uma desvalorização das ciências sociais como área legítima de conhecimento. Assim, presume-se que qualquer professor estaria habilitado para ministrar a disciplina de sociologia e manusear seus conteúdos e métodos de ensino. Sem pretender identificar o alcance e profundidade de tal representação, o que exigiria uma pesquisa específica e extrapola o âmbito deste artigo, parece fundamental sublinhar que tal fenômeno pode se manifestar como um obstáculo considerável no processo atual de implantação da sociologia no ensino médio, na medida em que esta é considerada um conhecimento secundário.

Se a sociologia não está mais banida, não sendo mais considerado um conhecimento maldito, ela se expressa claramente, neste caso, como um conhecimento marginal, periférico, face aos demais saberes já há muito tempo constituídos e consolidados na vida escolar. Uma terceira característica marcante do ensino da sociologia é sua fragmentação disciplinar. Com uma baixa carga horária, em geral uma hora-aula semanal apenas, e isolamento na estrutura curricular, o ensino da sociologia fica confinado e limitado a um trabalho superficial e apressado, de difícil continuidade, na contracorrente da própria natureza dos conhecimentos construídos ao longo da história das ciências sociais.

O tratamento desses conhecimentos exige, ao contrário, um processo lento e gradual de problematização da realidade concreta e de construção de categorias, conceitos e interpretações. Considerando o quadro profundamente complexo e heterogêneo da produção e do debate teórico nas ciências sociais, bem como o avanço da pesquisa empírica, um trabalho adequado de ensino e de aprendizagem exige não apenas uma boa e contínua formação teórica, metodológica e pedagógica dos professores, mas um processo também lento e gradual de envolvimento e mobilização subjetiva dos alunos a partir de suas experiências reais de vida. Nada disso se faz apressadamente, com disciplinas e práticas pedagógicas fragmentadas e desarticuladas. Uma ampla articulação entre disciplinas e áreas do conhecimento, como preveem os documentos oficiais, se faz necessária para superar essa fragmentação. Além do mais, essa articulação também se faz necessária entre diferentes níveis de conhecimento, entre conhecimentos científicos e conhecimentos prático-sociais, o que implica o desenvolvimento da reflexão crítica e de um amplo diálogo no interior do espaço escolar.

Evidentemente, esse fenômeno da fragmentação disciplinar no ensino e nos desenhos curriculares está diretamente vinculado à própria disciplinarização das ciências. Esta tem como fundamento epistemológico a necessidade de constituir pontos de vista específicos e cumulativos para dar conta de compreender e explicar a variedade e profundidade dos fenômenos e problemas encontrados pela ciência. Essa disciplinarização, no entanto, pode produzir, no processo de ensino-aprendizagem, um importante efeito de alienação teórica na medida em que a ciência vai elaborando um corpus de conhecimentos consolidados e legítimos.

A objetivação desses conhecimentos e sua transmissão como um fim em si mesmos, sem levar em consideração seu contexto de produção e dos próprios sujeitos do processo de

aprendizagem, pode provocar tanto um conjunto de práticas pedagógicas formalistas, destinadas à simples transferência de informações, como uma profunda resistência e aversão dos estudantes em face da diversidade, complexidade e dificuldade de sua apreensão. Colocá-los em seu contexto histórico peculiar, levando os alunos a compreenderem as condições sociais e intelectuais de sua produção, é fator essencial para que se efetive um trabalho pedagogicamente eficaz e pertinente para os próprios educandos. Além disso, é o reconhecimento de “problemas autênticos”, do ponto de vista dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, que torna esse processo significativo para os alunos e capaz de mobilizá-los efetivamente.

Finalmente, vale salientar que o ensino da sociologia geralmente se desdobra em dois tipos polares de práticas pedagógicas a seguir caracterizadas. Esses tipos devem aqui ser considerados como tipos ideais weberianos, isto é, como constructos teóricos destinados a apreender a realidade do ensino da sociologia. Esses tipos, portanto, não correspondem à realidade concreta. Esta realidade pode estar mais ou menos próxima da caracterização proposta por eles, inclusive combinando elementos concretos de cada um. Enfim, esses tipos, não sendo expressão da realidade concreta, constituem-se mais como ferramentas para identificá-la e compreendê-la.

Assim, por um lado, podem-se identificar as práticas pedagógicas de tipo participativas, alicerçadas em temas e problemas concretos do cotidiano dos alunos, mas que apresentam enormes dificuldades de construir uma interpretação alternativa sobre os fenômenos discutidos, ancorada nas ciências sociais, para além de uma percepção imediata da realidade. Somente professores com uma sólida formação são capazes de sugerir materiais, referências e interpretações fundamentadas no arsenal teórico-metodológico das ciências sociais, capazes de superar uma interpretação puramente subjetiva e vaga dos fenômenos discutidos. Essas práticas reforçam, de certa maneira, a ideia de que qualquer um é capaz de trabalhar os conteúdos da sociologia, já que os temas de que tratam concernem a todos e todos têm opiniões mais ou menos formadas a respeito deles.

O desafio do trabalho do professor de sociologia é exatamente o oposto, de construir junto com os alunos uma interpretação que não seja apenas opinião, mas um ponto de vista sólido ancorado em ferramentas teórico-metodológicas e empíricas. Isto não significa que essas ferramentas não possam ser submetidas a crítica social e à crítica teórico-metodológica.

Obviamente que isto deve ocorrer. Isto não significa, igualmente, que as opiniões, ou o chamado senso comum, não sejam portadores de capacidade crítica e, portanto, ricos para a compreensão do real. A grande dificuldade do trabalho do professor de sociologia é exatamente o de transitar entre esses diversos discursos e níveis de conhecimento, de saber reconhecê-los, de identificar suas características, diferenças e distintos alcances na apreensão da realidade. A esse propósito, ver os “tipos ideais” em Weber (1982). Sarandy (2004) também propõe dois tipos de prática pedagógica, o “ensino academista” e o “ensino militante”. O ensino academista aproxima-se conceitualmente desse segundo tipo de prática pedagógica proposta neste estudo, o “tipo tradicional”. O ensino militante, proposto por Sarandy, poderia ser considerado um terceiro tipo, segundo o ponto de vista sugerido por este artigo, não se confundindo com o primeiro tipo aqui proposto, o “tipo participativo”.

PROCESSO METODOLÓGICO

O projeto desta pesquisa deu-se em uma escola pública no município de Manaus-AM/Brasil, no período de 2021-2022. A Instituição de ensino possui como filosofia consolidar-se a cada dia com valores, oferecendo um ensino de excelência, na formação do cidadão consciente e crítico.

A pesquisa de **estudo transversal observacional descritivo**, em que o pesquisador interage com o sujeito, não diretamente. Mas através da análise e avaliação de observações.

Um estudo observacional transversal analisa dados qualitativos e quantitativos coletados ao longo do tempo.

Os dados são coletados de uma amostra ou subgrupo predefinido que compartilha características usuais, exceto para a variável que está sendo estudada. Esta variável permanece constante ao longo do estudo.

Em outras palavras, esse tipo de pesquisa capta as opiniões de um grupo de pessoas em um determinado momento. Essas sondas são postas para determinar o que está acontecendo em tempo real em um horário específico.

Pesquisa descritiva: Descrever características de determinada população ou fenômeno, ou estabelecer relações entre variáveis. Envolve técnicas de coleta de dados padronizados tais como questionários, observação; em geral assume forma de levantamento (HUCITEC; 1994). Com enfoque qualitativo. No entanto, é importante enfatizar que na pesquisa qualitativa a subjetividade está ligada à pesquisa (LEONEL; MOTTA, 2007). Pois ao realizar uma pesquisa, faz-se necessário informar os meios empregados na coleta de dados para sua apresentação. Desta forma, o termo pesquisa pode ser definido como conjunto de ações que visa encontrar solução para um problema proposto usando processos científicos.

A Instituição foco deste estudo é composta por 1.633 alunos e 64 professores, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. A pesquisadora selecionou para sua coleta de dados: 05 professores e se trabalhou processos observacionais nas propostas metodológicas de ensino, dados coletados de uma pesquisa de mestrado, que se transformou em artigos para validação de títulos, os dados foram coletados da pesquisa da própria pesquisadora.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A escola sempre foi um grande objeto de estudo para a Sociologia, os estudos sociológicos passaram a fazer parte da realidade escolar como uma disciplina plenamente definida, ministrada por um profissional formado em Sociologia.

Portanto, ao iniciar seu trabalho pedagógico com a disciplina, o professor necessita estabelecer um diálogo com os educandos, buscando mobilizá-los para a construção do conhecimento escolar no campo específico das ciências sociais e da Sociologia em particular. Isto significa enfrentar a ideia corrente de que é inútil uma disciplina que se volta para o estudo da realidade social na qual vive-se, tida, em uma percepção empírica, como natural e conhecida. Implica, portanto, contrapor o conhecimento científico produzido e acumulado historicamente

pela Sociologia ao conhecimento originário do senso comum. Pois a análise sociológica, ainda que partindo das experiências concretas dos homens em sociedade e se originando, em grande medida, de visões de senso comum sobre a vida social, contribui para um entendimento sistemático e totalizante do mundo social pelas conceituações, construções teóricas e métodos científicos que incorpora.

Figura 1 - Análise transversal da proposta.



Fonte: A pesquisadora (2021)

Na proposta explicita na figura propõem-se ser de relevância se trabalhar aulas expositivas com estratégias didáticas inovadoras com atividade em grupo ou até mesmo trabalhar um estudo dirigido sob orientação do educador de forma que as aulas sejam interessantes e motivadoras. Por fim, planejar o ensino e buscar material interessante, além de todas as providências para a transferência desse conhecimento.

Nas observações sistêmicas deste estudo com os educadores constatou-se que Sociologia na rede de ensino, revela a necessidade premente de um desenvolvimento da reflexão e discussão coletivas no campo da metodologia do ensino de ciências sociais, que articulem as questões relacionadas às finalidades do ensino da disciplina a fim de se obter maiores resultados no ensino aprendizagem.

Figura 2 - Sequencial da proposta.



Fonte: A pesquisadora (2021)

Fica comprovado que é relevante o professor se preparar previamente para ministrar suas aulas. Nesse sentido, é interessante que ele já estimule a curiosidade da turma para o assunto que será tratado em um próximo encontro, e sempre usar a tecnologia em seu favor que é pauta da introdução deste projeto o crescimento frenético da tecnologia, por que não usar em

seu favor? Os ensinamentos estratégicos com desafios contribuem diretamente para torná-los mais engajados com o conteúdo, e despertar o interesse dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou apresentar formas de se trabalhar um ensino inovador em sala de aula na disciplina de sociologia, pois um ensino estratégico desperta os aspectos cognitivos, uma educação inovadora leva em conta as competências e habilidades sociais e emocionais do aluno. O educador precisa ser qualificado na área de formação da disciplina em foco, para obter maior agregação de valores educacionais. Pois projetos inovadores viabilizam o desenvolvimento e manejo da inteligência emocional.

Os professores que trabalham sociologia podem modernizar seus ensinamentos com técnicas simples que despertem o interesse do estudante formando uma variedade de momentos pedagógicos atrativos como apresentado neste estudo transversal. Isso torna o ensino mais personalizado, otimizando a comunicação e facilitando o acesso universal às informações e sugestões de atividades.

A inovação do ensino quando se menciona sociologia não é apenas sobre tecnologia, mas ela faz parte desse processo, e pode deixar as aulas mais rentáveis, ressalta-se que a tecnologia oferece inovações que ajudam a desenvolver várias aptidões, como positividade, criatividade e resolução de problemas. O que deixa o ensino mais inovador sendo uma ferramenta de relevância no ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRUM, Argemiro J. O desenvolvimento econômico brasileiro. (2006) 28. ed. rev. e atual.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007. Providências.

THOMPSON, E. P. A formação da classe operária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. IN: Sociologia: Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo, Ática, 1982.

MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

RAABE E GOMES (2018) 101. em busca de atender aos desejos de se introduzir a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, as escolas.

HUCITEC EDITORA. ciência e tecnologia – acreditando na ... 1994 “Lógica Indutiva e Probabilidade”.

LEONEL. PALHOÇA. UnisulVirtual. 2007. Metodologia Científica e da Pesquisa.



A importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil

Aline de Campos Guerreiro Reis

*Acadêmicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na
Modalidade à Distância pelo Instituto Federal Mato Grosso/Campus Cuiabá.*

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.4

RESUMO

O presente estudo objetivou investigar a importância do brincar na Educação Infantil para o desenvolvimento cognitivo e corporal das crianças pequenas, utilizando principalmente as contribuições formuladas por Vygotsky (1991); (1989); (2009), Piaget (1990); (1991), e Kishimoto (2010). Metodologicamente utilizou-se revisão de literatura combinada com análise documental de diretrizes do Ministério da Educação - MEC, destinadas à orientação do trabalho docente na Educação Infantil. Buscou-se traçar relações entre a brincadeira e o desenvolvimento infantil. Este estudo se justifica devido a necessidade de reafirmar a brincadeira enquanto prática pedagógica norteadora da Educação Infantil, bem como, contrapor-se às concepções reducionistas que abordam a brincadeira enquanto um mecanismo de passar tempo nas unidades escolares. Espera-se que esta pesquisa possa reafirmar a potencialidade das brincadeiras na aquisição da linguagem, na melhoria do esquema corporal e na aquisição de valores e regras sociais, constituindo-se num elemento essencial ao desenvolvimento humano.

Palavras-chave: desenvolvimento infantil. ludicidade. jogos. brincadeiras.

INTRODUÇÃO

É de suma importância discorrer sobre a ludicidade aliada a importância dos jogos e das brincadeiras no processo de desenvolvimento dentro do ambiente escolar, pois esta temática apresenta valores específicos independentemente da fase da vida humana, porém, na fase infantil seu desempenho e a forma como é trabalhado é essencial.

Delimitou-se enquanto temática norteadora deste estudo, a importância dos jogos e brincadeiras para com a aprendizagem infantil. Esta escolha deve-se, pois, tratando-se do lúdico o qual relaciona-se inteiramente com o tema permite uma grande evolução infantil e inclusão na educação como uma metodologia que possibilita mais vida, significado e prazer ao processo de ensino e aprendizagem, considerando que é muito poderoso para estimular o desenvolvimento construtivo da criança e a vida social.

Acadêmicas do Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade à Distância pelo Instituto Federal Mato Grosso/Campus Cuiabá.

Professora/Orientadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade à Distância pelo Instituto Federal Mato Grosso/Campus Cuiabá.

Instituto Federal Mato Grosso/Campus Cuiabá/Cel. Octayde Jorge da Silva - Curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade à Distância – Seminário TCC III – 14/02/2023.

O presente estudo teve por objetivo a percepção e análise da ludicidade atrelada aos jogos e brincadeiras como elemento facilitador do ensino e da aprendizagem e desenvolvimento das competências de forma prazerosa e natural, levando em consideração seu papel fundamental no aprendizado e desempenho das crianças através de contos, brinquedos, brincadeiras, entre outros. Para tanto, foi realizado o destaque acerca da relevância das atividades lúdicas na Educação Infantil.

Assim, buscou-se priorizar as contribuições de estudiosos referentes na área do desenvolvimento infantil, dentre eles, Vygotsky (1991); (1989); (2009), Piaget (1990); (1991), e Kishimoto (2010), de modo a compreender o papel do lúdico juntamente com os jogos e as brincadeiras permite grande evolução diante do desenvolvimento infantil no ambiente educacional através de uma metodologia que possibilita o ensino e aprendizado de forma mais prazerosa, desta forma, tornando tal processo construtivo na vida social e intelectual da criança.

O referido tema deste estudo dar-se-á devido a importância da utilização de jogos e brincadeiras no contexto escolar juntamente com a ludicidade, pois são imprescindíveis para o desenvolvimento infantil e também para a aprendizagem. A criança através da brincadeira, bem como dos jogos ao se trabalhar em sala de aula de forma lúdica, acaba por desenvolver diversas habilidades, como a imaginação, memória, linguagem simbólica, a interação social, dentre outras. É brincando que a criança desenvolve sua autoestima e articula as mais diferentes realidades durante seu contato com o brinquedo e a interação.

Diante de tais apontamentos este trabalho busca possibilitar aos professores o interesse pela necessidade da participação e inclusão dos jogos e das brincadeiras no âmbito escolar, pois é através do professor que são articuladas as atividades para que a criança possa usufruir destes recursos com autonomia o que de fato facilita o desenvolvimento infantil e o ensino e a aprendizagem. Sendo assim o tema deste estudo vem de encontro com a importância da utilização e inserção do uso de jogos e brincadeiras na escola para a contribuição de inúmeros fatores associados ao desenvolvimento infantil.

É diante da realidade vivenciada no contexto contemporâneo que surgem questionamentos acerca da ludicidade atrelada com o uso de recursos como os jogos e as brincadeiras como: Qual o papel dos jogos e das brincadeiras no cotidiano escolar? Como devem ser organizados os espaços e tempos na educação infantil para propiciar a atividade lúdica? Quais teorias têm fornecido base para práticas lúdicas na educação básica? O que os documentos oficiais têm apresentado a respeito do tema em questão?

Justifica-se este estudo principalmente pela importância que os jogos e as brincadeiras para as crianças que estão inseridas na Educação Infantil e em pleno desenvolvimento, pois é nesta fase que elas participam dos processos socializadores estabelecendo vínculos e internalizando diferentes significados para os mais variados contextos dos quais fazem parte.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É de grande importância para este estudo, em sua fundamentação teórica, a influência de se usar métodos de ensino lúdicos. Sabendo que, o lúdico está presente em todo o contexto escolar, de forma a desenvolver conhecimentos, curiosidades, criatividade, através da contação de histórias, músicas, jogos e danças.

Para melhor visualização, o referencial teórico utilizado para este estudo foi organizado na tabela abaixo, propiciando a apreciação de suas informações.

Autoria	Título	Local e Ano de Publicação	Tipo de Publicação	Palavras Chaves
ABRAMOVIC, Fany	Literatura Infantil: Gostosuras e bobices.	São Paulo, 1997.	Livro	Fabulação; Imaginação; Literatura Infantil.
ALMEIDA, Paulo Nunes	Dinâmica lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos.	São Paulo, 2003.	Livro	Jogos Educativos, Ludicidade; Brinquedos e Brincadeiras.
ANTUNES, C.	Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências: os jogos e os parâmetros curriculares nacionais.	Campinas, 2005.	Livro	Jogos; Inteligências Múltiplas; Estímulo Infantil.
BETTELHEIM, Bruno	Uma vida para seu filho.	Rio de Janeiro, 1988.	Livro	Psicologia Infantil; Desenvolvimento Infantil.
CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.)	Brincadeira e Cultura: viajando pelo Brasil que brinca.	São Paulo, 1992.	Livro	Recreação; Cultura; Jogos.
FRIEDMAN, Milton.	Capitalismo e liberdade.	São Paulo, 1996.	Livro	Economia; Liberdade; Direitos privados.
FREYBERGER, Adriana.	Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica.	Brasília, 2012.	Livro	Brinquedos; Brincadeiras; Pedagogia.
KISHIMOTO, T.M.	Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.	Petrópolis, 2010.	Livro	Jogos; Teorias Pedagógicas; Infância.
KISHIMOTO, T.M.	Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil.	USP, s/d.	Artigo.	Relevância do Brincar; Educação Infantil; Ludicidade.
KISHIMOTO, T.M.	Jogo, Brincadeira e a Educação.	São Paulo, 2007.	Livro.	Jogos; Educação Infantil; Brincadeiras.
PIAGET, J.	A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento.	Rio de Janeiro, 1990.	Livro	Desenvolvimento Humano; Desenvolvimento Infantil; Ensino e Aprendizagem.
PIAGET, J.; INHELDER, B	A psicologia da criança.	São Paulo, 2001	Livro.	Psicologia Infantil; Comportamento Infantil; Ensino e Aprendizagem.
VYGOTSKY, L. S.	A formação Social da Mente.	São Paulo, 1991	Livro	Psicologia; Mente; Psicologia do desenvolvimento Psicologia infantil.
VYGOTSKY, L. S.	Pensamento e Linguagem.	São Paulo, 1989.	Livro	Psicologia; Desenvolvimento Infantil; Mente humana.

VYGOTSKI, L.S	Imaginação e criação na infância	São Paulo, 2009.	Livro	Psicologia Infantil; Desenvolvimento Infantil; Criação e Imaginação na Infância.
WADSWORTH, Barry	J. Piaget para o profes- sor da pré-escola e 1º grau.	São Paulo, 1984.	Livro	Teoria do Desenvolvimento ; Psicologia Infantil; Construtivismo.

A palavra “lúdico” tem sua origem no latim “ludus” e significa brincar. Por sua vez, a função educativa da ludicidade é despertar e oportunizar ao indivíduo, “o prazer” e interesse, em todas as atividades, é ensinar/aprender, educar, sempre interagindo e se divertindo, voltando-se ao conhecimento e sua compreensão de mundo.

De acordo com Piaget *apud* Wadsworth (1984, p. 44):

O jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade.

Friedman, (1996, p. 41) considera que:

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo.

Assim, nesta concepção teórica o lúdico, permite ao pedagogo estar ensinando/medindo, construindo conhecimentos e ao mesmo tempo desenvolvendo com seus alunos, regras, ações, limites, através de jogos e brincadeiras; para que além da prática pedagógica se obtenha bem como uma boa convivência com o grupo e o objetivo do ensino aprendizagem seja concretizado.

Brasil (2007, p. 9), coloca que:

O brincar revela a estrutura do mundo da criança, como se organiza o seu pensamento, às questões que ela se coloca como vê o mundo à sua volta. Na brincadeira, a criança explora as formas de interação humana, aprende a lidar com a espera, a antecipações, a tomar decisões, a participar de uma ação coletiva.

O ato de brincar de maneira lúdica, que a criança se percebe como ser livre, se caracteriza pelo divertimento; é através do mesmo que a criança percebe como ser livre, em suas próprias decisões, inventando seus próprios acontecimentos baseados na vida real.

Contudo, Kishimoto (2010, p. 1), menciona que:

O brincar é a atividade principal do dia a dia para as crianças. Pois neste momento a criança toma decisões, expressa sentimentos, valores, conhece a si, os outros e o mundo, repete ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressa sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar.

O lúdico faz com que o aprender se torne mais prazeroso, a criança exercita sua criatividade usando seu próprio conhecimento criando cenários imaginários, cenas do seu cotidiano e o que vive.

De acordo com Almeida (2003, p. 42) as fases da criança em relação ao brinquedo são divididas entre:

1. Sensório motora (1 a 2 anos): A criança descobre e utiliza seu próprio corpo como meio de brincadeira, interage com outros objetos que estão ao seu alcance e ao seu redor e após adquirir a linguagem começa a imitar reproduz sons do ambiente e a copiar o que vê e ouve. 2. Simbólica (2 a 4 anos): Fase em que a criança gosta de estar com as pessoas mais velhas e são egocêntricas, achando que o mundo gira em torno delas, não gostam de dividir e nem de compartilhar o que lhe pertence, as brincadeiras com regras não funcionam muito e as mais simples servem de estímulo para desenvolver o intelectual e quanto mais informações receber mais guardará em seu cérebro. 3. Intuitiva (4 a 6/7 anos): Aqui é definido o seu desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social. Com jogos simples a criança passa a perceber as noções de conservação, de quantidade e outros conceitos que farão e serão utilizados durante toda a sua vida, principalmente adulta, assim, o brincar assume uma preparação para a vida adulta.

A criança através da ludicidade permite se comunicar com os demais, propiciando sua liberdade de expressão, mas também sua autonomia criativa, expandindo seu conhecimento sobre o mundo possibilitando seu desenvolvimento social e emocional.

Se tornando o jogo, um excelente recurso para facilitar a aprendizagem, neste sentido, Carvalho (1992, p.14) afirma que:

[...] desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante.

Carvalho (1992) acrescenta, mais adiante: “(...) o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto, em jogo”. Afirma, portanto, que há a necessidade de se desenvolver a ludicidade mais vezes e até mesmo mais intensa, pois, a brincadeira é universal e é própria da saúde.

O brincar, “o faz de conta”, facilita o crescimento, desperta a imaginação, possibilita à criança desenvolver novas habilidades, podendo vivenciar diferentes experiências e constrói noções, percebe vontades e desejos, até mesmo conduz aos relacionamentos grupais.

Vygotsky (1989) em seus estudos relacionados ao lúdico e sua relação com a aprendizagem humana, fala que, o homem é um ser social em sua essência, e toda a sua aprendizagem vem de uma atividade Inter psicológica (social externa) para posteriormente se transformar em intra psicológica (individual e interna), ou seja, o aprendizado ocorre primeiramente do meio social para depois alcançar a esfera do indivíduo.

Esse processo do desenvolvimento da criança se dá, a princípio, com a interação entre os pequenos e as pessoas que convivem com eles no seu dia a dia. É no instante em que a criança brinca, ouve, conta ou cria uma história ela entra no mundo do faz de conta, da imaginação, onde essas aprendizagens são absorvidas de maneira mais intensa. Nessas situações imaginárias também existem muitas “representações” de situações reais, do cotidiano das crianças, como a obediência de determinadas regras, normas e comportamento, as quais fazem parte da cultura das mesmas, que mesmo inconscientemente acabam sendo trazidas para o jogo.

Para Vygotsky (1989) todas as situações vivenciadas pela criança servem de elementos

para a sua imaginação, a criança observa, vive e depois combina, cria e recria as situações de sua brincadeira, fato que faz com que ela aprenda de acordo com o que conhece em seu meio.

Piaget (1990) também relata que, os jogos e brincadeiras facilitam a construção do conhecimento, tornando-se prazeroso e desejável para todos. Assim no decorrer do caminho ela constrói seu próprio conhecimento, sendo o professor seu mediador.

De acordo com Almeida (2003, p. 32), define que “(...) o jogo é tão importante na vida da criança como é o trabalho para o adulto”, pois a educação com jogos lúdicos:

[...] além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural e psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, satisfação individual e modificador da sociedade.

Desta maneira, o pedagogo tem o compromisso de uma educação de qualidade levando ao aluno se desenvolver em todos os aspectos, são eles, o físico, o social, o emocional e o cognitivo, que estão estreitamente interligados.

O lúdico é tão importante na vida da criança como a saúde mental de cada ser humano sendo o espaço que leva a criança ter sentimentos mais aflorados e mais esperança nas coisas da sua vida adulta; também podendo através dele desenvolver indivíduos críticos, criativos, observadores perante a sociedade em que estão inseridos.

Piaget *apud* Antunes (2005): retrata que “(...) os jogos não são apenas uma forma de entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual”. Desta forma pode-se dizer, que todas as atividades realizadas com as crianças e que transmitem prazer e emoções, as mesmas se façam com espontaneidade. Sendo assim tudo o que se faz com prazer ou com vontade tanto o adulto como a criança e que nos traz facilidade em aprender é o lúdico.

Quando as crianças estão enfileiradas, sendo ‘repassado’ o conhecimento, embora prestem a atenção, se torna um conhecimento momentâneo, ou seja, logo se é esquecido, mas uma vez que, este conhecimento é construído com eles, de maneira lúdica (divertida, prazerosa), quer que seja o tema ele se torna, deste modo ‘concreto’, onde realmente é eficiente, o qual é absorvido e aprendido e conseqüentemente levado para toda a vida.

Em vista disso, deve-se procurar as atividades e realizá-las de acordo com cada necessidade individual, buscar em alguns momentos deixar que usem a ludicidade livremente, para que seu desenvolvimento seja integral, social e cognitivo.

Como relata Piaget (2001, p.175):

A passagem por três modificações na conduta infantil, a socialização de suas ações, a gênese do pensamento e a intuição. Na socialização de suas ações a criança passa a observar a ação dos demais, utilizando fatores de trocas de comunicação. Mediante a interação e comunicação com adultos surgem fatores de subordinação e submissão devido a certa coação espiritual que o adulto exerce, tornando seus exemplos modelos que a criança geralmente deve copiar e se igualar. Nessa fase de transição, a incapacidade argumentativa e o egocentrismo acentuado levam as crianças a realizarem monólogos individuais e coletivos, pois mesmo em brincadeiras realizadas em grupos suas falas não constituem um elo com a dos demais, ou seja, sua socialização está em expansão, mas ela permanece centralizada em si e em seu próprio ponto de vista, sendo por vezes capaz de reduzir o adulto ao seu nível, criando um meio termo entre o ponto de vista de um indivíduo superior e seu ponto de vista egocêntrico.

Assim, após se aprender, as crianças reproduzem/recriam novas brincadeiras e com isso vão garantindo a ampliação de suas experiências. E, ao mesmo tempo, vão experimentando o mundo, de uma forma que os chamam a atenção e desperta a curiosidade, sendo através da fala, desenhos, marcas, fazendo gestos, movimentando-se, observando e encantando-se com suas novas descobertas.

Mas a brincadeira tem duas facetas adicionais, uma dirigida para o passado e outra para o futuro (...) a brincadeira permite que a criança resolva de forma simbólica problemas não resolvidos do passado e enfrente direta ou simbolicamente questões do presente. (BETTELHEIM, 1988).

Com essas experiências, as crianças aprendem a administrar suas decepções e a enfrentar as suas adversidades, por isso a qualidade das brincadeiras e jogos fazem a diferença para a vida dos mesmos tanto no presente, quanto no futuro, pois, contribui para a sua formação integral. Assim, toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, também demonstramos o contrário, que todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. (VYGOTSKY, 1991).

A ludicidade é a possibilidade da criança em ter relação com o mundo externo e interno, formando a sua personalidade.

Vygotsky (1989, p. 146) ressalta que: “No brincar, a criança cria uma situação imaginária, isto é, é por meio do brincar que essa criança aprende a agir uma esfera cognitiva, é promove o seu próprio desenvolvimento no decorrer de todo o processo educativo”. É nesse momento que a criança canta, sorri, chora, dança e mostra aos adultos que a vida é muito mais do que somente trabalhar, pois, podemos ir a qualquer lugar usando da ludicidade, criatividade e a imaginação.

Sob o mesmo ponto de vista, um novo olhar sobre o mundo Abramovich (1997, p.17):

Posiciona-se em relação à leitura que acontece por meio da contação, indicando que esta permite ao aluno sentir emoções importantes com os personagens, bem como conhecer e descobrir novos lugares e outros tempos que não são os seus. Isso por que a contação conduz os ouvintes, por exemplo, os alunos a fazerem uma leitura por meio da escuta, levando-os a pensar e a verem com os olhos da imaginação.

Quando o professor faz uma contação de história, as crianças conseguem se imaginar ‘dentro’ da mesma, ou seja, por exemplo, na dos três porquinhos, elas podem sentir o ‘frio na barriga’, o medo que eles passaram com o lobo, a esperança que conseguiriam escapar, onde moravam; isso tudo sem ao menos sair do lugar.

Através desses momentos referente a relação dos alunos com a ludicidade, as histórias, despertando a imaginação e o faz de conta é um método de se aprender principalmente as regras, deveres, os desafios, a resolver os conflitos. Assim é muito importante a mediação do professor nesse processo de ensino-aprendizagem, que goste de trabalhar a parte lúdica com as crianças, que seja capacitado para tal. Segundo o RCNEI, (1998 p.23): “Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com outros”.

Portanto, na Educação Infantil é preciso que o educador esteja sempre buscando apren-

der formas de se trabalhar a ludicidade, se capacitando para melhor atender as necessidades das crianças. O professor deve gostar do que faz e assim nesses momentos lúdicos muitas vezes ele se torna em algum personagem, seja, na fantasia, em pequenos teatros, na contação de história, questão da entonação da voz, gestos, de tudo um pouco.

Através da realização deste estudo sobre a influência da ludicidade no ensino e na aprendizagem percebe-se que é através do lúdico, em brincadeiras e faz de conta, as crianças conseguem criar ou recriar situações reais e imaginárias, expressando livremente suas vivências, seus sonhos, medos, desejos, capacidades, habilidades etc. tornando possível experimentos diversos, tanto individuais quanto coletivos. Além do mais, o aprendizado de forma lúdica vem sempre carregado de significados, fazendo com que o conhecimento adquirido seja eficaz se perpetuando ao longo do tempo.

A fantasia atrai as crianças naturalmente e por isso através do lúdico é possível criar diversas situações com diferentes cenários, onde a criança viajará e o educador poderá explorar diferentes conhecimentos pertinentes, nas diferentes áreas do conhecimento. Portanto, o trabalho educacional pautado na ludicidade com a utilização de recursos educativos como é o caso dos jogos e das brincadeiras, é de grande valia para a ampliação e construção de novos conhecimentos, além de ser uma forma prazerosa de ensinar e aprender.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para tanto, pretendeu-se com este estudo a análise acerca da percepção dos jogos e das brincadeiras como elemento do ensino aprendizagem e do desenvolvimento das competências de forma prazerosa e natural, bem como destacar a importância das atividades lúdicas na Educação Infantil. Para tal, foi realizado um estudo de cunho qualitativo.

Metodologicamente, optou-se pelo levantamento bibliográfico realizado nos bancos de dados do Google Acadêmico e o do Scielo, destacando autores como Vygotsky (1989), Carvalho (1992), Almeida (2003), Kishimoto (2010), dentre outros, objetivando coletar artigos, livros, pesquisas de trabalhos de conclusão de curso e dissertações de mestrado que tratam do tema aqui apresentado, isto é, a ludicidade através dos jogos e brincadeiras.

A seleção dos estudos utilizados para este trabalho ocorreu por meio da leitura do resumo do material bibliográfico coletado, o que permitiu conferir se determinado estudo atendia ou não os objetivos aqui propostos.

Após a seleção dos estudos, o tratamento dos dados ocorreu por meio de três principais etapas, sendo a primeira referente a leitura flutuante do texto, o que permitiu o interesse pelo tema em questão. A segunda etapa consistiu na releitura de maneira mais aprofundada dos textos selecionados, esta leitura objetivou realizar marcações nos momentos mais importantes e interessantes dos estudos. Por fim, o último momento objetivou o fichamento desses textos, de modo a guardar as informações que posteriormente seriam usadas na construção deste estudo.

O presente método utilizado, isto é, o levantamento bibliográfico realizado na base de dados do Google Acadêmico e do Scielo, permitiu a ampla pesquisa e análise acerca do tema referente aos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil, o que culminou na escrita deste estudo, isto é, um estudo que visa abordar os aspectos de maneira completa, buscando conceituar o que é ludicidade bem como sua importância para a educação de crianças pequenas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, cabe ressaltar, que a Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica, é de grande relevância para o desenvolvimento de competências que permitam às crianças compreenderem e internalizarem o mundo. Neste sentido, é essencial trabalhar atividades operacionais, pois é a partir da interação com o meio, determinado por um ato intencional e dirigido do professor que a criança aprende (VYGOTSKY, 1998).

A criança de 0 a 6 anos já passou por um período básico de evolução, pois seu cérebro mostra grande flexibilidade, o que indica a grande oportunidade de aprendizagem, que é maior do que em qualquer outro estágio de sua vida. As crianças podem ser percebidas como seres sociais que podem estabelecer sua própria identidade e cultura.

De acordo com Vygotsky (1998), as crianças aprendem e depois se desenvolvem. Desta forma, o desenvolvimento humano se dá por meio da aprendizagem. Brincar é como as crianças aprendem sobre o mundo ao seu redor. Vygotsky (1998) compreende o brincar como uma atividade social da criança, cuja natureza e origem específica seriam elementos fundamentais para o desenvolvimento cultural, ou seja, o brincar como compreensão da realidade,

Nessa perspectiva, o brincar é uma atividade social, humana que supõe contextos sociais e culturais. O jogo/brinquedo reconstrói as relações sociais, como também atua no jogo com objetos da vida real. O jogo vai orientar, motivar e deve ser sempre dirigido por um adulto. Na escola os professores também devem brincar junto com as crianças.

Mediante revisão de literatura realizada para elaboração deste estudo, verificou-se a potencialidade do uso de jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil, sobretudo ao compreender que essas manifestações e interações naturais da infância convergem para a aquisição de experiências e repertórios que impulsionam a aprendizagem das crianças. Isso porque, é através dos jogos e brincadeiras de imaginação e/ou com brinquedos tendem a permitir a internalização de regras sociais, da experimentação de papéis ainda inalcançáveis como mãe, policial, babá, médica, vilões, super-heróis, entre outros. Para além disso, é indiscutível o papel socializador e criador de coletividade e solidariedade entre as crianças, configurando o sentido de humanidade dentro de cada sujeito. Essa premissa encontra-se presente no RCNEI, ao explicar que:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998, p. 27).

Dentre os autores aqui elencados, destaca-se Vygotsky (2018) no que corresponde justamente à necessidade de ampliação das experiências vivenciadas pelas crianças, à vista da necessidade de se criar bases sólidas para a atividade de criação. Nesse sentido, os jogos e brincadeiras enquanto propulsores da fantasia permitem o que Vygotsky (2018, p. 25) denomina de atividade combinatória do cérebro, onde pontua que:

Por essa primeira forma de relação entre fantasia e realidade já é fácil perceber o quanto é equivocada contrapô-las. A atividade combinatória do nosso cérebro não é algo completamente novo em relação à atividade de conservação, porém torna-a mais complexa. A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas. A atividade combinatória do cérebro baseia-se, em última instância, no mesmo processo pelo qual os traços de excitações anteriores são nele conversados. A novidade desta função encontra-se no fato de que dispondo dos traços das excitações

anteriores, o cérebro combina-o de um modo não encontrado na experiência real.

Em outras palavras, a imaginação serve a experiência, assimilando de maneira histórica e social com o auxílio da imaginação, configurando-se numa condição extremamente necessária à atividade criadora humana. Nesse preceito, a atividade de planejamento, abstração, pensamento, simbolismo de segunda ordem são elaboradas e sofisticadas no âmbito cognitivo do aluno.

Além disso, no que se refere a corporeidade, as brincadeiras e jogos possibilitam o desenvolvimento das funções corporais, dentre elas, a coordenação motora grossa, noções equilíbrio, noção tempo e espaço, entre outros que convergem para o conhecimento de si e do mundo por meio das experiências sensoriais, expressivas e corporais para movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (KISHIMOTO, 2010).

As expressões dos movimentos podem ser feitas através de brinquedos versáteis como carros, cordas, peças grandes, entre outros que permitem a manipulação em grande escala.

Nessa conjuntura, para o construtivismo a brincadeira é possibilitadora do desenvolvimento das crianças de maneira ampla e integral aspectos cognitivos, afetivos, físico, motores, morais, linguísticos e sociais através da interação sujeito, objeto, permitindo que a criança conheça e manipule o mundo ao seu redor, de modo que o sujeito passa a internalizar e assimilar informações de acordo com seu estágio de desenvolvimento.

Em suma, o que se pode constatar é que para as mais diversas teorias pedagógicas e educacionais, a brincadeira, os jogos e a ludicidade representam papel fundamental no processo de aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, a partir do caráter indiscutível da ludicidade para o desenvolvimento, vários documentos oficiais do ministério da educação realizam a defesa pelo uso de jogos e brincadeiras, reforçando a premissa do brinquedo, brinco e desenfado enquanto elementos primordiais presentes na infância e que devem ser implementados nas práticas pedagógicas, sobretudo na Educação Infantil.

Desta forma, partindo das atribuições estabelecidas e propostas pelo MEC (1997) são considerados direitos fundamentais de todas as crianças:

O direito a brincadeira; A atenção individual; A um ambiente aconchegante; Seguro e estimulante; ao contato com a natureza; a higiene e a saúde; a desenvolver sua curiosidade; imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; a alimentação; a proteção, ao afeto e a amizade; a expressar seus sentimentos; a uma atenção especial durante seu período de adaptação ou inserção; a desenvolver sua identidade cultural racial e religiosa. (MEC, 1997).

Mediante a essas considerações a proposta deste estudo além de priorizar a criança, busca também possibilitar aos educadores o entendimento sobre a importância da inserção e utilização do lúdico em sala de aula, através de jogos e brincadeiras, com o objetivo de construir conhecimentos e também promover o desenvolvimento das crianças da educação infantil.

Cabe ao professor planejar atividades de ensino de modo que as mesmas sejam desenvolvidas, e que estejam inseridas e integradas na realidade da criança, pois o educador precisa proporcionar situações que possibilitem a exploração pelas crianças de diversas habilidades e construções, e assim estarem se desenvolvendo,

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998, p.27).

Assim entende-se que o educar na educação infantil deverá associar ao brincar, isto porque na brincadeira, o profissional pode intervir pedagogicamente nas ações de cuidado e educação entre a criança e a construção do conhecimento, bem como possibilitar de fato o desenvolvimento.

Ademais, o RCNEI (1998) reforça que para que as crianças possam exercer sua capacidade criativa, é necessário que haja riqueza e diversidade de experiências que deverão ser oferecidas nas instituições, com ou sem intervenção direta. Nesta perspectiva, o documento assume a compreensão de brincadeira enquanto uma linguagem infantil que mantém um vínculo com aquilo que se configura como o não brincar, isto porque, a imaginação ocorre no plano da imaginação implicando que o sujeito que brinca tenha domínio da linguagem simbólica.

Isto é, é preciso haver consciência da diferença existente entre brincadeira e realidade imediata que lhe fornece conteúdo para realizar-se. Além disso, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa atividade ocorre através da articulação entre imaginação e imitação da realidade, de modo que, toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade já vivenciada anteriormente, pois, no ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. (BRASIL, 1998).

Nesse cenário, a brincadeira favorece a autoestima das crianças, além de auxiliar a superar aquisições e forma criativa, contribuindo para a interiorização de determinados modelos no âmbito dos diversos grupos sociais, brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. (BRASIL, 1998).

Nessa conjuntura, o MEC publicou no ano de 2009 os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, no qual apontam para os direitos das crianças, consistindo no direito a brincar com água, a oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza, ao cuidado com a higiene de maneira não impeditiva a criança de brincar e se divertir, e a defesa de que meninos e meninas, desde bem pequenos, podem brincar e explorar espaços externos ao ar livre (BRASIL, 2009).

Ainda no sentido de ampliação da brincadeira enquanto elaboração e reelaboração do conhecimento na infância, o MEC em colaboração com a Unicef publica o manual de orientação pedagógica Brinquedos e Brincadeiras de Creche, se constituindo num documento técnico cuja proposta consiste na orientação de gestores, professores e educadores no uso e organização de espaços e tempos de materiais, brinquedos e brincadeiras destinadas às crianças pequenas objetivando constituir uma educação infantil de qualidade. Para o manual, a brincadeira consiste enquanto principal motor propulsor das interações que ocorrem entre crianças e adultos\crianças entre si\crianças e brinquedos\ crianças e os ambientes e crianças e as instituições da família,

destacando experiências com cores, espelhos, sons, corporais e afetivas.

Por fim, nos Parâmetros Nacionais de Qualidade Infantil publicado em 2018, preocupam-se em estabelecer parâmetros e indicadores de qualidade da educação infantil em nível nacional, inclusive no âmbito da brincadeira quando aponta que este é uma potencialidade expressiva e relacional da criança junto com os direitos de conviver, explorar, participar, expressar-se, conhecer-se em ambientes convidativos e lúdicos (BRASIL, 2018).

Desta forma, se torna evidente a preocupação da organização dos espaços adequados, isto porque, “Um ambiente propício ao bem-estar físico, mental e emocional de crianças planeja, organiza e fornece espaços, materiais, mobiliários e brinquedos que podem proporcionar experiências significativas para ampliar as potencialidades da criança e incentivar o brincar e a exploração” (BRASIL, 2018).

Nessa conjuntura, não somente os espaços, mas os materiais, brinquedos e mobiliários são itens potencializador de aprendizagem e desenvolvimento, visto que, estes elementos são atrativos às crianças as convidando para brincar e interagir, propiciando simultaneamente uma multiplicidade de experiências e vivência de múltiplas linguagens. Em suma, o brincar perpassa todos os princípios do referido documento, sendo considerado, portanto, de grande relevância ao trabalho didático pedagógico realizado na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a realização deste estudo sistemático, tentou-se contribuir para a compreensão da brincadeira enquanto elemento essencial ao desenvolvimento infantil e aquisição de aprendizagens, sendo este, uma linguagem e ao mesmo tempo uma manifestação natural da criança, constituindo-se num meio privilegiado de interação consigo, com seus pares e com adultos.

Através de diversas compreensões epistemológicas, dentre elas o construtivismo e a psicologia histórico cultural, foi possível analisar que em ambas teorias pedagógicas, há estabelecido a importância dos elementos lúdicos, seja enquanto um elemento socializador capaz de internalizar conhecimentos, regras sociais e valores, bem como, suas possibilidades mediante o jogo imaginativo constituir no campo cognitivo o simbolismo de segunda ordem, sendo este um importante mecanismo capaz de propiciar a habilidade de planejamento, primordial aos seres humanos, ou como aparato de mediação entre o sujeito e o objeto promovendo a interação com o meio externo, possibilitando os processos de desenvolvimento em conformidade com as etapas do desenvolvimento.

Além disso, apesar de leituras diferentes acerca do papel de jogos e brincadeiras, todas as teorias aqui descritas apontam para o caráter inegável e primordial destes elementos no desenvolvimento infantil, o que se expressa com veemência nos documentos oficiais de cunho educacional no país, dentre eles, os DCNEIS, PCNS, BNCC, manuais pedagógicos, entre outras diretrizes que reforçam e coaduna com a necessidade da inserção da ludicidade em meio às práticas pedagógicas, sobretudo na educação infantil.

Esse movimento, possibilita a consolidação de bases teóricas capazes de respaldar a brincadeira enquanto prática essencial para o desenvolvimento das crianças na educação infantil, permitindo a reorganização dos espaços e tempos, a aquisição de materiais e brinquedos,

as relações entre adultos e crianças, o planejamento do professor, entre outros fatores que permitem que a brincadeira seja vivenciada enquanto possibilidade de experiências que ampliam o repertório dos sujeitos e portanto contribuem com seu processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fany. Literatura Infantil: Gostosuras e bobices. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.
- ALMEIDA, Paulo Nunes. Dinâmica lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências: os jogos e os parâmetros curriculares nacionais. Campinas: Papyrus, 2005.
- BETTELHEIM, Bruno - Uma vida para seu filho. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2007.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.
- BRASIL. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO). Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. MEC, 2009.
- CARVALHO, A.M.C. *et al.* (Org.). Brincadeira e Cultura: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.
- FRIEDMAN, Milton. Capitalismo e liberdade. São Paulo: Nova. Cultural, 1996. Fundação IBGE. Censo industrial do Brasil – 1907 – o Brasil.
- FREYBERGER, Adriana. Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2012
- KISHIMOTO, T.M. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ:Vozes,2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. Cadernos de educação de infância, n. 90 p. 4-7, 2010.
- _____. (Organizador). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007. Disponível em:https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod_resource/content/1/Jogo%2C%20brinquedo%2C%20brincadeira%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Consulta em fevereiro de 2022.
- PIAGET, J. A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. A psicologia da criança. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, L.S. Imaginação e criação na infância. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Preste. São Paulo: Ática, 2009

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. A formação social da mente, v. 4, p. 105-118, 1989.

WADSWORTH, Barry J. Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1984.



Avaliação na educação: alguns problemas e soluções

Augusto Schwager de Carvalho

Graduado em Matemática pela UNIGRANRIO e em Pedagogia pela UNIVERSO. Pós-Graduação em Complementos da Matemática Superior pela FEUDUC, Pós-Graduação em Matemática para o Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Castelo Branco, Mestrado em Matemática pela UFF

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.5

RESUMO

Este estudo aborda o que é o Processo de Avaliação, algumas características observadas neste processo, como parte destas características pode acabar prejudicando todo o processo de Ensino Aprendizagem e como podemos, sendo educadores, não cometer estes erros. Para tanto será apresentado o modelo social em que nossa sociedade está inserida, as principais pedagogias que perpetuam e lutam contra este modelo, como o autoritarismo muitas vezes está infiltrado no processo de avaliar, os principais equívocos cometidos pelos educadores na hora de avaliar, como o erro pode ser útil no processo de ensino e, como podemos ter uma avaliação que transforme a sociedade. A partir de uma pesquisa explicativa / bibliográfica serão sugeridas posturas e atitudes para que o processo de avaliação seja realizado de maneira diagnóstica com o intuito de tornar mais humano o processo de Ensino Aprendizagem, começando assim a transformação social que a educação pode possibilitar.

Palavras-chave: autoritarismo na avaliação. avaliação. processo de ensino aprendizagem. erro na avaliação.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo central apresentar alguns problemas que a prática do processo de avaliação educacional apresenta e as possíveis soluções para estes mesmos problemas. Pretende-se deste modo, não somente listar alguns problemas encontrados no processo de avaliação como um todo, mas também (re) pensar como podemos mudar a prática avaliativa para que tais problemas sejam minimizados ou parem de ocorrer.

Para tanto, inicialmente será apresentado a qual modelo econômico a avaliação da aprendizagem autoritária serve: o Modelo Social Liberal Conservador. Serão analisadas as três principais correntes pedagógicas que servem este modelo, Pedagogia Tradicional, Pedagogia Renovada ou Escolanovista e a Pedagogia Tecnicista e, as principais correntes pedagógicas que lutam para que este modelo econômico seja superado e substituído: Pedagogia Libertadora, a Pedagogia Libertária e a Pedagogia dos Conteúdos Socioculturais. Serão apresentados os principais problemas do educador que adota uma postura autoritária durante o processo de ensino aprendizagem e como que a avaliação classificatória traz mais problemas do que solução para o mesmo processo. Alguns problemas que serão apresentados decorrentes da avaliação classificatória inclui o autoritarismo no processo de ensino aprendizagem e utiliza-se como disciplinadora, reproduzindo o modelo social desigual atual. Será analisado o que vem a ser o erro dentro do processo de aprendizagem e/ou criação e como podemos tirar desses erros importantes aprendizados. O estudo será finalizado apresentando algumas possíveis soluções para que deixemos de ter uma avaliação classificatória e passemos a ter uma avaliação diagnóstica, livre de todos os problemas apresentados anteriormente.

As questões que nortearam o trabalho foram o nosso modelo social liberal conservador atual, as críticas que podem ser feitas à avaliação classificatória, o que vem a ser o erro, como podemos ver as virtudes do erro e os benefícios de se utilizar o aspecto diagnóstico da avaliação em contrapartida a se ter uma avaliação classificatória.

Este estudo tem a pretensão de que os leitores/educadores realizem uma reflexão sobre

o verdadeiro papel da avaliação. Pretende-se que de alguma forma esta reflexão melhore a prática avaliativa de todos, focando sempre em se ter uma avaliação diagnóstica ao invés de uma avaliação classificatória.

O tema foi escolhido uma vez que é de extrema relevância social que os educadores não ajudem a perpetuar e reproduzir o modelo social liberal conservador vigente em nosso país. A escolha também se baseou após perceber ao longo dos anos durante a minha prática docente, a quantidade de amigos meus professores usando a avaliação para intimidar, para se vingar e para diminuir diversos alunos. Não foi raro escutar nos conselhos de classe frases como: “Deixa o João comigo, bimestre que vem eu começo a correção pela prova dele e ele vai ver se valeu a pena ter debochado de mim o primeiro bimestre inteiro” ou “É claro que a 602 terá uma prova diferente, turma bagunceira merece prova difícil e turma obediente merece prova fácil. Comigo é assim”.

Para realizar a construção do estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto onde foram lidos e analisados diferentes artigos, livros e material disponível na internet, com foco principal em dois grandes autores brasileiros que estudam há muitos anos o tema Avaliação da Aprendizagem: Cipriano Carlos Luckesi e Jussara Hoffmann.

Avaliação para além do Autoritarismo

A Avaliação dos Processos de Ensino Aprendizagem sempre foi um tema de grande interesse para aqueles que trabalham com educação. Diversos autores importantes já escreveram sobre este tema e um em especial chamou bastante atenção quando comecei a ler as suas obras: Cipriano C. Luckesi.

Todos aqueles que se propõem a avaliar tem a obrigação de saber a importância e os objetivos da Avaliação no processo de Ensino Aprendizagem e o livro Avaliação da Aprendizagem Escolar, de Cipriano C. Luckesi (1991) é uma obra que trata de maneira bastante direta e esclarecedora as diversas abordagens sobre este tema.

Atualmente a Avaliação da Aprendizagem no Brasil serve à classe dominante que está a serviço do modelo social Liberal Conservador. Este modelo ganhou forças após a Revolução Francesa.

Em um primeiro momento a burguesia se uniu com as camadas populares para tirar do poder a nobreza e o clero, porém após terem conseguido seu objetivo com a Revolução Francesa, em 1789, eles se tornaram reacionários e conservadores, conseguindo desta maneira manter os benefícios sociais e econômicos que adquiriram. No entanto, todos os ideais e características de entendimento liberal que basearam as ações feitas pela burguesia da época, com objetivo de transformar o modelo social vigente, permaneceram até hoje em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil. Um desses ideais que permanecem até os dias atuais é de que todos os cidadãos possuem direitos de igualdade e liberdade perante a lei e, utilizando esses direitos e liberdade devem buscar a sua auto realização através de suas conquistas pessoais.

Este modelo Social Liberal Conservador produziu basicamente três pedagogias diferentes, porém todas elas com o mesmo objetivo: não mudar o modelo de configuração da sociedade. São elas: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Renovada ou Escolanovista e a Pedagogia Tecnicista. A Pedagogia Tradicional é centrada no professor e na transmissão de conteúdo, a

Escolanovista é centrada no aluno e na espontaneidade da produção de conhecimento e a Pedagogia Tecnicista tem o foco na valorização dos meios técnicos de transmissão do conhecimento e no princípio do rendimento escolar. A equalização social não pode ser alcançada através destas pedagogias, pois o modelo social não permite. Estas pedagogias, dentro deste modelo social, não têm nenhuma chance de transcendê-lo. No máximo, acontecem renovações internas ao sistema, mas nunca existirão propostas para sua superação.

Em contrapartida, nós temos a Pedagogia Libertadora, a Pedagogia Libertária e a Pedagogia dos Conteúdos Socioculturais. A Pedagogia Libertadora, fundada e baseada nos pensamentos e práticas pedagógica do professor Paulo Freire busca uma opção por um modelo social diferente do Liberal Conservador. Ela anseia que a igualdade entre os seres humanos e sua liberdade não fiquem somente nas leis. Esta pedagogia acredita na ideia de que a transformação social acontecerá assim que ocorra a emancipação cultural das camadas populares. Já a Pedagogia Libertária representa o anti autoritarismo e tem como ideia principal que a escola deve ter como principal característica a conscientização e formação política dos educandos. Temos também a Pedagogia dos Conteúdos Socioculturais que está centrada na ideia de igualdade de oportunidade de educação para todos.

Nós podemos resumir estes dois grupos de pedagogias, utilizando uma expressão do professor Paulo Freire (1989): "... entre aquelas que, de um lado, têm por objetivo a domesticação dos educandos e, de outro, aquelas que pretendem a humanização dos educandos". Assim teríamos aquelas pedagogias que pretendem a conservação e a manutenção da sociedade como ela se encontra (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Renovada e Pedagogia Tecnicista) e do outro lado as pedagogias que pretendem oferecer meios através dos quais os educandos poderiam mudar a sociedade em que vivem (Pedagogia Libertadora, Pedagogia Libertária e Pedagogia dos Conteúdos Socioculturais).

No modelo Liberal Conservador a avaliação necessariamente tem que ser autoritária. Ela é usada como um instrumento disciplinador das condutas cognitivas e principalmente das condutas sociais. Em contrapartida a avaliação aplicada quando a educação está pautada nas pedagogias preocupadas com a transformação social é bem diferente. Nestes casos a avaliação foca a superação do autoritarismo e o fortalecimento da autonomia do educando. Luckesi (1984) apresenta a avaliação preocupada com a transformação social da seguinte forma: "A avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora".

Existem várias maneiras de definir a avaliação. Segundo Luckesi (1991) a definição mais comum de avaliação estipula que "a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão".

Analisando a definição de Luckesi temos que a avaliação é um "julgamento de valor", sendo assim é uma afirmação qualitativa sobre determinado objeto, tendo como parâmetros critérios estabelecidos previamente. Logo, quanto mais próximo dos objetivos pré-estabelecidos estiver o objeto avaliado, melhor será a sua nota de avaliação e, em contrapartida, quanto mais distante destes objetivos estiver o objeto avaliado, pior será o seu resultado.

Temos também na definição que o julgamento se faz sobre "manifestações relevantes da realidade", ou seja, o julgamento mesmo sendo qualitativo não pode ser totalmente subjetivo.

Luckesi (1991) afirma que o juízo emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade efetivamente esperada do objeto.

E por último temos na definição de avaliação que ela conduz “a uma tomada de decisão”. Assim, não podemos somente avaliar e depois termos um posicionamento de indiferença sobre o objeto avaliado. Após a avaliação ocorrer é obrigatoriamente necessária uma tomada de decisão para que seja repensado todo o processo de aprendizagem.

É no contexto do “julgamento de valor”, das “manifestações relevantes da realidade” e da “tomada de decisão” que se compõe a compreensão do que é a avaliação e é justamente nestes três elementos que normalmente ocorre a arbitrariedade da autoridade pedagógica. A “Tomada de decisão” é o elemento que mais coloca poder na mão dos professores e onde se é observado o maior grau de arbitrariedade pedagógica.

Atualmente a maioria das práticas pedagógicas observadas em todos os centros educacionais estipula que a avaliação tem a função de classificar e não de diagnosticar. Assim, o “julgamento de valor” que possibilitaria mudanças na forma que ocorre o processo de ensino aprendizagem passa a funcionar apenas como um classificador dos alunos, utilizando um padrão previamente estabelecido.

Na prática, os educadores trabalham conteúdo pré-estabelecido, fazem uma avaliação do que foi aprendido, atribuem-se notas aos resultados apresentados pelos alunos e acaba-se o processo de avaliar. A nota atribuída pelo professor ao aluno é registrada em algum controle interno e o educando permanecerá com este conceito.

Esta forma de avaliar não está preocupada em repensar a prática para retornar a ela e melhorar a aprendizagem do aluno. Ela apenas julga e torna rígido e imutável o processo de aprendizagem. A avaliação deveria ser um momento de pausa no processo de aprendizagem. Uma pausa para verificar se todos estão conseguindo acompanhar o processo para aí então se pensar como este processo deverá continuar. A avaliação não deveria somente ser realizada no final de forma classificatória, mas sim durante o processo educacional de maneira que ela possa ter uma função diagnóstica de como a aprendizagem está sendo desenvolvida.

Para o educando, a mudança na avaliação não trouxe nada de positivo. A alteração da função da avaliação de diagnóstica para classificatória foi muito ruim para o processo. Todas as anotações referentes ao aluno ficam registradas para sempre em seu histórico escolar estigmatizando o estudante.

Outro fator péssimo da avaliação classificatória é como são elaboradas as médias de aprovação ou reprovação. Muitas vezes após ser fechada a média de um estudante, nada mais é feito para que se tente melhorar a situação do mesmo. E, quando é feita alguma coisa, o que se faz é dar uma “prova de recuperação”. Após esta avaliação extra a média final é obtida entre a média anual e a prova de recuperação e, esta nova nota é registrada nos arquivos do aluno. Vamos supor que um estudante ficou com 3 de média final e na recuperação tirou 7. A sua nova média seria o somatório de 3 (média anual) mais 7 (nota da recuperação) e este resultado seria dividido por dois. Assim o aluno teria uma média final igual a 5 em seu registro e muitas vezes com esta nota o aluno seria aprovado. Porém este 5 não representa nem o grau de aprendizagem antes do estudante fazer a prova de recuperação (Nota 3) e nem depois (Nota 7). Luckesi (1991) acredita que esta nova nota revela somente “o enquadramento do educando a partir de

posicionamentos estáticos e autoritários a respeito da prática educacional”.

Esta situação só ocorre porque o professor acaba reproduzindo um modelo social na prática pedagógica e, neste modelo social, os excelentes, bons, regulares e insuficientes devem continuar sendo excelentes, bons, regulares e insuficientes sem mudar a sua posição. Não ocorre nenhuma modificação na distribuição social e com isso não ocorre nenhuma transformação social. A avaliação classificatória além de autoritária é um instrumento criado para frear o desenvolvimento de alguns: enquanto os selecionados socialmente terão acesso ao desenvolvimento dos conhecimentos, outros estarão destinados a estagnação e ao distanciamento dos saberes escolares.

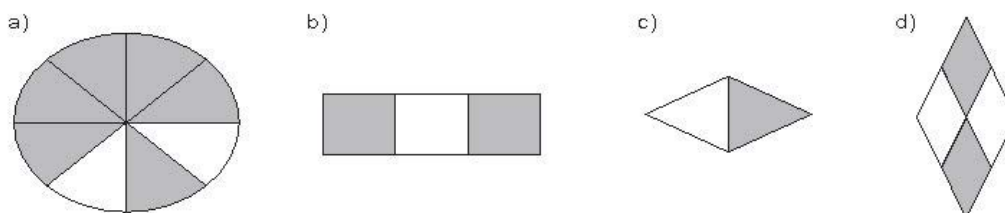
Outro papel significativo que a avaliação classificatória desempenha para o modelo social liberal conservador é o de disciplinadora. Utilizando o poder que a função oferece, o professor representando o sistema, enquadra os alunos nos modelos de normalidade socialmente estabelecidos. Para realizar esta função, o professor acaba utilizando de autoritarismo.

Os “dados relevantes” que deveriam ser levados em consideração para a realização da avaliação acabam sendo deixados de lado e o que se torna decisivo para a mesma é o humor do docente. Assim, o que é relevante ou irrelevante fica definido apenas pelo critério subjetivo do educador. Desta forma muitas vezes acabam acontecendo provas mais difíceis para determinados grupos que o professor não gosta, pegadinhas para derrubar as notas dos alunos menos atentos ou até mesmo avaliações surpresas nos dias em que certos alunos estão ausentes.

Novamente, a arbitrariedade também é um grande problema no componente “juízo de valor”. Não existe instância pedagógica ou legal em quase nenhuma unidade de ensino destinada a coibir possíveis abusos realizados pelo professor. Desta forma, o julgamento do professor em sala de aula, sobre os resultados de aprendizagem de qualquer aluno é inapelável. Depois que um professor define o conceito que determinado educando terá é quase que impossível que este conceito seja alterado.

Outra manifestação autoritária que alguns professores assumem em sala de aula é com relação a clareza na comunicação realizada nas avaliações. Algumas vezes o professor não é claro e objetivo no que ele espera em uma avaliação e, com sua autoridade, nem escuta o que o aluno tem a dizer e justifica que o discente só está reclamando porque não estudou o conteúdo e por este motivo não sabe as respostas. Luckesi (1991) exemplifica este autoritarismo com uma questão de matemática recebida por ele e que será reproduzida a seguir.

Questão: Indique as frações correspondentes



O aluno respondeu tomando então as partes não hachuradas e chegou à seguinte conclusão: a) $2/8$, b) $1/3$, c) $1/2$ e d) $2/4$. Arbitrariamente, no entendimento do professor, o aluno deveria indicar as frações coloridas no exercício, assim foi decidido que este aluno deveria receber nota cinco, pois o gabarito que ele tinha preparado para a questão era: a) $6/8$, b) $2/3$, c) $1/2$ e d)

2/4. O problema é que em lugar nenhum estava escrito se o professor queria as frações correspondentes às partes hachuradas ou não hachuradas.

Outro exemplo de questão mal formulada onde é notória a falta de clareza no enunciado pode ser encontrada no livro: “Matemática Imenes & Lellis 7º ano”. A questão propõe o seguinte:

Fulano tinha saldo negativo no banco: – 500 reais. Deu um cheque de 200 reais. Para calcular o novo saldo de fulano podemos efetuar:

a) $- 500 + 200 = - 300$

b) $- 500 - 200 = - 700$

c) $200 - (- 500) = 700$

d) $500 + (- 200) = 300$

Segundo o livro, o gabarito da questão é a letra b, pois para os autores o verbo “deu” significa que Fulano passou mais um cheque para alguém de 200 reais, aumentando assim a sua dívida. Porém alguns alunos entendem, justamente pela falta de clareza na questão, que o “deu” significa que Fulano amortizou a sua dívida com o banco. Para estes estudantes, fulano deu um cheque de 200 reais para o banco para diminuir o seu saldo devedor e com isso a resposta certa seria a letra a.

O autoritarismo da avaliação também ocorre quando ela é utilizada como mecanismo disciplinador de condutas sociais. Testes surpresas e ameaças de retirada de pontos são utilizados como ferramentas para a manutenção da ordem social nos ambientes de ensino. Assim, a avaliação deixa de ser utilizada como instrumento de diagnóstico para o crescimento e passa a ser um instrumento disciplinador dos alunos através do medo. Deixa de ser um instrumento de libertação e passa a ser um instrumento de opressão.

Luckesi (1991, p. 41) critica veementemente todas estas formas de autoritarismo e inversão do papel dos instrumentos avaliativos e analisa que a avaliação:

Em função de estar no bojo de uma pedagogia que traduz as aspirações de uma sociedade delimitadamente conservadora, ela exacerba a autoridade de oprimir o educando, impedindo o seu crescimento. De instrumento dialético se transforma em instrumento disciplinador da história individual de crescimento de cada um. Da forma como vem sendo exercida, a avaliação educacional escolar serve de mecanismo mediador da reprodução e conservação da sociedade, no contexto das pedagogias domesticadoras; para tanto, a avaliação necessita da autoridade exacerbada, ou seja, do autoritarismo. (LUCKESI, 1991, p. 41)

E o que viria a ser o erro?

O erro só existe, pois também existe um padrão que é considerado o correto. Toda solução só pode ser considerada insatisfatória se existir em contrapartida uma solução considerada satisfatória. Sem existir o correto, não existe o errado. Na verdade, o que existe realmente é uma ação que não atingiu determinados objetivos que se estava buscando, e ao investirmos tempo e esforços para atingir um objetivo o que pode ocorrer é sermos bem ou malsucedidos. Desta forma não existe erro, mas sim sucessos ou insucessos em alcançar determinados objetivos.

Quando se estuda metodologia da ciência aprende-se que a humanidade começou a produzir ciência no método do “acerto e erro”, ou seja, para produzir o que conhecemos ia se

tentando e, caso desse certo, se tinha um conhecimento e caso desse errado não tínhamos um conhecimento. No início de “fazer ciência” não era trabalhado uma hipótese plausível a ser testada, mas sim aleatoriamente.

No processo de “acerto e erro”, se observarmos bem, podemos verificar que não existe nem acerto e nem erro. O que ocorre é o sucesso ou insucesso ao realizar determinada atividade. Se em algum processo, o resultado seja satisfatório, nos fornecendo um produto ou conhecimento novo, nós teríamos o sucesso em nosso esforço, caso contrário, o resultado obtido não seja satisfatório por algum motivo qualquer, nós teríamos um insucesso em nosso esforço. Sendo assim, quando chegamos a uma solução considerada bem-sucedida podemos dizer que aprendemos positivamente uma nova solução para um novo problema, porém quando chegamos a uma solução considerada malsucedida também podemos dizer positivamente que ainda não se aprendeu um novo modo de satisfazer uma necessidade ou ainda que aprendemos um modo que não é bom o suficiente para satisfazer determinada necessidade.

Quando analisamos o processo de aprendizagem, podem ocorrer erros no processo de condutas ensinadas/aprendidas. Esse erro pode existir, pois um padrão de conhecimento, habilidades ou soluções já foram transmitidos para os alunos. Se este aluno, em determinado processo de avaliação, demonstra não saber determinados conhecimentos de procedimentos ou determinadas habilidades, não seguindo um padrão existente já ensinado, podemos afirmar que ele está cometendo um erro. Quando não se segue um padrão comete-se um erro.

Independente de usarmos sucesso/insucesso ou acerto/erro, todas estas situações podem e devem ser usadas como fontes de virtude no processo de ensino aprendizagem. Tanto o insucesso como o erro em busca de determinada investigação ou realização de alguma atividade representa duas coisas: que ainda não se chegou a solução esperada e que se encontrou um meio de “não se realizar” certo procedimento.

Luckesi (1990) fala sobre o erro como fonte de virtude: “Não há por que ser castigado pelos outros ou por si mesmo em função de uma solução que não se deu de forma bem-sucedida. Há sim, que se utilizar positivamente dela para avançar em busca da solução pretendida”. Bem Parry Davies (2010) possui uma visão bem parecida sobre o erro durante o processo de ensino aprendizagem: “Seja positivo e otimista, lembre-se de que cometer erros faz parte do processo. Aos poucos, você vai conseguir eliminá-los de forma natural”. Um exemplo de como o erro foi usado como fonte de virtude é o caso da invenção da lâmpada. Depois de muitas tentativas fracassadas, Thomas Edison ao ser tentado a desistir de inventar a lâmpada respondeu que não teria sentido desistir naquele instante já que ele já conhecia muitas maneiras de “como não fazer uma lâmpada” e, que desta forma estaria muito mais próximo de descobrir “como fazer uma lâmpada”.

Quando conseguimos reconhecer o que originou e como é constituído um erro podemos facilmente superá-lo e ainda conquistarmos benefícios para um crescimento. Luckesi (1990, p. 57) cita como exemplo de um benefício do erro:

Quando atribuímos uma atividade a um aluno e observamos que este não conseguiu chegar ao resultado esperado, conversamos com ele, verificamos o erro e como ele o cometeu, reorientamos o seu entendimento e sua prática. E, então, muitas vezes ouvimos o aluno dizer: “Poxa, só agora compreendi o que era para fazer! ”. Ou seja, foi o erro, conscientemente elabo-

rado, que possibilitou a oportunidade de revisão e avanço. Todavia, se nossa conduta fosse a de castigar, não teríamos a oportunidade de reorientar, e o aluno não teria a chance de crescer. Ao contrário, teria um prejuízo no seu crescimento, e nós perderíamos a oportunidade de sermos educadores.

O erro, a culpa e o castigo quando se trata de educação está diretamente associado às questões da avaliação. Infelizmente a avaliação foi-se desvinculando, ao longo dos anos, do seu real propósito no processo de ensino aprendizagem, se tornando um instrumento de ameaça, disciplinamento e de castigo.

A única solução para acabar com todas as arbitrariedades mencionadas anteriormente é romper com o modelo de sociedade vigente e com a pedagogia que traduz este modelo. Para que a Avaliação assume seu papel diagnóstico, voltada para o crescimento do educando, ela terá que necessariamente estar inserida em uma pedagogia voltada para a transformação social. Mudando o modelo social e a concepção da educação para realidades não autoritárias a avaliação automaticamente deixará de ser autoritária. Se tivermos um modelo socializante e democrático, a pedagogia e as avaliações inseridas nesta pedagogia também terão perspectivas de modelos democráticos.

Nenhuma ação pedagógica é neutra e o educador que estiver disposto a dar um novo encaminhamento para a prática de avaliação da aprendizagem deverá redefinir a sua prática. A primeira coisa a ser feita para essa redefinição é assumir um posicionamento pedagógico extremamente claro e explícito. Toda a prática pedagógica: planejamento, execução e avaliação deverão possuir essas características.

O segundo passo seria a “conscientização” de cada um dos elementos da comunidade escolar para os novos rumos na prática educacional. Não adianta todos saberem como “deve ser”, é necessário que todos “façam” da maneira correta. Somente ter as boas intenções não é suficiente para mudar a prática, todos têm que aplicar estas novas ações.

O último passo é o resgate da essência do conceito da avaliação. Assim a avaliação voltaria a ter o caráter de julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão. Os “dados relevantes” não poderão depender apenas do humor do educador, eles deverão ser realmente relevantes de fato para o processo de ensino aprendizagem para que dessa forma a avaliação tenha o papel de transformação social.

Para fugir da armadilha de termos uma avaliação classificatória (autoritária e conservadora) a avaliação terá que ter sempre a função diagnóstica, ou seja, terá que ser um instrumento de identificação de mudanças, de busca de novos rumos e/ou estratégias.

Jussara Hoffmann (2016, p.1) cita em uma entrevista dada ao SENAI algumas mudanças que devem ser realizadas para que a avaliação deixe de ter um aspecto classificatório e passe a ser desenvolvida uma prática avaliativa mediadora / diagnóstica:

As transformações de avaliação são multidimensionais. Uma grande questão é que avaliar envolve valor, e valor envolve pessoa. Nós somos o que sabemos em múltiplas dimensões. Quando avaliamos uma pessoa, nos envolvemos por inteiro - o que sabemos, o que sentimos, o que conhecemos desta pessoa, a relação que nós temos com ela. E é esta relação que o professor acaba criando com seu aluno. Então, para que ele transforme essa sua prática, algumas

concepções são extremamente necessárias. Em primeiro lugar, o sentimento de compromisso em relação àquela pessoa com quem está se relacionando. Avaliar é muito mais que conhecer o aluno, é reconhecê-lo como uma pessoa digna de respeito e de interesse. Em segundo lugar, o professor precisa estar preocupado com a aprendizagem desse aluno. Nesse sentido, o professor se torna um aprendiz do processo, pois se aprofunda nas estratégias de pensamento do aluno, nas formas como ele age, pensa e realiza essas atividades educativas. Só assim é que o professor pode intervir, ajudar e orientar esse aluno. É um comprometimento do professor com a sua aprendizagem - tornar-se um permanente aprendiz. Aprendiz da sua disciplina e dos próprios processos de aprendizagem. Por isso a avaliação é um terreno bastante arenoso, complexo e difícil. Eu mudo como pessoa quando passo a perceber o enorme comprometimento que tenho como educador ao avaliar um aluno. (HOFFMANN, 2016, p.1)

E como o resgate da avaliação diagnóstica pode ser feito? Para haver o resgate dependerá que cada educador, em sua sala de aula, assume uma postura de ser companheiro do caminhar de cada educando. O professor deverá ter que assumir uma postura diferente, mais madura e centrada. Para termos uma sociedade democrática temos que embasar nossas relações em reciprocidade e não em subalternidade. Todos os locais onde ocorrem práticas educativas como escolas, empresas, centros sociais, como exemplos, têm a obrigação de desenvolver a formação dessa reciprocidade senão estarão sendo conivente com a criação de uma sociedade domesticada e oprimida.

Uma avaliação diagnóstica não deverá ter menos rigor na prática avaliativa. O rigor técnico e científico garantirá ao educador um instrumento mais objetivo para a tomada das decisões futuras.

Uma boa avaliação diagnóstica deve conduzir o professor e o aluno ao atendimento dos mínimos necessários para que se tenha uma vida social democrática. Assim, o educador deve planejar tecnicamente suas atividades avaliativas de maneira que sejam estabelecidos previamente os mínimos necessários a serem aprendidos por cada aluno. Cabe ressaltar que o aluno deve atingir o mínimo necessário em cada conteúdo e não em uma média final. Um excelente exemplo da problemática das médias finais é o seguinte: Imagine uma escola de aviação, um aluno que tenha nota 10 em decolagem e nota 2 em aterrissagem teria uma média final de 6. Este aluno, mesmo aprovado, deveria receber o seu diploma?

Com o estabelecimento de mínimos, os alunos que atingirem os mínimos necessários seriam aprovados para o passo seguinte no processo de aprendizagem e os que não alcançarem os mínimos deveriam ser reorientados na busca deste conhecimento.

Assim, qualquer educador que esteja realmente preocupado com que sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não pode agir sem consciência e sem refletir na prática docente.

Todos os seus passos deverão ser marcados por decisões que sejam claras para todos aqueles que participam do processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, é claro que a avaliação não pode ser apenas uma reprodução mecânica em um processo. Ela deve ser definida racionalmente, sem deixar de lado o encaminhamento político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após pesquisar sobre o tema Avaliação, chego à conclusão de que ainda é necessário mudar algumas práticas docentes no processo de Ensino Aprendizagem. Muitas instituições de ensino ainda possuem como principal objetivo da educação a excelência na realização de testes, provas e exames. Essa pedagogia baseada muitas vezes no autoritarismo e em uma visão equivocada do erro só faz influenciar negativamente o processo de aquisição de conhecimento.

Infelizmente ainda existem muitas unidades educacionais que baseiam a sua pedagogia em uma avaliação classificatória, que utilizam a avaliação como instrumento disciplinador e que a arbitrariedade está presente diversas vezes nas relações entre educandos e educadores.

Não é raro observar, na dinâmica de ensino aprendizagem, o erro sendo visto como etapa final de um processo e não como instrumento de (re) pensamento do processo de ensino. Muitos educadores ainda não conseguem reconhecer o quanto valioso um erro pode ser no processo de ensino e o quanto podemos aprender e/ou reorganizar a prática pedagógica a partir do erro.

É necessário mudar esta visão em todas as salas de aula para que seja realizado o resgate da verdadeira função da Avaliação: diagnosticar o processo de ensino aprendizagem visando a melhor compreensão do educando. Temos que conseguir nos libertar do modelo Social Liberal Conservador que, ainda nos dias de hoje, dita as regras de como devem ser realizadas as práticas pedagógicas e as nossas avaliações.

Nós, pedagogos temos a obrigação de realizar e orientar como se deve fazer uma avaliação diagnóstica e não classificatória e, como podemos aprender com os erros. Somente desta forma iremos ter escolas que permitirão e influenciarão uma transformação social que possibilite a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

DAVIES, Bem Parry. Fale Bem Inglês - Como Melhorar Sua Fluência Em Viagens, Nos Negócios e Em Situações Sociais. 1ª ed. Editora EPU. 2010.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 198ª ed. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1989.

IMENES, Luís Márcio e LELLIS, Marcelo. Matemática Imenes e Lellis. 7º ano. Editora Moderna. 2010.

HOFFMANN, Jussara. Entrevista sobre Avaliação com Jussara Hoffmann – SENAI. 2016. Disponível em: <http://www.dn.senai.br/competencia/src/contextualizacao/celia%20-%20avaliacao%20Jussara%20Hoffmam.pdf>. Acesso em: 03 de abril. 2019.

LUCKESI, Cipriniano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, nº 20 (101): 82-6, jul/ago. 1991.

LUCKESI, Cipriniano Carlos. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. XVI Seminário Brasileiro de Tecnologias Educacionais, Porto Alegre. 1984.

LUCKESI, Cipriniano Carlos. Prática Escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. A Construção do projeto de Ensino e a Avaliação. Série Ideias. Nº 8. São Paulo. FDE. 1990.



Literatura infanto-juvenil: uma possibilidade para reflexões e debates sobre a inclusão e o respeito às diferenças

Infant juvenile literature: a possibility for reflections and debates on inclusion and respect for differences

Sheila Stock Kommers

Professora da Rede Municipal de Ijuí. Licenciada em Letras/ Português pela Unijuí e Pedagogia, pela Unifacvest. Pós-graduada em Libras pela Uníntese e Pós-graduada em Educação Especial e AEE pela Universidade Cândido Mendes

Deise Mirela Bronzatto

Professora da Rede Municipal e Estadual de Ijuí. Formação em Pedagogia e Pós Graduação em Educação Infantil pela UNIJUÍ. Formação em AEE para Def. Intelectual e TEA/ UNINTESE. Pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela UNINTESE.

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.6

RESUMO

Partindo do pressuposto que a literatura infantil e infanto-juvenil tem fundamental importância na formação dos sujeitos e tendo em vista a sua inserção no cotidiano escolar e a diferença que ela faz na vida dos alunos, pensou-se em desenvolver uma pesquisa bibliográfica neste campo. Para isso foram utilizados alguns conceitos e autores que tratam do tema. Também foram levantadas algumas problemáticas enfrentadas pelos alunos nesta faixa etária, seus conflitos, o preconceito e como a literatura infanto-juvenil pode ajudar neste momento. Porém, foi abordado principalmente de que maneira o professor pode trabalhar com a literatura infanto-juvenil como uma aliada na dissolução de tais problemas e a estimulação de debates e reflexões sobre a inclusão e respeito às diferenças dentro da comunidade escolar. Assim foram sugeridas e analisadas três obras: Uma que fala sobre a discriminação as pessoas com deficiência que é o livro Ímpar, de Marcelo Carneiro da Cunha, e outras abordam principalmente questões ligadas a valorização dos traços da cultura negra intituladas O cabelo de Lelê, de Valéria Belém e Tudo bem ser diferente, de Todd Parr.

Palavras-chave: literatura. inclusão. respeito. diversidade.

ABSTRACT

Based on the assumption that children's and youth literature are of fundamental importance in the formation of subjects and in view of its insertion in the school routine and the difference it makes in the students' lives, it was thought of developing a bibliographical research in this field. For this, some concepts and authors that deal with the subject were brought. Some problems faced by students in this age group were also raised, their conflicts, prejudice and how children's literature can help at this time. However, it was mainly addressed how the teacher can work with children's literature as an ally in the dissolution of such problems and the stimulation of debates and reflections on inclusion and respect for differences within the school community. Thus, three works were suggested and analyzed: One that talks about discrimination against people with disabilities, which is the book Ímpar, by Marcelo Carneiro da Cunha, and others mainly address issues related to the appreciation of the traits of black culture, entitled Lelê's Hair, by Valéria Belém and It's okay to be different, by Todd Parr.

Keywords: literature. inclusion. respect. diversity.

INTRODUÇÃO

A literatura é considerada um tema relevante e atual na educação, pois é ela a base para a formação de leitores. Por sua importância, a leitura deve ser uma prática necessária e incentivada, sobretudo no âmbito escolar. Os professores podem contribuir para isso ao motivar os alunos a lerem literaturas que dialoguem com seu contexto, permeado pelas tecnologias e pelos estímulos constantes.

Existem algumas problemáticas vivenciadas no espaço escolar. São elas principalmente o preconceito e a discriminação que estão se propagando cada vez mais dentro deste ambiente. Por este motivo, no decorrer deste trabalho, serão apresentadas algumas sugestões a respeito

de como o professor poderá trabalhar com a literatura infanto-juvenil, como uma possibilidade e uma tentativa de diluir com o preconceito nas escolas, oportunizar debates e reflexões no ambiente escolar acerca de assuntos relacionados também à inclusão e ao respeito às diversidades.

Sendo o objeto de estudo desta proposta a literatura infanto-juvenil, será feito um percurso histórico da literatura infantil e juvenil em nosso país. Além disso, será realizada reflexão sobre qual espaço as leituras estão tendo dentro das salas de aula, qual sua importância atualmente nas escolas de nosso país e que tipos de literaturas estão sendo solicitadas aos alunos pelos professores, bem como a relevância de se trabalhar com leituras de livros em sala de aula e discussões seguidas de trocas de ideias sobre as temáticas.

É de primordial importância o novo olhar que se pode dar para literaturas que trazem assuntos vivenciados pelos alunos no seu dia-a-dia, pois uma das abordagens desenvolvidas neste trabalho é mostrar ao professor que, usando a literatura infanto-juvenil mais especificamente, ele poderá trabalhar com seus alunos, assuntos que mesmo não estando inseridos no currículo, são muito importantes, atuais e relevantes para a comunidade escolar e que estão contemplados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como temas transversais que falam sobre questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da orientação sexual.

Estes temas, se trabalhados com a comunidade escolar, refletirão no ensino e na aprendizagem nos valores e atitudes dos atuais alunos. Mas, o foco maior que se dará a este trabalho é exatamente o desafio do uso de literaturas que trazem assuntos questionadores para dentro da sala de aula, que às vezes são poucos debatidos pela comunidade escolar.

Pensando nisso foi escolhido temas relacionados ao preconceito, inclusão e respeito às diferenças pois emergem um olhar reflexivo já que são assuntos ainda bem vivenciados na sociedade e principalmente dentro da comunidade escolar e que tem gerado uma certa preocupação por parte de pais e professores, já que mesmo com o passar dos anos alguns comportamentos discriminatórios ainda não foram dissolvidos e tem-se propagado cada vez mais neste ambiente.

Sendo assim, serão levantadas algumas questões e sugestões de três literaturas: a literatura *Ímpar*, de Marcelo Carneiro da Cunha, *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém e *Que cor é a minha?* De Martha Rodrigues.

Essa proposta colabora para que o quadro preocupante de comportamentos preconceituosos dentro das escolas diminua e assim, auxiliar alunos a formarem opiniões sobre o que se deve fazer para evitar qualquer tipo de discriminação nesse espaço escolar sendo capazes de se posicionarem sobre o que significa inclusão e refletirem acerca do tema respeito dentro e fora da escola, bem como, auxiliar na ressignificação de seus conceitos sobre problemáticas que estão vivenciando.

Assim, caminhando ao encontro de ajudar os alunos aprenderem a se posicionar em relação a tais temas e que por meio dessas leituras aprendam repensar e elaborar seus conceitos sobre problemáticas que estão vivenciando.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Literatura Infantil

O que é literatura infantil? Não é apenas um livro de literatura destinado às crianças. Ela é fundamental para o desenvolvimento pleno, linguístico, intelectual e social na infância. A Literatura infantil é importante para a expressão verbal, o lúdico, a imaginação e a abstração. (CA-DEMARTORI: 2006, p. 74) explicita que “O papel da literatura nos primeiros anos é fundamental para que se processe uma relação ativa entre falante e língua. ”

O contato com textos recheados de encantamentos nos faz perceber quão importante e cheia de responsabilidade é toda forma de literatura, e que este papel, cheio de responsabilidade, desempenhamos também nós professores, ao incentivar e trabalhar com essas literaturas em sala de aula.

Embora considerada por alguns como arte “menor” por ter sua designação voltada à criança e ao adolescente, a literatura infanto-juvenil começa a viver uma nova etapa em sua história. A palavra literatura significa arte e deleite; sendo assim, o termo infantil associado à literatura não significa que ela tenha sido feita necessariamente para crianças. Na verdade, a literatura infantil acaba sendo aquela que corresponde, de alguma forma, aos anseios do leitor e daqueles que se identificam com ela.

Como sendo uma arte, um deleite, esse tipo de literatura não deve ser trabalhado como um instrumento moralizante, com intuito pedagógico, e sim voltado para criança de hoje, a criança protagonista, criativa, sonhadora, cheia de desejos, sonhos, curiosidades e sentimentos. O grande segredo é usar a literatura para trabalhar o imaginário e a fantasia, assim a leitura pode torna-se prazerosa e atrativa para a atual infância.

Literatura infanto-juvenil

“O que separa a literatura infantil e juvenil?” Precisa perguntar-se de vez em quando o professor, depois, é claro, de perguntar-se o que é que caracteriza um texto, como literatura, outro como *literatura infantil*, e outro como *literatura juvenil*. Marisa Lajolo, ao refletir sobre a questão afirma:

Tanto a criança à qual se destina a literatura infantil é uma construção, quanto o jovem ao qual se destina a literatura juvenil é outra construção, igualmente social. E, como construção social resultante, tanto o infantil de uma quanto o juvenil de outra são conceitos móveis: o que é literatura infantil, para um determinado contexto, pode ser juvenil para outro, e vice-versa, infinitamente, incluindo-se, na espiral, também a literatura sem adjetivos. (LAJOLO, 1988, p. 33)

Para a autora supracitada, existe uma linha divisória muito próxima entre a literatura infantil e a infanto-juvenil, pois assim como a infantil trabalha com o universo lúdico da criança, a juvenil também vai trabalhar com a criatividade, com os sentimentos, com o ideal de herói do pré-adolescente, até mesmo colaborando com uma parte bem significativa da formação de seu caráter e de seus ideais. Infelizmente a literatura infanto-juvenil foi, muitas vezes, marginalizada, não recebendo o devido incentivo que merece.

É algo relativamente recente o destaque que se está dando para a literatura infanto-ju-

venil. Mesmo com o passar do tempo, e com o mundo tecnológico que hoje as crianças e os adolescentes estão inseridas, já bem estabelecido, o mercado editorial brasileiro cresce consideravelmente e, com isso, a literatura infanto-juvenil ganha cada vez mais espaço dentro do setor; diversos são os autores, grande é a diversidade de obras destinadas a esse público.

Atualmente o mundo da literatura infanto-juvenil é um lugar de destaque, pois com seus diversos livros publicados, sendo digitais ou não, uns mais interessantes que outros, com assuntos e linguagens conhecidas pelo público infantil e adolescente, tornam-se cada vez mais atraentes para qualquer leitor infanto-juvenil.

As dificuldades que existiam séculos atrás, como a falta de tipografias e a não-profissionalização do escritor, já não existem mais. O que se vê no quadro da literatura infanto-juvenil brasileira, atualmente, é que há uma maior conscientização da importância desse gênero literário, até por uma questão de cidadania, pois é inegável o fato de que, por meio de livros, são trabalhadas diversas questões importantes para a constituição de um cidadão no futuro. No entanto, ainda é necessário mais incentivo à questão da literatura infanto-juvenil, a fim de cada vez mais manter crianças e jovens ligados aos livros.

Deve-se prestar mais atenção ao leitor, que pode descobrir no livro um grande instrumento de cidadania e educação. Então, podemos e devemos usar este potencial da literatura infanto-juvenil para trabalhar na vida da criança e do adolescente um espírito investigativo, descobridor seja do seu próprio mundo ou do mundo em sua volta.

Como tudo começou: breve histórico sobre a Literatura Infantil

Hoje, existem muitos autores e pesquisadores da área de literatura infanto-juvenil. O Brasil e o mundo evoluíram consideravelmente em relação a este assunto, pois até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. Isso nos leva a pensar que não existia lugar para infância naquele mundo, ou que existia um mundo separado para ela.

As crianças eram vistas como adultos em miniatura, a infância era tratada como um período de transição, cuja lembrança era logo perdida, uma fase da vida sem importância. Os estudos apontam que tudo indica, de fato, que a representação realista da criança, ou a idealização da infância, de sua graça, de sua redondeza de formas, tenham sido próprias da arte grega.

Ao longo dos séculos, a criança ganha seu espaço. A descoberta da infância começou no século XIII e sua evolução pôde se acompanhar através dos séculos, mas sem dúvida os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se numerosos e significativos somente a partir do final do século XVI e durante o século XVII. Isso significa que começava a apontar para uma consideração dos desejos e fantasias das crianças, o que possibilitou um lugar singular para elas.

É aqui que se dá e que se conquista, ou que se começa a conquistar um espaço para a literatura infantil. A autora e pesquisadora da área de L.I., Maria Alexandre de Oliveira (2008) relata-nos a trajetória e a história da literatura infantil, como essa literatura chegou ao Brasil e de que modo é tratada, também nos tempos de hoje.

Segundo os estudos dessa autora e de outros pesquisadores da área, a literatura infanto-juvenil, iniciou-se, aqui no Brasil, originalmente com a oralidade. Não foram encontrados

registros históricos de literatura escrita, voltada para crianças nas primeiras décadas do Brasil colônia, mas sim, nos foi trazido pelos colonizadores, acervos de contos orais populares.

Foi por volta de 1575, somente, que histórias infantis foram publicadas em Portugal e chegaram ao Brasil nesta mesma época.

No entanto, obras desta literatura viriam a fazer parte da bibliografia nacional somente mais tarde. Isto pode ser atribuído ao fato de que não havia uma educação nacional que possibilitasse o nascimento de autores brasileiros dotados da consciência e do senso de oportunidade para a produção literária.

É como diz Oliveira (2008, p. 52) “A Literatura Infantil– autêntica, genuína, da cor da terra, com cheiro das matas e sabor de fruta tropical, ao gosto da criança brasileira – ainda esperaria mais um século para florescer e criar sua própria história”.

Em meados da República Velha, os livros eram apenas usados por aqueles poucos privilegiados da elite, que tinham acesso à educação escolar. Desse modo, a existência da Literatura Infantil, só se justificava para fins didáticos.

No séc. XIX foram resgatados contos populares franceses e com os irmãos Grimm, na Alemanha, tais histórias começaram a ser difundidas no Brasil. Portanto, é no final do século XIX que surge a Literatura Infantil no Brasil. Esta literatura, porém, ainda não surgiria com ideais de criança, como um ser de desejos e pensamentos próprios. Segundo Oliveira (2008, p. 57) “A Literatura infantil era considerada um excelente meio para induzir o leitor à obediência das normas consagradas.”

De acordo com Zilberman e Lajolo (1987 *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 57), “A falta de qualidade artística e o excesso de intenções moralizantes vêm juntos, e aliados, contribuem para o descrédito da literatura nacional para a infância e para a atrofia do gosto de ler.”

É lamentável que, depois de tanto tempo para chegar às crianças brasileiras, a L.I não corresponda ao verdadeiro significado de uma literatura que valoriza o mundo do brincar e do faz de conta, que é o campo em que as crianças constroem seus saberes sobre o mundo e sobre si.

Pesquisas realizadas por vários autores como: Nelly Novaes Coelho (1991), Regina Zilberman (1987), Ligia Cademartori Magalhães (1987), Marisa Lajolo (1985), Laura Sandroni (1987), Eliana Yunes (1989).

Demonstraram que nas obras publicadas no Brasil entre o começo do século XX e os anos 1970, verificou-se uma tendência moralizante nas primeiras literaturas infantis.

Essas literaturas tinham como público-alvo as crianças, mas não as seduziam nem interessavam. Assim sendo, não possibilitavam uma leitura atrativa e prazerosa para elas. Leonardo Arroyo (*apud* OLIVEIRA, 2008, p.58) afirma: “Tais leituras eram quase sempre pesadas, de um espírito moralista acentuado na sua falsidade ou precariedade, obrigacionais, sem o menor interesse pelo entretenimento, como o compreendemos hoje”.

Um novo olhar para literatura infantil

Ao passar dos anos, veio a iniciativa de construir uma biblioteca voltada para as crianças brasileiras. Foi através do senhor Quaresma, editor e dono da Livraria Quaresma, que enco-

mendou de seu amigo jornalista Figueiredo Pimentel livros que possibilitassem o seu sonho de abraçar os livros infantis.

O jornalista, em 1894, publicou: *Os contos da carochinha. 1896: Contos de fadas. Histórias da avozinha e Histórias da baratinha*. Seus livros eram norteados pelo viés do popular, não estavam comprometidos com a metodologia educacional, não eram feitos para os bancos das escolas e sim dedicados à infância brasileira.

Posteriormente surgiram autores que reuniram em seus livros, cantigas de roda, provérbios, poesias, jogos, cirandas, parlendas, adivinhas, brincadeiras, tiradas do folclore brasileiro. Esses livros tinham a preocupação de reintegrar as crianças brasileiras à sua terra e sua cultura, que é oriunda da confraternização do português com o índio e com o negro.

Mas o grande nome que marcaria o surgimento da Literatura Infantil é o do Monteiro Lobato, com a publicação de *Narizinho arrebitado*. Com uma literatura alicerçada em uma nova concepção de infância, que visualiza uma criança que sente medo, que tem conflitos, afetos, contradições, que faz perguntas, que descobre as coisas, ele é o primeiro escritor brasileiro a acreditar na inteligência da criança, pois possibilita a ela, estabelecer uma relação prazerosa com o texto literário, tanto no sentido lúdico como no afetivo. Coelho (1985, p. 185) afirma:

A Monteiro Lobato coube a fortuna de ser, na área de Literatura Infantil e Juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje. Fazendo a herança do passado, imergir no presente, Lobato encontrou o caminho criador que a Literatura Infantil estava necessitando. Rompe, pela raiz, com as convenções estereotipadas e abre as portas para as ideias que o nosso século exigia.

Com o fim da era do formalismo na literatura infantil, há uma renovação na postura do leitor, ele deixa de ser notado como um ente passivo. Conforme Zilberman e Cademartori (1987, p. 77) “Supõe também uma tomada de posição por parte do sujeito, na medida em que o conhecimento terá como meta a ampliação deste horizonte, observando a tradição do saber e visando a emancipação individual”

Reforçando esta ideia, as autoras afirmam: “De uma maneira ou de outra, impondo novos padrões ou suplantando a norma vigente, este saber é necessariamente emancipatório, concedendo ao processo de leitura uma legitimação de ordem existencial.”

A literatura infantil é uma das responsáveis diretas pela configuração de um horizonte de expectativas na criança e é assim que deve ser. Por isso, a literatura infantil é necessariamente formadora e cabe-lhe uma formação especial que, antes de tudo, interroga a circunstância social de onde provém o destinatário e seu lugar dentro dela.

Literatura e a escola

Na realidade atual, alunos provêm de lares onde a leitura não faz parte de seus cotidianos, principalmente a leitura de livros. Com pais muitas vezes analfabetos ou com pouca escolaridade, não exercem a devida influência sobre a importância da mesma na vida de seus filhos. Alguém tem que fazer essa mediação entre o aluno e o livro, e como já mencionado, a escola tem papel fundamental nisso. Diante disso, se faz interessante as colocações sobre leitura feitas por Hercílio Quevedo (2005, p. 44):

Uma das características da leitura é permitir-nos o acesso a mundos fisicamente distantes, possibilitando a presentificação de informações e conhecimentos não inseridos em nosso contexto mais imediato. Ler também significa viajar por universos infinitos, percebendo realidades que o homem foi desvendado no decorrer de sua história.

Especialmente com relação ao livro, tantas vezes mitificado e visto como objeto quase litúrgico, começou-se a assistir a uma súbita desconfiança que ele estaria em vias de desaparecimento, em virtudes, principalmente dos saltos da evolução eletrônica dos últimos tempos. Mas dada a sua importância, acredita-se que as tecnologias vieram apenas para auxiliar a leitura. Hoje com a internet acessível à maioria, pode-se baixar livros gratuitamente pela internet.

É claro também que com tantas opções de jogos e outros entretenimentos que chegaram com a internet, as crianças e os adolescentes têm mais opções de escolha, mas, acredita-se que nenhuma substituirá o lugar do prazer de folhear um livro e se deliciar no seu mundo de fantasia e imaginação. É verdade que o gosto pela leitura não nasce junto com a criança. Num primeiro momento, é tarefa dos pais incentivá-lo e depois naturalmente dar continuidade no ambiente escolar, ampliar esta função é repassada também aos professores. Segundo Magnani (1994, p. 101):

Começamos pelas obviedades: aprende-se a ler e a gostar de ler; aprende-se a ter satisfação com a leitura; aprende-se a acompanhar modismos de leitura; aprende-se a ter critérios e opiniões de leitura; aprende-se a julgar valores estéticos. A tudo isso se aprende lendo. Dentro e fora da escola.

Tudo isto se aprende, é claro se alguém ensinar, por isso o importante papel de incentivo à leitura é principalmente da escola. Ter consciência do que a literatura infanto-juvenil representa na formação da vida das crianças e dos adolescentes, ela é fundamental para o desenvolvimento pleno, linguístico, intelectual, emocional e social na infância e na adolescência. Portanto, cabe analisar o foco que está sendo dado à leitura dessas literaturas nas escolas.

Acredita-se que a escola deveria trabalhar a leitura utilizando diversos textos e específicos de cada área do conhecimento, porém especialmente deveria ser trabalhado com literatura infanto-juvenil, pois esta literatura desenvolve e estimula nos alunos a compreensão sobre a vida, em seu sentido mais amplo e humano.

Conforme Bordini (1993 *apud* QUEVEDO: 2005, p. 46):

Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla.

Considerando-se a quase inexistência de políticas de leitura em nosso país, em consequência do descaso com a educação, a escola ainda exerce, quase que solitariamente, um papel de incentivo à leitura. Muitos são os obstáculos a serem vencidos até que esta atividade de leitura seja plenamente desenvolvida nas escolas do Brasil, principalmente no que diz respeito ao incentivo à leitura e especificamente na área de literatura infanto-juvenil.

Nos últimos tempos, o livro didático, mais aperfeiçoado, deu outra forma ao ensino, também à parte da literatura infanto-juvenil, uma vez que contos, crônicas e poemas são trabalhados em sua íntegra e em seu aspecto literário, valorizando estes gêneros e as práticas de leituras nas salas de aulas.

Vale dizer que, até pouco tempo, as crianças e os jovens não podiam se valer de uma literatura dedicada totalmente a eles, o que fazia com que lessem obras endereçadas aos adultos ou, na maioria das vezes, nada lessem. Agora o mundo da literatura infanto-juvenil é outro, cada vez mais autores se dedicam a esta literatura e cada vez mais os livros desta área estão sendo aperfeiçoados. Hoje em dia, é possível encontrar obras maravilhosas, cheias de atrativos, fazendo com que a criança e os adolescentes que leem, embarquem num mundo criado especialmente para eles.

Neste sentido, cabe ao professor explorar este mundo. Os livros de literatura infelizmente, estão sendo pouco usados pelos professores, dentro das salas de aulas. A leitura é uma atividade significativa para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, sendo importante que as escolas incentivem a leitura e usem livros como um meio de fomentar a imaginação e a criatividade. Além disso, a leitura pode ajudar a expandir o conhecimento e a compreensão do mundo real.

Para que a escola realize com êxito sua função de incentivadora da leitura e formadora de leitores, é necessário que os profissionais da área da educação proponham vivências significativas e busquem alternativas cada vez mais atrativas para envolver os alunos nesta jornada fantástica.

Aos professores, cabe ciência do compromisso assumido de desenvolver habilidades, o gosto e o prazer de ler, uma vez que assim estarão contribuindo na formação de bons leitores, capazes de intervir criticamente nas diferentes situações, sem deixar de encantar-se com a arte da palavra e da imagem.

Segundo Quevedo (2005, p. 53): “É dos educadores o papel social de animadores constantes, entusiastas e apaixonados, facilitando aos alunos descobertas fundamentais mais ou menos fascinantes a respeito do mundo”.

Abordar a literatura na escola é um desafio contemporâneo, sendo um tema relevante e complexo que envolve questões pedagógicas, culturais e também sociais. A preocupação é de que forma estimular o interesse pela literatura para uma geração que está voltada para outras mídias e tecnologias? Segue algumas possíveis reflexões de como enfrentar esse desafio de tornar a literatura infanto-juvenil uma forma mais atrativa neste universo: é possível selecionar obras que dialoguem com a realidade, a linguagem e experiência de vida primando sempre pela qualidade estética como valorizando a diversidade cultural; explorar as relações entre literatura e as artes, como cinema, música, teatro, entre outras, aproveitando as potencialidades das mídias digitais e das redes sociais; ensinar literatura de forma crítica e criativa, demonstrar a mesma como uma forma de conhecimento do mundo, da sociedade e de si mesmo, que pode contribuir para a formação humanística dos alunos.

Tal é a importância de se tratar de assuntos que gerem reflexões e debates em sala de aula, como já mencionado, que os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem inseri-los nos currículos. Foram incorporados aos temas transversais, sugeridos pelos PCNs, questões da ética, da Pluralidade cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da orientação sexual. São questões sociais que são apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, assuntos que estão fora do currículo, mas que devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. Estes temas, se trabalhados com a comunidade escolar, refletirão no ensino e na aprendizagem de valores e atitudes.

Segundo os PCN's (1997 p. 39), os objetivos dos Temas Transversais são:

Ao lado do conhecimento de fatos e situações marcantes da realidade brasileira, de informações e práticas que lhe possibilitem participar ativa e construtivamente dessa sociedade, os objetivos do ensino fundamental apontam à necessidade de que os alunos se tornem capazes de eleger critérios de ação pautados na justiça, detectando e rejeitando a injustiça quando ela se fizer presente, assim como criar formas não-violentas de atuação nas diferentes situações da vida. Tomando essa idéia central como meta, cada um dos temas traz objetivos específicos que os norteiam.

O tema Ética, por exemplo, traz a proposta de que a escola realize um trabalho que possibilite o desenvolvimento da autonomia moral, que é condição para a reflexão ética.

Atualmente, um dos grandes desafios da escola é investir na superação da discriminação, é dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que formam a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser um local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural e também as diferenças individuais de cada cidadão.

Tais comportamentos, com certeza, podem ser trabalhados nas escolas, junto aos alunos, é por este motivo que foram sugeridos pelos PCN's, principalmente quando esses alunos são crianças e adolescentes, já que é neste período que eles estão construindo seus conceitos e buscando suas identidades.

Pensa-se que a literatura infanto-juvenil poderia ser um importante aliada para desenvolver um trabalho com crianças e adolescentes, voltado para esta conscientização e salientando a importância destes temas dentro das escolas e também na sociedade. Apresentando a literatura como uma maneira de se comunicar e perceber o mundo, cabe à escola oferecer suporte para que alunos consigam posicionar-se diante de assuntos diversos.

A partir dessa perspectiva, faz-se necessário uma prática pedagógica, na qual os temas que causam incômodos precisam estar presentes na literatura lida por crianças e adolescentes, propiciando por meio da literatura a reflexão e quem sabe a mudança de postura frente à inclusão e o respeito às diferenças.

Preconceito x Inclusão

Pode-se considerar o preconceito, como um dos maiores inimigos da inclusão. Não é de agora que a sociedade sofre com este tipo de atitude e sentimento, ela carrega há muitos séculos este peso e esta má experiência.

Preconceito é uma postura ou ideia pré-concebida, uma atitude de alienação a tudo aquilo que foge dos "padrões" de uma sociedade. O preconceito leva à discriminação, à marginalização e à violência, uma vez que é baseado unicamente nas aparências e na empatia. Não se deve permitir a prática e a discriminação injusta e precipitada contra o próximo, o que é uma forma de preconceito, seja ele quem for ou quem quer que aparente ser, e também não deixar que este preconceito tome conta da escola, pois é um lugar de educação, ou seja, para o aprendizado e para a construção de bons princípios.

A escola é lugar de inclusão, de acolhimento à pessoa com deficiência e respeito a todas às diferenças, pois quando se fala de inclusão é impossível não falar sobre o referente assunto

neste meio educacional. É fato que a inclusão escolar nos espaços de estudo regulares é fundamental para a formação social e de grande relevância para desenvolvimento sócio emocional e psicológico dos alunos. A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade, diante deste cenário, torna-se difícil o professor não ser mediador e promotor de discussões e reflexões acerca do respeito às diversidades dentro e fora do espaço escolar.

Desse modo a inclusão Escolar torna-se desafiadora, pois deve-se integrar e criar condições para a permanência de todos dentro do sistema educacional e a promoção de seu desenvolvimento e aprendizagem, assim algumas ferramentas desempenham um importante papel, elas devem ser criadas e desenvolvidas para superar o desafio de educar a todos de forma integral e efetiva e reduzir o número de excluídos pelos sistemas educativos. E por que não fazemos a sala de aula e o espaço educacional um lugar de reflexão e debates sobre este assunto, usando a literatura como uma ferramenta lúdica e promotora de reflexões e debates.

Saber driblar as diferenças abolindo o preconceito, refletindo sobre a diversidade e promovendo a inclusão é o resultado que gostaríamos de ter com os alunos com a proposta de leituras de literaturas que tratam sobre tais temas, pois a leitura transforma o indivíduo e a função da literatura com esta nova prática passa também a formar a criança e o adolescente, em um adulto capaz de enfrentar conflitos e temas polêmicos de sua vida. É na infância que a criança aprende a fazer suas escolhas, e uma boa literatura vai lhe dar subsídios para estas escolhas.

Que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, conhecida como LDB/96 em suas disposições gerais, artigo 22, afirma: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. ”

É importante lutar para que a escola continue sendo vista como um local de aprendizado, desejando que sejam ambientes seguros e saudáveis, onde crianças e adolescentes possam desenvolver ao máximo, seus potenciais emocionais, intelectuais e sociais.

Assim sugere-se o trabalho em sala de aula com as seguintes Literaturas: o livro *Ímpar*, de Marcelo Carneiro da Cunha, para debater sobre o tema discriminação/ inclusão de deficientes físicos publicado em 2002 pela editora Projeto, conta a história de um grupo de adolescentes com deficiência. O personagem principal da história é um adolescente, José Luiz, mas todos o chamam pelo apelido, Zóli. Este, personagem e narrador da história, conta sobre sua vida após sofrer um acidente de carro, quando estava com sua mãe, que resultou na perda de um braço..

Esta obra, do autor Marcelo Carneiro da Cunha, também é uma possibilidade de leitura em sala de aula para se tratar sobre a discriminação e a exclusão de alunos com deficiência física, já que se trata de uma obra diferente das outras literaturas infanto-juvenis que estamos acostumados a ler. Por esses motivos, podemos entender o porquê de o nome do livro **ser ímpar**. O título da obra também pode ser explorado de uma maneira a se pensar que ninguém é igual a ninguém, todos somos seres únicos, ou ímpares, cada cidadão com suas características próprias, suas opiniões e suas individualidades. Acredita-se que o livro aborda um assunto interessante que é o respeito mútuo.

Da mesma forma, através das obras **O cabelo de Lelê** na qual Lelê não gosta do que vê, tenta entender de onde veio seu cabelo com tantos cachos, após pesquisar descobre a história de seus antepassados e compreende qual é a sua origem. E a outra, **tudo bem ser diferente**, retrata as diferenças de cada um de maneira divertida, adentrando ao universo infantil e abordando assuntos complexos como aparência, adoção, separação de pais, deficiências físicas e preconceitos de forma simples. É possível realizar uma proposta desde a educação infantil considerando as questões de aceitação, autoestima, história que permite a reflexão e entendimento quanto a pluralidade de um povo, valorizando aspectos culturais e atitudinais.

Enfim, dentro ou fora das escolas, é uma possibilidade de trabalho com estas literaturas em favor da tentativa da dissolução de preconceitos, da discriminação e uma conscientização em busca da inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolveu-se neste trabalho sobre a importância da leitura para o desenvolvimento educacional, emocional, cultural e lúdico das crianças e adolescentes. Sabe-se que a leitura de livros pode ser considerada um importante instrumento de mediação de conflitos vivenciados principalmente na fase que vai da infância a adolescência, tem-se o conhecimento que através da leitura os alunos desenvolvem muito mais sua capacidade de empatia, imaginação e criatividade, dentre outros aspectos positivos.

Portanto, não só deve ser trabalhado o incentivo à leitura de livros, como também o incentivo à leitura de obras literárias que tratam exatamente de temas vivenciados pelos estudantes, sejam conflitos vivenciados na família, na escola e até mesmo pela sociedade ou comunidade em que vivem.

Logo, trabalhar com tais literaturas, abre um leque de possibilidades de inserir nos currículos escolares assuntos que são atuais, problemáticos e vividos pelos alunos, uma vez que temas como esses poderiam ser devidamente mais explorados nas escolas atuais. Foram sugeridas algumas obras neste trabalho, mencionadas anteriormente, porém há uma diversidade de autores que escrevem literaturas infantis e juvenis direcionados a temas polêmicos, atuais, reais e questionadores, que os professores podem tomar como suporte para propor um belíssimo trabalho de conscientização com seus alunos sobre a inclusão, o respeito, o preconceito e a discriminação, e quem sabe também outras problemáticas vivenciadas pelos alunos no atual momento.

Portanto, solicitar aos estudantes tais leituras e usar a literatura infanto-juvenil para se trabalhar temas e valores, com os quais vão se deparar no decorrer da vida, é uma maneira de estar colaborando na construção do caráter, pois se os mesmos tiverem oportunidade e contato desde cedo com determinados temas, tendo a liberdade de debater, refletir, esclarecer suas dúvidas de não ter medo de posicionar-se frente a tais assuntos, construindo opiniões sobre tais problemáticas, mais cedo estarão preparados para se posicionarem diante de tais situações por eles vivenciadas, e mais cedo estarão aptos a dar um bom exemplo como bons cidadãos em uma sociedade violenta, preconceituosa e carente de boas atitudes, como é nossa atual sociedade.

Enfim, trabalhar com literatura infanto-juvenil com os alunos, principalmente explorando o tema preconceito é de fundamental importância atualmente nas escolas.

REFERÊNCIAS

- BELÉM, Valéria. O cabelo de Lelê. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- CADEMARTORI, Lúgia. O que literatura infantil. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CALLIGARIS, Contardo. A Adolescência. São Paulo. Publifolhas, 2000.
- COELHO, Nelly N. Panorama histórico da literatura infantil-juvenil: das origens indoeuropeias ao Brasil contemporâneo. São Paulo: Quíron, 1985.
- CUNHA, Marcelo C. Ímpar. Porto Alegre: Ed. Projeto, 2004;
- LAJOLO, Marisa. A formação do professor e a literatura infanto-juvenil. Série Ideias n.5. São Paulo: FDE, 1988. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p029-034_c.pdf. Acesso em 20 de setembro de 2011.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n 9394/96, conhecida como LDB/96 em suas disposições gerais, art 22. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf. Acesso em: 02 de abril de 2011.
- MAGNANI Maria do R. M. Leitura e formação do gosto: por uma pedagogia do desafio do desejo. Série Idéias n.13. São Paulo:FDE, 1994. p.101 Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p029-034_c.pdf. Acesso em 20 de setembro de 2011.
- OLIVEIRA, Maria de. A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje. Caminhos do ensino, São Paulo, 2008. Coleção literatura e ensino.
- OSORIO, Luiz C. Adolescente Hoje. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.
- PARR, Todd. Tudo bem ser diferente. Trad. Marcelo Bueno. São Paulo. Ed. Panda; 2002.
- QUEVEDO, Hercílio F. Leitura e animação Cultural: Ler é nossa função essencial (ou não?). In: Repensando a escola e a biblioteca 2 ed. Passo Fundo, UPF 2005.
- PCN's Parâmetros curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2010.
- RAMOS, Rossana. Inclusão na Prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva. 3 ed.-São Paulo: Summus, 2016 (p.118)
- SANDRONI, Laura. De Lobato a Bojunga. Rio de Janeiro: Agir, 1987.
- YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. Leitura e Leituras da Literatura Infantil. São Paulo: FTD, 1989.
- ZILBERMAN, Regina. A Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Global Editora, 4. Ed. 1985.
- ZILBERMAN, Regina. MAGALHES, Ligia C. Literatura infantil: Autoritarismo e Emancipação. São Paulo: Ática, 1987
- ZILBERMAN, Regina, LAJOLO, Marisa. Literatura infantil: historias e histórias. São Paulo: Ática, 1984
- Zilberman e Lajolo (1987 apud OLIVEIRA, Maria de. A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje. Caminhos do ensino, São Paulo, 2008. Coleção literatura e ensino.



**A contribuição da neurociência para
a disciplina de história no ensino
fundamental II**

**The contribution of neuroscience to
the subject of history in elementary
education II**

Sílvia Mendes de Líra Aragão

Universidad de La Integración de Las Américas

Escuela de Postgrado Maestría en Ciencias da Educação

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.7

RESUMO

O trabalho foi realizado em uma Escola pública da Cidade de Manaus-AM/Brasil, partindo das dificuldades que o professor enfrenta nas aulas de História. O objetivo geral da pesquisa buscou analisar a contribuição da Neurociência como ferramenta motivacional para o Ensino de História, no ensino fundamental II. O processo metodológico partiu de uma pesquisa exploratória descritiva, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos” (COLLIS; HUSSEY, 2005), estabelece relações entre as variáveis (GIL, 2002) e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (TRIVIÑOS, 1990). Se trabalhou um enfoque qualitativo e quantitativo adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Para coleta dos dados se aplicou o questionários para professores e alunos. Os principais resultados apresentam que, se trabalhar com metodologias de ensino inovadoras, tais como atividades extracurriculares viabilizar maior rentabilidade ao ensino aprendizagem.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem. neurociência. motivação. memória. musicalidade.

ABSTRACT

The work was carried out in a public school in the city of Manaus-AM/Brazil, starting from the difficulties that the teacher faces in History classes. The general objective of the research sought to analyze the contribution of Neuroscience as a motivational tool for the Teaching of History, in elementary school II. The medotological process started from a descriptive exploratory research, since it “describes the behavior of the phenomena” (COLLIS; HUSSEY, 2005), establishes relationships between the variables (GIL, 2002) and allows the researcher to maximize his knowledge about a certain phenomenon or problem (TRIVIÑOS, 1990). A qualitative and quantitative focus was worked on, adopting documentary research and a survey operationalized through analysis as a technical procedure. For data collection, a questionnaire was applied to teachers and students. The main results show that, if you work with innovative teaching methodologies, such as extracurricular activities, you can make teaching and learning more profitable.

Keywords: teaching/learning. neuroscience. motivation. memory. musicality.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como título a contribuição da neurociência para a disciplina de História no Ensino Fundamental II. A produção é um resumo de tese de mestrado direcionada a validação de títulos, a pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal da cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2021-2022. Situação Problema: O problema que despertou este estudo surgiu quando se observou as dificuldades que o professor vem enfrentando nas aulas de História no que se refere ao ensino aprendizagem bem como seu rendimento educacional. Diante disso procurou-se saber: De que forma viabilizar maior rentabilizada nas aulas de História na escola foco desta pesquisa? As aulas de história visam formar cidadãos ativos na sua comunidade e, também, que sejam capazes de defendê-la.

O objetivo geral: analisar a contribuição da Neurociência como ferramenta motivacional

para o Ensino de História no ensino fundamental II. Em meio as dificuldades que o professor de história enfrenta no espaço escolar em procurar tornar suas aulas atrativa, ressalta-se a Neurociência como uma ferramenta de apoio ao professor.

Justificativa: A apropriação do aprendizado de História permite ao aluno, o desenvolvimento social, cultural, crítico, científico, tornando-os sujeitos preparados para enfrentar os meios socioculturais.

Por isso, o projeto busca na Neurociência conhecimentos que somados à educação contribuam para que o professor, seja um agente motivador, afim de suscitar em seus alunos o agir e o realizar tornando a aprendizagem mais prazerosa e significativa.

O professor precisa apropriar-se de novos avanços científicos no campo da aprendizagem da memória e adequar a sua prática docente em sala de aula tais conhecimentos podem contribuir para facilitar o ensino aprendizagem. O professor é o principal agente motivador de seus alunos e para Espinosa (2008, p.78) “os estudantes aprendem melhor quando são altamente motivados do que quando não têm motivação”. Ele é o condutor de todo o processo educacional e precisa estar motivado para dar andamento ao processo ensino aprendizagem em sala de aula.

A DISCIPLINA DE HISTÓRIA

A História é guardiã do passado e da identidade de povos e culturas – tanto das coisas boas que ali habitam quanto das coisas más. A História foi introduzida na escola como disciplina optativa, as disciplinas consideradas essenciais eram a leitura e a escrita, as quatro operações e a aritméticas. Somente em 1827 na Constituição do Estado brasileiro que a História foi inserida no currículo da escola elementar.

A partir da constituição do Estado brasileiro a História tem sido um conteúdo constante do currículo das escolas elementar. O decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, a primeira lei sobre a instrução nacional de Império do Brasil, estabelecia que “os professores ensinaram a ler, a escrever, as quatro operações de aritméticas(...), a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionada à compreensão dos meninos; preferindo, para o ensino da leitura, a Constituição do Império e História do Brasil” (BRASIL,1997, p. 19).

O decreto descrevia que a escola elementar tinha como objetivo fornecer conhecimentos políticos rudimentares e a formação moral cristã à população. A História Civil e a História sagrada, a primeira estava articulada a segunda. Uma utilizava-se do conhecimento histórico como a catequese e a outra para pretextos cívicos. Na época do Império prevalecia a presença do ensino religioso no currículo escolar das escolas de primeiras letras e no nível secundário, visando dar legitimidade à aliança estabelecida entre o Estado e a Igreja.

Apesar das intenções legislativas, a História aparecia como disciplina optativa do currículo nos programas das escolas elementares. Os planos de estudos do currículo nos programas das escolas elementares da província províncias que as criaram, na maioria das vezes, instituíam “noções de geografia e de história, principalmente, a nacional” como disciplinas “permitidas” pelas autoridades e consideradas facultativas ao ensino elementar. (BRASIL,1997, p. 19).

Em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, o primeiro colégio secundário do País, a partir desse momento que a Constituição da História foi estabelecida como disciplina escolar

autônoma. De acordo com os parâmetros curriculares nacionais (1997) a História do Brasil foi introduzida no ensino secundário depois de 1855 e, logo após, foram desenvolvidos programas para as escolas elementares.

Com o passar dos anos, somente no processo de urbanização e industrialização, se repensou na inclusão dos brasileiros no ensino de História. Muitos estavam preocupados pela questão econômica do País enquanto outros buscavam conhecer sua identidade nacional. Poucas mudanças aconteceram, a prática mecanizada ainda predominava nas salas de aula.

A prática recorrente das salas de aulas continuou sendo a de recitar as “lições de cor”, com datas e nomes dos personagens considerados mais significativos na História. O aumento da importância dos exames finais de admissão ao ginásio ou ao ensino superior acabava por consagrar, conjuntamente com a produção didática, uma seleção tradicional dos conteúdos que eram vistos como a garantia de um bom desempenho dos alunos nesses exames. (BRASIL, 1997, p. 24).

A História como se pode notar foi substituída pelas Ciências Sociais, lutas foram travadas para o retorno da disciplina, com a democratização reformas foram questionadas, dentro desse contexto houve diversas discussões, a história tradicional sofreu inúmeras modificações, assim o aluno nesse período desconsiderava sua vivência histórica, ou seja, de construção de sua própria história. Com o retorno da História nos currículos escolares, os conteúdos passaram a ser avaliados quanto a sua necessidade de atender a um certo público ligado ao presente e voltado para ideias e mudanças constante no cotidiano.

Já os professores passaram a perceber a impossibilidade de se transmitir nas aulas o conhecimento de toda a História da humanidade em tempos em tempos, buscando alternativas às práticas reducionistas e simplificadoras da História oficial. Questionando-se sobre se deveriam iniciar o ensino de História por História do Brasil ou Geral, alguns professores optaram por uma ordenação sequencial e processual que intercalasse os conteúdos das duas Histórias num processo contínuo da Antiguidade até nossos dias. Outros optaram por trabalhar com temas e, nessas perspectivas, desenvolveram-se as primeiras propostas de ensino por eixos temáticos. Para os que optaram pela segunda via, iniciou-se um debate, ainda em curso, sobre as questões relacionadas ao tempo histórico, revendo a sua dimensão cronológica, as concepções de linearidade e progressividade do processo histórico, as noções de decadência e de evolução. (BRASIL, 1997, p. 29).

Atualmente os métodos tradicionais continuam sendo questionados com mais frequência, até hoje está em processo de mudanças, e por isso, que professores devem repensar em sua prática em sala de aula. Pensando nisso este trabalho frisar quebrar esse tabu, com atividades diferenciada. Com o projeto o aluno também aprende de maneira divertida e de modo significativo.

Estratégias metodológicas de ensino por meio da neurociência

A neurociência estimula o indivíduo a adquirir o conhecimento de maneira significativa. Ela perpassa em todas as áreas de atuação. A partir disso, conceituaremos neste estudo a palavra Neurociência de acordo com Relvas (2012, p. 22) “Neurociência é uma ciência nova, que trata do desenvolvimento químico, estrutural e funcional, patológico do sistema nervoso”. Assim é o estudo do sistema nervoso”.

A neurociência atualmente está presente em diversas áreas de atuação, mas sua existência já vem sendo estudada desde do século XIX.

Tudo começou no século XIX, quando os frenologistas, liderados por Franz Joseph Gall e J. G. Spurzheim (entre 1810 e 1819), declararam que o cérebro era organizado com cerca de 35 funções específicas [...]. Essas funções, que variavam de funções básicas cognitivas, como a linguagem e a percepção da cor, até capacidades mais efêmeras, como a esperança e a autoestima (sic), eram concebidas como sendo mantidas por regiões específicas do cérebro (GAZZANIGA; IVRY; MANGUN, 2006, p. 21).

Com fundamento em diversas leituras, a ciência busca resposta para diversas questões, ou seja, é o conhecimento que explica os fenômenos obedecendo a leis que foram verificadas por meio de experimentos. As escolas são compostas por uma grande diversidade de alunos que se assentam nos bancos escolares desafiando o professor a manter a motivação diante de um quadro tão eclético.

A escola em nossa sociedade “está voltada para a construção de cidadãos” (BRASIL, 2018, p. 5) tal objetivo aumenta a importância do professor em desenvolver na sala de aula um ensino de história que instigue a curiosidade, o pensar, conduzindo um estudo contextualizado, favorecendo grandemente o meio em que o aluno está inserido, pois ele é o agente da história construtor de mudanças significativas nas mais diversas áreas da sociedade.

A História e sua mudança curricular percorreu um longo caminho no Brasil e temos hoje uma maior possibilidade de trabalharmos um conteúdo mais social com os adolescentes, mas precisa-se aparelhar com descobertas feitas pela Neurociência na compreensão cerebral de nossos jovens e usar os métodos que são capazes de ajudar os alunos no processo ensino aprendizagem.

Aprendizagem é vista na neurociência como o fortalecimento e enfraquecimento das conexões neurais no ambiente. A capacidade do sistema nervoso de transformar frente aos estímulos é conhecida como neuroplasticidade. O cérebro também possui modificações nas conexões entre os neurônios.

É por meio do cérebro que sentimos tristeza, alegria, emoções, e é também através de seu funcionamento que se é capaz de aprender ou de modificarmos nosso comportamento durante a vida. Também são frutos dos processos mentais, o pensamento, atenção ou a capacidade de julgamento. Para uma compreensão desse funcionamento o autor explica:

Tudo isso é feito por meio de circuitos nervosos, constituídos por dezenas de bilhões de células, que chamamos de neurônios. Atualmente sabe-se que um os neurônios transmitem a informação. Um neurônio pode disparar impulso seguidamente, dezenas de vezes por segundo. Mas a informação, para ser transmitida para uma outra célula, depende de uma estrutura que ocorre geralmente nas porções finais do prolongamento neuronal que leva o nome de axônio. Esses locais, em que ocorre a passagem da informação entre as células, são denominadas sinapses, e a comunicação é feita pela liberação de uma substância química, um neurotransmissor, existem bilhões de neurotransmissores atuando em nosso cérebro. (COSENZA, 2011, p. 13).

Pode-se entender por meio da citação do autor que os neurotransmissores são mensageiros químicos que transbordam, aumentam ou modelam os sinais entre neurônios e outras células, ou seja, a maioria dos casos, os neurotransmissores são liberados partindo do terminal axonal e depois de um potencial de ações ter atingido sinapse.

Segundo Cosenza (2011), o neurotransmissor, liberado na região das sinapses, atua na membrana da outra célula (membrana pós-sináptica) e pode ter dois efeitos: vai excitá-la de forma que impulsos nervosos sejam disparados, ou poderá dificultar o início de novos impulsos nervosos, pois muitos neurotransmissores são inibitórios. As sinapses, portanto, são locais que

regulam a passagem de informações no sistema nervoso tendo um papel fundamental na aprendizagem.

Após alcançar a sinapse, ele atravessa a fita sináptica para chegar ao local do receptor da célula ou outro neurônio. O córtex cerebral contém milhões de neurônio organizados em circuitos bastantes complexos que se encarregam de funções como a linguagem, a memória, o planejamento e as ações, o raciocínio lógico e crítico entre outras são capacidades e características da espécie humana. (COSENZA, 2011).

Os diversos fatores de dificuldades apresentados no contexto escolar são grandes e, muitas vezes, não sendo resolvidos causam desmotivação. Os fatos que causam essas dificuldades na aprendizagem estão presentes desde muito tempo e vêm sendo um dos maiores desafios enfrentados pelos professores. Isso ocorre também dependendo do contexto familiar, cultural, social e político. Tanto a família como a escola devem proporcionar ao adolescente recurso para que o cérebro tenha um funcionamento normal.

Educação e a Neurociência estão envolvidas com o mesmo objeto de conhecimento, a pessoa, seu comportamento, como aprende e como se torna pessoa. Cada vez mais, mais pesquisadores procuram estabelecer relações possíveis entre as duas ciências. (OLIVEIRA, 2009, p. 1)

A neurociência é um processo complexo que resulta em modificações estruturais e funcionais do sistema nervoso. O sistema nervoso central, de acordo com novos estudos apontada por Cunha (2011, p. 56):

A ciência nova, neurociência estuda o sistema nervoso central e respectiva complexidade. Esta ciência ajuda no entendimento estrutural, funcional e patológico do comportamento humano no que se refere à memória, ao humor, à atenção, ao sono e ao comportamento geral. Levanta como o sistema nervoso funciona, e, conseqüentemente, a reestruturação do cérebro em contexto de sala de aula.

A partir do momento que nascemos o cérebro vai sofrendo modificações, a mudança cerebral pode ser na sua estrutura ou na reorganização funcional. Nisso, a neurociência vem estudando o comportamento do ser humano. Neste trabalho, o foco é a neurociência cognitiva.

A neurociência cognitiva é uma subdivisão da neurociência, que aborda os processos cognitivos complexos como as funções mentais superiores que circundam o pensamento e suas complexas relações com as estruturas da linguagem, a aprendizagem e as influências do mundo exterior, mediando o desenvolvimento sociocultural no processo histórico do indivíduo. A neurociência é um estudo complexo, veja o que é posto sobre:

A neurociência compreende estudos sobre o sistema nervoso em toda a sua complexidade. Esse campo de estudos visa desvendar o funcionamento da estrutura encefálica, seu desenvolvimento e eventuais alterações que possa sofrer, bem como, realiza a observação das atividades mentais e como os estímulos cerebrais modulam as emoções e as reações comportamentais (ZANARDI, 2016, p. 4).

Fica claro que o campo da neurociência busca compreender o sistema nervoso e seus lados complexos, não é nada fácil. Levantando informações sobre como funciona esse sistema neural. Um dos exemplos se dá com a linguagem, “não é processada por uma única região do cérebro, mas por diferentes sistemas neurais espalhados por todo ele” Lent (2001, p. 83). Logo, percebe-se que a linguagem é um mecanismo complexo localizado no cérebro.

O cérebro em desenvolvimento é plástico, ou seja, capaz de reorganização de padrões e sistemas de conexões sinápticas com vista à readequação do crescimento do organismo às novas capacidades intelectuais e comportamentais da criança. Assim considera-se que os neurônios em desenvolvimento apresentam uma maior capacidade de adaptabilidade do que as células já maduras, e, durante o período crítico, tem-se uma plasticidade mais acentuada. (LENT *apud* BONI; WELTER, 2016, p. 4).

Assim sendo, o intuito é explicar acerca das condições pedagógicas, na qual envolve o lado cognitivo, neuroplasticidade e educação. A plasticidade neuronal ou sináptica se denomina “conjunto de processos fisiológicos, em nível celular e molecular, que explica a capacidade das células nervosas de modificar suas respostas a determinados estímulos como função da experiência”. Segundo este pesquisador, a plasticidade se manifesta através da aprendizagem ou formação de memórias, seus estudos pontuam que nas memórias mais complexas, as alterações morfológicas das sinapses envolvidas mudam de forma mais significativa (MORAIS; MELO; OLIVEIRA, 2015).

A plasticidade neuronal ocorre em toda a vida. Porém nos primeiros anos de vida, o sistema nervoso é extremamente plástico, a capacidade de formação de novas sinapses é muito grande, o que é explicável pelo longo período de maturação do cérebro, que se estende até os anos da adolescência. Portanto, ainda que diminuída a plasticidade neuronal permanece pela vida inteira, sendo mantida, portanto, a capacidade de aprendizagem, sobretudo pela proficiência em leitura (MORAIS; MELO; OLIVEIRA, 2015). É interessante como o funcionamento acontece.

Em suma, para se entender o que é neurociência precisa-se entender o que é um sistema, uma célula: é a menor unidade dos seres vivos que tem forma e função bem definida. Quando elas se organizam em grupos, formando os tecidos, em seguida quando se organizam em grupo, eles formam os órgãos e tem uma função bem definidas, formando assim, um sistema voltado para a neurociência, estudo como o sistema nervoso se desenvolve. Visto que, a neurociência é uma disciplina interdisciplinar, isso significa que ela mantém contato com várias outras disciplinas como: a biologia, a química, linguagem, matemática, relações humanas.

Os Sistemas Cognitivos compostos por diversas partes, tais como o pensamento, em que se concentram as ideias e a capacidade de reflexão sobre determinado assunto, conhecimento e percepção são formados também pelas denominadas Propriedades Cognitivas, relacionadas e explicadas abaixo, e totalizam seis características: a Atenção, o Juízo, o Raciocínio, o Discurso, a Memória e a Imaginação. (VYGOTSKY, 1991).

Hipocampo

A cada fase da vida, lembranças são guardadas no hipocampo (região pequena do cérebro que faz parte do sistema límbico). Assim quando se passa por qualquer situação, como por exemplo, comer um bolo, nosso corpo percebe a experiência através dos sentidos, informações como a imagem, o toque, o cheiro e o sabor são recebidos e enviados a uma área do cérebro, conforme os autores, o cérebro é:

É a parte mais importante do nosso sistema nervoso, pois é através dele que tomamos consciência das informações, comparando-as com nossas vivências e expectativas. É dele que também emanam as respostas voluntárias, que fazem com que o corpo, eventualmente, atue sobre o ambiente. [...] e é também por meio de seu funcionamento que somos capazes de aprender ou modificar nosso comportamento à medida que vivemos (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 11).

Ao chegar no hipocampo, os estímulos são integrados e formam uma única experiência, e quando se aprende algo são os neurônios no hipocampo que fazem todo o trabalho, “os sensitivos – recebem os estímulos produzidos fora do corpo e internamente. Os motores conduzindo o impulso nervoso para as glândulas, os músculos lisos e os estriados. E, os interneurônios que são aqueles que conectam um neurônio a outro, sendo encontrados no SNC (Sistema Nervoso Central). As energias carregadas de informações por meio de pequenos espaços entre as células chamados de sinapses. Essas descargas elétricas disparam a liberação de mensageiros químicos, os neurotransmissores que são absorvidos por receptores da célula próxima, conforme o neurônio envia sinais para o outro:

A habilidade de um ser humano em realizar funções complexas e principalmente a sua capacidade de aprender advém do processamento paralelo e distribuído da rede de neurônios do cérebro. Os neurônios do córtex, a camada externa do cérebro, são responsáveis pelo processamento cognitivo. Um novo conhecimento ou uma nova experiência pode levar a alterações estruturais no cérebro. Tais alterações são efetivadas por meio de um rearranjo das redes de neurônios, reforçando ou inibindo algumas sinapses. (HAYKIN, 2001, p. 32-36).

Para armazenar as informações que precisam ser lembradas o cérebro utiliza algumas técnicas, uma delas é atenção, que é dedicado naquilo que se quer lembrar de acordo com a relevância da utilização da lembrança recém-criada. Assim, é no sistema nervoso que se processa os estímulos ambientais, formando resultado na demonstração da sobrevivência do ser.

Todo comportamento do ser humano procede da atividade do sistema nervoso que são constituídos das redes neurais. “Quando o indivíduo interage com o mundo, exibindo um comportamento, vários conjuntos de neurônios, em diferentes áreas do sistema nervoso estão em funcionamento, ativados, trocando informações” (COLE E COLE, 2004, p. 87). Com base nisso, as atividades do sistema nervoso são produzidas pelas funções mentais.

Em suma a neurociência permite que os educadores entendam como o cérebro é impactado pelo ambiente e, assim, possam adotar os estímulos mais adequados para conduzir os processos de aprendizagem em sala de aula.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada em uma escola Municipal da Cidade de Manaus-AM/Brasil, a instituição possui um universo de 1.628 alunos divididos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Os alunos são respectivamente do 1º ao 9º ano do fundamental II e Modalidade Ensino Regular EJA – Educação de Jovens e Adultos - mas nesta pesquisa realizou-se especificamente com os alunos dos anos finais. A pesquisadora selecionou para sua coleta de dados 43 alunos da referida série mencionada e 10 educadores.

A pesquisa realizada caracteriza-se como *exploratório-descritiva*, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos” (COLLIS; HUSSEY, 2005), estabelece relações entre as variáveis (GIL, 2002) e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (TRIVIÑOS, 1990). Tratando-se da abordagem, consiste em uma pesquisa qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análise. Tendo um enfoque de abordagem, qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento ope-

racionalizado através de análises. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

O enfoque quantitativo visa coletar fatos concretos: números. Dados quantitativos são estruturados e estatísticos. Eles formam a base para tirar conclusões gerais da sua pesquisa. O enfoque qualitativo coleta informações que não buscam apenas medir um tema, mas descrevê-lo, usando impressões, opiniões e pontos de vista.

A técnica utilizada nesta pesquisa é a entrevista e a observação. O trabalho obteve perguntas abertas em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto com as professoras, equipe pedagógica e pais. Coletar dados segundo Sampieri (2013, p. 216) implica elaborar um plano detalhado de procedimentos que nos levem a reunir dados com o propósito específico, esse plano inclui determinar quais são as fontes das quais as informações serão obtidas.

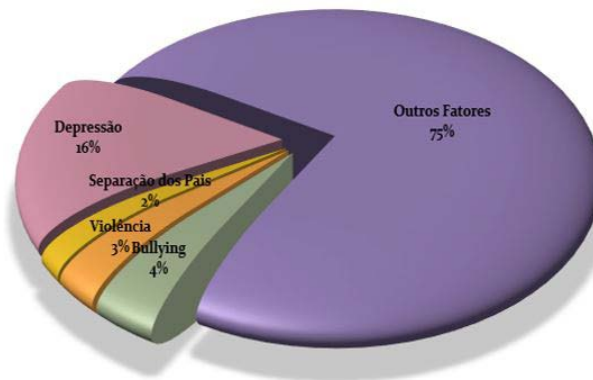
ANÁLISE DOS RESULTADOS

Trazer conceitos de neurociência para a sala de aula é uma abordagem que pode melhorar significativamente o aprendizado dos alunos. O Educador poderá ser capaz de transmitir conhecimento com mais facilidade. E os alunos serão capazes de reter esse conhecimento de forma eficaz. A neurociência pode ajudar a melhorar a qualidade das aulas de história com alguns exercícios simples. Constatou-se que a Neurociência tem um papel crucial perante a sociedade. Através dela pode-se observar a mente e seu funcionamento. Com base nisso, o autor ressalta a importância de estudar a Neurociência: A integração de saberes advindos da biologia, da neurologia, da física e da matemática, ao longo da história da psicologia, tem em muito contribuído para desvendar a complexidade, riqueza e sutileza do funcionamento humano.

O percurso histórico das concepções sobre a mente, contribuiu para o incremento das investigações no campo da psicologia do desenvolvimento, principalmente a partir do século XX, quando os estudos sobre a cognição e seus processos passaram a receber um enfoque diferenciado, resultando num avanço dos conhecimentos na área da cognição humana (SANTANA; ROAZZY; DIAS, 2006, p. 71).

A Neurociência perpassa todas as áreas de conhecimento, como a biologia, a Física, Matemática, a Ciência Social entre outras. Há muitos motivos também que levam à desmotivação para que o aluno não se sinta bem na sala de aula. Alguns motivos serão apresentados de forma graficada:

Gráfico 1 - Fatores de desmotivação no espaço escolar.



Fonte: A Pesquisadora (2021)

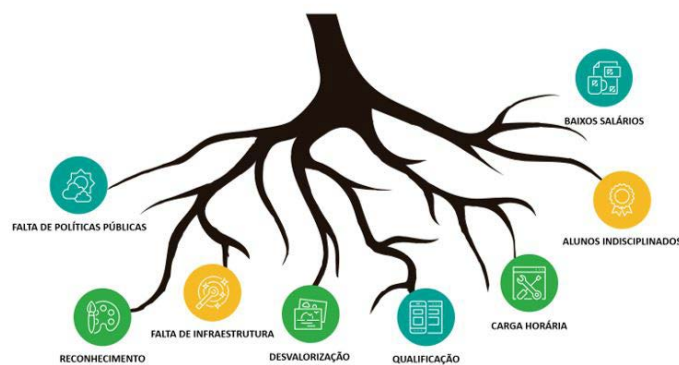
Como comprovado de forma graficada os estudantes passam por diversos fatores que prejudica no ensino aprendizagem, o que torna relevante o educador usar boas estratégias de ensino que venha tornar suas aulas interessante, pois o cérebro retém o conteúdo processado pelas emoções sendo mais provável que seja armazenada. Ou seja, é sempre melhor se trabalhar questões educativas que desperte o interesse dos alunos de formar humorada, que os resultados são mais interessantes e proveitosos.

“É preciso que o aluno seja motivado em sala de aula pelo professor de forma intrínseca e extrínseca”, como afirma os autores, Boruchovitch e Bzneck (2001), eles afirmam que quando há motivação intrínseca e extrínseca, o aluno sente-se motivado pelo gosto em aprender, direcionando perspectivas futuras. Pensando assim, o professor deve mudar sua rotina com seus alunos levando a pensar de forma crítica e elevando seu potencial ao realizar uma atividade prática ou expositiva.

Figura 1 - Análise sistêmica em dados exploratórios.

CAUSAS DA DESMOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES

ANÁLISE DOS RESULTADOS – 2021-2022



Fonte: A pesquisadora (2021)

Ficou comprovado que não somente os alunos devem estarem motivados ao ensino mais também o professor. Ressalta-se que muitas dessas questões, como salários, estão além da vontade da escola. No entanto, outros problemas são mais simples e podem ser resolvidos pela comunidade escolar tais como:

- Tentando investir mais em infraestrutura, através de programas federais;
- Escutar os problemas dos professores e encontre soluções com eles.

- Manter um diálogo aberto com toda a comunidade escolar.
- Incentivar uma maior atenção à saúde e ao equilíbrio entre vida profissional e pessoal;
- Ofereça diferentes tipos de treinamento além do que eles já conhecem.

O principal é entender de onde vêm esses sentimentos. Ser um professor motivado é, sem dúvida, o anseio de todo profissional da educação. Isso ajuda os professores a se sentir mais apaixonados por sua profissão.

A escola necessita preparar um ambiente acolhedor para seus estudantes, desse modo o aluno vai se sentir motivado a frequentar a escola. A Neurociência está atualmente em todos os campos de estudos de maneira que o conhecimento desta é importante no ensino aprendizagem. Quando se perguntou sobre qual era o conhecimento docente sobre a neurociência eles responderam que:

Gráfico 2 - Parecer docente sobre neurociência.



Fonte: A pesquisadora (2021)

Como comprovado de forma graficada os educadores possuem um conhecimento de forma parcial sobre Neurociência o que dificulta a implementação de projetos envolvendo a proposta. A Neurociência está cada vez mais frequente com seus estudos com o cérebro, sendo crucial que os professores tenham conhecimento do funcionamento neural, pois o primeiro passo que o docente precisa ser é um participante ativo no processo de ensino e aprendizagem do seu aluno. É claro que a Neurociência está voltada para a aprendizagem na qual ajuda a explicar o que acontece com as redes neurais e de que maneira elas são estipuladas no caminho em que sucede a aprendizagem.

Vale ressaltar que as ciências do cérebro, que crescem rapidamente, podem colaborar para a restauração teórica na formação do educador, acrescentando informações científicas fundamentais para melhorar a concepção da aprendizagem como fenômeno complexo (ROCHA, 2016).

Cabe ao docente se qualificar para se estimular o aprendizado, com diversas atividades diferenciadas e assim, a assimilação pode ser mais efetiva e duradoura para o educando. São vários os fatores a serem considerados durante o procedimento de aprendizagem.

A motivação e a afetividade têm um papel fundamental no processo de aprendizagem, pois além de contribuírem para o bem-estar psíquico de educadores e educandos, propiciam um

clima favorável para a relação de aprendizagem (FAZENDEIRO, 2010, p. 3). Para se entender a questão em análise, é necessário conhecer o conceito individual de motivação e afetividade. Dessa forma, a motivação é “uma força interior que se modifica a cada momento durante toda a vida, onde direciona e intensifica os objetivos de um indivíduo” (MASLOW, 1968). No processo de ensino aprendizagem quando não há motivação certamente tanto o educador quanto o educando são prejudicados, pois, ensinar e aprender é uma via de mão dupla. Neste caso, o alto índice de alunos desmotivados leva também os professores a se sentirem desmotivados, além do que, a forma contrária também ocorre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa abordou o conceito da Neurociência, numa expectativa pedagógica, ou seja, voltado para o aprendizado do aluno, uma vez que estar cada vez mais presente no âmbito educacional. E assim sendo, a Neurociência na disciplina de História não é diferente, seus estudos voltados para o estudo do sistema nervoso, permitem compreender com mais clareza o funcionamento do cérebro e suas conexões no processo cognitivo.

O desinteresse nas aulas de História estava voltado à influência do ambiente. Isso se dava por causa da falta de vários fatores no ambiente familiar e que muitas vezes, os alunos levam para a escola. A partir dessa percepção, o projeto em questão foi elaborado, justamente, com o intuito de criar situações para trabalhar e desenvolver habilidades, propiciando a motivação entre os discentes.

Ressalta-se que é necessário buscar alternativas para dinamizar o ensino de História no Ensino Fundamental II, motivar os alunos para buscar seu conhecimento, discutir estratégias pedagógicas com a inserção de projetos, grupos de estudos, entre outros em que o aluno possa ser envolvido e possa propor também alternativas para seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

- BORUCHOVISCH EBZNECK. A motivação do aluno.ed. Rio de Janeiro. Editora Vozes,2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- COLE, Michel; COLE, R. Sheila. O desenvolvimento da criança e do adolescente. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- COSENZA, RAMON M.; GUERRA, L. B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CUNHA, S. M. S. A aprendizagem da leitura e da escrita fatores pedagógicos e cognitivos. Oliveira *et al.*, (2011) Arquivos do MUDI, v 23, n 3, p. 172-188, 2019. 187 2011.
- COLLIS, Jill e HUSSEY, Roger. Pesquisa em Administração. 2ª Ed. Bookman. São Paulo, 2005.

FONSECA, E. N. Bibliometria: teoria e prática. São Paulo: Ed. Pensamento-Cultrix, 1986.

FAZENDEIRO, S. R. Motivação e afetividade nas relações de aprendizagem: Questões para pensar a Educação e seu Ensino. Monografia apresentada ao Curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais. p. 48. 2010.

GIL, A. C. Como elaborar projeto de pesquisa. 4ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2007.

TRIVINÓS, A.N.S. Introdução à pesquisa em ciencias sociais a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ed. Atlas, 1990

HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos, Metodologia de Pesquisa Capa comum – 12 março 2013.

HAYKIN, S. Redes neurais: princípios e prática. Porto Alegre: Bookman, 2001.

LENT, Roberto. Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência. São Paulo: Atheneu, 2001.

MORAIS, M. R.; MELO, M. A.; OLIVEIRA, L. R. P. F. Neuroplasticidade e matrizes da linguagem e pensamento: contribuições da leitura poética. In: Congresso Nacional de Linguística e Filosofia, 19., 2015, Cadernos do CNLF, vol. XIX, Nº 09 – Leitura e Interpretação de Textos Rio de Janeiro, CiFEFiL, 2015.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. Planejamento Estratégico: conceitos, metodologia e práticas – 26 ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

RELVAS, M. P. (et al.). Que cérebro é esse que chegou à escola? As bases Neurocientíficas da Aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

RELVAS, P. MARTA. Que Cérebro é este que chegou à escola. 2ª ed. Rio de Janeiro, WAK editora, 2014.

ROCHA, V. C.; BOGGIO, P. S. A música por uma óptica neurocientífica. Per Musi. Belo Horizonte, n.27, 2016.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANARDI, R. G. Superando as dificuldades em leitura e escrita. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, Produções Didáticas – Pedagógicas. Vol II, 2016.



Fatores influenciadores para o aumento da evasão e abandono escolar no ensino da EJA em uma escola pública, no período de 2015-2016

Influential factors for the increase in evasion and school leaving in EJA teaching in a public school, in the period of 2015-2016

Wilson Albuquerque Matias

*Universidad de La Integración de Las Américas
Escuela de Postgrado Maestría en Ciencias da Educação*

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.8

RESUMO

O presente estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado, direcionada para validação de títulos, que tem como temática, Fatores influenciadores para o aumento da evasão e abandono escolar no ensino da EJA, em uma escola pública, no período de 2015-2016, tendo como objetivo geral: especificar as causas que levam aos alunos da EJA, abandonarem a escola. Processo metodológico: A pesquisa tem característica descritiva interpretativa, afim de realizar as análises de causa-efeito tendo como processo sequencial as amostragens dedutivas para dados comprobatórios da exploração dos fenômenos em profundidade, basicamente conduzido em um ambiente escolar, os significados serão extraídos dos dados coletados, sendo seu benefício preciso. Creswell (2009 e 2005) com um enfoque qualitativo e quantitativo. Os principais resultados apresentam que: é preciso a escola viabilizar estratégias de ensino inovadoras afim de tornar as aulas mais atrativas, bem como qualificar a equipe docente para se trabalhar com os alunos da EJA.

Palavras-chave: EJA. evasão. educação. práticas educativas. estratégias pedagógicas.

ABSTRACT

Abstract: This study is a brief description of a master's thesis, aimed at validating titles, which has as its theme, Factors influencing the increase in evasion and school dropout in the teaching of EJA, in a public school, in the period of 2015 -2016, with the general objective: to specify the causes that lead EJA students to drop out of school. Methodological process: The research has an interpretative descriptive characteristic, in order to carry out the cause-effect analyzes, having as a sequential process the deductive samplings for supporting data of the exploration of the phenomena in depth, basically conducted in a school environment, the meanings will be extracted from the collected data, its benefit being precise. Creswell (2009 and 2005) with a qualitative and quantitative approach. The main results show that: It is necessary for the school to implement innovative teaching strategies in order to make classes more attractive, as well as to qualify the teaching staff to work with EJA students.

Keywords: EJA. evasion. education. educational practices. pedagogical strategies.

INTRODUÇÃO

Dentre os grandes desafios enfrentados pela educação brasileira, a evasão destaca-se. De acordo com o censo, incluindo escolas estaduais e municipais de áreas urbanas e rurais, estão matriculadas em creches 1.925.644 de crianças; na pré-escola, 3.651.786; no ensino fundamental, 22.756.164; no médio, 6.811.005 e 2.792.758, na educação presencial de jovens e adultos, o que totaliza 37.937.357. Na educação especial, são 745.363 matrículas. Situação Problema: O problema que despertou este estudo surgiu quando se observou baixo rendimento escolar nos alunos da EJA, Educação de Jovens e Adultos bem como um número elevado de evasão escolar. Diante disso procurou-se saber: Quais os Fatores Influenciadores para o aumento da evasão e abandono escolar dos alunos da modalidade de ensino, EJA em uma Escola pública, no período de 2015-2016. Objetivo geral: Especificar as causas que levam aos alunos

da EJA, abandonarem a escola.

Justificativa: A presente obra se justifica pois, a Educação para Jovens e Adultos é imprescindível na sociedade atual, pois se espera cada vez mais pessoas instruídas e qualificadas, discernidas de suas ações como indivíduos participativos e críticos atuando na sociedade, isso nos leva a acreditar que a principal saída para alcançar melhores padrões de vida, deve ser por intermédio da educação.

Sabendo-se que o conhecimento sistematizado é a base para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, e que o mesmo proporciona valores sociais para a autor realização dos cidadãos, é que se faz necessária a realização dessa pesquisa, a fim de esclarecer quais as principais causas da evasão escolar.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação dos Jovens e Adultos é um tema que vem sendo discutido ao longo dos anos. Segundo Soares (2002), as primeiras iniciativas com relação a educação de adultos no Brasil se dão a partir dos anos de 1930, quando a oferta do ensino público, gratuito e obrigatório é passado como sendo direito de todo cidadão inclusive do adulto. O Brasil se constitui como tema de política educacional, sobretudo a partir dos anos 40. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouco duradoura Constituição de 1934, Soares (2002, p. 51) afirma que:

A Constituição de 1934, reconheceu, pela primeira vez em caráter nacional, a educação como direito de todos e (que ela) deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos art. 149. Estende a ele o estatuto da gratuidade e da obrigatoriedade. art. 150 (SOARES, 2002, p. 51).

Segundo o mesmo autor a referida constituição beneficiou os alunos Jovens e Adultos com os artigos que estende a educação para todos, inclusive ao que não estudaram na idade padrão. Mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola.

Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nos anos 40 e 50. Além de iniciativas nos níveis estadual e local, merecem ser citadas, em razão de sua amplitude nacional: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958.

Soares (2002) destaca o caráter exemplar da Campanha Nacional de Educação de Adultos dirigida principalmente para o meio rural iniciada em 1947 liderada por Lourenço Filho – como política governamental que exprimia o entendimento da educação de adultos como peça fundamental na elevação dos níveis educacionais da população e também treinava profissionais para trabalharem com os alunos.

A Campanha de 1947 deu também lugar à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais; entretanto,

ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino. Isso só viria a ocorrer no início dos anos 60, “com o trabalho do educador pernambucano Paulo Freire e a sua proposta de alfabetização teoricamente sustentada em outra visão socialmente compromissada” (SOARES, 2002, p. 102). Segundo Soares Freire mobilizou com responsabilidade os movimentos voltados para a EJA com muita responsabilidade, foi o caso dos programas do Movimento de Cultura Popular e dos Centros Populares de Cultura da União e Educação de Base (MEB), ambos iniciados em 1961, entre outras iniciativas de caráter regional, local ou nacional como a LDB que citada por Soares diz que:

A nossa Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei 4.024/61, reconhece a educação como direito de todos e no Título IV, capítulo II, ao tratar do ensino primário diz no art. 27 “O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 [...]. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (SOARES,2002, p. 55).

Segundo o autor não se deve confundir a expressão com o que chamamos hoje de classes especiais, sobre tudo a lei refere-se a um estudo acelerado, mencionando também que essa lei resultante de um frágil acerto entre os interesses do que faziam parte do setor público e do setor privado, acabou por atender somente os interesses de cada um, vigorou apenas dez anos.

Ainda segundo o mesmo autor em 1964, a violenta repressão do Golpe Militar, interrompe a efetivação dos planos que desencadeariam esses programas exílio não impediria, entretanto, que o educador Paulo Freire continuasse a desenvolver no exterior sua proposta de alfabetização. A partir de 1969, o governo federal organizou o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), um programa de proporções nacionais, proclamadas voltado a oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos nas mais variadas localidades do país.

A Educação constitui-se como um direito de todo cidadão, é a garantia de uma cidadania plena. (PINTO, 2010, p.31), afirma que “A educação está em todos os lugares e no ensino de todos os saberes. É o processo pelo qual a sociedade forma seus membros a sua imagem em função de seus interesses”. Ainda complementa que, a educação não é parada, constitui-se de um processo que faz parte da existência do homem como fator social, pois está intimamente ligada à sociedade como um todo, faz parte também da transmissão da cultura do indivíduo, visto que somos envolvidos com valores, crenças, conhecimentos e experiências do cotidiano. Percebe-se também que, a educação está inteiramente ligada à economia de um povo, pois, a população que possui o conhecimento sistematizado, poderá formar profissionais qualificados para estarem atuando no mercado de trabalho competitivo, que gere renda para o estado. Dessa forma, somente através da educação o indivíduo poderá ser um agente participativo no meio social. De acordo Silva e Lima,

A educação [...] passa a ser considerada como instrumento de desenvolvimento econômico, de diminuição das diferenças entre os indivíduos de permeabilização das classes dentro de cada sociedade. (SILVA E LIMA,2007, p. 16.)

Segundo a Constituição Federal, todo cidadão que forma a sociedade brasileira tem direitos garantidos à educação, podendo contar com a ajuda da família, assim como do estado como responsáveis a cumpri-la, ou seja, sobre o estado e a família, pesa a tarefa de educar seus integrantes, que é concebida como dever. Ser educado é um direito de todo cidadão para o exercício pleno da cidadania lhe seja assegurado.

Evasão escolar na educação de jovens e adultos

A Evasão Escolar é um problema que assola vários países do mundo, não é um problema exclusivo de cada nação pois atualmente os países compartilham da mesma problemática. Para Silva e Lima (2007) diversos países no mundo enfrentam problemas com alunos que antes de terminar o ano letivo desistem de seus estudos, em especial na educação de jovens e adultos, projetos diversos são implantados com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, garantir a sustentabilidade, proporcionar o desenvolvimento humano garantindo a qualificação da população de uma nação. Com esse pensamento na Conferência Mundial foram organizadas reuniões a fim de demonstrar apoio à educação de jovens e adultos, Silva e Lima demonstram em sua obra que:

A Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos- confitea –realizada em Hamburgo Alemanha 1997 [...] e o Encontro de Dakar realizado no Senegal em 2000, [...] foram apontados como marco no campo da Educação de Jovens e Adultos [...] foram realizadas com a finalidade de buscar meios para garantir a oferta mundial de Educação de Jovens e Adultos (SILVA E LIMA,2007, p. 33-34).

Ainda segundo o autor a Conferencia Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA) é o mais importante evento internacional que luta pela modalidade da EJA e busca o reconhecimento da educação de adultos como elemento importante e fator contribuinte à educação ao longo da vida, cujo alicerce é por política de alfabetização e combater os agravos que acontecem na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, como os altos índices de analfabetismo espalhado pelas nações do mundo e a grande quantidade de evasão escolar que assola a maioria dos jovens e dos adultos que começam estudar fora da idade padrão, como esclarece Schargel e Smink (2002, p. 259):

O problema da dissidência escolar não é privilégio dos Estados Unidos. Os dados indicam tratar-se de um problema global com dramáticas consequências. No século XXI, à medida que as nações transitam das economias braçais para as economias intelectuais, a educação será a chave para o sucesso econômico [...]

Como vimos até mesmo os países de “primeiro mundo” têm problemas com índices de evasão escolar, pois, como citado a cima, trata-se de um problema que assola a maioria dos países do mundo e geralmente os problemas enfrentados pelos jovens e adultos desistentes são basicamente os mesmos, e assim como em todo o mundo o que se observa é que a educação, ou seja, o saber sistematizado está ligado ao sucesso econômico dos países, portanto por mais que a população envelheça, o país pode contar com os conhecimentos de sua população ao contrario daqueles onde a população não adquire o conhecimento sistematizado e automaticamente não pode contar com o conhecimento da população para o manuseio da tecnologia, realizando apenas trabalho braçal sem muito prestígio.

O fracasso escolar nas escolas do Brasil não é constituído de uma única causa, mas um conjunto de fatores que concorrem para que tal situação ocorra. Menciona também que as instituições educativas por conta do fracasso escolar e do não acompanhamento dos alunos, estão passando por uma crise generalizada causada também pela injustiça social que é formada pela desigualdade de classe e descontinuidades dos direitos humanos, mencionado como igual para todos os cidadãos brasileiros, tão importante quanto resolver este problema é a conscientização de que é uma situação real, atual e que desestrutura toda e qualquer nação.

Moreira, Silva e Lima (2007) comentam que a Evasão escolar é um tema tão “sério” que merece toda a atenção dos responsáveis pela educação no Brasil. Estudo efetuado por historiadores mostra que a educação de jovens e adultos no Brasil tem caráter discriminatório e assistencialista, e aponta os termos legais para promover a inclusão dos indivíduos que estão inseridos nesse sistema educacional.

No campo da educação, a política o governo federal estendeu o direito a educação de jovens e adultos elaborando artigos favoráveis a educação mencionada que: “ (Art. 208) I- Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988). Observa-se que a Constituição Federal deixa clara a intenção de assegurar a educação gratuita e de qualidade a essa modalidade de ensino, respeitando a diversidade que nela se apresenta, beneficiando aos jovens e adultos que não tiveram escolaridade bem-sucedida.

Desse modo, destacam-se iniciativas para diminuir a quantidade dos iletrados do país tendo como base a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional que veio dar suporte a Constituição Federal que em seus artigos específicos para educação de jovens e adultos diz que: “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (CARNEIRO, 2010, p. 78).

Segundo Carneiro embora seja legalizada, a educação de jovens e adultos no Brasil é marcada pela descontinuidade de seus cumprimentos legais, pelas políticas públicas que não acontece de forma adequada, o que torna insuficiente a concentração de esforços para atender a demanda de uma modalidade de ensino tão melindrosa como é a de jovens e adultos pois, não é adequadamente proporcionada pelas autoridades, obtendo o cuidado de verificar a permanências dos alunos na escola, isso porque a maioria dos alunos que se matriculam no começo do ano e não conseguem chegar até o fim do ano letivo.

A adesão da Seduc ao programa do Ministério da Educação (MEC), denominado Ensino Médio Inovador, tem o objetivo de incentivar a diversificação dos currículos escolares de unidades de ensino das redes estaduais para tornar o aprendizado atraente. Esse programa está sendo desenvolvido em escolas de dez municípios do interior.

Outra ação de combate ao abandono é feita com o Programa de Redução ao Abandono Escolar (Prae), que leva técnicos das secretarias a buscar localizar os alunos que abandonam a escola.

“Há pessoas monitorando a frequência e quando o aluno se ausenta por muito tempo a procura é feita em casa e no trabalho. O programa tem mais sucesso no interior por conta da facilidade em localizar o estudante, mas ele acontece também em Manaus”, disse Edson Melo. (JORNAL ACRITICA, p. 2)

Através dos dados é notória a preocupação do Estado do Amazonas em fornecer a Educação à modalidade de ensino da EJA, porem o objetivo maior é cumprir o plano de trabalho proposto para a EJA, de maneira que haja acesso e permanência desses alunos que procuram a escola para realizar matrícula, mas que por algum motivo não permanecem estudando.

São vários são os fatores causadores da evasão escolar dos alunos da EJA, no entanto serão mencionados apenas alguns deles. Baseada em Ratier com entrevista à revista Nova Escola (2010) menciona que a evasão escolar é um problema complexo que está inserido na

educação brasileira, e se relaciona com outros, como as formas de avaliação, reprovação escolar, má formação de educadores, precariedade nas escolas entre outros. De maneira geral, os estudos analisam o fracasso escolar, a partir de duas diferentes abordagens: a primeira, que busca explicações a partir dos fatores externos à escola, e a segunda, a partir de fatores internos. Dentre os fatores externos relacionados à questão do fracasso escolar são apontados o trabalho que se relaciona com a desigualdade social e a família.

O trabalho é inevitável ao ser humano principalmente quando se chega a fase adulta, onde as obrigações de sustento familiar precisam ser cumpridas com responsabilidade, nessa fase, para o jovem e o adulto estudar torna-se um tanto complicado conciliar trabalho e estudo, partindo desse pressuposto Fonseca (*apud* Campos (2003, p. 32) afirma que:

Os motivos para o abandono escolar podem ser ilustrados quando o jovem e adultos deixam a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são precárias; os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir.

Campos menciona que o trabalho é um dos vilões da desistência escolar dos jovens e dos adultos, pela necessidade de entrar no mercado de trabalho, muitas vezes pela incompatibilidade de horários, ou até mesmo pelo cansaço depois de ter enfrentado uma longa jornada de trabalho, pois em sua maioria, os jovens e os adultos por não terem formação sistematizada, São pessoas que, em sua maioria encontram-se à margem da sociedade, normalmente envolto de uma realidade de desemprego, violência, inseridos num contexto socioeconômico desfavorecido são submetidos a trabalhos pesados que são realizados geralmente pela mão de obra desqualificada, isso faz com que se sintam desmotivados e acabam faltando muito às aulas e muita das vezes até deixam de frequentar.

O estudo desenvolvido por Silva e Lima sobre a evasão escolar dos alunos dos cursos noturnos, aponta por sua vez que:

A evasão escolar destes alunos se dá em virtude de estes serem obrigados a trabalhar para sustento próprio e da família, exaustos da maratona diária e desmotivados [...] muitos desistem dos estudos sem completar o curso (SILVA E LIMA, 2007, p. 98).

Segundo os mesmos autores, os perfis dos alunos da EJA, são na sua maioria trabalhadores, desempregados, dona de casa, jovens, idosos, Portadores de deficiências especiais. No que diz respeito ao aspecto do aluno trabalhador, que muitas vezes chega atrasado às aulas, cansado, com sono e querendo sair mais cedo, isso quando eles comparecem, sendo difícil, portanto, para eles, conciliar a escola com o trabalho causando desconforto para esses jovens e adultos que estudam no horário da noite. O não reconhecimento das diferenças dos alunos da EJA contribui para aprofundar as desigualdades educacionais ao invés de combatê-las, pois, muitos acham que não são capazes de acompanhar os programas ou que o programa não traz a realidade para o seu cotidiano, sendo, portanto, vários os motivos para evadirem de seus estudos.

Outro fator considerado como problemas externos na educação de Jovens e adultos é de origem familiar, que surge como empecilho ao aluno na realização das atividades, impossibilitando que os mesmos possam continuar estudando, Schargel e Smink, (2002), afirmam que é de fundamental importância a participação da família na vida escolar do aluno, inclusive do aluno da EJA, e comenta que:

O envolvimento da família nas escolas requer uma parceria. As parcerias bem-sucedidas veem o aproveitamento do estudante como uma responsabilidade compartilhada, e todos os participantes [...] administradores, professores e líderes comunitário desempenham importante papel no suporte ao aprendizado (SMINK, 2002, p. 55).

Os autores ainda mencionam que família e escola ambas têm o dever de incentivar o crescimento cultural do educando. Infelizmente, essa parceria está cada vez mais escassa devido ao afastamento da família da vida escolar dos jovens. A família, independentemente de seu nível socioeconômico, pode, perfeitamente, transmitir aprendizagem ao jovem e adultos ao lado da escola, na luta contra o insucesso. Ainda sobre a visão dos autores Schargel e Smink (2002), a escola, por si só, é incapaz de vencer a batalha do sucesso educativo, uma tarefa tão difícil precisa contar com o apoio das famílias e das instituições comunitárias vocacionadas para o trabalho com as crianças os jovens e adultos. Quando não há comunicação entre estas duas partes fundamentais do mundo do aluno, quando a escola e a família estão de costas voltadas, não motivam o aluno a frequentar a escola com assiduidade, mesmo que sejam adultos responsáveis pelos seus atos necessitam de acompanhamento, tanto da escola quanto da família e até mesmo da comunidade, participando de eventos que são promovidos pelas instituições escolares, fazendo visitas às escolas, acompanhando o jovem e o adulto até a escola para que seja evitado o abandono escolar.

Outro vilão que tem contribuído com um alto índice de evasão escolar é o despreparo profissional do professor, pois educar adultos é considerado um desafio para os professores de EJA. E se os mesmos não forem preparados para essa prática docente não alcançarão êxito na sua profissão e se não desenvolverem um método de ensino atrativo, os alunos não permanecerão na escola. Por isso Silva e Lima (2007) mencionam que:

Educar os alunos jovens e adultos é um desafio para o professor, o qual deve perceber-se e ser visto como um elo entre o aprendiz e o conhecimento, pois juntamente com a família, ele é o responsável pelo despertar da curiosidade nos educandos; pelo desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade nos alunos [...]. Os gestores, os professores e todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem, tem papel crucial de mudança nesse século XXI, tempo em que a tecnologia se alastra de uma forma espantosa e o homem precisa mais do que nunca de autênticos educadores dominadores de competências específicas na realização de suas tarefas.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa deu-se em uma escola pública, na Cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2015-2016, com enfoque de abordagem Qualitativa e Quantitativa já que uma não substitui a outra, pois elas se complementam, conforme Trivinos (1987. p. 118):

Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa. Na prática ocorre que toda investigação baseada na estatística, que pretende obter resultados objetivos, fica exclusivamente no dado estatístico. Raramente o pesquisador aproveita essa informação para avançar numa interpretação mais ampla da mesma. Seu ideal é estabelecer que exista entre os fenômenos uma relação estatisticamente significativa ou não, verificar empiricamente suas hipóteses ou determinar que elas fossem rejeitadas.

Trivinos, quer assegurar que em toda pesquisa pode ser utilizada tanto a abordagem qualitativa quanto a quantitativa mencionando que uma faz complemento a outra. Contudo nessa pesquisa predominará a abordagem qualitativa, já que esse tipo de pesquisa abre espaço para interpretação da problemática estudada.

O enfoque quantitativo tem como objetivo principal medidas precisas e confiáveis que permitam uma análise estatística. Santos Filho e Gamboa (2007, p. 42) afirmam que “a pesquisa quantitativa busca explicar as causas das mudanças nos fatos sociais, principalmente por meio de medida objetiva e análise quantitativa”.

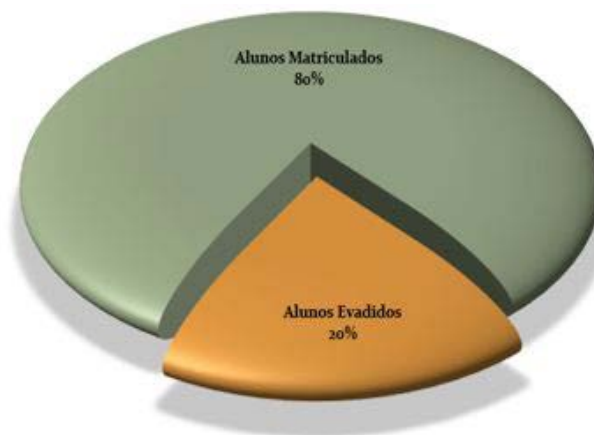
A pesquisa tem característica descritiva interpretativa realizar as análises de causa-efeito tendo como processo sequencial as amostragens dedutivas para dados comprobatórios da exploração dos fenômenos em profundidade, basicamente conduzido em um ambiente escolar, os significados serão extraídos dos dados coletados, sendo seu benefício preciso. Creswell (2009 e 2005).

Para melhor obtenção dos dados dessa pesquisa foi utilizado o formulário, que conforme Marconi e Lakatos (2002, p. 214) “É um instrumento de pesquisa de investigação social cujo sistema de coleta de dados consiste em obter informações diretamente do entrevistado”. Esse instrumento de coleta de dados atenderá o segundo, terceiro, quarto e quinto objetivo específico, pois, o mesmo suprirá as necessidades dessa pesquisa, visto que facilitou para os entrevistados que não sabiam ler e nem escrever, contribuindo apenas com as respostas elaboradas.

ANÁLISE DOS DADOS

A turma de alunos do programa EJA, da escola pesquisada noturna da escola pública pesquisada no ano 2016 era composta por vinte e oito alunos matriculados, dos quais, sete abandonaram o curso por motivos diversos, representando um índice de evasão de 20%, como apresentado de forma graficada:

Gráfico 1 - Dados de amostragem de aluno evadidos, da escola pesquisada.



Fonte: O pesquisador (2016)

De acordo com os sete alunos evadidos da turma da EJA, do turno noturno da escola pesquisada. Mencionaram que as principais causas da evasão escolar foram classificadas em cinco Categorias de resposta, obtidas através do formulário da pesquisa, formando as seguintes respostas:

1. Trabalho
2. Falta de apoio Familiar.

Diante dos dados apresentados evidencia-se que a evasão escolar na EJA é motivada

pela necessidade de se trabalhar para manter o sustento da família, no final do dia o aluno encontra-se muito cansado para estudar, o cansaço físico e também o desinteresse dos educandos pelos estudos, bem como o apoio familiar, porém, é inegável que esse abandono dos estudos é prejudicial ao ensino aprendizagem.

Os alunos evadidos, devido ao motivo de trabalho, desistiram de estudar principalmente por não conseguirem conciliar trabalho e estudo. Os familiares dos alunos evadidos, por motivo de Influência Familiar, não lhes deram a devida ajuda para continuarem com os estudos.

Os três alunos evadidos, afirmaram não terem adquiridos conhecimentos na escola e também não entendiam as aulas de português, bem como fomentou a sobre carga de estudo e trabalho.

Figura 1 - Análise sistêmica dos resultados.



Fonte: O pesquisador (2016)

Como apresentado na figura a evasão escola causa baixo autoestima nos estudantes. A evasão escolar é o abandono da escola antes da conclusão de uma série ou determinado nível em uma modalidade de ensino, seja na educação regular ou na EJA. Esse abandono pode ser por tempo determinado tornando-se um grande problema para educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou comprovado que são inúmeras as dificuldades do alunos da Educação Jovens e adultos, o programa é relevante, no entanto não se pensou nos fatores apresentados neste projeto, tais como ficaria exaustivo aos estudantes estudar a noite e trabalhar durante o dia, sabe-se que tudo requer esforço e investimentos, mais os resultados não estão sendo alcançados, o que caracteriza na evasão elevada nas escolas públicas, principalmente na escola pesquisada.

Torna-se um desafio para governo, escola, família e comunidade escolar em geral, vencê-la. Surpreendentemente, nos sujeitos evadidos contatados, todos apresentaram suas razões direcionando sempre, que precisam trabalhar para levar o sustento para a família e outros acarretaram que se precisa ter o apoio da família, para motivá-los. Percebeu-se a falta de interesse pelo ensino, a burocracia da escola, a rotina e a dinâmica escolar que acabam acarretando motivos do abandono.

Tais aspectos precisam serem superados para que se efetive, verdadeiramente, uma educação de qualidade, que prepare os jovens para o exercício da cidadania plena. A pesquisa revelou ainda que, nos dados teóricos, como o Ensino da EJA se apresenta hoje nas escolas públicas brasileiras, a perda da motivação, de interesse e da credibilidade do ensino, favorecendo não somente a evasão, mas, sobretudo a ampliação das desigualdades e a redução da participação social e das possibilidades futuras desses jovens. Precisa-se que se desenvolva políticas Públicas emergenciais, para se fazer valer tal programa direcionado a Educação dos Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

- CARNEIRO, Moacir. LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis, RJ:Voizes,2011.
- CRESWELL, J. W. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- FONSECA, E. N. Bibliometri: teoria e prática. São Paulo: Ed. Pensamento-Cultrix, 2003.
- PINTO. Álvaro Viera. Lições Sobre Educação de Adultos./ Introdução a Entrevista de Dermeval Saviane e Betty Antunes de Oliveira: Versão final revista pelo autor. 16.ed. São Paulo,Cortez,2010.
- SILVA e LIMA, Maria Lucimar de Souza. Educação de Jovens e Adultos: Convivendo e Aprendendo com as Diferenças. Rio de Janeiro 2007.
- SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. São Paulo, Contexto, 2002.
- SCHARGEL, FRANKLIN P. E JAY SMINK (2002:12) “culpa pelo problema da dissidência escolar”.
- NOVA ESCOLA – “a revista de quem educa” : a fabricação de modelos ideais do ser professor / Roselaine Ripa. -- São. Carlos : UFSCar, 2010.
- TRIVINOS, A. W. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987.



**Os recursos tecnológicos para a
aprendizagem na educação de jovens
e adultos dos anos iniciais**

**Technological resources for learning
in youth and adult education in the
early years**

Vani Santana de Albuquerque

Mestre em Ciências da Educação, 2022 (UNADES -Paraguai)

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.9

RESUMO

O presente estudo aborda os recursos tecnológicos e a aprendizagem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos em uma escola da zona Norte de Manaus. Apresenta como objetivo geral analisar as causas que dificultam a utilização dos recursos tecnológicos no processo de aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Para alcançar o resultado foram traçados objetivos para identificar se a escola oferece recursos tecnológicos para professores e alunos, constatar qual o papel da escola frente a essa nova metodologia, investigar se os professores recebem formação para utilizar esses recursos e se possuem juntamente com os alunos acesso a eles fora do ambiente escolar. A metodologia dessa pesquisa possui característica qualitativa e explicativa, e além da observação direta, foi aplicado também questionário com perguntas fechadas para professores e alunos da escola que trabalham com a modalidade de educação para jovens e adultos. Segundo o resultado de questionário aplicado para essa pesquisa, as formações dos docentes para essa finalidade são insatisfatórias, e mesmo os que possuem facilidade na utilização desses recursos, param no entrave de que a escola não oferece o suporte necessário para tal utilização, ficando alunos e professores na expectativa de que governantes percebam a importância de uma escola que não marginalize seus alunos.

Palavras-chave: tecnologia. EJA. professores. alunos.

KEYWORDS

The present study deals with technological resources and learning in the modality of Youth and Adult Education in a school in the north of Manaus. Its general objective is to analyze the causes that hinder the use of technological resources in the learning process of Youth and Adult Education students. To achieve the result, objectives were drawn to identify whether the school offers technological resources for teachers and students, to verify the role of the school in the face of this new methodology, to investigate whether teachers receive training to use these resources and if they have, together with students, access to them outside the school environment. The methodology of this research has a qualitative and explanatory characteristic, and in addition to direct observation, a questionnaire with closed questions was also applied to teachers and students of the school who work with the modality of education for young people and adults. According to the result of the questionnaire applied for this research, the training of teachers for this purpose is unsatisfactory, and even those who are able to use these resources easily, stop at the obstacle that the school does not offer the necessary support for such use, leaving students and teachers in the expectation that rulers realize the importance of a school that does not marginalize its students.

Keywords: technology. EJA. teachers. students.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem para um aluno da EJA significa ter mais oportunidades, melhoria de vida e uma nova visão da realidade.

A Educação de jovens e adultos (EJA) é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) como uma modalidade de ensino da Educação Básica vinculada ao ensino fundamental e ao ensino médio. Esse ensino é destinado aos jovens e adultos que

não conseguiram concluir os estudos na idade certa. Seu currículo tem como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que não apresenta uma orientação própria para essa modalidade, ficando a critério de Estados e Municípios as adequações necessárias.

A escola precisa conhecer a realidade de seus alunos para que consiga atrair a atenção deles. Atualmente os recursos tecnológicos na educação vem sendo um ponto positivo na maneira como o professor desenvolve suas aulas, e apesar da tecnologia estar presente na vida de alunos e professores sendo eles jovens ou adultos, isso não dá a certeza de que eles possuem o domínio desses recursos e nem a sua utilização para o ensino, cabendo a escola orientar o uso dessas ferramentas para a aprendizagem principalmente dos alunos da EJA, oportunizando condições para que esses alunos se apropriem desses recursos afim de efetivarem uma aprendizagem mais significativa capaz de ajudá-los a fazer parte das ações que movem a sociedade.

PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Conforme (HLTZRACEMIV E STOLTZ, 2009), o professor enquanto alfabetizador, precisa iniciar seu processo de ensino, a partir de princípios que apontam para a ação-reflexão-ação, que precisa estar de acordo com a formação continuada. É de significativa relevância que o alfabetizador da EJA, abstraia para si a consciência de como a valorização do outro, é uma ação importante, para que este aluno adquira, durante toda a sua existência um conhecimento que irá lhe proporcionar uma nova perspectiva sobre seu ser, enquanto cidadão emergente de cultura.

A linguagem usada pelo professor em sala de aula, precisa ser de fácil compreensão, pois, há de se levar em conta, que a EJA, é uma modalidade de ensino, que está alfabetizando pessoas, logo a linguagem “simplória”, deve ser o elo que ligará este alfabetizador, ao alfabetizando. (SOEK.; HLTZRACEMIV E STOLTZ, 2009).

O professor precisa aproximar-se de seu aluno, levando em consideração principalmente o seu linguajar que geralmente é simples, para que ele perceba que na sala de aula tem um aliado e não um opressor, quando o professor consegue aproximar-se da realidade de seus alunos ele tem mais êxito na aprendizagem e pode ir embutindo uma cultura mais letrada a seus alunos.

Marcos Bagno em sua obra *Preconceito linguístico: O que é? Como se faz? Explica que:*

O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo (...). Também a gramática não é a língua. (BAGNO, 2007, p. 9)

Para que haja uma melhor aquisição de informação, pelo aluno da EJA, é preciso que se entenda, que por vezes ocorrerão situações em sala de aula, as quais o professor precisará manter total parcimônia, para compreender que a linguagem trazida por seus alunos, está intrínseca em suas raízes. E isto não quer dizer que haja uma total falta de fluência sobre a Língua Portuguesa, não, isto quer dizer apenas que o que o professor alfabetizador da EJA sabe, não pode predominar sobre a cultura que o aluno traz consigo, isto é, o professor não pode fazer uma coerção educacional, ao contrário, precisa ser o mensageiro da fala e da escrita.

Por isso para a concepção de Bagno, existe uma confusão entre o que de fato é a língua que usualmente se fala, e o que é aquilo que se pensa querer ser, onde muitos gramáticos instituem a gramática em si. Ao não compreender estes mecanismos envolvendo os falantes, o

sistema linguístico e os professores, está criando aí, espaços para compreensões equivocadas e, por analogia, julgamentos depreciativos e preconceituosos, que por sua vez compreendem o processo educacional dos jovens e adultos

Sobre a perspectiva educacional de Leal, para que um projeto de formação, seja concretizado dentro de uma base reflexiva, é imprescindível, valorizar e conhecer os conhecimentos que revestem tanto o professor quanto o aluno, por meio de uma reflexão teórica, dos processos eminentemente assistemáticos.

Leal cita que:

Quando o professor está inserido na realidade dos alunos, isso lhe dá subsídio para melhor compreender as experiências de vida dos mesmos, no entanto, atualmente essa inserção fica comprometida dada a precarização das condições de trabalho do professor, que se submete a extensivas jornadas de trabalho, perambulando por diversas escolas, sendo essas algumas dificuldades de inserção e conhecimento dessa realidade pelo professor. (LEAL, 2005, p. 114)

Assim, em aceitação de ideia com Leal, faz-se necessário que o alfabetizador, por um instante esteja disponível para adentrar o universo de conhecimento que o aluno traz consigo, visto que pessoa alguma, vive sem qualquer espécie de conhecimento, pode ser que não sejam os mesmos saberes, mas toda pessoa tem o seu histórico educacional.

Freire discorre o seguinte:

Eis porque, em uma cultura letrada, aprende a ler e escrever, mas a intenção última com que o faz, vai além da alfabetização. Atravessa e anima toda a empresa educativa, que não é senão aprendizagem permanente desse esforço de totalização – jamais acabada – através do qual o homem tenta abraçar-se inteiramente na plenitude de sua forma. É a própria dialética em que se existência o homem. Mas, para isto, para assumir responsabilmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o. Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário. A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia. (FREIRE, 1987, p. 7)

Uma vez entendida a genealogia do aluno, entende-se o que o seu meio o proporcionou, enquanto regime de ensino, de qualidade de vida, de experiências, de educação, a preponderância sobre a estrutura educacional habitual, é um grande exemplo de que quando se ensina algo à alguém, o resultado fica bem melhor, porque quem ensina, tem embasamento sobre o que está sendo ensinado, ou seja, quando o alfabetizando traz para debate em sala de aula, a realidade de seu cotidiano, o professor deve aproveitar e mostrar a ele que faz uso dos componentes curriculares mesmo sem saber.

Conforme Fortes (1949) explicitou, “sabe que o seu destino não depende da sua vontade, mas da arbitrariedade da divindade que passou a ser seu antepassado”. Isto significa dizer que: ao alcançar a consciência, a respeito da dificuldade que o aluno enfrenta o professor busca organizar um mecanismo para uma melhor compreensão reflexiva sobre o aluno. Isto é ser um professor.

Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destre-

zas. É preciso que se lute pela prática educativa sendo que essa deve estar aliada à ética. Isso vale quando se trabalha com crianças, jovens e adultos. E, a melhor forma de lutar é vivenciá-la na prática, testemunhando-a viva, aos educandos ao se relacionar com eles. (FREIRE, 1996)

É imprescindível que os discentes notem as diferenças de entendimentos dos ventos, as posições às vezes antagônicas entre os próprios professores na análise dos problemas e na sua solução. Porém, é indispensável que se perceba o respeito e a lealdade com que o professor analise e critica a postura dos outros. (FREIRE, 1996, p. 9-10).

Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Ao longo da história, foi possível descobrir que o processo de aprender caminhava junto com processo de ensinar. Então, há de se ensinar como tarefa não apenas focada no aprender como meta final, mas trata-se de um processo capaz de deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, capaz de torná-lo mais e mais criador. (FREIRE, 1996, p.13-14).

O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. (FREIRE, 1996, p. 14).

A aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando o professor consegue despertar em seus alunos o formigamento pelo conhecimento, a vontade incessante de querer saber mais, quando esse desejo aflora no aluno, ele buscará muitas vezes de forma independente novos caminhos que o levem à essa transformação acadêmica.

Segundo (FREIRE, 1996, p.15-16), o aluno espera do professor que esse lhe possibilite um aprender crítico, pressupondo que seu educador já possua e continue possuindo experiência da produção dos saberes e que esses saberes, não sejam simplesmente transferidos mecanicamente. Quando existem condições de verdadeira aprendizagem, o aluno irá se interessar e melhor aprender.

Implicando o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação no que se refere ao respeito e ao estímulo à capacidade criadora do aluno, essa é uma concepção acertada ao que se chama de pensar certo. Também, consiste em se ter o compromisso por parte de educador com a consciência crítica do aluno cuja evolução, não se faz automaticamente. (FREIRE, 1996, p.16).

Para Freire (1996, p.19), ensinar de fato, significa trabalhar os conteúdos dentro da rigurosidade do pensar certo. Ensinar é negar como falsa a fórmula farisaica do *faça o que eu mando e não o que eu faço*. O educador que pensa certo já sabe e sabe há bastante tempo que a falta de corporeidade do exemplo, pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. Ressalta que tarefa de ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. A missão cabida ao educador de pensar certo, consiste em não rejeitar o risco, só porque, trata-se de algo novo, da mesma forma, de não recusar ao velho, apenas pelo seu fator cronológico. Pois, conforme Freire (1996, p.19), “o velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo”.

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de interligar, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 1996, p. 20-21).

Portanto, para Freire (1996, p. 21), é importante entender que, na formação permanente dos professores o principal momento é o da reflexão crítica a respeito da prática. Visto que, é pensando criticamente que a prática de ontem pode melhorar a prática futura. Inclusive o discurso teórico, necessário à reflexão crítica, precisa ser tão concreto que quase possa confundir-se com a prática do professor.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

O tempo todo somos instigados a novos olhares para dentro de nós, enquanto profissionais, para não ficarmos presos na mesmice.

A tecnologia já mudou o rumo de muitas praticas elaboradas no dia a dia, como produzimos algo, como consumimos, como se interage, e até mesmo como exercemos a nossa cidadania. Agora, é chegada a vez da tecnologia mudar a forma de como aprendemos e ensinamos. Se, antes ensinávamos os alunos a como fazer melhor uso das tecnologias, hoje a usamos para educar os alunos.

O estudo das Tecnologias da Informação e Comunicação com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um tema relativamente novo e pouquíssimo estudado; por isso a importância de novas pesquisas serem desenvolvidas nessa temática. Podemos observar que, mesmo tendo o acesso e a possibilidade de valer-se dos novos instrumentos científico-tecnológicos que estão no campo da Educação, observa-se que a grande maioria das práticas pedagógicas é resistente à inovação técnica. Nesse sentido, se a EJA tem como objetivo preparar esses alunos para a cidadania e também de qualificá-los ao mercado de trabalho, é indispensável que tenham acesso às tecnologias que compõem esse mercado de trabalho. (NASCIMENTO; COSTA E ALMEIDA, 2015, p.1; 5; 9).

Segundo Nascimento; Costa e Martins (2015, p.10), o uso das tecnologias na Educação de Jovens e Adultos, ainda é algo pouco pesquisado em educação. Em se tratando desse uso na EJA é possível perceber que os desafios ainda são grandes e muito difíceis. Moramos num país que corre atrás da erradicação do analfabetismo, mas obtém um sucesso lento, numa luta árdua principalmente por parte dos professores, onde as políticas sociais deixam muito a desejar nesse sentido. No que se refere ao alfabetismo digital e ao uso das tecnologias, é algo ainda mais distante a se alcançar.

A mudança de perfil da população da EJA faz repensar essa modalidade de ensino e o que poderá ser oferecido aos que a ela recorrem. É imprescindível que se considere os objetivos desses alunos ao procurarem a EJA. Para tanto, faz-se necessário uma reestruturação dessa modalidade de ensino, com importantes modificações em seus objetivos, em sua metodologia de trabalho, nos conteúdos abordados e no tipo de avaliação a ser realizada, para que se possa oferecer uma educação de qualidade para todos na perspectiva de educar na diversidade e para a diversidade.

Vivemos em uma sociedade informatizada e a Educação de Jovens e Adultos, precisa de forma urgente e eficaz, de um currículo integrado capaz de aproximar a Educação Básica da Educação Profissional, pois somente dessa forma, o ensino profissional e as suas tecnologias poderão ser abordados e debatidos no currículo de ensino. Assim, será possível possibilitar ao aluno da EJA, que esse seja capaz de conviver e consiga transformar a si próprio e contribuir para mudanças na sociedade da qual faz parte. Igualmente faz-se urgente necessidade de um programa de ensino contemplador da educação e da tecnologia, para que ambas consigam atu-

ar como facilitadoras para esse momento que os professores tanto esperam que aconteça: que seus alunos transformem a sociedade. (NASCIMENTO; COSTA E ALMEIDA, 2015, p.10).

Em se tratando de como aprender a ser professor em tempos de mídia e espaços colaborativos, parte-se dos questionamentos a respeito de uma formação real e não ideal, que fale de experiências e não de diagnósticos. Essa formação a que se refere é alicerçada num grupo colaborativo que se entende como reunião de pessoas dispostas a compartilhar de forma espontânea, algo de interesse comum, nesse caso, o uso da mídia na escola com olhares e entendimentos diferentes. (BACCO, 2016, p.194).

Ressalta Bacco (2016, p. 194) que, devendo considerar o saber docente, como sendo algo que surge de suas ações práticas no contexto escolar, local onde ocorrem as interações sociais para a promoção da educação, a formação para o uso na mídia na escola, trará grandes benefícios. Para isso, é preciso que se assume a visão do professor como o investigador de sua própria prática, o qual desenvolve e produz conhecimentos em contextos de práticas colaborativas.

Cita Bacco (2016, p. 194), algumas considerações sobre a mídia na educação:

A mídia representa uma força oculta que pode interferir no pensamento humano; a utilização de produtos midiáticos modifica toda a dinâmica da sala de aula e atrai atenção dos alunos, a formação de professor sob o paradigma da racionalidade técnica não mobiliza ações concretas na prática docente, um grupo de pesquisa não nasce colaborativo, mas pode assim se constituir e potencializar a formação docente, a partir dos princípios da negociação, colaboração e reflexão crítica. (BACCO, 2016, p. 194)

Quando a escola se tornou o lugar onde a tecnologia seria usada para colaborar com a aprendizagem e levar os alunos a fazerem parte de uma sociedade comandada por ações que envolvem esses recursos, jamais poderia ter-se retardado tanto a formação do professor nessa área e muito menos equipar as escolas para o desenvolvimento dessas atividades.

Uma escola que dispõe de um laboratório com recursos tecnológicos disponíveis para professores e alunos, mesmo que seja equipamentos em pequenas quantidades, e que o professor receba formação de como utilizá-los para a aprendizagem de seus alunos, essa escola contribuirá para que seus alunos sejam inseridos na sociedade que é movida por ações tecnológicas, principalmente o aluno da EJA, que vive à margem da educação.

Ressalta Machado; Santos e Schwankeb (2017, p. 1) que ser cidadão, significa pertencer a uma comunidade mais ampla, como também estar inserido na humanidade como um todo. Existe há bastante tempo, além das competências, habilidades e conhecimentos cognitivos do indivíduo, uma grande necessidade de uma educação capaz de contribuir para a solução de desafios globais, capaz de promover o respeito mútuo. Nesse contexto, é possível perceber o quanto as tecnologias digitais estão presentes na vida das pessoas e o uso das mesmas contribui de forma significativa, no ambiente educacional, como também facilita e qualifica o processo de ensino e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento da educação para a cidadania global.

[...] é importante que os docentes encontrem formas de integrar as tecnologias aos procedimentos metodológicos adequados para que os estudantes se sintam motivados, tenham mais iniciativa, explorem novas possibilidades, oportunizando-os a construir os seus conhecimentos ao longo do processo educativo. (MACHADO; SANTOS E SCHWANKEB, 2017, p. 1).

Para Machado; Santos e Schwankeb (2017, p. 3), quando se fala em cidadania global, é de fundamental importância se atentar ao fato de que as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano das pessoas. Sendo utilizada em vários contextos e momentos do dia a dia da população, a tecnologia aparece contribuindo nas comunicações, mantendo todos informados, auxiliando em trabalhos, pesquisas no meio escolar, entre tantos outros.

Uma pessoa que não faz uso de recursos tecnológicos ou não sabe sua funcionalidade, é considerada antiquada, e no meio educacional esse conceito também vigora, principalmente em relação aos alunos da EJA. Dessa forma faz-se necessário que eles tenham acesso a esses suportes tecnológicos para que também possam ter oportunidade de fazerem parte desse processo educacional acentuado pela pandemia de Covid-19.

Podemos observar que, ao longo do tempo, as tecnologias digitais têm sofrido modificações/evoluído e isto faz com que as pessoas busquem meios para compreender as suas modificações, readaptando-se para poderem usufruir dessas tecnologias da melhor maneira possível, já que estas são ferramentas que podem nos proporcionar melhorias e facilitar a nossa vida diária. Evidencia-se que as tecnologias digitais se fazem presente em nossas vidas e o uso das mesmas pode vir a contribuir significativamente no contexto educacional, de modo a facilitar e qualificar o processo de ensino e aprendizagem e, assim, contribuir para o desenvolvimento da educação para a cidadania global. (MACHADO; SANTOS E SCHWANKEB 2017, p. 3).

Conforme Machado; Santos e Schwankeb (2017, p.12), aqui no Brasil, grande parte das escolas ainda não consegue acessar a tecnologia. Significando que, existem inúmeros recursos ligados a educação, mas que na maioria das vezes não estão ao alcance do professor e do aluno. Entre os problemas que impedem o acesso à tecnologia, estão as questões burocráticas, como por exemplo o sistema operacional dos laboratórios das escolas que bloqueiam muitos recursos, recursos esses que poderiam ser usados para o estudo dos alunos. Outro problema é a falta de preparo dos professores para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias.

Percebemos que seria coerente na era digital que os professores se tornassem aprendizes e pesquisadores das suas práticas pedagógicas para terem condições de lidar com a complexidade cotidiana apresentada no decorrer do exercício pedagógico. (MACHADO; SANTOS E SCHWANKEB, 2017, p. 15).

Segundo Machado; Santos e Schwankeb (2017, p. 16), o indivíduo possui o direito de ser e estar inserido num processo formativo coerente, contextualizado, capaz de lhe propiciar a interação como as informações, a exploração de novas possibilidades, a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de sua autonomia e de sua criticidade. Tudo isso para que esse indivíduo adquira condições de desenvolver-se de forma integral, sendo de forma cognitiva, social, cultural e afetivo ao longo do tempo, isso é, para que de fato possa ser um cidadão global.

Mas um cidadão global que atue e participe, também, localmente em sua realidade, em seu contexto e possa ser agente de mudança da sua realidade e dos que estão a sua volta. É sabido que a formação docente necessita ser qualificada e ser trabalhada no viés de uma formação continuada, também há falta de estrutura das escolas, além de, muitas vezes, resistência de alguns professores mais conservadores a pensar diferente daquilo ao qual estão acostumados. Nesse sentido, consideramos necessário que os docentes encontrem formas de integrar as tecnologias aos procedimentos metodológicos adequados, buscando desenvolver experiências pedagógicas significativas que fomentem a educação para a cidadania global. (MACHADO; SANTOS E SCHWANKEB, 2017, p. 16).

Ressalta Machado; Santos e Schwankeb (2017, p. 16) que, quando aliada às tecnologias as quais já fazem parte do cotidiano do aluno, a prática pedagógica se tornará mais efetiva, di-

nâmica e produtiva, desse modo, tornando esse aluno mais próximo da escola e do processo de ensino e de aprendizagem. Uma pedagogia transformadora, se deve em parte segundo o autor; “ao uso das tecnologias em sala de aula, pedagogia essa capaz de promover o diálogo, a solidariedade, a empatia, entre outros, tornando esse aluno, um cidadão mais completo”.

FORMAÇÃO DOCENTE E A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Conforme Camargo (2015, p. 7-8), sobre a formação dos professores da EJA, possuem como objetivo a prática cotidiana através do compromisso assumido com seus alunos e ancorados no ponto de vista afetivo, onde o amor e a responsabilidade são mais significativos do que a competência técnica e a formação didático-pedagógica.

Em relação à afetividade no processo de ensino- aprendizagem é possível perceber que, uma linha tênue divide uma postura paternalista de uma postura política, progressista e ética. Há necessidade de os professores sistematizem os conhecimentos que possuem sobre a afetividade e prática pedagógica, a fim de que possam mediar significativamente as relações dos alunos com os objetos de conhecimento, desenvolvendo uma pedagogia libertadora. (CAMARGO, 2015, p. 7-8).

Para Camargo (2015, p. 19), ainda nos dias atuais, é possível constatar ausência de uma política pública consistente que subsidie financeiramente e estruturalmente uma educação de qualidade para os jovens, adultos e idosos frequentadores da EJA, da mesma forma que se faz necessária uma formação adequada para os profissionais da educação que nela atuam.

Infelizmente, é possível constatar que o jovem, adulto, ou idoso foi excluído do processo educacional por motivos pessoais, sociais, econômicos quando eram crianças; no entanto, quando retornam à escola ou iniciam o processo de escolarização, sofrem um novo processo de exclusão, pois aquele professor que deveria estar preparado para recebê-lo não tem formação adequada para trabalhar com esse público, infantilizando, muitas vezes por desconhecimento ou propositalmente, o processo de escolarização. (CAMARGO, 2015, p. 19).

O equilíbrio das dimensões cognitivas e afetivas enquanto são desenvolvidas as ações vinculadas à prática pedagógica e aos relacionamentos com os alunos, consiste numa significativa dificuldade para a maioria dos professores da EJA.

Esse processo justifica-se por uma história de formação inicial e continuada marcada pelo compromisso, pela busca e pela dedicação individuais para a superação das dificuldades diárias advindas do próprio contexto da EJA e de deficiências durante a formação. Por haver implicitamente nas diversas instâncias educacionais governamentais a rejeição e a negação da EJA e dos profissionais que nela atuam, nas diversas instâncias educacionais governamentais já que explicitamente priorizam a educação infantil e os níveis de ensino fundamental e médio regulares e conseqüentemente valorizam os profissionais da educação que atuam nesses níveis, por meio de melhores condições de trabalho e reconhecimento, é que a médio e longo prazos os desprovidos criam mecanismos de proteção e viabilização de suas funções, que são também sustentados pelas representações sociais. (CAMARGO, 2015, p. 22)

A negligência dos órgãos públicos governamentais no que se refere à estruturação de políticas consistentes para implementar os processos de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na EJA, é uma realidade que acontece ainda nos dias atuais. (CAMARGO, 2015, p. 280).

Normalmente, os cursos costumam aperfeiçoar as áreas de conhecimento nas quais os professores são formados ou então aperfeiçoar determinados temas ligados à didática em sala

de aula, porém segundo Camargo (2015, p. 282) “são quase inexistentes cursos específicos sobre a EJA. A formação continuada do professor ocorre por um compromisso desse com a modalidade e com os seus alunos”.

Tais reflexões a respeito do ensino e aprendizagem, na alfabetização em EJA, são fundamentais para que se propõe a ensinar ao escolher essa modalidade educativa, A maneira como o alfabetizador concebe a relação de ensino e aprendizagem, determina como serão os encaminhamentos didáticos metodológicos no processo educativo. (SOEK, 2009, p. 65).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa aconteceu com o objetivo de abordar o Ensino e Aprendizagem dos Alunos da EJA dos Anos Iniciais e os Recursos Tecnológicos de uma escola municipal localizada na zona norte de Manaus. Dispondo-se a verificar e analisar quais as causas que dificultam a utilização dos recursos tecnológicos pelos docentes como facilitadores da aprendizagem, averiguando também se possuem ou recebem formação para tal utilização, bem como se ele e seu aluno possuem acesso a esses recursos dentro e fora do ambiente escolar.

No que se refere a identificar se a escola oferece recursos tecnológicos, concluiu-se que professores e alunos enfrentam desafios diários, pois a maioria dos recursos não apresentam condições de uso e os que funcionam como tabletes e crome book ficam guardados na diretoria e a prioridade de uso é para os alunos de seriação normal da escola e não dos alunos da EJA, acentuando dessa forma a discriminação e a falta de interesse com a aprendizagem desses alunos.

Analisando o papel da escola em relação a utilização dessas metodologias, se ela é incentivadora, adequada e se propaga essa proposta para a aprendizagem, constatou-se que apesar dela fazer a solicitação do planejamento escolar incluindo esses recursos nas atividades, ela não oferta suporte para que elas sejam desenvolvidas, os recursos que possui não são suficientes para atender a demanda de uma sala de aula, os equipamentos são precários, desatualizados e de má qualidade, a internet oferecida não alcança todo o espaço escolar, o que deixa professor e aluno desestimulados.

Em relação à formação continuada do professor, constatou-se que antes da pandemia de covid-19 os professores não recebiam formação para utilização de recursos tecnológicos, pois havia na escola um coordenador que desenvolvia projetos com uma turma da EJA com a utilização desses recursos. Devido a pandemia, a Secretária de Educação ofereceu cursos a todos os professores, mas de forma virtual, o que prejudicou bastante a participação de muitos professores, pois a maioria foi oferecida no horário de aula, o que torna inviável a sua participação, além disso os professores precisam acessar as formações através de seus computadores e celulares e muitos profissionais não possuem um aparelho que suporte os arquivos e outros não sabem como acessar as formações.

Verificando se o aluno possui acesso aos recursos tecnológicos fora do ambiente escolar, averiguou-se que eles possuem esse acesso e que uma quantidade satisfatória utiliza o celular acessando aplicativos de redes sociais grátis e que consideram seu nível de conhecimento razoável para a utilização desses recursos.

Após a conclusão dessa pesquisa e do que foi exposto, o tema em estudo nos leva a reflexões, limitações e desafios a serem vencidos, pois apesar de todos os recursos tecnológicos disponíveis para a área educacional, as escolas, infelizmente não acompanham o avanço exigido. O que a realidade nos mostra é que a escola é carente de recurso humano preparado para incluir essas ferramentas em sua prática, a estrutura física da escola não é adequada, os equipamentos que ela possui não suprem a demanda por professores e alunos.

O processo para as escolas alcançarem essa transformação é longo e vem amarrado em ações governamentais, não basta fazer modificações no currículo escolar e divulgar projetos que não podem ser desenvolvidos por falta de recursos, é necessário investir em formações, nas escolas, na valorização do educador, pois diante dos avanços tecnológicos na área da educação, será necessário também que os alunos da EJA e os professores dessa modalidade sejam contemplados com o uso das tecnologias na sua formação para que eles possam sentir-se parte desse processo educacional e apropriar-se de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI. 2003.

BACCO. T.S. Grupo colaborativo e o uso da mídia na escola: avaliação de uma proposta formativa de professores. Presidente Prudente – SP. 2016. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/141971/bacco_ts_dr_prud_int .pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/141971/bacco_ts_dr_prud_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y) Acesso em maio de 2021.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LBD/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v8n2/a02v8n2.pdf> Acesso em maio de 2021.

CAMARGO, P. S. A. S. Representações sociais de professores da Educação de Jovens e Adultos – EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem. 2015. 326f. Tese (Doutorado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/254139/1/Camargo_PolianaSilvaAlmeidaSantos_D.pdf Acesso em junho de 2021.

C.F. Constituição da República Federativa do Brasil. Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas. Brasília. 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em maio de 2021

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 25ª Edição. Paz e Terra. Coleção Leitura. São Paulo. 1996. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/9.-Pedagogia-da-Autonomia.pdf> Acesso em maio de 2021.

LDB. Lei Nº 9.394, De 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Brasília Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em maio de 2021

LINHARES, M. T. A. O uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica da EJA – Educação de Jovens e Adultos: o uso do aplicativo WhatsApp como estratégia pedagógica no ensino de língua

portuguesa. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Centro de Educação, Letras e Saúde, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019

MEC, CNE e CEB. Parecer CNE/CEB 11/2000 – Homologado. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acesso em maio de 2021.

MORAN, J.M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.12, p.13-21, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/6938/6818> Acesso em maio de 2021.

NASCIMENTO, J.M.M.; COSTA, R.D.A. e ALMENIDA, C.M.M. Inclusão digital e a Educação de Jovens e Adultos: uma breve revisão bibliográfica. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21130_10464.pdf Acesso em maio de 2021

SANTOS, P.K.; SCHWANKEB, K. e MACHADO, G.W. Tecnologias digitais na educação: possibilidades para o desenvolvimento da educação para a cidadania global. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 129-145, jan-jun. 2017. Disponível em file:///C:/Users/fairy/Desktop/Tecnologias_digitais_na_educacao_possibilidades_pa.pdf Acesso em maio de 2021.

SOEK, A.M.; HLTZARACEMIV, S.M.C e STOLTZ, T. Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos. Curitiba. Positivo, 2009.

SOEK, A.M. Aspectos contributivos do manual do PNLA, 2008 na formação do alfabetizador do programa Brasil Alfabetizado. Curitiba. 2009. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_soek.pdf Acesso em maio de 2021.



Aprendizado de programação no ensino médio: estudo de caso Incode Ceuma

Programming learning in high school: Incode Ceuma case study

Elves Nogueira de Aguiar

Universidade CEUMA, Departamento de Educação, São Luís, MA, Brasil

Madson Cruz Machado

Universidade CEUMA, Departamento de Educação, São Luís, MA, Brasil

Osmando Gerude

Universidade CEUMA, Departamento de Educação, São Luís, MA, Brasil

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.10

RESUMO

Este estudo tenta abordar a importância de ensinar programação para jovens desde cedo e como o aprendizado de conceitos fundamentais de programação pode ser essencial para o desenvolvimento do raciocínio lógico e tomada de decisão, através de cursos de programação. Neste caso temos o Incode CEUMA como exemplo de implementação de como a programação pode ser introduzida a alunos do ensino médio.

Palavras-chave: lógica de programação. ensino médio. educação.

ABSTRACT

This study aims to address the importance of teaching programming to young people from an early age and how learning fundamental programming concepts can be essential for the development of logical reasoning and decision-making skills through programming courses. In this case, we have Incode CEUMA as an example of implementation of how programming can be introduced to high school students.

Keywords: programming logic. high school. education.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, é muito comum jovens serem introduzidos à tecnologia muito cedo. Computadores e smartphones têm sido cada vez mais acessíveis a maioria dos brasileiros, principalmente os de classe média. De acordo com dados de 2021 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), cerca de 81,7% dos domicílios brasileiros possuem pelo menos um celular, enquanto 47,5% possuem computador. Para os jovens, utilizar esse acesso à informação para a aprendizagem de conceitos fundamentais dá para tecnologia como: lógica de programação e algoritmos, podem ter papel fundamental no desenvolvimento do raciocínio lógico, tomada de decisão e até mesmo na escolha de carreira, também podem relacionar uma variada gama de outras atividades como especificação, projeto, validação, modelagem e estruturação de programas e dados, utilizando as linguagens de programação como ferramentas (SANTOS E COSTA, 2006).

Ensinar oficinas e cursos logo nos ensinamentos mais básicos pode ser fundamental para despertar um pensamento computacional em um mundo cada vez mais tecnológico. O próprio MEC na Base Nacional Comum Curricular Brasil (2018) diz que o pensamento computacional está associado com a matemática e pode ajudar na transformação de situações-problema em fórmulas, tabelas e gráficos e vice-versa. Luísa Granato (2020), em um artigo publicado no site da revista Exame, utilizou o linkedin para mapear tendências do mercado de trabalho no Brasil para 2020, e dos quinze cargos listados, nove estão ligados à área de Tecnologia e Informação. Cargos como: Cientista de dados, especialista em Inteligência Artificial, desenvolvedor em Java Script e engenheiro de cibersegurança. Para muitos jovens, aprender programação cedo como no ensino médio e fundamental pode ser a porta de entrada para descobrir uma vocação para

profissões em ascensão. Atualmente, a demanda por profissionais de programação no mercado de trabalho está em alta e continua crescendo rapidamente. Com a transformação digital em curso, as empresas estão cada vez mais dependentes de tecnologia para operar, e isso requer um grande número de programadores qualificados para atender às suas necessidades. Nesse contexto, os jovens recém-saídos do ensino médio podem almejar essa demanda, e o aprendizado de programação prematuro pode facilitar na hora de conquistar esse espaço.

O Incode, projeto feito pelo departamento de tecnologia (DIT) da Universidade CEUMA, ensina programação a alunos do ensino médio e da própria universidade. O objetivo deste estudo é entender como essa habilidade está sendo ensinada no projeto, como está progredindo o programa de ensino, quais são os recursos disponíveis, qual é o nível de conhecimento dos alunos, entre outros aspectos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, será discutida uma revisão literária sobre os conceitos fundamentais para o entendimento de pontos abordados nesse estudo.

O Ensino de Lógica de Programação

A lógica de programação é um conjunto de conceitos e técnicas que são utilizados para desenvolver algoritmos e programas de computador. Ela é essencial para a programação, pois permite que os desenvolvedores escrevam código de forma clara e estruturada, facilitando a compreensão e manutenção do software. É nesse estágio que um aluno de programação aprende os conceitos de Estruturas de controle responsáveis por controlar o fluxo de execução do programa, que incluem as estruturas condicionais e de repetição, que permitem que o programa tome decisões e execute ações repetitivas com base em determinadas condições. Outro conhecimento aprendido nessa etapa é de variáveis e tipos de dados que permitem que o programa armazene e manipule informações. Não menos importante é aprender sobre algoritmos, que podem resolver problemas através de passos lógicos finitos. A disciplina de Lógica de Programação, ganha destaque por ser pré-requisito para as demais de desenvolvimento de software. (SANTOS, 2013, p. 260).

A lógica de programação desempenha um papel fundamental no ensino da programação, pois é a base para a criação de algoritmos e programas de computador. Ela permite que os estudantes aprendam a estruturar e organizar o seu pensamento de forma lógica e sequencial, o que é essencial para a criação de soluções de problemas em diversas áreas. Além disso, a lógica de programação ajuda os estudantes a desenvolver habilidades de resolução de problemas, raciocínio lógico, pensamento computacional e criatividade. Essas habilidades são úteis não apenas na programação, mas também em muitas outras áreas da vida.

Linguagem de Programação

Para poder se “comunicar” com os computadores é necessária uma linguagem de computação. Do contrário, o programador teria que utilizar sequências e combinações de números binário, fazendo qualquer programa difícil e inviável para humanos tratarem. Para resolver esse problema é criado um conjunto de regras e símbolos que instruem o que um computador vai

executar chamado linguagem de programação. Existem muitas linguagens de programação diferentes, cada uma com suas próprias regras e sintaxe. É importante que uma pessoa interessada em programação saiba ao menos uma linguagem de programação, porque mesmo conhecendo lógica de programação, ela não poderia transcrever essa lógica em instruções para a máquina de forma eficiente.

“É uma linguagem formal que, através de uma série de instruções, permite que um programador escreva um conjunto de ordens, ações consecutivas, dados e algoritmos para criar programas que controlam o comportamento físico e lógico de uma máquina.” (CARRER, 2019)

Existem linguagens de programação de baixo nível e as de alto nível. As de baixo nível são mais próximas do código de máquina, sendo assim mais difíceis de aprender, porém são mais parecidas de como a máquina realmente entende, por isso são mais utilizadas para tarefas de baixo nível, como programação de dispositivos de hardware e sistemas operacionais. As linguagens de alto nível, por outro lado, são mais fáceis de aprender que a linguagem de baixo nível, pois são mais parecidas de como nós humanos nos comunicamos, e podem ser usadas para uma ampla variedade de tarefas de programação, desde a criação de aplicativos de mobile até a construção de sites da web.

Além disso, existem também abordagens diferentes para a criação de programas chamados de paradigmas de programação, dentre os paradigmas mais comuns estão a programação orientada a objetos, a programação funcional e a programação procedural. Cada um tem vantagens e desvantagens, e o programador deve escolher aquele que melhor se adapta às necessidades de cada projeto.

Linguagem Python

Python é uma linguagem de programação de alto nível, interpretada, que significa que o código-fonte é executado diretamente pelo interpretador Python, sem a necessidade de compilação prévia, orientada a objetos e de propósito geral. Ela é conhecida por sua sintaxe clara e simples, que permite aos desenvolvedores escreverem código de forma rápida e eficiente.

“O Python é uma linguagem de programação de alto nível, muito usada no Linux e em outros sistemas Unix por ser muito rápida de aprender, mesmo para quem não possui experiência anterior com programação. A sintaxe é bastante organizada e a linguagem inclui suporte a objetos.” (MARIMOTO, 2012).

Ela é usada em uma ampla variedade de áreas, incluindo desenvolvimento web, análise de dados, inteligência artificial, aprendizado de máquina, automação de tarefas e muitas outras áreas. Essa linguagem possui uma biblioteca padrão abrangente, que inclui módulos para realizar uma ampla variedade de tarefas, desde manipulação de arquivos até acesso à rede e programação concorrente. Python é compatível com muitas outras linguagens de programação, permitindo a integração fácil com outras ferramentas e sistemas existentes.

Discord

O Discord é um aplicativo de comunicação por voz, vídeo e texto em tempo real projetado para a comunicação entre grupos de pessoas. Ele é amplamente utilizado por jogadores de videogame, comunidades online, equipes de trabalho remoto e qualquer pessoa que precise se comunicar em grupo de forma fácil e eficaz. O Discord é um serviço de comunicação por voz,

vídeo e texto usado por mais de cem milhões de pessoas para se reunir e conversar com amigos e comunidades (Discord, 2023).

Code.org

O Code.org é uma organização sem fins lucrativos que tem como objetivo tornar a educação em ciência da computação mais acessível e inclusiva para estudantes em todo o mundo. Eles oferecem cursos de programação gratuitos para alunos do ensino fundamental e médio, com foco em ensinar conceitos básicos de programação e lógica de computação através de jogos e atividades interativas.

“Code.org® é uma organização sem fins lucrativos de inovação educacional dedicada à visão de que todos os alunos em todas as escolas têm a oportunidade de aprender ciência da computação como parte de sua educação básica K-12.” (CODE.ORG 2023).

Beecrowd

Uma plataforma de treinamento online para competições de programação, especialmente para estudantes de ciência da computação. Também funciona como uma comunidade online que oferece uma série de desafios de programação e competições, desde problemas básicos até desafios mais avançados, para ajudar os usuários a aprimorar suas habilidades em programação e se preparar para competições de programação.

“Somos uma comunidade global de desenvolvedores comprometidos em continuar evoluindo como estudantes e profissionais. Treine algoritmos e desafios de programação e torne-se o especialista que sempre sonhou ser.” (BEECROWD, 2023).

METODOLOGIA

O estudo de caso foi realizado no projeto Incode, oferecido pelo Departamento de Tecnologia da Universidade CEUMA, em São Luís, Maranhão, Brasil. A amostra foi composta 32 por alunos que participaram do projeto, alunos estudantes de cursos variados da universidade e do terceiro ano do ensino médio. A coleta de dados foi realizada através de questionários e entrevistas com os alunos e professores envolvidos no projeto.

Os questionários foram aplicados antes e depois das aulas de programação para avaliar o nível de conhecimento prévio e aprendizado durante o curso. Foram feitas 13 perguntas de múltiplas escolhas, com intuito de entender as perspectivas futuras dos alunos envolvendo programação. As entrevistas foram realizadas com os professores para compreender as metodologias de ensino utilizadas e as dificuldades encontradas pelos alunos.

Os dados foram analisados utilizando técnicas de análise quantitativa, através de formulários e perguntas feitas pessoalmente aos alunos, a fim de identificar padrões, como por exemplo, se os alunos estão engajados nas aulas. Também foram analisados padrões de comportamento no processo de aprendizagem, como a inclinação dos indivíduos em utilizar recursos de apoio ou seu interesse em seguir uma carreira na área de tecnologia da informação.

ESTUDO DE CASOS: INCODE

Neste capítulo, será explorado o Projeto Incode feito na Universidade Ceuma- MA. Onde está sendo ensinado Programação a alunos.

Incode

A programação de computadores é ensinada como um curso de extensão na Universidade Ceuma. A disciplina é ministrada por um professor que tem formação na área da tecnologia, experiência em programação e ensino acadêmico. O projeto também recebe apoio de colaboradores do departamento de tecnologia da universidade, auxiliando os alunos, oferecendo suporte e esclarecendo dúvidas.

Os objetivos do projeto é introduzir os alunos da universidade e de ensino médio à programação e introduzi-los ao conhecimento na área de tecnologia da informação. Os recursos disponíveis para o ensino de programação na universidade incluem computadores com acesso à internet, software de programação e outros materiais didáticos. Os alunos têm aulas práticas de programação e atividades individuais e em grupo.

A linguagem escolhida para aprender o básico sobre lógica de programação foi a linguagem python.

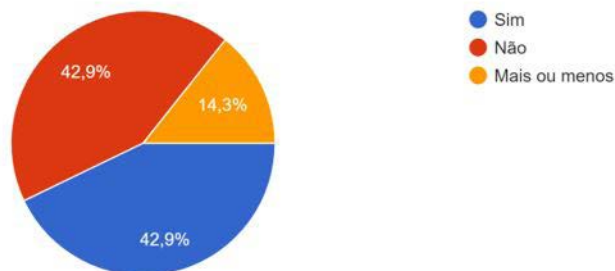
Os alunos do projeto têm diferentes níveis de conhecimento prévio. Alguns alunos já tiveram contato com a programação de computadores antes, enquanto outros nunca programaram antes. A dificuldade mais comum encontrada pelos alunos é entender os conceitos básicos de programação, como variáveis, estruturas condicionais e de repetição. Utilizando atividades em plataformas de ensino de programação e ferramentas de comunicação online como Discord, Beecrowd e Code.org, busca-se oferecer aos alunos meios de praticar o conhecimento aprendido em sala de aula e ter um ambiente onde eles possam tirar suas dúvidas mesmo quando estiverem em seus estudos individuais em casa.

As aulas acontecem uma vez por semana das 15:00 até as 17:00.

Foi questionado aos alunos sobre o projeto e o resultado é o a seguir:

Figura 1 - Questionário feito alunos pergunta 1.

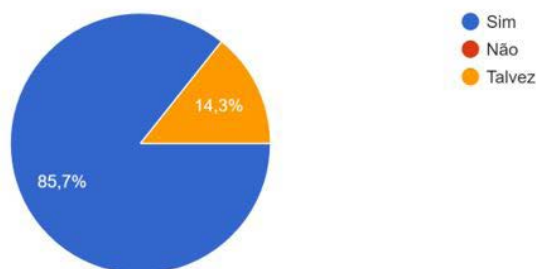
Você teve conhecimento prévio de programação?
7 respostas



Fonte: autoria própria (2023)

Figura 2 – Questionário feito alunos pergunta 2.

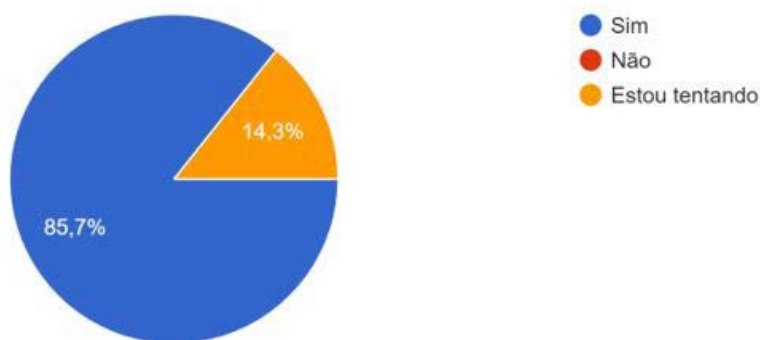
Você acredita que a programação é uma habilidade importante para aprender no ensino médio?
7 respostas



Fonte: autoria própria (2023)

Figura 3 – Questionário feito alunos pergunta 3.

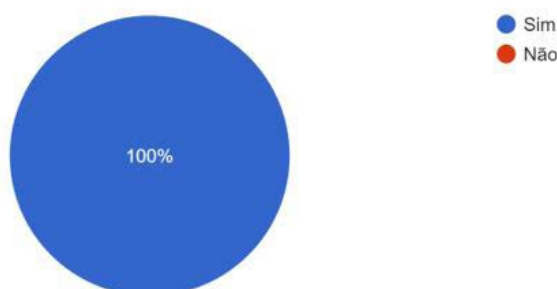
Você está motivado e engajado nas aulas de programação?
7 respostas



Fonte: autoria própria (2023)

Figura 4 – Questionário feito alunos pergunta 4

Você acredita que as aulas de programação são úteis para suas metas de carreira futura?
7 respostas



Fonte: autoria própria (2023)

Foram realizadas quatro perguntas em um questionário aplicado aos alunos do projeto de programação de computadores. A figura 1 mostra a resposta dos alunos à primeira pergunta, que perguntava sobre a importância da programação para suas carreiras. A maioria dos alunos respondeu que a programação é muito importante para suas carreiras.

A figura 2 apresenta a resposta dos alunos à segunda pergunta, que perguntava sobre a motivação para aprender programação. A maioria dos alunos respondeu que está motivada para aprender programação e que acredita que a habilidade é importante em suas áreas de atuação.

A figura 3 mostra a resposta dos alunos à terceira pergunta, que perguntava sobre a facilidade em entender os conceitos básicos de programação. A maioria dos alunos respondeu que encontrou dificuldades para entender esses conceitos.

Por fim, a figura 4 apresenta a resposta dos alunos à quarta pergunta, que perguntava sobre a eficácia das plataformas de ensino de programação e ferramentas de comunicação online utilizadas no projeto. A maioria dos alunos respondeu que considera essas plataformas e ferramentas muito úteis e eficazes para o aprendizado da programação.

Pelas respostas dos alunos, pode-se concluir que o projeto de extensão está cumprindo seus objetivos em introduzir os alunos ao conhecimento em tecnologia da informação e programação, oferecendo recursos e suporte adequados para o aprendizado. Além disso, a utilização de plataformas de ensino de programação e ferramentas de comunicação online parece ser uma estratégia eficaz para estimular a prática e o aprendizado dos alunos, mesmo fora da sala de aula.

Também pode-se perceber que as aulas de programação são vistas como algo importante para suas carreiras e que eles estão motivados a aprender. A maioria dos alunos reconhece a importância da habilidade em suas áreas de atuação e está disposta a se esforçar para adquiri-la. Isso sugere que o projeto de extensão está cumprindo seus objetivos em introduzir os alunos ao conhecimento em tecnologia da informação e programação, oferecendo recursos e suporte adequados para o aprendizado. A utilização de plataformas de ensino de programação e ferramentas de comunicação online também parece ser uma estratégia eficaz para estimular a prática e o aprendizado dos alunos, mesmo fora da sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados mostraram que a maioria dos alunos do ensino médio não tinha conhecimento prévio em programação. No entanto, após o curso, houve um aumento significativo no nível de conhecimento dos alunos. Eles aprenderam conceitos fundamentais de programação, como lógica de programação, variáveis e tipos de dados, estruturas de controle, algoritmos, entre outros.

O professor do projeto utilizou uma metodologia de ensino interativa e prática, que envolveu a resolução de problemas e a criação de pequenos projetos. Os alunos tiveram acesso a uma plataforma online de aprendizado de programação, que oferece recursos como exercícios, tutoriais e vídeos explicativos.

Em geral, o projeto Incode mostrou ser uma iniciativa bem-sucedida para o aprendizado de programação no ensino médio. Os alunos foram capazes de desenvolver habilidades fundamentais em programação, que podem ser úteis em suas carreiras futuras. No entanto, é importante destacar a importância de uma continuidade no aprendizado, para que os alunos possam aprimorar suas habilidades e aplicá-las em projetos mais complexos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprendizado de programação no ensino médio pode ser uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como raciocínio lógico, tomada de decisão e resolução de problemas. O projeto Incode da Universidade CEUMA mostrou ser uma iniciativa de sucesso para o ensino de programação no ensino médio, oferecendo uma metodologia de ensino prática e interativa, além de recursos online para os alunos. A continuidade no aprendizado é fundamental para o aprimoramento das habilidades em programação, preparando os alunos para carreiras em uma área cada vez mais demandada no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. (2018). Brasília, DF.

BEECROWD. Home. Disponível em: <https://www.beecrowd.com.br/judge/en/login>. Acesso em: 27 de abril de 2023.

MORIMOTO Carlos E. (2012). Dicionário de Termos Técnicos de Informática - 3a. edição . disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/hd000001.pdf>. Acesso em: 27 maio. 2023.

CODE.org. About. Disponível em: <https://code.org/about>. Acesso em: 27 de abril de 2023.

CARRER, Felipe. Linguagem de programação: conceitos básicos e exemplos. Rock Content, 2019. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/linguagem-de-programacao/>. Acesso em: 05 maio 2023.

DISCORD. About. Disponível em: <https://discord.com/company>. Acesso em: 27 de abril de 2023.

DOS SANTOS, R. P.; COSTA, H. A. X. Análise de Metodologias e Ambientes de Ensino para Algoritmos, Estruturas de Dados e Programação aos iniciantes em Computação e Informática. INFOCOMP Journal of Computer Science, [S. I.], v. 5, n. 1, p. 41–50, 2006. Disponível em: <https://infocomp.dcc.ufpa.br/index.php/infocomp/article/view/121>. Acesso em: 11 apr. 2023.

GRANATO, L. (2020). As 15 profissões em alta para 2020, segundo o LinkedIn. Exame. Disponível em: <https://exame.com/carreira/15-profissoes-em-alta-para-2020-segundo-o-linkedin/> Acesso em: 21 mar. 2023.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 19 mar. 2023.

NETO, Valter dos Santos Mendonça. A UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA SCRATCH COMO AUXÍLIO NA APRENDIZAGEM DE LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO. Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação, [S.I.], nov. 2013. ISSN 2316-8889. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/wcbie/article/view/2675/2329>. Acesso em: 18 abr. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2013.%p>.



A participação da família no processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental II dentro da abordagem sociocultural de Vygotsky

Family participation in the teaching-learning process in elementary school II within Vygotsky's sociocultural approach

Claudia Ruiz Campos

Universidade Del Sol (UNADES).

<http://lattes.cnpq.br/1911178604581011>

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.11

RESUMO

Este estudo trata sobre a participação da família no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental II dentro da abordagem sociocultural de Vygotsky, com os familiares dos educandos dos 8º anos da rede estadual pública de ensino, tendo como objetivo geral: analisar de que forma a família ao participar do ensino-aprendizagem contribui para a formação do educando do 8º ano do Ensino Fundamental II em uma escola pública estadual, no Município de Manaus, Amazonas, Brasil, com vistas a responder a pergunta central: qual será a implicação da participação da família dentro do contexto sociocultural para superação das dificuldades de ensino-aprendizagem dos educandos do 8º ano do Ensino Fundamental II em uma escola pública estadual, no Município de Manaus, Amazonas, Brasil? Para tanto utiliza a pesquisa bibliográfica e documental, fazendo o levantamento descritivo analítico das informações coletadas. O enfoque que norteia essa pesquisa é qualitativo com o método fenomenológico que emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno. Esse trabalho dispõe sobre três eixos teóricos: o primeiro vai conceituar a participação da família na escola com base em considerações de pesquisadores como: Picanço (2012); Villeta e Archangelo (2017); Guará (2006); Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). O segundo eixo vai nortear sobre a participação da família no processo de ensino e aprendizagem com base nos pesquisadores: Marcolan, Frighetto e dos Santos (2013); Souza (2009); Caetano e Yaegashi (2014); Portella e Franceschini (2011). E o terceiro eixo com respaldo na abordagem sociocultural de Vygotsky no processo de ensino-aprendizagem dentro do contexto familiar, com base nas considerações de: Moreira (2019); Portella e Franceschini (2011); Morin (2003); Carvalho (2017).

Palavras-chave: participação. ensino-aprendizagem. sociocultural.

ABSTRACT

This study deals with the participation of the family in the teaching-learning process in Elementary School II within Vygotsky's sociocultural approach, with the relatives of students in the 8th grade of the public state education network, with the general objective: to analyze how the When the family participates in teaching-learning, it contributes to the education of students in the 8th year of Elementary School II in a state public school, in the city of Manaus, Amazonas, Brazil, with a view to answering the central question: what will be the implication of the participation of the family within the sociocultural context to overcome the teaching-learning difficulties of students in the 8th year of Elementary School II in a state public school, in the city of Manaus, Amazonas, Brazil? To do so, it uses bibliographical and documental research, making a descriptive analytical survey of the collected information. The focus that guides this research is qualitative with the phenomenological method that emerges from the intentionality of consciousness turned to the phenomenon. This work has three theoretical axes: the first will conceptualize the participation of the family in the school based on considerations of researchers such as: Picanço (2012); Villeta and Archangelo (2017); Guará (2006); National Common Curriculum Base (BNCC, 2017). The second axis will guide the family's participation in the teaching and learning process based on researchers: Marcolan, Frighetto and dos Santos (2013); Souza (2009); Caetano and Yaegashi (2014); Portella and Franceschini (2011). And the third axis supported by Vygotsky's sociocultural approach to the teaching-learning process within the family context, based on the considerations of: Moreira (2019); Portella and Franceschini (2011); Morin (2003); Carvalho (2017).

Keywords: participation. teaching-learning. sociocultural.

INTRODUÇÃO

A ideia de pesquisar essa temática veio por meio da experiência como pedagoga da rede estadual de ensino, verificando a dificuldade que os educandos têm em realizar suas atividades escolares dentro e fora da sala de aula, infrequências, pesquisas não concluídas e avaliações com baixo rendimento. Considerando a frequência docente, atividades diversificadas, uso de caderno e livro para cada disciplina, vídeos e aulas motivacionais, mesmo assim, há educando que não copia, não faz nenhuma atividade na sala de aula, e nem apresenta nenhum problema intelectual, sendo que seus responsáveis não observam tais práticas. Diante dessa problemática, professores e pedagoga, indagam como está sendo realizado a participação da família no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental II dentro da abordagem sociocultural de Vygotsky. Sabe-se que os alunos do Ensino Fundamental II do 8º ano são adolescentes entre 13 a 14 anos que apresentam maturidade cognitiva intelectual dentro dos conteúdos programáticos. Procurou-se saber: Pergunta central: Qual será a implicação da participação da família no cotidiano escolar para superação das dificuldades de ensino-aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental II do 8º ano de uma escola pública estadual, no Município de Manaus, Amazonas, Brasil?

A investigação em foco tem como objetivo geral: analisar de que forma a família ao participar do ensino-aprendizagem contribui para a formação do educando do 8º ano do Ensino Fundamental II em uma escola pública estadual, no Município de Manaus, Amazonas, Brasil. Assim sendo, para alcançar os objetivos específicos, optou-se por identificar a forma de participação da família no contexto escolar, conduzindo os educandos ao ensino-aprendizagem; Diagnosticar as maneiras com os quais as famílias dos educandos do Ensino Fundamental II realizam o acompanhamento nas atividades escolares dentro e fora da sala de aula; Relacionar o desenvolvimento cognitivo intelectual dos educandos do 8º ano a partir da abordagem sociocultural de Vygotsky dentro do contexto familiar.

O tipo de enfoque da pesquisa é qualitativo ao produzir dados descritivos e analíticos com base na pesquisa bibliográfica e documental, produzindo análises subjetivas dentro do método fenomenológico que emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno.

Estrategicamente, optou-se pela técnica de pesquisa descritiva analítica, sendo feito análise da participação da família no contexto escolar, também aborda a pesquisa bibliográfica para mencionar textos publicados, para apoiar a pesquisa e fenomenológica para coletar os dados do fenômeno, que por meio de questionário fechado aplicado pelo *Google Forms* para subsidiar a maneira como a família acompanha e apoia os educandos.

O produto final desta investigação é resultado de uma parte dissertativa. No Marco Introdutório é apresentado o tema, o título, a descrição do problema, os objetivos, a justificativa e a delimitação do estudo.

Nas considerações finais tratar-se-á de uma reflexão crítica construtiva, destacando os principais resultados encontrados no decorrer da investigação do objeto de estudo, bem como recomendações acerca do aprofundamento da temática envolvendo outros sujeitos na investigação.

Em vista disso, as referências citam as obras dos autores utilizados no Marco Teórico e os documentos consultados para a realização do aprendizado.

IMPLICAÇÃO DA PROPOSTA

O Ensino Fundamental dos Anos Finais como parte integrante da Educação Básica da rede pública, direciona o educando para o Ensino Médio ou Técnico Profissionalizante. A educação no contexto atual que envolve os conteúdos programáticos organizados por meio da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), com instrumentos pedagógicos mais avançados dentro da tecnologia da informação e comunicação - TICs e inteligência artificial – IA, busca alcançar educandos autônomos tanto no conhecimento padrão quanto tecnológico.

Neste sentido, o corpo docente, corpo discente e familiares precisam estar mobilizados e preparados para enfrentarem o desafio do século XXI por meio da participação ativa em todo o processo de desenvolvimento cognitivo e intelectual de seus envolvidos.

A família que participa da vida escolar do educando, contribui consideravelmente com a ação docente. É uma troca de saberes compartilhados que envolve a constante evolução do ensino-aprendizagem. Caso, a família não dê assistência, o educando encontrará barreiras de superação, implicando em seu desenvolvimento integral com limitações e entraves.

Para esse fim, entendemos a importância da participação da família no processo de ensino-aprendizagem desses discentes, a fim de alcançarem competências e habilidades no exercício corrente.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

A escola pública visa ofertar uma educação de qualidade para seus educandos, ajudando-os a desenvolver seu potencial intelectual que vem sendo construído historicamente com fins científicos, como também promover o convívio social, cultural e emocional para se tornarem cidadãos responsáveis, autônomos e bem-sucedidos. Isso propõe fornecer um alicerce de aprendizagem seguro e inclusivo, com recursos e técnicas, professores qualificados para oportunizar os educandos a atingirem sua destreza máxima e peculiar.

Ademais, a escola tem a responsabilidade de suscitar valores éticos e morais, bem como o respeito mútuo, tolerância, honestidade, cooperação e alteridade, para contribuir na sua formação.

Diante disso, a instituição precisa da colaboração e participação dos familiares e responsáveis para garantir que seus pupilos recebam o apoio fundamental em casa e na escola para alcançar suas metas e objetivos educacionais.

Dessa forma, entende Picanço (2012):

A importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos tem apresentado um papel importante no desempenho escolar. O diálogo entre a família e a escola, tende a colaborar para um equilíbrio no desempenho escolar. O envolvimento dos pais com a escola deve favorecer a reflexão de diferentes aspectos pedagógicos e psicológicos dos seus filhos, com vista a melhorar, de modo efetivo, o seu desempenho escolar (PICANÇO, 2012, p.31).

A família entende que a escola é o meio formal da informação sistematizada, mas para isso ela também necessita estar envolvida nas articulações decisórias das ações pedagógicas que ampliam o universos das possibilidades de desvelar a realidade local e global.

A escola com toda a sua equipe técnica pedagógica apresenta dificuldade em suas funções quando não tem o apoio familiar para, juntos, darem continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

A família enquanto instituição social particular com deveres na construção dos valores, comportamentos, ética, respeito, resiliência e autonomia do cidadão, também acompanha e dá continuidade em suas funções dentro do contexto escolar.

O que a família oferta no lar, dá seguimento na instituição de ensino, ou seja, é uma contribuição constante em repassar normas e regras, formação do caráter, projeto de vida para o bem comum de todos os envolvidos. Quando ela se exime de suas responsabilidades, não só o aluno deixa de avançar no conhecimento, mas a comunidade escolar acaba recebendo também um aluno mal assistido, com pouco desenvolvimento intelectual e sem princípios morais.

É nesse prisma que a família ao acompanhar o escolar, mantém-se envolvida em seu desenvolvimento cognitivo e intelectual para aprimorar suas competências e habilidades no ambiente institucional, assim argumenta Villeta; Archangelo (2017):

O tema do auxílio da família à aprendizagem do aluno tem grande importância teórica e prática. É inegável que ela, de diversas formas, diretas ou indiretas, costuma ter uma influência considerável na aprendizagem do aluno. Mas é necessário estabelecer, de modo claro e inequívoco, que é a escola a instituição especializada, preparada, organizada e designada para a promoção do desenvolvimento cognitivo (VILLETA; ARCHANGELO, 2017, p.103).

Sabe-se que a escola é a responsável para o ensino-aprendizagem de qualidade, pois os seus profissionais são capacitados e preparados para isso, mas cabe à família participar diariamente em acompanhar o processo de desenvolvimento individual do educando.

É comum os pais irem à escola apresentar atestado médico para justificar sua ausência, ir deixar e buscar o discente, presença nas reuniões pedagógicas, principalmente, para entrega de boletim bimestral, entrar nos grupos sociais, saber sobre o horário e calendário, comparecer quando solicitado para resolver situações-problemas, aquisição de uniforme escolar, compra de materiais didáticos pedagógicos e outros fins. No entanto, não é suficiente para fortalecer a base do aprender, intervir na reflexão crítica dos conteúdos.

É preciso ir além da rotina de informes. Os informes da escola são importantes para tratar de assuntos pertinentes ao dia a dia, com decisões relacionadas ao planejamento, formações, palestras e acontecimentos nos dias letivos. Tais avisos permitem que os responsáveis estejam parcialmente atualizados com as ações e metas da escola, mas pouco envolvido com o fazer pedagógico do professor e educando.

O fazer pedagógico do professor vai adiante das informações devido ser respaldado pela pesquisa, está embasado no currículo e planejamento sistematizado, nesse caso, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) que se propõe em organizar o conhecimento por meio do currículo ao entender que a educação tem um compromisso com a integralidade de seus envolvidos, ao destacar que:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comuni-

car-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BNCC, 2017, p. 14).

A sociedade letrada exige muito mais de todos os envolvidos no desempenho de conhecimento, seja ele conceitual ou digital. Exige dos profissionais da escola, da família e do aluno competências nas diversas dimensões que vão desde o conhecimento sistemático ao emocional e relacional. As informações e decisões diante dos recursos adquiridos requerem habilidades voláteis e precisas, ou seja, cidadãos aptos para atuarem com diligência nos saberes compartilhados.

Contudo, a educação integral quando relacionada à educação escolar, de acordo com Guará (2006), tem:

O desenvolvimento humano como horizonte [...], a necessidade de desenvolver as potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica) (GUARÁ, 2006, p. 16).

Assim sendo, a sociedade do século XXI defende com mais veemência um cidadão pronto para atender a si mesmo, o outro, o mercado e a própria evolução do pensamento, tecnologia e cultura. A família e o aluno que não caminham nessa direção vão ficando cada vez mais invisíveis na sociedade globalizada e tecnológica, pois a educação promove o desenvolvimento social dentro do mercado de trabalho e áreas de pesquisas afins.

É importante a participação da família está ancorada no ensino-aprendizagem dos conteúdos para criar novos mecanismos e estratégias de conhecimento científico.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM

O professor na sala de aula tem o dever de passar informações, explicações e atividades para reforçar o conhecimento sistematizado, pois ele tem competências e habilidades por meio de formação superior. Ele é o primeiro articulador na escola para a formação integral do aluno, mas depende exclusivamente do apoio relacional da família, aluno e equipe gestora para dar prosseguimento nos embates de aprendizagens.

Toda a ação pedagógica do professor, sem o acompanhamento da família, tende a não ter um resultado muito satisfatório. A participação da família na escola como na vida individual do discente tem como esteio a obtenção positiva, pois de acordo com Marcolan, Frighetto e dos Santos (2013):

O sucesso ou insucesso no processo de ensino aprendizagem depende efetivamente da integração da família, ela desempenha um papel decisivo na condução e evolução do sujeito.

É preciso que os pais se impliquem nos processos educativos dos filhos no sentido de motivá-los afetivamente ao aprendizado. O aprendizado formal ou a educação escolar, para ser bem-sucedida não depende apenas de uma boa escola ou de bons educadores, mas, principalmente, de como a criança é tratada em casa e dos estímulos que recebe para aprender (MARCOLAN; FRIGHETTO; DOS SANTOS, 2013, p. 5).

É a família que além de acompanhar o discente na escola, participando dos informes pedagógicos, reuniões de pais e mestres, diálogo com os professores, frequência, discussão nos documentos legais, como: Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno e Regimento do Conselho Escolar, precisa também está envolvida em casa.

Em casa, a condução parental em verificar como está sendo desenvolvida as atividades de sala de aula e para casa nos cadernos e livros, pesquisas e trabalhos a realizar, rendimento nas avaliações e suas correções são importantes como ação familiar.

Os pais ou responsáveis que não acompanham os filhos nos pequenos detalhes das atividades escolares, abrem espaço para a não realização das atividades em sala de aula como em casa, baixo rendimento escolar, infrequência, comportamento inapropriado, falta de respeito ao professor, carência na compreensão dos conteúdos e até mesmo segue os estudos sem saber ler, escrever e calcular.

Diante da colocação acima, Souza (2009) argumenta que:

Entende-se que a família deve, portanto, se esforçar para estar mais presente em todos os momentos da vida de seus filhos, inclusive da vida escolar. No entanto, esta presença implica envolvimento, comprometimento e colaboração. O papel dos pais, portanto, é dar continuidade ao trabalho da escola, criando condições para que seus filhos tenham sucesso tanto na sala de aula como na vida (SOUZA, 2009, p. 15).

Sem a presença da família no ambiente escolar e em casa, fica difícil saber como este aluno está se desenvolvendo integralmente e com qualidade, não há o quê questionar o que se passa na escola e nem na ação docente. Desta feita, o aluno é o principal prejudicado, sem perspectiva parental, seu conhecimento fica empobrecido.

De acordo com Caetano e Yaegashi (2014):

Todo o processo de construção de uma parceria entre a família e a escola fundamenta-se na necessidade de oferecer à criança uma formação adequada. Na verdade, se dizemos que a educação é o processo de construção da humanidade, ela é de responsabilidade de todas as instituições sociais, entre as quais se inclui a família (CAETANO; YAEGASHI, 2014, p. 13).

É a família que deve ter o maior interesse no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que investe desde cedo na criança e no adolescente. A aprendizagem dos conteúdos são fundamentos essenciais para as vivências sociais e seus desvelamentos.

Os autores como, Portella e Franceschini (2011), defendem que:

A aprendizagem inclui a articulação entre o conhecimento e o saber. O conhecimento, mundo dos conceitos, constrói-se de forma impessoal enquanto que o saber constrói-se a partir da relação com um outro, de forma pessoal, por meio da experiência vivida. Portanto, o vínculo entre ensinante (pais), e aprendendo (filho) é fundamental para a aprendizagem. Este vínculo dá-se de forma circular entre: ensinante e aprendente – aprendente e ensinante dentro de um espaço onde haja confiança, respeito e estima (PORTELLA; FRANCESCHINI, 2011, p. 83).

A escola em parceria com a família tem condições de desenvolver melhores resultados devido a explanação das práticas educativas estarem conectadas entre si, troca de saberes e socialização das experiências cotidianas que fortalecem a aprendizagem.

A instituição de um lado oferta quatro horas por dia para estimular a assimilação complexa e interdisciplinar dos conteúdos, enquanto que em casa o aluno tem mais horas para dar

continuidade nos estudos. Para isso, deverá ler os livros, revisar as explicações do caderno, compreender o resultado das respostas estudadas. Com o acompanhamento da família as informações fluem com mais qualidade.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INTELECTUAL DOS EDUCANDOS DO 8º ANO A PARTIR DA ABORDAGEM SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY DENTRO DO CONTEXTO FAMILIAR

Refletindo sobre o ensino-aprendizagem, é ímpar entender que na visão de Vygotsky se desenvolve socioculturalmente. É no repassar das experiências e focar em novas formas de aprender e aplicar o aprendido, sempre mediado por alguém mais experiente.

Mas a aprendizagem é dinâmica e significativa, sendo vinculada ao ensino. Neste sentido, a construção do ensino-aprendizagem está pautada no contexto da vida social e cultural de cada um, uma vez que, todo indivíduo está inserido numa cultura, dentro de um momento histórico, assim sendo, o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural está ligado como o sujeito se desenvolve nas relações sociais. É na sociedade que se encontra o desvelar as informações, pautadas em registros e organizações de fatos e ideias.

O aprendizado em si possibilita a orientação e estimula o processo de desenvolvimento cognitivo e intelectual. Um processo que envolve, ao mesmo tempo, quem ensina e quem aprende. É uma cumplicidade nas relações sociais, como também uma interação social com o meio. O meio pode ser expresso por objetos, eventos, situações, modos de organização do real, comportamentos, experiências e na própria linguagem.

Os estudos de Lev Vygotsky (1995) postulam como o ensino-aprendizagem se desenvolve no indivíduo. Para o autor, o lugar das interações sociais como espaço privilegiado de construção de sentidos e significados, sendo principalmente, da linguagem como criação do indivíduo. Considera o pensamento e a linguagem como as chaves para a compreensão da natureza da consciência humana. Quanto mais o aluno tiver vivências e experiências socialmente por meio da linguagem escrita, falada ou signos, mais ele estará assimilando conceitos, novos vocabulários, ou seja, é uma relação de causa e efeito. É importante considerar que o objeto de conhecimento para o aluno tem um valor significativo para que flua melhor a sua percepção e compreensão diante dos estudos.

A linguagem assim considerada como o sistema simbólico básico do ser humano e constitui uma representação da realidade (fornecida pelo grupo cultural em que o indivíduo se desenvolve) como forma de organização e percepção do real. Os sistemas de representação constituem uma espécie de filtro pelo qual o indivíduo vê o mundo e opera sobre ele. Para Moreira (2019) considera que:

Para Vygotsky, a linguagem é o mais importante sistema de signos para o desenvolvimento cognitivo da criança, porque a libera dos vínculos contextuais imediatos. O desenvolvimento dos processos mentais superiores depende de descontextualização e a linguagem serve muito bem para isso, na medida em que o uso de signos linguísticos (palavras, no caso) permite que a criança se afaste cada vez mais de um contexto concreto (MOREIRA, 2019, p. 112).

A cultura, por sua vez, se presentifica em um espaço de constante movimento de re-criação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. Em sua formação social, o homem é um ser ativo, dinâmico, criativo que interage com o mundo cultural na criação de seu mundo subjetivo. Ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo toma posse das formas de comportamento fornecidas pela cultura e passa por um processo em que as atividades externas são transformadas em atividades internas.

Para Vygotsky (2010), a relação sociocultural e a linguagem são dois construtos importantes para o desenvolvimento da aprendizagem. O progresso cognitivo ocorre de fora para dentro de uma contextualização histórica social. Para Vygotsky (1988), a aquisição de conhecimentos se dá pela interação do sujeito com o contexto cultural. Esta interação pode ser mediada pelos instrumentos físicos e psicológicos.

Ainda de acordo com Vygotsky, cada cultura conservada ao longo da história proporciona ao ser humano seus saberes e conhecimentos, suas práticas, seus valores, seus símbolos e seus significados. Assim, a partir dos elementos da cultura, cada pessoa reúne experiências ao longo da sua vida, as quais se incluirão no que se estabeleceu chamar saber cotidiano. Para Portella e Franceschini (2011):

É com uma visão sociocultural que a possibilidade de ampliar a inter-relação e a interação entre a família, a escola e o filho na ação educativa, fazendo a conexão com os dois sistemas, escola-família, fortalecendo as identidades desses sistemas, bem como suas funções, a família que é de ser provedora de aprendizagem de seus filhos e a da escola que mantém a função de mobilizar no aluno o interesse pela própria aprendizagem e pela aquisição de conhecimentos (PORTELLA; FRANCESCHINI, 2011, p. 101).

Neste sentido, as famílias estão impregnadas de signos, quer sejam materiais ou linguísticos, relacionando-se com outras famílias e o aluno no meio com a família, amigos e assim por diante. É uma cumplicidade de saberes que contribui para a construção e reconstrução de significados, sendo, compartilhados socialmente.

Cada família está inserida dentro de uma cultura particular, devido à mediação de signos que ela, elege, interage e compartilha. Todos os instrumentos que a família articula em uma ação prática são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, pois a internalização desenvolve as funções mentais superiores, que antes, são funções sociais.

O aluno ao passar mais tempo com a família; é na família que ele vai obter todas as informações necessárias para o seu desenvolvimento dentro da informalidade. Na escola ele vai receber a continuação do ensino-aprendizagem de maneira formal. Por isso, a importância da família acompanhar o aluno na interação de signos e instrumentos linguísticos. Na falta dessa articulação, há falta de aprendizagem significativa para o seu desenvolvimento cognitivo.

A interação social é um processo complexo, dinâmico, ativo, evolutivo, com muitos matices em que todos contribuem com o que tem. Em casa ocorrem às interações sociais, e para que funcionem como instrumento de aprendizagem, deve haver boa comunicação entre os pais e filhos, filhos e irmãos, filhos e parentes. A família deve articular uma comunicação significativa, desenvolvendo atividades com diversificado conhecimento. Na verdade, a sociedade atual exige que a família e o aluno estejam em constantes aprendizagens.

Os alunos do Ensino Fundamental II são adolescentes que apresentam características próprias. De acordo com Fernadez (1990) na adolescência, o desenvolvimento cognitivo se dá

por meio do aumento das operações mentais; da melhora da qualidade no processamento de informações e da modificação dos processos que geram a consciência. A mente do adolescente está apta para classificar, seriar, relacionar, analisar, reunir e compor conjuntos de sistemas, sintetizar, representar, argumentar, transferir e avaliar.

É na convivência com a família que o aluno estará desenvolvendo cognitivamente, por meio do diálogo, das relações interpessoais, jogos e brincadeiras, do construir conceitos, da cultura assistencialista da família frente aos programas de televisão, rádio, jornais, grupos de *WhatsApp*, pesquisa em livros e revista, na troca de saberes formal e informal, passeios, visitas a lugares históricos, leituras dinâmicas e seletivas, entre outros.

Essa base de interação contribuirá para que o aluno desenvolva as habilidades como identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular, quer seja com objetos, figuras, moldes, animais, desenhos, contato direto com a natureza e sociedade. Como postula Vygotsky, é necessário um adulto mais experiente para compartilhar tais aprendizagens para promover o desenvolvimento cognitivo e intelectual.

Para isso a família disponibilizará meios de interação. Em famílias com mais recursos isso é possível, no entanto, em famílias mais carentes os recursos são escassos e torna-se mais difícil toda essa interação.

A linguagem oral e escrita é um fator preponderante na sociedade letrada. A família que conversa com os filhos, busca uma leitura sadia, esmiúça uma literatura, poesia, informações atuais e relevantes tendem a interagir o conhecimento naturalmente dentro da sua vivência. Por isso, a biblioteca moral e interna de cada familiar é importante para repassar para as gerações futuras o seu aprendizado.

Todos os signos (objetos, meios de comunicação) que fazem parte da cultura da família são fruto de aprendizagem. A aprendizagem é uma experiência social, a qual é mediada pela interação entre a linguagem e a ação. A vida em família é um momento para a aprendizagem. Para Morin (2003, p. 47), “na educação, trata-se de transformar as informações em conhecimento, de transformar o conhecimento em sapiência, isso se orientando segundo as finalidades aqui definidas”.

A escola e a família como instituições educadoras devem permanecer atentas para permitir que este aluno construa seu conhecimento em grupo, com participação ativa e a cooperação de todos os envolvidos. O uso da linguagem e signos na relação de grupos se estabelece na memória, imaginação, pensamento e a emoção que são formas distintas de atividade, e que o pensar e o fazer não se situam em polos opostos.

Com a aceleração das tecnologias do século XXI, a relação grupal está mais presente na sociedade por meio dos grupos das redes sociais. Famílias se comunicam constantemente com outras famílias, participam de grupos na escola, nos sites de *Facebook*, *Messenger*, *Instagram* e outros. O aluno segue no mesmo ritmo. As interações neste contexto geram novas aprendizagens. A relação dos saberes precisa ser dirigida e conectada a aprendizagem significativa e autônoma dos alunos.

É uma ação coletiva e contínua, Carvalho (2017, p. 35) interpreta que: “a educação se completa na busca permanente da plenitude, e essa busca é sempre dialógica, em dois níveis: diálogo entre seres em processo comungado de conscientização (o professor) e diálogo deste coletivo com o mundo (os familiares) ”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família pode melhorar na sua participação no processo de ensino-aprendizagem, atuando mais diretamente no fazer pedagógico dentro e fora da sala de aula. A sua mediação junto ao aluno em cobrar mais responsabilidade e autonomia para a execução de seus deveres escolares é relevante. Dessa forma, surgem grandes desafios, o primeiro é a necessidade da participação junto ao andamento das práticas pedagógicas por meio de reuniões bimestrais entre pais e mestres, para acompanhar o planejamento e desenvolvimento das ações previstas; outro aspecto é a formação continuada dos familiares para acompanhar a evolução do conhecimento sistematizado tanto no letramento padrão quanto digital; e conforme Vygotsky, quanto mais os familiares envolverem seus pupilos em programações socioculturais significativas, ampliará o universo da linguagem e signos, possibilitando o desenvolvimento intelectual.

Quando a família não participa desse processo, o aprendizado fica comprometido. Por isso se faz necessário ter o envolvimento parental para dar continuidade na ministração docente e ação pedagógica da escola. Além disso, alunos desassistidos apresentam baixo rendimento, infrequência e comportamento inadequado. Os alunos dos 8º anos são menores que ainda carecem de ajuda e apoio escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/bncc> 31 mar site.df. Acesso em: 22 de março de 2023.

CAETANO, Luciana Maria. YAEGASHI, Solange Franci Raimundo (orgs). Relação escola e família: diálogos interdisciplinares para a formação da criança. São Paulo: Paulinas, 2014.

CARVALHO, Edson Evangelista. A Participação da Família na Escola e as suas Implicações na Formação Social da Criança. Psicologado, [S.l.].2017. Disponível em <https://psicologado.com.br/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/a-participacao-da-familia-na-escola-e-as-suas-implicacoes-na-formacao-social-da-crianca>. Acesso em: 27 de março de 2023.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. Caderno CENPEC, nº 2, 2006.

FERNANDEZ, A. Inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artmed, 1990.

MARCOLAN, Marli da Luz Padilha; FRIGHETTO, Alexandra Magalhães; SANTOS, Juliano Ciebre dos. A importância da família no processo de aprendizagem da criança. Campinas, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/25105942-A-importancia-da-familia-no-processo-de-aprendizagem-da-crianca.html>. Acesso em 14: de março de 2023.

MOREIRA, Marco Antônio. Teorias de aprendizagem. São Paulo: E.P.U., 2019.

PICANÇO, Ana Luísa Bibe. A relação entre escola e família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação – Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa: 2012.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PORTELLA, Fabiana Ortiz; FRANCESCHINI, Ingrid Schroeder (orgs). Família e aprendizagem uma relação necessária. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

SOUZA, Maria Ester do Prado. Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar. Paraná: UENP, 2009.

VILLELA, Fábio C.B; ARCHANGELO, Ana. A escola significativa e a família do aluno. São Paulo: Loyola, 2017.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Vigostky, L. Luria, A. Leontiev, A.N. 11^a. Edição. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.



A família dentro do contexto escolar no processo ensino-aprendizagem das séries iniciais, um estudo de caso realizado em uma escola municipal da zona rural da cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2016-2017

The family within the school context in the teaching-learning process of the early grades, a case study carried out in a municipal school in the rural area of the city of Manaus-AM/ Brazil, during 2016-2017

Wesley Mota e Alecar

Universidad Del Sol - Unades

Escuela de Postgrado Maestría en Ciencias da Educação

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.12

RESUMO

O presente estudo é uma produção resumida de uma dissertação de mestrado, para validação de título que aborda a temática: A Família Dentro do Contexto Escolar no Processo Ensino Aprendizagem das Séries Iniciais, um estudo de caso realizado em uma escola municipal da zona rural da Cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2016-2017. Tendo como objetivo geral: verificar “a relação existente entre escola e família”, bem como, fomentar mecanismos que possam contribuir para que tais segmentos unifiquem as parceiras para formação do educando. Processo Metodológico: A pesquisa realizada caracteriza-se como exploratório-descritiva, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos”, estabelece relações entre as variáveis e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (TRIVINÖS, 1990). Consiste em um enfoque: qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análise. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986). Os principais resultados apresentam que a escola e a família são responsáveis pelo ato de educar e estreitar relações no ensino aprendizagem.

Palavras-chave: envolvimento familiar. processo ensino aprendizagem. fatores que dificultam as ações interativas.

ABSTRACT

This study is a summary production of a master's dissertation, for title validation, which addresses the theme: The Family Within the School Context in the Teaching-Learning Process of the Initial Series, a case study carried out in a municipal school in the rural area of the City of Manaus-AM/Brazil, in the period 2016-2017. Having as general objective: to verify “the existing relationship between school and family”, as well as, to foment mechanisms that can contribute for such segments to unify the partnerships for the education of the student. Methodological Process: The research carried out is characterized as exploratory-descriptive, since it “describes the behavior of the phenomena”, establishes relationships between the variables and allows the researcher to maximize his knowledge about a certain phenomenon or problem (TRIVINÖS, 1990). It consists of a focus: qualitative and quantitative, adopting documental research and a survey operationalized through analysis as a technical procedure. In this way, through the classification of sources, it is possible to carry out a qualitative judgment complemented by a “comparative statistical study” (FONSECA, 1986). The main results show that the school and the family are responsible for the act of educating and strengthening relationships in teaching and learning.

Keywords: family involvement. teaching-learning process. factors that hinder interactive actions.

INTRODUÇÃO

O presente estudo busca analisar a participação da família no processo de aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental de 1º a 2º ano. Para isso, foi relevante saber como as famílias influenciam no processo de aprendizagem dos filhos e como se dá a articulação escola-família. Situação problema: O problema que despertou este estudo surgiu quando se observou

que se precisaria ter mais envolvimento e interação dos pais no processo educativo dos filhos. Diante disso procurou-se saber: Como acontece o envolvimento familiar no processo ensino aprendizagem dos alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola Municipal da zona rural de Manaus-AM/Brasil, no período de 2016-2017.

Objetivo geral: Analisar como acontece o envolvimento familiar no processo ensino aprendizagem dos alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública Municipal da zona rural de Manaus-AM/Brasil, no período de 2016-2017, no ano 2016, considerando os fatores que dificultam as ações interativas dos mesmos, no acompanhamento e na dinâmica do ensino-aprendizagem.

Justificativa: A presente obra se justifica, pois, a escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão (REGO, 2003). Ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente.

Portanto, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem.

A FAMÍLIA DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR

A relação família-escola é hoje, tema em destaque na discussão sobre o alcance do sucesso dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Frequentemente, se ouve dos professores que o apoio da família é essencial para o bom desempenho do aluno. Porém, muitas vezes essa expectativa de ajuda torna-se fator de acusação, atribuindo-se à família a responsabilidade pelo mau desempenho escolar da criança.

Os profissionais da escola acreditam, muitas vezes, que os alunos vão mal porque suas famílias estão desestruturadas ou porque não se interessam pela vida escolar da criança. A ausência dos pais às reuniões pedagógicas, é um fato que vem acontecendo muito no contexto escolar atual, o que pode ser um indicativo do pouco acompanhamento da vida escolar das crianças por parte dos pais.

No decorrer do processo educacional, depara-se com alguns aspectos que atrasam a vida do aluno na escola. Dentre esses aspectos, optou-se por observar a influência da família no processo ensino-aprendizagem. Assim, nesse estudo, pretende-se analisar a família perante a escola e a necessidade de uma integração, pois supõe-se que a questão familiar pode ser um dos fatores que influenciam o desenvolvimento escolar de um aluno.

Hoje, mesmo não existindo mais um parâmetro de família como predominava até o início do século passado, acredita-se que mesmo nas famílias compostas por apenas duas pessoas, esse representante da família pode ser um personagem importante na aprendizagem dos educandos.

A escola que, por sua vez, tinha o papel de ensinar o que o mundo do trabalho iria cobrar ao indivíduo no futuro, passa a absorver também a função de educar para a vida no que se referem aos aspectos sociais, morais, espirituais, entre outros. As consequências desse acúmulo de funções são sentidas hoje pela escola, pois ela passou a ser vista como uma instituição que ensina, que critica, passa sermões e faz cobranças de organização e socialização que deveriam ser trabalhados em casa; daí gera-se muitos conflitos.

Para sanar tais conflitos, é preciso criar uma parceria entre família e escola, para que haja uma distribuição mais justa de responsabilidades na educação da criança. Assim, cada um fazendo o seu papel, uma não sobrecarrega a outra. Mais do que uma descentralização das funções, essa parceria ajuda pais e escola a falarem a mesma linguagem, situando o indivíduo num mundo organizado em uma estrutura que compõe a sociedade da qual ele também faz parte.

O contexto educacional compreende diferentes práticas escolares tendo como principal objeto de estudo o aluno. É no aluno que as práticas escolares se realizam de forma positiva ou negativa. Mas independentemente do modo como se dão essas práticas, todas têm como finalidade promover o aprendizado do aluno. A aprendizagem é influenciar o comportamento inicial do aluno por meio das experiências vividas na escola, na rua, na família. (SEAGOE, 1978).

A relação contexto escolar é contexto familiar é fundamental para o processo de aprendizagem. É nos dois contextos que a família juntamente com a escola, tem o papel de desenvolver a sociabilidade, a afetividade e o bem-estar físico dos indivíduos. É no ambiente familiar e escolar que o sujeito se prepara de acordo os padrões culturais e sócio históricos pré-definidos para atuar na sociedade.

Nesse sentido, é interessante realizar um estudo sobre as influências da família no processo de aprendizagem e sobre como se dá ou não o processo de articulação escola e família, já que a família e a escola constituem-se como referenciais fundamentais para a formação do educando e é nessa articulação que a educação acontece de forma insubstituível.

É necessário que haja a aproximação desses dois contextos a partir de uma ação coletiva, que complete a ação, já que tanto o contexto familiar quanto o contexto escolar apresentam aspectos positivos e negativos.

Educação é o conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupo na relação ativa com o ambiente natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais (LIBÂNEO, 2000 p. 22).

Segundo essa concepção de educação, é importante se fazer uma análise do contexto familiar, voltando-se para o que pensam pais sobre seu papel no processo de escolarização dos seus filhos, pois não há como articular família-escola sem entender o que eles pensam e sem tentar sensibiliza-los da sua importância no aprendizado dos seus filhos.

A participação efetiva dos pais no processo de aprendizagem facilita a prática pedagógica dos professores. Isso evidencia a responsabilidade que a escola tem em incentivar e apoiar sem articulação família-escola. As duas instituições são responsáveis pela inserção do sujeito no contexto social, devendo torná-lo capaz de alcançar o conhecimento com autonomia e acompanhar as mudanças sociais, tecnológicas e econômicas. Ensinar é propiciar situação que permitam ao educando modificar o seu comportamento de determinado modo (SEAGOE, 1978).

Sabe-se que na atualidade, a família assume uma função social voltada para atender as exigências do mercado de trabalho, pois a política vigente, globalizada, direciona a ação da família e da escola, porém mesmo com essa denominação os pais ainda ocupam grande parcela de poder de decisão sobre filhos menores. Segundo Prado (1981) A família, é a instituição mais sólida desde os princípios da era cristã (p. 64).

É nela que a criança mantém os contatos mais íntimos, já que é o primeiro grupo social a que ela pertence, devendo a família juntamente com a escola, desenvolver o processo educacional. A família e a escola são os primeiros 'espelhos' da criança, onde aprende a se ver, a descobrir seu lugar no mundo, aprende o que o homem e o que é a mulher, suas diferenças e como deve se expressar.

É preciso distinguir as expectativas sociais em relação á família, como também aquelas que ela própria preencha em relação aos elementos mais indefesos da sociedade: criança e deficientes em todas as idades. (PRADO, 1091, p. 35)

Desse modo, dependendo das expectativas sociais, a família recebe apoio de outras instituições sociais e assume inúmeras funções como: a função de identificação, de socialização, de transmissora de hábitos e atitudes, de conhecimento e atitudes necessárias para a participação na sociedade. A família assume função diferente da escola, tem que dar acolhimento a seus filhos num ambiente estável e de respeito mútuo.

As famílias ocupam papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado, pois consciente e intencionalmente ou não, influenciam no comportamento escolar dos filhos. Muitas, infelizmente influenciam negativamente, seja por questões econômicas, pessoais, de relacionamento, de amadurecimento dos pais ou separação.

Lahire (*apud* ZAGO, 2000, p. 21) afirma que:

(...) a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através de formas, que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e com mais tempo, ou seja, os membros da família. (...) Suas ações são reações que 'se apoiam' nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamento e de representações possíveis para ela.

Por outro lado, os comportamentos escolares não se reduzem às influências do ambiente familiar, o aluno participa nas interações sociais seja no bairro, na escola ou na família entre outros, devendo haver uma articulação da realidade cultural e socioeconômica do sujeito com a realidade sociocultural mais ampla. Pois se a aprendizagem no sentido amplo ocorre durante toda a vida da criança, independente do ambiente em que se encontra, o aprender abrange aspecto de nossa vida afetiva e valores culturais. Nesse sentido, deve a família participar efetivamente desse processo de aprendizagem, com o intuito de facilitar a prática escolar.

Segundo Zago (2000, p. 85,125): "(...) A escolaridade não obedece ao tempo normal de entrada e permanência até a fiscalização de um ciclo, mas se define no tempo do possível. A pedagogia familiar não deve estar desarticulada da pedagogia escolar".

As ações educativas sejam na escola, na família ou em outro ambiente não acontece isoladamente, uma influência a outra implícita ou explicitamente e se procederem de forma desarticulada pode levar ao fracasso escolar do aluno, principalmente quando este pertence a uma classe economicamente baixa, tendo uma educação familiar diferente da educação escolar.

Segundo Brandão (1982, p. 9): “Não há uma forma única nem um modelo de educação (...), e o ensino escolar não é a sua única prática e o professor não é o seu único praticante.”

A educação existe de várias formas, e é praticada em diferentes situações que se não forem bem definidas objetivamente torna-se sem valor. Ela se dá através das experiências de vida em diferentes situações de trocas entre as pessoas, envolve trocas de símbolos, bens, poderes e crenças. Nesse sentido, percebe-se que o ensino formal não é suficiente, a escola tem que considerar as formas livres, familiares e comunitárias de educação, pois as diferentes práticas educativas influenciam no desenvolvimento das crianças.

Papel da família na educação dos filhos

A educação familiar bem fundamentada possui papel importante no desenvolvimento do comportamento produtivo do discente. Além de uma educação familiar bem fundamentada, Tiba (1996), defende a inserção da escola na vida familiar do aluno.

A família, por outro lado, deve proporcionar atenção e carinho à criança e deve assegurar um ambiente agradável para que a criança consiga de maneira satisfatória resolver seus deveres escolares. Bartholo (2003) relata que as relações familiares implicam na integração que o aluno apresenta com o processo ensino-aprendizagem, indagando que os pais são o maior valor que pode vir a possibilitar o entendimento do indivíduo.

Segundo Parolin (2003), a família tem o dever de estruturar o sujeito em sua identificação, individuação e autonomia. Esse processo ocorre no cotidiano da criança, no qual lhe são oferecidos carinho, atenção e dedicação para que possa suprir suas necessidades, por meio da arte da convivência. A participação da família no processo educacional tem sido intensamente explorada por estudiosos nas últimas décadas.

Muitos desses estudos tinham por principal finalidade apontar os benefícios da integração família e escola e esclarecer como pode ocorrer a participação dos pais. Maimoni e Bortone (2001) informam que as pesquisas realizadas indicam que o envolvimento dos pais pode ocorrer de várias maneiras, como segue:

Acompanhamento das tarefas e dos trabalhos escolares; estabelecimento de horários de estudo; acompanhamento do rendimento do aluno na escola; encorajamento ao desenvolvimento por meio do reforço aos esforços da própria criança; participação na programação da escola, como atividades esportivas e extracurriculares; auxílio ao filho adolescente na seleção de cursos, entre outros. (MAIMONI; BORTONE, 2001)

É cada vez mais difícil a distinção do certo ou errado na cabeça das crianças e jovens. Isso acontece porque, enquanto os educadores medievais agiam com total proteção da criança, ensinando-lhes tudo com situações do cotidiano, e depois a escola assumiu essa função com a toda rigidez da época, hoje é cada vez mais raro encontrar uma estrutura familiar favorável à educação da criança; além disso, a sociedade lhe oferece outros atrativos que a afasta da família e vice-versa.

A família tem atributos diferentes a cada fase de seus membros. Dessa forma, deve ter um direcionamento para o bebê, para a criança, para o púbere, para o adolescente e para o adulto.

Da mesma forma que os indivíduos, que, no decorrer de sua existência, passam por um ciclo de diferentes fases, cada qual com características específicas, a Família e a Escola também passam por fases diversas em função da idade de seus membros, os cuidados que necessitam, a estrutura adolescente tem diferentes características e necessidades, a família com crianças pequenas púberes e adolescentes, jovens e adultos também têm diferentes tarefas, expectativas e organizações para atender o relacionamento em cada uma dessas fases.

A escola, da mesma forma, tem que cuidar desde o espaço físico ao professor contratado e às atividades programadas para cada etapa do desenvolvimento dos alunos no decorrer do ciclo vital. A família enfrenta seus problemas para cada fase, assim como a escola também enfrenta suas dificuldades diante de cada etapa da vida de seus alunos.

Muitas vezes é mais fácil seguir ao “seu grupo” de amigos do que aos pais ou à escola. Com isso, a criança pode acabar apegando-se ao que é mais fácil e atraente para seguir naquele momento, juntando-se, por exemplo, ao grupo dos mais “bagunceiros” da escola, dos menos interessados em atividades escolares, e que sempre estão envolvidos com problemas de indisciplina.

Como afirma Tiba (2002, p. 178): “atualmente, o contato social é muito precoce. Ainda sem completar a educação familiar, a criança já está na escola. O ambiente social invade o familiar não só pela escola, mas também pela televisão, internet, dentre outros”.

O que acontece atualmente é a inversão dos papéis: a família espera da escola uma educação exemplar, uma educação completa, uma formação como acontecia na era Medieval, quando os pais entregavam os filhos a outra família para educá-los ou contratavam um mestre para que acompanhasse a criança a todo o momento ensinando-lhe tudo o que fosse necessário para viver em sociedade, principalmente bons modos e etiquetas sociais.

Segundo Tiba (2002), muitos pais culpam a escola pelo mau comportamento em casa, dando a entender que quem educa é a escola. Na realidade, essa ideia é errônea e não deve prevalecer, pois cabe aos pais a formação do caráter, da autoestima e da personalidade da criança.

Tiba (2002) entende que se a união entre família e instituição de ensino for firmada desde o início da vida escolar da criança, todos irão ganhar, ressalta-se que, se a criança estiver bem, vai melhorar, se precisar de ajuda para resolver seus problemas, receberá tanto da escola quanto dos pais para solucioná-los.

Concordando com as concepções de Tiba (2002), Parolin (2003) coloca família e escola como “instituições parceiras”. Segundo ela, ambas carregam a função de socialização, porém, esta tarefa seria diferentemente conduzida em cada uma, e complementares perante a sociedade como um todo. Pois é essencial a fusão da emoção, sentimentos e intuição advinda do “mundo subjetivo” que se adquire na família, à razão, conhecimento e informação do mundo objetivo passado pela escola em busca da sabedoria.

Reforçando os autores citados anteriormente, Lopez (2002) lembra que, em nossa sociedade, os pais nunca deixaram de ser os responsáveis morais e legais sobre os filhos, por mais que seja cada vez mais comum às crianças no mundo atual começarem a frequentar escolas antes mesmo dos dois anos de idade. E é justamente por isso que a integração dessas instituições deve ser extremamente íntima.

Ainda segundo o mesmo autor, na educação dos filhos a família tem a função de proporcionar suporte à atuação pedagógica, garantindo o cumprimento dos deveres fora do corpo físico escolar, e é uma contribuição muito importante na formação do cidadão. Nogueira (1999) completa que a relação entre escola e família se tem resumido à comunicação de notas e frequência escolar, e resultados de aprendizagem com a solicitação de ajuda para resolver problemas disciplinares e financeiros, relação esta que normalmente não inclui o respeito e reconhecimento dos pais como educadores responsáveis por seus filhos.

A família, especialmente os pais, ocupa um importante papel na mudança do comportamento de seus filhos. Ela intervém no desenvolvimento humano do indivíduo, na relação com o meio natural e social. Desse modo, a postura dos pais, sua contribuição, suas ações e principalmente sua concepção sobre o papel, servem de objeto de investigação para essa pesquisa que servirá de fonte de estudo para os profissionais da educação, no sentido de se repensar mais profundamente a respeito da temática em foco.

A família como toda instituição social, apesar dos conflitos é a única que engloba o indivíduo em toda a sua história de vida pessoal (PRADO, 1981, p. 9), é nela que a criança adquire suas primeiras experiências educativas, sociais e históricas que a criança aprende a se adaptar às diferentes circunstâncias, a flexibilizar e a negociar, independente das normas educacionais que são impostas aos familiares, através da escola, da ideologia vigente de cada sociedade etc.

No ambiente familiar, modo de ser do sujeito pode ser aprendido por meio de imitações, de significados atribuídos às determinadas situações que se dão na convivência via discurso das pessoas da família ou via comportamentos. É na família, que a criança aprende a se relacionar com outro, que aprende mitos, crenças e valores que traçam seu perfil como pessoa. “A família influencia positivamente quando transmite afetividade, apoio e solidariedade e negativamente quando impõe normas através de leis, dos usos e dos costumes” (PRADO, 1981, p. 13).

Contudo, a família tem maior responsabilidade na educação dos indivíduos, por estar em constante contato em sua casa fase de formação e desenvolvimento. Dessa forma, a substituição da família por outra instituição pode provocar uma insegurança emocional na criança, prejudicando seu ajustamento social. A participação da família é fundamental no processo educativo da criança, quando há satisfação das necessidades emocionais e sociais dos filhos.

Na relação mãe/filhos, essa transmissão se dá de forma mais efetiva, através do diálogo e não da imposição. Contudo não se deve desconsiderar a importância do pai no processo de escolarização, pois há uma relação de afeto, mesmo que seja de modo diferente, procuram orientar seus filhos para que não cometam os mesmos erros que cometeram, acabando por impor sua decisão aos filhos.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa deu-se em uma escola pública Municipal localizada na cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2016-2017. A Instituição possui turmas de alunos com classes multisseriadas, atendendo os alunos 1º e 2º períodos da Educação Infantil e 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, juntos na mesma sala no turno matutino. E no turno vespertino atende os alunos de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, todos juntos na mesma sala.

Observou-se nesta escola que as crianças são filhos de pais de baixa renda, vivem em condições precária, suas casas de madeira muitas delas apenas com um comado, ficando sala, quarto e cozinha tudo junto. Alguns alunos vivem com avós ou tios. Os alunos apresentam dificuldade no desenvolvimento da aprendizagem. E os pais ou responsáveis dos alunos são ausentes da escola não acompanham devidamente os seus filhos na questão da aprendizagem.

A pesquisa realizada caracteriza-se como exploratório-descritiva, visto que descreve o comportamento dos fenômenos, estabelece relações entre as variáveis (GIL, 2002) e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática. Tratando-se da abordagem, consiste em uma pesquisa qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análise. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

Assim, a investigação se deu através de observação na relação escola e família, com questionários com os pais e responsáveis dos alunos e professores.

ANÁLISE DOS DADOS

A escola constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores e que é permeado por conflitos, problemas e diferenças. Quando se perguntou dos pais e responsáveis se frequentavam assiduamente as reuniões de pais e mestres na Instituição de ensino eles responderam que:

Gráfico 1 - Resposta resumida da aplicabilidade do questionário aos pais e responsáveis.



Fonte: O pesquisador (2016)

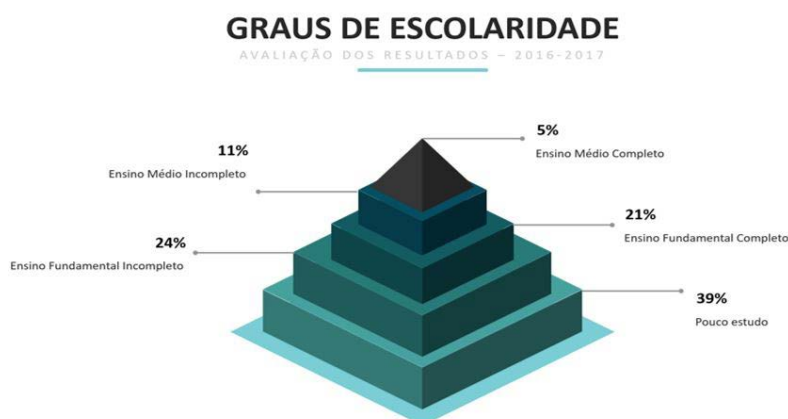
Observou-se que os pais vivenciam algumas dificuldades em acompanhar o processo escolar dos filhos, pois uma das formas mais comum de se fazer esse acompanhamento é através das reuniões escolares, as quais não vêm sendo correspondidas, pois como constatado de forma graficada 60% dos pais e responsáveis não participam das reuniões ou vão à escola de forma parcial. Os mesmos alegam que não vão as reuniões, devido suas atividades no trabalho, por este motivo eles querem que as reuniões sejam claras e rápidas.

Isto é, os pais consideram natural e necessário o acompanhamento do processo escolar

dos filhos, como forma de conhecer as ações da escola sobre os filhos, mas se não fazem um acompanhamento em casa.

Dessa forma, as reuniões são momentos em que pais relatam como percebem o desenvolvimento dos seus filhos, assim como também as suas insatisfações. Entretanto é preciso pensar sobre elas e sobre as diversas formas de atrair os pais a participarem do processo educativo das crianças, pois quando bem conduzidas, a escola e família juntas encontram solução prática para os problemas existentes. Buscou-se detectar os graus de formação e intelecto dos pais e responsáveis a fim de se verificar até que ponto eles podem ajudar seus filhos nas atividades escolares, ficou comprovado que:

Gráfico 2 - Escolaridade dos pais dos alunos da escola pesquisada.



Fonte: O Pesquisador (2016)

Como comprovado de forma graficada os pais dos alunos possuem um fator elevado de escolaridade, que pode ser uns dos maiores agravantes do baixo rendimento escolar dos filhos, tendo em vista não possuírem conhecimento intelectual o suficiente para ajudar os filhos, que se torna muito claro que “tal fato não se justifica” mais... que realmente se o filho não possui uma base no lar de incentivo escolar torna-se sim, um agravante.

Cabe a escola viabilizar meios para que haja uma relação saudável entre a família e a escola, porque a colaboração mútua fará a mudança necessária. Uma ideia seria transformar as reuniões de pais em momentos de aprendizagem para que estes, mesmos com pouco ou sem nenhuma instrução aprendam como podem lidar acompanhar a vida educacional dos filhos.

Smith e Strick (2001, p. 17) citam que:

Os pais de crianças com dificuldades de aprendizagem realmente precisam aprender como trabalhar de modo efetivo com os professores e aos administradores escolares para o desenvolvimento de um programa educacional apropriado, um prospecto que muitos consideram assustador. Contudo, tornar-se um ativista na escola é o melhor modo de garantir que as necessidades educacionais de seu filho sejam plenamente satisfeitas.

Devido à pouca instrução, os pais podem prejudicar seus filhos de forma inconsciente, por tanto eles precisam estar a par de tudo o que a escola desenvolve. Só assim a instituição conseguirá a colaboração dos mesmos. A família precisa ter a consciência de que a leitura e a escrita darão acesso a cidadania, trabalhos dignos, uma melhor compreensão da sociedade e fará cidadãos críticos com personalidades estruturadas capazes de discernir o que querem para suas vidas.

O ambiente familiar é um elo indispensável para o bom êxito do aluno e de toda a metodologia desenvolvidas, visto que quando a família se engaja o resultado é satisfatório para toda a comunidade escolar.

O exercício da leitura representa um passo decisivo para valorizarmos nossas habilidades de ler e mediar leituras de várias linguagens em vários níveis. E acontece com mais frequência do que se pode imaginar, a questão é ter consciência do processo e explorá-lo, especialmente se somos professores (Martins 1994, p. 103).

Quando tomamos consciência da importância da leitura, passamos a entender e a ter carência de leitura, pois quanto mais se lê mais aprende e se compreende, pois leitura é interpretação e junto a isso a escrita se desenvolve de forma natural. É preciso fazer com que a leitura e a escrita sejam hábitos rotineiros e que tragam satisfação aos alunos A e B, de forma que eles se sintam à vontade e sintam a necessidade de aprender e buscar novas fontes de conhecimento.

Realizando atividades dinâmicas, prazerosas, incentivando-os a levarem livros para casa, dando-lhes oportunidade de manuseio e materiais concretos, textos fragmentados, dando-lhes meios de envolverem também sua família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral: Analisar como acontece o envolvimento familiar no processo ensino aprendizagem dos alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública Municipal da zona rural de Manaus-AM/Brasil, no período de 2016-2017, no ano 2016, considerando os fatores que dificultam as ações interativas dos mesmos, no acompanhamento e na dinâmica do ensino-aprendizagem. Ficou comprovado que é de grande relevância que os pais conheçam a importância e tenham consciência de seu papel na formação de seus filhos e clareza na maneira de conduzir os mesmos.

É fundamental que a relação pais e filhos seja baseada no carinho, no diálogo e no amor, pois o relacionamento familiar implicará diretamente em sua vida futura, principalmente nos espaços educacionais. Sabe-se que a escola vai melhor quando a família está presente: se os familiares se interessam por ela, a criança se comprometerá mais com os estudos.

Desta forma pais, educadores e toda sociedade precisam estar conscientes sobre a importância da união entre a família e a escola na formação das crianças. Ambas têm função de auxiliar o sujeito a ser autônomo, criativo, capaz de relacionar-se bem com o outro e interagir significativamente na sociedade.

Desta forma, para que se efetive na prática o processo ensino-aprendizagem, é necessário partilhar responsabilidades com a presença ativa de todos os envolvidos, organizando e definindo objetivos e estratégias, bem como sanar conflitos e situações indesejáveis que não foram previstos no planejamento. Tecer essa dimensão significa transformar, revolucionar.

REFERÊNCIAS

- BARTHOLO, M.E.C “O termo Asilo é tradicionalmente” empregado com sentido de abrigo e recolhimento, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues,. Caminhos Cruzados — São Paulo: Brasiliense,: formas de pensar e realizar a educação na América Latina.(1982).
- FONSECA, E. N. Bibliometri: teoria e prática. São Paulo: Ed. Pensamento-Cultrix, 1986.
- GIL, A. C. Como elaborar projeto de pesquisa. 4ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos *et al.* Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2000.
- LÓPEZ, Jaume Sarramoni. Educação na família e na escola. São Paulo: Loyola, 2002.
- LAHIRE, LYON de R Rodrigues · 2018 · Citado por 3 — Professor de sociologia da Université Lumière de Lyon (1986-2000).
- MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MEDEIROS, João Bosco. Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- MAIMONI e BORTONE, BHERING e SIRAJ-. BLATCHFORD, 1999; SZYMANSKI, 1997) Importância da boa comunicação (2001).
- NOGUEIRA de ZF Bezerra, Espaço privilegiado para efetivações de mudanças, ao envolver a comunidade nas questões educacionais. (1999).
- PRADO, de MEDOP SOUZA · Citado por 61 — “A família não é um simples fenômeno natural”,(1981).
- PAROLIN, Isabel. As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares. Fortaleza: Educar Soluções, (2003).
- REGO, T.C.R. Origem da constituição da singularidade do ser humano. (2003).
- TRIVINOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ed. Atlas, 1990.
- TIBA, Içami. Disciplina: limite na medida certa. 8. ed. São Paulo: Editora Gente,1996.
- SMITH, C.; STRICK, L. Dificuldades de Aprendizagem de A a Z. Porto Alegre, Artmed, 2001.



A deficiência intelectual no contexto escolar: uma revisão bibliográfica necessária à formação docente

Arlene Mendes Santos

Professora da Secretaria Estadual de Educação de Manaus; Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol – Paraguay

Michelle Katula Siqueira Ribeiro

Professora do Mestrado em Ciências da Educação da Universidad Del Sol – Paraguay

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.13

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a Deficiência Intelectual no contexto escolar através de uma revisão bibliográfica necessária à formação docente. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1 – Conhecer o contexto histórico da Deficiência Intelectual e sua avaliação e classificação; 2 – Compreender as características das pessoas com Deficiência Intelectual; 3 - Apresentar a Deficiência Intelectual no ambiente escolar. Tratou-se de uma Pesquisa Bibliográfica, sendo utilizados artigos científicos, dissertações e teses disponíveis em bancos de dados especializados, bem como livros e outros materiais bibliográficos que abordem o tema em questão. Os resultados desta análise evidenciam a necessidade de uma formação docente voltada para a deficiência intelectual, destacando estratégias eficazes que promovam uma educação inclusiva e de qualidade. Espera-se que as considerações finais apresentadas possam contribuir para a reflexão, o aprimoramento e a implementação de práticas educacionais mais inclusivas, visando a plena participação e desenvolvimento de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência intelectual. A busca por uma educação inclusiva requer o reconhecimento das necessidades individuais dos estudantes, o estabelecimento de ambientes acolhedores e a implementação de estratégias pedagógicas adequadas.

Palavras-chave: deficiência intelectual. inclusão escolar. desenvolvimento acadêmico. desenvolvimento social. abordagens inclusivas.

ABSTRACT

The general objective of this research was to analyze Intellectual Disability in the school context through a bibliographic review necessary for teacher training. To this end, the following specific objectives were outlined: 1 – Knowing the historical context of Intellectual Disability and its evaluation and classification; 2 – Understand the characteristics of people with Intellectual Disabilities; 3 - Present Intellectual Disability in the school environment. It was a Bibliographic Research, using scientific articles, dissertations and theses available in specialized databases, as well as books and other bibliographic materials that address the subject in question. The results of this analysis show the need for teacher training focused on intellectual disability, highlighting effective strategies that promote inclusive and quality education. It is hoped that the final considerations presented may contribute to the reflection, improvement and implementation of more inclusive educational practices, aiming at the full participation and development of all students, including those with intellectual disabilities. The search for an inclusive education requires the recognition of the individual needs of students, the establishment of welcoming environments and the implementation of adequate pedagogical strategies.

Keywords: intellectual disability. school inclusion. academic development. social development. inclusive approaches.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto escolar é um desafio que requer uma abordagem educacional inclusiva e adequada às necessidades desses estudantes. A formação docente desempenha um papel fundamental nesse processo, fornecendo aos pro-

fessores as ferramentas e conhecimentos necessários para atender de forma eficaz e inclusiva às demandas educacionais desses alunos. Nesse sentido, esta revisão bibliográfica busca investigar estratégias eficazes para a formação docente no contexto da deficiência intelectual, a fim de promover uma educação inclusiva e de qualidade.

A deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, afetando o desempenho acadêmico e social dos alunos. A inclusão desses estudantes no ambiente escolar regular tem sido amplamente defendida como uma prática fundamental para promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento pleno de todos os alunos. No entanto, a formação docente muitas vezes carece de abordagens específicas e direcionadas para a deficiência intelectual, o que pode resultar em desafios na implementação eficaz de práticas inclusivas. Diante disso, esta pesquisa tentou responder o seguinte questionamento investigativo: Como a formação docente pode ser aprimorada para promover uma educação inclusiva e de qualidade no contexto escolar de alunos com deficiência intelectual?

Para tanto, este estudo teve como objetivo geral analisar a Deficiência Intelectual no contexto escolar através de uma revisão bibliográfica necessária à formação docente. E como objetivos específicos: 1 – Conhecer o contexto histórico da Deficiência Intelectual e sua avaliação e classificação; 2 – Compreender as características das pessoas com Deficiência Intelectual; 3 - Apresentar a Deficiência Intelectual no ambiente escolar.

A formação docente é um fator determinante para o sucesso da inclusão de alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar. Ao fornecer aos professores conhecimentos, habilidades e estratégias adequadas, é possível garantir uma educação inclusiva que atenda às necessidades específicas desses alunos. Portanto, esta revisão bibliográfica justifica-se pela necessidade de identificar e analisar as estratégias eficazes de formação docente relacionadas à deficiência intelectual, a fim de embasar a prática educacional e promover uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes.

A presente revisão bibliográfica foi realizada por meio de uma busca sistemática em bases de dados científicas, como PubMed, Scopus e ERIC, utilizando termos e palavras-chave relacionados à formação docente e à deficiência intelectual no contexto escolar. Foram selecionados estudos publicados nos últimos 10 anos, incluindo artigos científicos, revisões sistemáticas e meta-análises. A análise dos artigos selecionados permitiu identificar as estratégias eficazes utilizadas na formação docente para promover uma educação inclusiva e de qualidade para alunos com deficiência intelectual. Os resultados foram apresentados de forma organizada e sintetizada, contribuindo para embasar a prática docente e promover a melhoria da educação inclusiva para todos os alunos.

A relevância para a comunidade científica reside no fato de que a temática da deficiência intelectual no contexto escolar e a formação docente são questões de grande importância e interesse no campo da educação inclusiva. Esta revisão bibliográfica contribuirá para ampliar o conhecimento científico existente, fornecendo uma visão abrangente das estratégias eficazes de formação docente que promovem uma educação inclusiva e de qualidade para alunos com deficiência intelectual. Além disso, os resultados obtidos podem subsidiar pesquisas futuras, direcionar a criação de políticas educacionais e orientar a prática pedagógica, visando o aprimoramento do atendimento às necessidades dos alunos com deficiência intelectual. Ao oferecer

subsídios teóricos e práticos, esta revisão bibliográfica visa contribuir para o avanço da área e para o desenvolvimento de estratégias mais efetivas e embasadas para a formação docente na educação inclusiva.

CONTEXTO HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUA AVALIAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO

Os seres humanos são animais sociais, de modo que a deficiência intelectual deve ser tratada de maneira inclusiva e holística. Eles precisam de incentivo e apoio para superar possíveis obstáculos. Como observado por Ditchman *et al.* (2013), a sociedade é o lócus do problema - não o indivíduo afetado. A zombaria da terminologia provavelmente deriva dos estereótipos e preconceitos que algumas pessoas impõem quando consideram pessoas com deficiência intelectual. O estigma é um problema multifatorial e psicológico e não um problema de terminologia em si.

A deficiência intelectual é caracterizada por comprometimento significativo no comportamento cognitivo e adaptativo. Pessoas com deficiência intelectual sofrem perda, como normalmente desenvolvem indivíduos. No entanto, considerações especiais devem ser feitas para essa população devido às necessidades de comunicação cognitivas (AMIRALIAN, 2000). Pessoas com deficiência intelectual correm maior risco de apresentar sintomas traumáticos de luto devido a perda secundária, barreiras de comunicação e dificuldade ou incapacidade de encontrar significado na perda (SANTOS, 2017).

Em face disso, houve muitas mudanças na maneira como as pessoas com deficiência intelectual foram nomeadas e categorizadas. Termos usados anteriormente como idiota, imbecil, debilitado, mentalmente subnormal ou mentalmente deficiente e retardado agora são vistos como altamente pejorativos e estigmatizantes, embora no momento de seu uso fossem termos aceitáveis na literatura científica. Da mesma forma, as organizações responderam ao uso de linguagem aceitável mais contemporânea. Exemplos são o AAIDD (anteriormente, a Associação Americana de Retardo Mental e, anteriormente, a Associação Americana de Deficiência Mental), a Associação Internacional para o Estudo Científico das Deficiências Intelectuais (também denominada “Deficiência Mental”) e a Inclusion International (anteriormente Liga Internacional Sociedades para Pessoas com Deficiência Mental).

Brown (2007) distinguiu entre os significados literais e sociais dos termos. Ele sugeriu que o significado literal é o entendimento mais simples e amplo de um termo. Portanto, a deficiência intelectual no sentido literal refere-se a alguma restrição ou falta de capacidade relacionada ao intelecto humano. Mas, às vezes, pode ser necessário adotar um significado de definição mais específico, sendo a maneira como os profissionais ou planejadores de políticas podem escolher definir a condição de diferentes maneiras. Isso pode variar entre disciplinas e/ou países. Por exemplo, a Organização Mundial de Saúde (OMS), a Associação Americana de Psiquiatria e a AAIDD têm definições diferentes de deficiência intelectual.

Finalmente, a mudança de valores e atitudes sociais pode afetar os significados literal e de definição. Por exemplo, o termo “débio mental” passou a ser visto como depreciativo e foi gradualmente substituído pelo termo “deficiência intelectual” em muitas partes do mundo. A debilidade mental consistiria:

[...] em uma inibição radical dos efeitos do intervalo significativa da estrutura, inviabilizando, assim, a possibilidade de o sujeito poder se articular em uma forma de discurso e circunscrever o real, como efeito da própria hiância do dizer. Nesse sentido, Lacan assinala que o Um do débil é um significante do qual nada se deduz, um significante que manifesta apenas sua vertente imaginária e apresenta sempre o mesmo sentido, não sendo possível apreender a dimensão do equívoco, que sobressai do simbólico e evidencia o saber suposto pelo real. Na debilidade, o sujeito recusa-se a colocar algum dos quatro termos do discurso no lugar da verdade. Por isso, a definição que Lacan propõe para debilidade, afirmando tratar-se da única possível, consiste em situar o sujeito débil como aquele que flutua entre dois discursos: Chamo de debilidade mental o fato de um ser, um ser falante, não estar solidamente instalado em um discurso. É isso que faz o preço do débil. Não há nenhuma outra definição que se possa dar a ele, senão a de ser o que se diz, aquele que erra o alvo, quer dizer, que, entre dois discursos, ele flutua. Para estar solidamente instalado como sujeito, é preciso ater-se a um [discurso], ou, então, saber o que se faz. Mas não é porque se está à margem, que se sabe o que se diz (SANTIAGO, 2005, p. 20).

No Reino Unido, por exemplo, são utilizados os termos “dificuldade de aprendizagem”, que possui qualidades sociais e de definição. No Canadá, “deficiência intelectual” e “deficiência no desenvolvimento” são usadas como sinônimos; enquanto nos Estados Unidos o último termo abrange condições como paralisia cerebral e síndrome de Asperger, onde não há necessariamente uma deficiência intelectual.

Pesquisadores eminentes de formação em psicologia como Ellis nos Estados Unidos comentaram que o retardo mental era um problema social, e Clarke e Clarke no Reino Unido sugeriram que: a deficiência mental é uma questão social administrativa do que um conceito científico, variando em diferentes países e dentro de um determinado país em momentos diferentes.

Grupos de defesa pessoal, representando pessoas com deficiência intelectual, tornaram-se muito importantes para mudar a maneira como a linguagem é usada para se referir à condição, argumentando que os termos usados os depreciavam por causa das conotações negativas implícitas. Até o termo “incapacidade” implica uma condição menor que o “normal”. Reconhece-se que todas as categorias de deficiências sofreram discriminação e estigmatização ao longo dos milênios, mas um intelecto intacto tem sido historicamente altamente valorizado e frequentemente visto como a característica essencial de ser totalmente humano. Em um passado não muito distante, a pessoa com deficiência intelectual não era vista como cidadão de segunda classe, mas como cidadão que não possuía cidadania (VALERA, 2015).

Embora o termo “deficiência intelectual” tenha sido aceito como um substituto para o “retardo mental”, organizações como a OMS têm reservas quanto à inclusão do termo “deficiência” como nomenclatura da condição, especialmente para incorporação na Classificação Internacional de Doenças. Staudt (2012) argumenta que é hora de admitir que o estigma do comprometimento cognitivo precoce não está no termo que usamos, mas no próprio constructo. Ele sugere ainda que a deficiência intelectual não deve ser considerada uma doença ou uma deficiência, mas sim como um agrupamento de síndrome semelhante ao constructo da demência. Como alternativa à “deficiência intelectual” ou “retardo mental”, ela ainda sugere o termo “comprometimento cognitivo do desenvolvimento”. Parece que até que tenhamos uma sociedade mais inclusiva e com um respeito mais profundo pela diversidade da condição humana, a estigmatização será evidente, independentemente da terminologia.

Nos séculos XIX e XX, as abordagens educacionais para o processo formativo de pessoas com deficiência intelectual foram influenciadas pela crescente disciplina da psicologia. Teorias propostas por Francis Galton (1822–1911), William James (1842–1910), Arnold Gessell

(1880–1961), Charles Spearman (1863–1945), Cyril Burt (1883–1971) e Jean Piaget (1896–1979) teve um efeito significativo na maneira como as pessoas com deficiência intelectual foram avaliadas e classificadas (SANTOS, 2017). As primeiras tentativas “científicas” de diagnosticar ou explicar os fenômenos de baixa inteligência incluíram a referência de Galen às associações entre idiotice e orelhas grandes, e quiromancia e frenologia. Outros movimentos incluíam: poligenismo, que enfatizava que entre as raças humanas havia espécies biológicas separadas; craniometria, a medida de crânios; e a medição de corpos para procurar sinais de morfologia da apicultura em grupos considerados indesejáveis (idem).

No entanto, foi Alfred Binet (1857–1911), diretor do laboratório de psicologia da Sorbonne em Paris, que recebeu o crédito da criação da primeira escala para medir a “inteligência”. Os motivos de Binet para o desenvolvimento de uma escala foram motivados pela necessidade de identificar os estudantes cuja falta de sucesso em salas de aula regulares pode ter exigido um programa de educação especial para remediar suas dificuldades. O psicólogo americano Lewis M. Terman (1877–1956), professor da Universidade de Stanford, baseou-se nos primeiros trabalhos de Binet, renomeando a escala de Teste de inteligência de Stanford – Binet. Terman, fortemente influenciado pelo crescente movimento da eugenia do final do século XIX e início do século XX, enfatizou o perigo que “defeitos de alto grau” apresentavam à sociedade.

Uma combinação do impacto da publicação em 1859 de *A origem das espécies* de Charles Darwin (1859) e as descobertas genéticas de Gregor Mendel (1822 a 1884) reforçaram a visão de que a deficiência intelectual era uma condição hereditária única, e não uma que possa ser devido a uma variedade de genética e outras causas. As sociedades eugênicas surgiram em grande parte do mundo ocidental, com pressão sobre os pais de pessoas com deficiência intelectual para desencorajar o casamento e a procriação. Leis de esterilização arbitrárias, algumas revogadas recentemente, foram promulgadas em muitos países, incluindo Canadá, Estados Unidos, Suécia e França (CHAVES, 2019).

Conforme Santos (2017), o efeito líquido do movimento eugênico foi um rápido aumento no número de pessoas institucionalizadas em todo o mundo ocidental, ostensivamente para proteger a sociedade dos perigos previstos por Terman e outros advogados influentes. A partir de meados do século XX, vários avanços significativos foram feitos na definição e classificação de deficiências intelectuais. Estes foram em grande parte influenciados por pelo menos três fatores. Primeiro, os resultados da pesquisa, tanto da perspectiva psicológica operante quanto da cognitiva, demonstraram o potencial de aprendizado de pessoas com deficiência intelectual. Segundo a proclamação das Nações Unidas em 1971 da Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência Mental (Nações Unidas, 1971) deu um impulso aos países para reexaminar suas leis para garantir que os direitos das pessoas com deficiência intelectual fossem salvaguardados. Terceiro, o crescente movimento de desinstitucionalização em vários países ocidentais forneceu um espírito de otimismo que desafiava crenças comuns sobre o status moral de pessoas com deficiência intelectual.

CARACTERÍSTICAS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As características das pessoas com deficiência intelectual (CARVALHO, 2004; HONORA, FRIZANCO, 2008; MANTOAN, 1988) que podem afetar seu aprendizado acadêmico,

bem como sua capacidade de se adaptar ao ambiente doméstico, escolar e comunitário, são apresentadas nos seguintes subtítulos:

Cognição geral: As pessoas com deficiência intelectual variam física e emocionalmente, bem como por personalidade, disposição e crenças. Sua aparente lentidão na aprendizagem pode estar relacionada ao atraso no desenvolvimento intelectual. Quando adultos com deficiência intelectual atendem a aspectos apropriados dos estímulos de aprendizagem apresentados versus aspectos inadequados, sua taxa e quantidade de aprendizado podem ser aceitáveis. Se apoios educacionais específicos são implementados, poucas pesquisas indicam que estudantes com deficiência intelectual podem atingir as mesmas taxas, mas, no geral, permanecem atrás de seus pares. A pontuação de um teste de QI é menos importante na determinação da cognição geral, ou habilidade e facilidade na obtenção de informações, de uma pessoa com deficiência intelectual do que os tipos e quantidade de apoio necessário para funcionar em tarefas ou níveis especificados.

Aprendizado e memória: os recursos de aprendizado e memória de pessoas com deficiência intelectual estão significativamente abaixo da média em comparação com pares sem deficiência. Pessoas com deficiência intelectual desenvolvem conjuntos de aprendizado em um ritmo mais lento que os pares sem deficiência, e são deficientes em relacionar informações a novas situações. Estudantes com deficiência intelectual não podem usar espontaneamente estratégias apropriadas de aprendizado ou retenção de memória e podem ter dificuldade em perceber as condições ou ações que auxiliam o aprendizado e a memória. No entanto, essas estratégias podem ser ensinadas. Pessoas com deficiência intelectual têm dificuldade em se concentrar em estímulos relevantes na aprendizagem e em situações da vida real, às vezes cuidando de coisas erradas.

Atenção: para obter informações, os estudantes devem atender à tarefa de aprendizado pelo tempo necessário e controlar as distrações. Estudantes com deficiência intelectual podem ter dificuldade em distinguir e atender a questões relevantes tanto em situações de aprendizado quanto em situações sociais (ALCÂNTARA, 2019). O problema não é que o aluno não preste atenção, mas sim que ele não entende ou não filtra as informações para obter as características mais importantes (idem), promovendo sua aprendizagem. Como disse Scorsato (2005, p. 95):

Em situações de aprendizagem, a aprendizagem acionada pelo desejo de saber do aluno se prende a algo, a algum elemento particular da figura do professor, tornando-o seu depositário. E diferente do analista o professor não interpreta a transferência, mas utiliza. [...] para que o saber circule, o professor vai sustentar esse lugar como um representante do saber, o que não é o mesmo que encarnar o saber no sentido de ter ou de ser. É resistir à tentação ao possível gozo que esse lugar pode portar, de modelar o aluno, capturando-o numa relação de especularidade; é não se satisfazer no nível do narcisismo, é desalojar-se da posição do eu-ideal para, dialeticamente, sustentar a posição ideal-do-eu.

Habilidades adaptativas: as habilidades adaptativas de pessoas com deficiência intelectual geralmente não são comparáveis às de seus pares sem deficiência. Uma criança com deficiência intelectual pode ter dificuldade em aprender e aplicar habilidades por várias razões, incluindo um nível mais alto de distração, falta de atenção, falta de leitura de sugestões sociais e comportamento impulsivo. Beyer (2005) investigou a qualidade das relações sociais entre estudantes com deficiências intelectuais leves e colegas que não eram deficientes e descobriu que os estudantes sem deficiência percebiam seus colegas com deficiência intelectual como amigos.

Autorregulação: a capacidade de ensaiar uma tarefa está relacionada a um amplo con-

ceito conhecido como autorregulação, ou a capacidade de mediar ou regular o próprio comportamento (BEYER, 2005). Os teóricos do processamento de informações estudam como uma pessoa processa informações, desde estímulos sensoriais até produção motora. Na teoria do processamento de informações, as diferenças de aprendizado em pessoas com deficiência intelectual são vistas como o subdesenvolvimento de processos metacognitivos. A falta ou subdesenvolvimento dessas habilidades afeta notavelmente a memória, as habilidades de ensaio, a capacidade organizacional e o controle do processo de aprendizagem (idem).

Fala e linguagem: pessoas com deficiência intelectual podem ter dificuldades de fala, compreensão de linguagem e formulação atrasadas. Os problemas de linguagem geralmente estão associados a atrasos no desenvolvimento da linguagem e não ao uso bizarro da linguagem. Pessoas com deficiência intelectual podem apresentar um atraso no funcionamento de aspectos pragmáticos da linguagem, como turnos, seleção de tópicos aceitáveis para conversação, saber quando falar, saber quando ficar em silêncio e habilidades contextuais semelhantes. Chaves (2019) enfatizou que o objetivo primordial da intervenção na linguagem é aumentar a comunicação funcional dos estudantes. A gravidade dos problemas de fala e linguagem está positivamente correlacionada com a causa e a gravidade das deficiências intelectuais: quanto mais brandas as deficiências intelectuais, menos difundida é a dificuldade de linguagem.

Motivação: pessoas com deficiência intelectual são frequentemente descritas como falta de motivação ou comportamento direcionado para o exterior. Experiências passadas de fracasso e a ansiedade gerada por esses fracassos podem fazê-las parecer menos objetivas, direcionadas e sem motivação. O resultado do fracasso geralmente é o desamparo aprendido. É provável que a história do fracasso leve à dependência de fontes externas de reforço ou recompensa, e não de fontes internas de recompensa. Elas são menos propensas a iniciar a partida, motivadas pela auto aprovação (DIAS, 2014).

Realização acadêmica: as ineficiências cognitivas de estudantes com deficiência intelectual leve e/ou moderada levam a problemas persistentes no desempenho acadêmico. Estudantes com deficiências intelectuais leves são melhores em decodificar palavras do que compreender seu significado e ler abaixo do seu próprio nível de idade mental. Estudantes com deficiências intelectuais podem aprender cálculos básicos, mas podem não conseguir aplicar conceitos adequadamente em uma situação de solução de problemas. Um crescente corpo de pesquisa indicou que estudantes com deficiências intelectuais moderadas ou graves podem ser ensinadas academicamente como um meio de obter informações, participar de contextos sociais, aumentar sua orientação e mobilidade e fazer escolhas (DIAS, 2014).

Características físicas: estudantes com deficiência intelectual com diferentes etiologias biológicas podem apresentar problemas coexistentes, como comprometimentos físicos, motores, ortopédicos, visuais e auditivos e problemas de saúde. Existe uma relação entre a gravidade das deficiências intelectuais e a extensão das diferenças físicas para o indivíduo. A maioria das estudantes com deficiências intelectuais graves e profundas têm múltiplas deficiências que afetam quase todos os aspectos do desenvolvimento intelectual e físico.

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO AMBIENTE ESCOLAR

A deficiência intelectual no ambiente escolar é um tema de extrema importância, tanto

do ponto de vista científico quanto legal. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006 e ratificada pelo Brasil, a inclusão de alunos com deficiência intelectual no sistema educacional é um direito fundamental. O artigo 24 da convenção estabelece que as pessoas com deficiência têm direito à educação inclusiva, visando o pleno desenvolvimento de seus potenciais.

No âmbito científico, estudos como o de Honorá e Frizanco (2021) destacam que a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar traz benefícios tanto para esses alunos quanto para os demais. Segundo os autores, “a interação com colegas sem deficiência estimula o desenvolvimento social, cognitivo e emocional desses estudantes” (HONORÁ; FRIZANCO, 2021, p. 12). Além disso, a presença de alunos com deficiência intelectual nas salas de aula favorece a construção de uma cultura de respeito à diversidade.

A inclusão de alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar também promove um ambiente de aprendizado enriquecedor para todos os estudantes. A interação entre os alunos com e sem deficiência oferece oportunidades valiosas de aprendizado mútuo, promovendo a compreensão e a aceitação da diversidade desde cedo. Ao conviverem com colegas que têm habilidades e perspectivas diferentes, os estudantes desenvolvem empatia, respeito e tolerância, características essenciais para uma sociedade inclusiva. Essa experiência compartilhada no contexto educacional prepara os estudantes para a interação com pessoas diversas ao longo de suas vidas, fomentando a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, assegura o direito à educação inclusiva no Brasil. O Artigo 58 da LDB estabelece que a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência. Além disso, o Decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e a acessibilidade.

No entanto, a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar requer uma série de adaptações curriculares e estratégias pedagógicas específicas. De acordo com Valera (2015, p. 15), “a formação dos professores é um fator determinante para o sucesso da inclusão”. A capacitação dos docentes na área da educação inclusiva possibilita a criação de ambientes pedagogicamente adequados, que valorizam as potencialidades de cada aluno e promovem a aprendizagem de forma individualizada.

A inclusão de alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar demanda um esforço conjunto para garantir uma educação de qualidade para todos. Como mencionado por Valera (2015), a formação adequada dos professores é fundamental para o sucesso da inclusão. Os docentes devem receber capacitação específica em educação inclusiva, permitindo-lhes desenvolver estratégias pedagógicas e adaptar o currículo de forma a atender às necessidades individuais de cada aluno. Essa formação possibilita aos professores criar ambientes de aprendizado inclusivos, nos quais as potencialidades de cada estudante são valorizadas e estimuladas. Ao adotar abordagens pedagógicas individualizadas, os professores podem oferecer suporte adequado, identificar e aproveitar os pontos fortes de cada aluno e fornecer os recursos necessários para o seu desenvolvimento acadêmico e social. Portanto, investir na formação contínua dos professores é essencial para promover uma educação inclusiva de qualidade e garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais.

Além disso, é fundamental que as escolas e instituições de ensino adotem práticas inclusivas e flexíveis, conforme destaca Chaves (2019). Essas práticas devem considerar a diversidade de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, proporcionando recursos e estratégias adequadas para o seu pleno desenvolvimento.

Diante disso, a implementação de políticas públicas efetivas é imprescindível para a efetiva inclusão de alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar. É necessário que o Estado assegure recursos materiais e humanos necessários, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

Em resumo, a deficiência intelectual no ambiente escolar é um tema de relevância científica e legal. A inclusão desses alunos requer embasamento nos documentos legais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Decreto que dispõe sobre a educação especial. A formação dos professores e a adoção de práticas inclusivas são fundamentais para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, promovendo o desenvolvimento pleno das potencialidades individuais.

A implementação de políticas públicas efetivas, com a destinação de recursos adequados, é essencial para assegurar a inclusão e o acesso igualitário à educação. É preciso reconhecer a diversidade de aprendizagem e proporcionar adaptações curriculares e estratégias pedagógicas específicas para atender às necessidades dos alunos com deficiência intelectual. A inclusão no ambiente escolar não apenas beneficia esses estudantes, mas também promove a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde todos tenham a oportunidade de participar ativamente da vida escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa sobre a deficiência intelectual no contexto escolar e sua relação com a formação docente revelou-se de extrema importância para o aprimoramento da prática educacional e promoção da inclusão. Ao analisar as estratégias eficazes de formação docente, foi possível identificar elementos fundamentais para uma educação inclusiva e de qualidade. Nesse sentido, algumas considerações finais podem ser destacadas.

Primeiramente, a formação docente desempenha um papel crucial na promoção da educação inclusiva. Os resultados desta revisão bibliográfica apontam a necessidade de um investimento contínuo na capacitação dos professores, proporcionando-lhes conhecimentos, habilidades e recursos necessários para atender às demandas educacionais específicas de alunos com deficiência intelectual.

Além disso, a pesquisa ressalta a importância de abordagens inclusivas e individualizadas no contexto escolar. A adaptação curricular e o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas mostraram-se fundamentais para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, promovendo o seu desenvolvimento acadêmico e social de maneira significativa.

Outro aspecto relevante é a valorização da interação entre alunos com e sem deficiência intelectual. A presença desses estudantes em sala de aula favorece a construção de uma cultura de respeito à diversidade e estimula o desenvolvimento social e emocional de todos os envolvidos. A colaboração e a troca de experiências entre os alunos enriquecem o ambiente escolar e contribuem para uma aprendizagem mais abrangente.

É importante ressaltar que este estudo identificou a necessidade de uma formação docente mais direcionada e específica para a deficiência intelectual. Os professores devem estar preparados para lidar com as demandas individuais dos alunos, compreendendo suas características e oferecendo o suporte necessário para o seu pleno desenvolvimento.

Diante dos resultados apresentados, é essencial destacar a importância de uma abordagem multidisciplinar no trabalho com alunos com deficiência intelectual. A colaboração entre profissionais da educação, psicologia, terapia ocupacional e outras áreas é fundamental para a promoção de uma educação inclusiva e integral, atendendo às necessidades específicas de cada aluno.

É imprescindível que as instituições educacionais e os responsáveis pela formulação de políticas públicas reconheçam a importância da formação docente e da implementação de abordagens inclusivas no contexto escolar. Investimentos em programas de capacitação e estruturação de políticas educacionais inclusivas são fundamentais para garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, J. N. de. Processos de constituição da criança com deficiência intelectual na educação infantil. 2019. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.
- AMIRALIAN, M. et al. Conceituando a deficiência. *Rev. Saúde Pública*, 34 (1), 2000.
- BROWN, I. What is meant by intellectual and developmental disabilities. In: BROWN, I.; PERCY, M. (Eds.), *A comprehensive guide to intellectual and developmental disabilities* (pp. 3–15). Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 2007.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, DE 11 DE Setembro de 2001. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2001.
- BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Medicação, 2020.
- CHAVES, M. P. *Desenvolvimento subjetivo de estudantes com deficiência intelectual como processo mobilizador da aprendizagem escolar*. 2019. 191 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- CARVALHO, R.E. *Educação Inclusiva: com os pingos no “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DITCHMAN, N. et al. Stigma and intellectual disability: Potential application of mental illness research. *Rehabilitation Psychology*, 58(2), 2013, 206–216.

DIAS, S. de S. A quem serve o diagnóstico de deficiência intelectual? um estudo do desenvolvimento adulto na perspectiva da Psicologia dialógica. 2014. xv, 201 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)-Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. E. Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com a sociedade inclusiva. São Paulo, SP: 2021.

MANTOAN, M. T. Compreendendo a deficiência mental. São Paulo: Scipione, 1988.

ONU - Organização das Nações Unidas. Declaração dos direitos das pessoas deficientes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acessado em: 31 de julho de 2020.

SCORSATO, T. B. O desejo de saber e suas vicissitudes – da escola à universidade: um enfoque psicanalítico. 2005. 369 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

STAUDT, L. Deficiência intelectual e aprendizagem escolar: um estudo sobre práticas pedagógicas desenvolvidas em instituição privada que atende alunos de camadas sociais elevadas. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANTIAGO, A. L. A inibição intelectual na Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

SANTOS, R. A. dos. A voz dos estudantes com deficiência intelectual: rebatimentos dos tempos de escola na construção identitária. 2017. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2017.

VALERA, Juliessa Ricce. Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações. 2015. 168 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015.



História da educação profissional tecnológica de nível médio no Brasil - 1909 a 2023

Marinalva Maria de Brito
Ronan Daré Tocaundo

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.14

RESUMO

A Educação Profissional e Tecnológica de nível médio é uma modalidade de ensino cuja finalidade é qualificar jovens para o mundo do trabalho. Ao longo da história, sua configuração sofreu mudanças e adequações de acordo com os interesses econômicos, políticos e sociais, oscilando ora entre um modelo de formação meramente técnica voltada para o trabalho, ora em um modelo de formação preocupado com a formação humana. O objetivo deste trabalho é descrever como se deu a gênese e evolução da Educação Profissional e Tecnológica e debater sobre as interferências das políticas públicas de educação profissional. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, realizada a partir de referencial teórico sobre a temática em livros e artigos científicos e consulta à legislação brasileira por meio das normas jurídicas disponíveis em portais governamentais. Os resultados revelam que desde sua concepção em 1909 até a atualidade, predominantemente, a modalidade esteve restrita a um modelo de educação de formação técnica tido como um conjunto de ensinamentos com propósito único de capacitar o indivíduo para tarefas mecânicas, visando atender o mercado capitalista. No ano de 2017 uma nova política educacional propôs uma mudança radical no ensino médio que afetou diretamente a estrutura e diretrizes da educação profissional vigentes. Essa mudança vem gerando divergências de opiniões da sociedade civil, estudantes e profissionais da área de educação. No contexto atual, a educação profissional segue em um cenário de incertezas quanto a sua estrutura e finalidade.

Palavras-chave: educação profissional e tecnológica (EPT). ensino médio integrado. formação humana. formação técnica.

KEYWORDS

Professional and technological education is a teaching modality whose purpose is to qualify young people for the world of work. Throughout history, its configuration has undergone changes and adaptations according to psychological and social interests, oscillating between a purely technical training model geared towards work, and now a training model concerned with human development. The objective of this work is to describe how the genesis and evolution of professional and Technological Education took place and to discuss the interference of public policies of professional education. The methodology used was bibliographical research, based on theoretical references on the subject in books and scientific articles and consultation with Brazilian legislation through legal norms available on government portals. The results demonstrate that since its conception in 1909, the present time, predominantly, even the modality has been restricted to a technical training education model seen as a set of teaching with the sole purpose of qualifying the individual for mechanical tasks, aiming to serve the capitalist market. In 2017, a new educational policy adopted a radical change in secondary education that directly affected the structure and guidelines of current professional education. This change has generated divergent opinions from civil society, students and education professionals. In the current context, professional education continues in a scenario of emotions regarding its structure and purpose.

Keywords: professional and technological education (EPT). integrated high school. human formation; technical graduation.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional é uma modalidade de educação instituída a partir de 1909 cuja finalidade é a qualificação profissional para o mundo do trabalho. A nomenclatura “Educação Profissional”, presente no artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), foi alterada pela Lei 11.741 de 16 de julho de 2008, e passou a ter a denominação de “Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, 2008).

Ao longo da história da educação no Brasil, desde sua gênese até os dias atuais, destaca-se o fato que, predominantemente, a EPT serviu a interesses político-econômicos, de modo a se constituir como um instrumento de mera formação técnica, sem qualquer preocupação com a formação humana, com finalidade precípua de alimentar o mercado capitalista de mão de obra qualificada.

No ano de 2004, novas políticas públicas educacionais foram implantadas na direção da universalização do ensino médio e a integração da EPT à educação básica, com finalidade de conduzir o educando a uma formação humana mais ampla, fundamentada nos princípios da politécnica. Entretanto, [...] a universalização do ensino médio e a educação profissional integrada à educação básica de nível médio foram e são sistematicamente negados ou truncados por contrarreformas [...]” (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2019, p. 3). Assim, não é possível compreender a EPT fora de seu contexto histórico, principalmente, dos fins do século XX, quando as políticas educacionais no Brasil eram criadas de acordo com as premissas neoliberais impostas pelo mercado nacional e internacional, fundamentadas pelo discurso da modernização e desenvolvimento econômico.

No contexto da formação de nível médio, existe uma dualidade histórica entre o ensino propedêutico e o ensino técnico que os distancia, de acordo com as diretrizes estabelecidas por cada governo da época. De um lado um sistema de ensino técnico profissional restrito a um conjunto de ensinamentos com o único propósito de capacitar o indivíduo para tarefas mecânicas, de outro, o ensino propedêutico com sua finalidade de promover a formação para os trabalhos intelectuais. Conseqüentemente, essa dualidade fortalece a desigualdade social, uma vez que o ensino técnico está direcionado a capacitar a camada menos favorecida da sociedade para o trabalho mecânico, com vistas a atender a demanda do mercado capitalista, e a educação propedêutica alimenta um modelo de formação burguesa.

Nesse sentido, o objetivo principal deste trabalho é descrever e debater acerca da gênese e evolução da educação profissional e tecnológica no Brasil, considerando as interferências dos contextos político, econômico e social, posto que as concepções educacionais estabelecidas ao longo da história da educação profissional brasileira, são fruto desses contextos, indissociáveis da história da educação.

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica, realizada a partir da seleção de referencial teórico abstraído de livros e artigos científicos sobre a temática e de normas jurídicas específicas disponíveis em portais governamentais.

GÊNESE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Até o fim do século XIX havia apenas um modelo de educação no Brasil, do tipo propedêutico, direcionado para a burguesia e que visava a formação de futuros dirigentes da elite brasileira (RAMOS, 2014). Entretanto, isso mudou a partir do século XX, em função do novo modelo econômico baseado no industrialismo e ideias agrárias, que ganhava força e se expandia cada vez mais pelo mundo, desde as últimas décadas do século XIX. O Brasil se via cada vez mais pressionado a aderir ao modelo, para garantir o desenvolvimento e estabilidade do mercado econômico. Essa nova realidade tornava a divisão do trabalho um processo cada vez mais complexo, demandando necessariamente a qualificação profissional (GOMES, 2003). Nesse contexto, é que a Educação Profissional no Brasil foi concebida como um instrumento provedor de mão de obra qualificada para suprir a demanda emergente do mercado industrial e agrário no Brasil.

Sob esse cenário, o então presidente do Brasil da época, Nilo Peçanha, criou as primeiras escolas de educação profissional, por meio do decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Instituiu-se assim, a primeira rede de ensino técnico, com a criação de Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito em cada uma das capitais brasileiras, com oficinas de trabalho manual ou mecânica de forma “mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola de modo a atender às especificidades das indústrias locais” (BRASIL, 1909). (BRASIL, 1909). Essa rede de aprendizagem profissional tinha como propósito principal formar “operários e contramestres”, por meio do ensino prático e conhecimentos técnicos para aqueles que desejassem aprender um ofício (BRASIL, 1909). Todavia, o referido decreto, foi também um instrumento de controle social do governo da época, com o objetivo de garantir a ordem social, disciplinando e promovendo o sentimento de nacionalidade na camada marginalizada considerada um risco para a sociedade:

[...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; (grifo nosso); Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909).

Desse modo, o decreto instituído como instrumento de política socioeducacional, além de estabelecer um modelo de ensino voltado para a formação de mão de obra qualificada para sustentar o desenvolvimento industrial e urbanização do país, defendia a tese que somente por meio do trabalho seria possível inserir o público marginalizado na sociedade (TOMÉ, 2012).

Já em 1910, dada a expansão acelerada do modelo de economia agrícola no mundo, o governo instituiu e regulamentou, por meio do decreto 8.319, de 20 de outubro de 1910, o ensino agrônômico. Tal decreto tinha por finalidade “a instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlativas, e compreende o ensino agrícola, de medicina veterinária, zootecnia e indústrias rurais” (BRASIL, 1910).

A educação profissional foi se expandindo, várias instituições voltadas para a iniciação em ofícios e alfabetização foram criadas, mantendo seu caráter assistencialista até o final da década de 1930.

EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Década de 1930 a 1960

Durante a década de 1930, sob o governo da Era Vargas (1930-1945), mudanças socioeconômicas globais de expansão industrial demandaram a necessidade da ampliação da rede de educação profissionalizante, a fim de habilitar mais trabalhadores com formação técnica para ocuparem postos industriais (KUNZE, 2009). Com a expressiva expansão do processo de industrialização no Brasil, a formação dos trabalhadores tornou-se um dos pilares do progresso, tornando-se uma necessidade econômica. Assim, por meio da Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional em diversos níveis de ensino (BRASIL, 1937), visando suprir as demandas de todos os ramos do processo de industrialização que se expandia no Brasil.

Mesmo com a ampliação de políticas públicas para a EPT, a demanda ainda era maior do que a qualificação. As instituições de formação técnica não davam conta de suprir a demanda que crescia aceleradamente. Nesse contexto, as primeiras tratativas relacionadas especificamente ao ensino técnico, profissional e industrial foram estabelecidas na Constituição Federal de 1937. Posteriormente, na década de 1940, instituiu-se as “Leis Orgânicas de Ensino”, frutos da “Reforma Capanema”. Tal legislação estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), além de propor mudanças no ensino secundário. Com a Reforma Capanema, o ensino profissional passou a ser de nível médio e exames de admissão passaram a ser o critério de ingresso; os cursos foram divididos em dois níveis, sendo um que compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria, outro que correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração, incluindo um ano de estágio supervisionado na indústria. As Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, por meio do Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário (BRASIL, 1942).

Em 1942 o Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, permitiu o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura de ensino, possibilitando que alunos formados em cursos técnicos pudessem ingressar no ensino superior, desde que em área equivalente à formação (BRASIL, 1942). Assim, a educação profissional foi aos poucos perdendo seu perfil assistencialista e a elite foi sendo incluída na educação profissional, visando ampliar a qualificação de recursos humanos para os diversos processos de produção emergentes (TOMÉ, 2012).

Apesar de todo o avanço na legislação, o país não atingiu as metas de formação profissional desejada para suprir as demandas do mercado. Foi então que o governo de Getúlio Vargas, por meio do Decreto-lei 4.048 de 22 de janeiro de 1942, decidiu pela criação do Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), a primeira instituição de ensino profissional do chamado “Sistema S”, que representa a decisão das indústrias em contribuir com o Estado na formação de mão de obra para a indústria (RAMOS, 2014). Logo em seguida, o Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, reformou o ensino comercial, com a finalidade de “formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e bem assim de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados.” (BRASIL, 1943).

O Governo Provisório, sob o comando de Raul Leitão da Cunha no Ministério da Educação, promulgou outros Decretos-lei no ano de 1946 com a finalidade de ampliar e regulamentar o ensino profissional no Brasil: Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional; Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal; Decretos-lei nº 8.621 e nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC; Decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola; Decreto-Lei nº 9.853 de 13 de setembro de 1946 que atribuiu à Confederação Nacional do Comércio o encargo de criar e organizar o Serviço Social do Comércio (SESC); Decreto-Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola no Brasil, instituiu as Diretrizes e Bases para o Ensino Primário e o Curso de Formação de Professores Primários em todo o país.

Durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias por meio do Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, e passaram a ser denominadas de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão (BRASIL, 1959). Essa autonomia dada às Escolas Técnicas Federais contribuiu significativamente para que as instituições intensificassem a formação de técnicos, porém, como consequência, fortaleceu ainda mais o modelo de ensino técnico, cuja finalidade se restringe à capacitação da classe trabalhadora para o mercado de trabalho sem preocupação com a formação humana.

Décadas de 1960 a 1990

Em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a finalidade de definir e regularizar o sistema de educação a partir da Constituição Federal de 1937. No âmbito da EPT, um dos pontos mais importantes regulamentados por essa LDB foi a oficialização da equivalência entre os primeiros ciclos dos diferentes ramos do Ensino Médio, possibilitando aos alunos do primeiro ciclo de qualquer ramo acessarem o segundo ciclo secundário.

Ao longo da década de 1960 a fase de internacionalização da economia se expandia, ampliando as relações de dependências globais de mercado, afetando a sociedade brasileira nos níveis econômicos, políticos, sociais e educacionais ao passo que a economia ia se desenvolvendo, aumentava a demanda por mão de obra qualificada. Assim, em 1971, durante o governo militar, houve uma drástica mudança na estrutura do ensino médio promovida pela Lei nº 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971, com a finalidade de prover o mercado de profissionais capacitados. Assim, estabeleceu-se o ensino profissionalizante obrigatório no segundo grau, ou seja, todos os currículos de segundo grau foram transformados em técnico-profissional, conduzindo o estudante à conclusão de uma habilitação profissional técnica. Desse modo, o sistema de ensino de nível médio se resumiu a uma concepção de formação preocupada meramente em ampliar, tanto o número de Escolas Técnicas Federais, quanto o número de cursos técnicos, com vistas a garantir a formação de mão de obra para atender o mercado capitalista (RAMOS, 2014).

Década de 1980 e 1990

O movimento de redemocratização estabelecido nos anos de 1980 com o fim da ditadura militar instituída em 1964 e finda em 1985, provocou, mais uma vez, mudanças nos contextos sociais, políticos e econômicos do Brasil. No âmbito da EPT, muitas discussões emergiram na

direção da construção de um projeto de ensino técnico mais comprometido com as classes trabalhadoras, visando uma formação profissional integrada à formação geral em seus vários aspectos: humanísticos, culturais e científico-tecnológicos (MORAES; DIEMER, 2019). Nesse sentido, em 1982, a Lei nº 7.044/82 reformulou a Lei nº 5.692/71, desobrigando a habilitação profissional. A nova redação suprimiu os conceitos de educação geral e formação especial e criou o conceito de educação profissional como “preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1982).

Em 1988, a promulgação da nova Constituição Federal (CF) foi um marco importante na construção de um novo rumo para educação profissional integrada à formação humana “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como previsto no artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1988, (BRASIL, 1988).

A década de 1990 foi marcada por transformações relevantes na área educacional. A promulgação da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformou gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), concebendo autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

A Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 20 de dezembro de 1996, foi um dos marcos mais importantes da história da EPT, por abordar de maneira específica o tema da “Educação Profissional” especialmente no Capítulo III do Título V, “Da Educação Profissional”; nos artigos 39 a 42, de forma associada e articulada com o § 2º do artigo 36 da mesma Lei; e na parte referente ao Ensino Médio, definido como “etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos” (BRASIL, 1996). A partir das novas diretrizes estabelecidas na lei, a EPT perdeu seu caráter de formação meramente técnica e se torna “uma opção a mais oferecida ao estudante a fim de qualificá-lo para o mercado de trabalho”, assegurando “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania” e fornecendo ao educando meios para “progredir tanto no trabalho, quanto em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). A LDB determinou que a EPT seja “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, com o objetivo de conduzir o educando ao desenvolvimento permanente “de aptidões para a vida produtiva” na sociedade do trabalho e do conhecimento (BRASIL, 1996). Determinou ainda, que ela seja desenvolvida “em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, essa nova estrutura da EPT abriu a possibilidade de se realizar, por intermédio da educação, “algumas das condições básicas para o exercício consciente da cidadania política” (CIAVATTA E FRIGOTTO, 2003, p.100).

Assim, a LDB de 1996 representa um passo importante para o ideário de uma formação mais humana e menos técnica, em direção à ruptura da dualidade histórica entre ensino profissional e propedêutico.

Já em 1997, por meio do Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, a LDB sofreu alterações que estabeleceram novamente a separação do ensino técnico de nível médio do ensino médio regular: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL 1997, art. 5º). Essa alteração dividiu novamente o ensino médio em duas pro-

postas de formação: uma formação geral, direcionada para a construção de sujeitos capazes de articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura; e, uma formação profissionalizante, com a finalidade de educar o cidadão trabalhador produtivo e não o sujeito emancipado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Premissas da EPT a partir da década de 2000

No ano de 2003, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (BRASIL, 2003). Neste mesmo ano, ampliou-se o debate sobre as premissas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível médio estabelecidas no Decreto nº 2.208/97, em especial, no tocante à separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional. Instaurou-se uma mobilização dos setores educacionais vinculados ao domínio da educação profissional em defesa do modelo de ensino médio integrado, na direção da formação humana (BRASIL, 2007).

Durante o ano de 2003 até julho de 2004 alargaram-se os debates acerca da relação entre o ensino médio e a educação profissional. O resultado desses debates culminou no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, desobrigando a formação técnica de segundo grau. As novas orientações para a organização da Educação Profissional foram fundamentadas na “centralidade do trabalho como princípio educativo” e a “indissociabilidade entre teoria e prática”, tanto na formação inicial quanto na formação continuada de trabalhadores, “objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (BRASIL, 2004). Nesse contexto, foi criado o Ensino Médio Técnico Integrado (EMI) baseado na junção das disciplinas de formação geral às de formação profissionalizante, norteado pelos princípios de politecnia, educação unitária e omnilateralidade, integrando o ensino da cultura geral à formação para o mundo do trabalho, contemplando tanto a formação básica, quanto a formação profissional (BRASIL, 2004). Autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) compreendem que essa estrutura de ensino no âmbito da EPT permite aos jovens da classe trabalhadora uma formação mais humana, dada a integração entre ciência, tecnologia, trabalho e educação de forma indissociáveis. Nessa perspectiva, o referido decreto representa um marco importante na história da EPT, pois se tornou um instrumento legal de combate à ideologia burguesa de ensino predominante ao longo da história da educação profissional no Brasil. Nesse sentido, “o Ensino Médio Integrado (EMI) passou a ser a bandeira de luta dos educadores progressistas ao ser concebido como uma possibilidade de superação da dualidade na educação brasileira [...]” (SOUZA *et al.*, 2019, p.84). Afinal, essa nova estrutura proposta converge com o conceito de politecnia, que defende a escola politécnica em sua dimensão socialista, capaz de promover uma educação profissional de formação humana, por meio da articulação entre trabalho manual e intelectual, e não apenas como um conjunto de ensinamento de várias técnicas (SAVIANI, 2003).

Em 2005 foi realizada a expansão da oferta de educação profissional mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, estabelecidas na Lei nº 11.195 de 8 de dezembro de 2005. Durante a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, foram construídas 64 novas unidades de ensino profissional.

No ano de 2008, o presidente Lula promulgou a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os

Institutos Federais de Educação (IFs). No contexto da EPT, essa Lei também representou um marco muito importante, pois o grande impulso do Ensino Médio Integrado é decorrente da expansão dessa Rede. Além disso, essa lei determinou que a EPT de nível médio nos IFs deveria ser oferecida prioritariamente na forma de cursos integrados, voltados para formação integral do ser humano, preparando-o não somente para o trabalho, mas para a vida. Desse modo, proporcionou a ampliação da oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio, “como uma alternativa ao ensino propedêutico, dominante nas redes de educação” (MORAES; DIEMER, 2019, p.239). Ademais, promoveu a integração dos conhecimentos teóricos e práticos, aproximando o ensino aos princípios da politecnicidade, indispensável para a formação omnilateral do sujeito. Em suma, “a expansão e a nova institucionalidade foram decisivos para ampliação da oferta do EMI na esfera federal da educação profissional, cujas instituições passaram a constituir a RFEPCT” (CONIF, 2021).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio foram reformuladas em 2012, por meio da Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012).

Ao assumir a presidência em 2016, o ex-presidente Michel Temer editou a Medida Provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com a finalidade de reformar o Ensino Médio. Na Exposição de Motivos (EM) que acompanha a Medida Provisória (BRASIL, 2016), justificou que: “[...] há um descompasso entre a legislação para o ensino médio e os jovens formados nesse nível de ensino”; “[...] o currículo do ensino médio seria extenso, superficial e fragmentado”; os resultados do ensino médio apresentados pelo IDEB são ruins, “demonstrando uma redução na proficiência média em Português e Matemática” desde 1994; “[...] a matéria é relevante tendo em vista a necessidade de corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho”.

Posto isso, a Medida Provisória: ampliou a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente; tornou obrigatório o ensino de língua portuguesa e matemática nos três anos do ensino médio; tornou o ensino da arte e da educação física facultativo no ensino médio; o ensino da língua inglesa se tornou obrigatório nos currículos do ensino médio; o currículo do ensino médio passou a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino; deu autonomia às instituições de ensino na definição e organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (BRASIL, 2016).

Em 2017, essa Medida Provisória passou pelo Congresso sendo convertida, na Lei nº 13.415, promulgada em 16 de fevereiro de 2017, também denominada Lei do Novo Ensino Médio. Instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e determinou a obrigatoriedade da implantação do novo modelo em todas as escolas públicas ou privadas de ensino médio no Brasil. As disciplinas passaram, a partir de 2022, a ser ofertadas por áreas de conhecimento, com organização curricular de caráter flexível, considerando, entretanto, um conjunto de orientações norteadoras pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016). As disciplinas tradicionais trabalhadas separadamente passaram a ser agrupadas em áreas do conhecimento da seguinte forma: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e ciências humanas e

sociais aplicadas (BRASIL, 2016). Os estudantes passaram a escolher as áreas dos “itinerários formativos” os quais desejavam aprofundar seu conhecimento, podendo fazer uma formação técnica profissional após a formação básica geral. A lei do Novo Ensino Médio estabeleceu ainda a possibilidade de contratação de profissionais de notório saber “para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional” (BRASIL, 2017, art. 6, IV).

Sob essa perspectiva, a reforma do ensino médio diverge opiniões tanto de educadores quanto da sociedade. Há quem defenda que a nova organização curricular traz benefícios para os estudantes, uma vez que possibilita a eles a escolha por itinerários formativos de seus interesses, concedendo-lhes autonomia na sua trajetória de formação (BRASIL, 2017). Os defensores dessa ideia afirmam que o Novo Ensino Médio contribuirá para uma maior adesão dos jovens à escola e, conseqüentemente, para a permanência e melhoria da aprendizagem (BRASIL, 2016). Em oposição estão aqueles que criticam a proposta principalmente por considerar que há nela uma relação direta com o cenário histórico e político em que foi instituída, objetivando que a EPT atenda interesses do projeto neoliberal do governo. Retoma-se assim, mais uma vez, o modelo de educação dual, presente na história da educação no Brasil desde sua concepção, em que se tem de um lado a educação propedêutica e de outra a formação técnica com finalidade de atender os interesses do mercado (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2019). Outro ponto a ser criticado é a autonomia dada a cada instituição para que defina os itinerários formativos a serem ofertados, bem como a possibilidade de escolha desses itinerários pelos educandos. Defende-se que a “autonomia” na escolha da trajetória formativa do sujeito é algo factual, porém isso é uma mera ilusão, posto que a realidade do sistema escolar brasileiro é composto por maioria de instituições de ensino que trabalham em condições precárias, com estruturas mínimas, tanto no que concerne à infraestrutura, quanto em questões relacionadas à carência de professores e demais profissionais. Nesse sentido, certamente a oferta dos itinerários formativos se limitará aos recursos que a instituição tem para implementação da nova estrutura. Provavelmente, as escolas adequarão as escolhas aos recursos físicos e humanos disponíveis. Assim, ao contrário do que a proposta defende, os itinerários formativos não serão de fato uma “escolha” que atenda ao desejo do estudante, mas sim, opções oferecidas a ele conforme as condições da escola.

Mais uma questão que abre margem a críticas é a incumbência dada à escola para o desenvolvimento do “projeto de vida dos estudantes”. Nesse sentido, à escola cabe a função de criar meios de ajudar o aluno a fazer escolhas responsáveis e conscientes, em consonância com seus anseios e aptidões (BRASIL, 2017). A lei aborda o “projeto de vida do estudante” como algo simples de ser desenvolvido pela escola, entretanto, é um processo bastante complexo, dada a precariedade dos recursos, tanto de infraestrutura, quanto de recursos humanos (corpo docente e pessoal de apoio).

Outro ponto bastante criticado é a possibilidade de contratação de “profissionais com notório saber” para o itinerário formativo da Educação Profissional. De acordo com a ANPED (2021), essa proposição além de possibilitar a desarticulação da formação geral e profissional, ela menospreza o trabalho docente ao defender que o professor do itinerário “formação técnica e profissional” não tem o compromisso com a formação integral dos estudantes, pois o papel dele seria apenas a preparação instrumental para que o formando possa atuar em um determinado posto de trabalho demandado pelo mercado capitalista. A ANPED (2021) defende que a formação do professor é indispensável, pois há saberes e competências pedagógicas e didáticas que são exclusivos da docência. Não basta apenas saber ensinar bem um conteúdo, para ensinar é

preciso compreender o complexo processo de ensino-aprendizagem. A formação completa e integrada, precisa “[...] superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo [...]” (RAMOS, 2012, p. 121), e esse decreto não contribui em nada para isso, ao contrário afasta o sujeito cada vez mais de uma formação integral. Assim, essa desvalorização do papel do professor só afasta ainda mais a formação técnica do processo de formação humana que considera as dimensões estruturantes da vida social, tais como o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2019, DERMERVAL, 2007, MATOS, 2008). De acordo com Ramos (2008), o Ensino Médio Integrado ao ensino profissional representa o modelo de formação geral desejada para a formação de sujeitos autônomos, com competência técnica e capacidade de visão crítica, comprometido politicamente com a realidade e os problemas sociais que os cercam (RAMOS, 2008).

As mais recentes adequações propostas para a EPT estão estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 01/2021, de 5 de janeiro de 2021, que definiu princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e por instituições e redes de ensino públicas e privadas, visando a organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa resolução está associada ao conjunto de instrumentos legais e normativos que instituíram a reforma do Ensino Médio, proposta pela Lei nº 13.415/2017. Agrega-se à base normativa que institui o novo ensino médio: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Resolução CNE/CEB nº 03/2018); a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Resolução CNE/CEB nº 04/2018); e a quarta versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) Resolução CNE/CEB nº 02/2020), bem como a Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. De acordo com o cronograma estabelecido, no ano de 2022 se dá a implantação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio; em 2023 a implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio; e no ano de 2024, a implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio.

No momento histórico atual, no que tange à EPT da Rede Federal, a Resolução CNE/CP nº 01/2021, sofre críticas severas especialmente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal (CONIF), por suas diretrizes que se desvirtuam da identidade da EPT (CONIF, 2021). Para o CONIF o momento é de “Reafirmar a identidade da EPT como forma de garantir o acesso irrestrito à educação e ao trabalho como direitos sociais de milhões de jovens e adultos”, como previsto no artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1988 (CONIF, 2021), “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Desde a promulgação da Lei do Novo Ensino Médio em 2017, a nova proposta de ensino vinha sofrendo severas críticas. Entretanto, com a posse do presidente Lula em 2023, abriu-se espaço para ampliação do debate acerca dos impactos desse novo modelo de Ensino Médio na formação humana. O assunto tem gerado divergências de opiniões entre a sociedade civil, profissionais da área educacional e estudantes. Algumas entidades se posicionaram contra e outras a favor do Novo Ensino Médio. Em fevereiro de 2023, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), órgão representante dos gestores estaduais de educação, divulgou nota pública favorável à manutenção do Novo Ensino Médio, com ressalvas à necessidade de aprimoramentos e ajustes. Por outro lado, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes) se posicionou contrária ao Novo Ensino Médio, sugerindo a construção de uma nova lei que se

aproxime mais da realidade da educação brasileira.

Todo esse debate culminou na elaboração de uma consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, definida por meio da Portaria de nº 399 de março de 2023, com “objetivo de abrir o diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação”. Essa consulta tem por finalidade coletar dados para subsidiar a tomada de decisão do MEC sobre os atos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio (BRASIL, 2023, art. 1º). De acordo com o Art. 3º dessa portaria, a consulta pública conta com os seguintes instrumentos: audiências públicas; oficinas de trabalho; seminários; e pesquisas nacionais com estudantes, professores e gestores escolares “sobre a experiência de implementação do Novo Ensino Médio nas 27 (vinte e sete) Unidades da Federação” (BRASIL, 2023). O prazo para a finalização da consulta está definida para o dia 6 de junho de 2023.

Posteriormente, a Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023, suspendeu os prazos em curso definidos na Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. De acordo com a Portaria nº 627/2023 o prazo de suspensão seria de 60 (sessenta) dias após a conclusão da Consulta Pública instituída pela Portaria MEC nº 399, de 8 de março de 2023 (BRASIL, 2023). Entretanto, a suspensão superou os 60 dias e segue suspenso por tempo indeterminado.

Vale ressaltar, que a suspensão do cronograma do novo Ensino Médio, não altera em nada a estrutura do novo modelo de ensino. Os alunos continuarão seguindo as diretrizes do Novo Ensino Médio, com itinerários formativos e projeto de vida, sem qualquer alteração na nova grade horária da nova divisão de disciplinas e com a possibilidade de receberem formação técnica-profissional. Todavia, esse cenário de incertezas, repercute no Enem de 2024. Isso porque as novas diretrizes estabelecidas em 2017 determinam a mudança obrigatória no formato do Enem para 2024. Entretanto, se o cronograma deixar de valer, cai a obrigatoriedade de o Enem mudar em 2024. Em um novo formato o ENEM seria composto apenas por partes específicas do conteúdo de acordo com a escolha do estudante. Se o modelo de exame atual permanecer, a prova continua igual para todos, implicando na possibilidade de os alunos do Novo Ensino Médio serem cobrados por conteúdos que não necessariamente foram abordados em seus itinerários formativos.

Por enquanto, é impossível saber que rumo tomará o Ensino Técnico de Nível Médio no Brasil. O debate segue gerando polêmicas e críticas. O que se tem de concreto é que a reforma do Ensino Médio em curso interfere diretamente na proposta de Ensino Médio Integrado da Rede Federal e das Redes estaduais de educação, reforçando a desigualdade e retrocedendo na luta pelo rompimento da dualidade histórica entre ensino propedêutico e ensino técnico que segrega o trabalho intelectual do trabalho manual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação no Brasil nos revela que, ao longo de sua trajetória, a EPT esteve a serviço dos interesses divergentes da classe dominante. Sua finalidade precípua sempre esteve diretamente relacionada às correlações entre as forças que se alternam no poder. Por dé-

cadadas, a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil serviu aos interesses burgueses, sendo instrumento para qualificar mão de obra visando atender as demandas do mercado econômico de cada época. As políticas educacionais que predominantemente regiram o ensino médio criaram uma dualidade que divide a formação em um modelo de ensino propedêutico direcionado ao trabalho intelectual e outro direcionado meramente para as demandas do mercado de trabalho, preocupado em reproduzir o capital, sem qualquer compromisso com a formação humana. Como exemplo de um instrumento de política pública reprodutor desse modelo têm-se o Decreto nº 2.208/1997 que por muitos anos em nada contribuiu para a formação intelectual e política do sujeito do ensino técnico de nível médio.

Em contrapartida, destacam-se o Decreto nº 5.154/2004 que instituiu o Ensino Médio integrado (EMI) na Educação Básica e a Lei nº 11.892/2008 que criou os Institutos Federais. O Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, revogou o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e definiu novas orientações para a organização da EPT tomando a “centralidade do trabalho como princípio educativo” e a “indissociabilidade entre teoria e prática” (BRASIL, 2004). Essas normas jurídicas representam marcos importantes na oferta e defesa da educação profissional, técnica e tecnológica à serviço da emancipação política e social de jovens e adultos da nossa sociedade. Ambas estão amparadas pela politecnia, pilar da formação humana em direção à superação da dualidade histórica entre o ensino técnico e o intelectual. O ensino médio integrado representa um avanço para a formação igualitária, que respeite os indivíduos enquanto seres histórico-sociais e o trabalho como princípio educativo.

Posto isso, vale enfatizar a importância do debate acerca das consequências da reforma do ensino médio, propostas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, pois as premissas dessa lei representam claramente um retrocesso no avanço do processo de ruptura da dualidade do ensino. Transformar a EPT em um itinerário formativo, doutrina uma formação que se afasta do processo de integração das dimensões estruturantes da vida social, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

REFERÊNCIAS

ANPED. Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE/CP nº 01-2021), 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1 de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

BRASIL. Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial, 1959.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional, 1909.

BRASIL. Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910. Cria o Ensino Agrônômico e aprova o respectivo regulamento 1910.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, 1942.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário, 1942.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.141 de 38 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial, 1946.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal, 1946.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola, 1946.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.853, de 13 de setembro de 1946. Atribui à Confederação Nacional do Comércio o encargo de criar e organizar o Serviço Social do Comércio e dá outras providências, 1946.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.127, DE 25 DE FEVEREIRO DE 1942. EMENTA: Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, 1942.

BRASIL. Decretos-lei nº 8.621. de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências, 1946.

BRASIL. Decretos-lei nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências, 1946.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016, 2016.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública, 1937.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, 1971.

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

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino, 1982.

BRASIL. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Regulamento. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências, 1994.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e dá outras providências, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Programa de Expansão da Educação Profissional. Educação Profissional: concepções, experiências e propostas. Anais do Seminário Educação Profissional: concepções, experiências e propostas. Brasília: 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Portaria MEC nº 399, de 08 de março de 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, 2023.

BRASIL. Portaria MEC nº 521, de 14 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, 2021.

BRASIL. Portaria MEC nº 627, de 04 de abril de 2023. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. "Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado". Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2019.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.) Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, L. C. G. As Escolas de Aprendizizes Artífices e o Ensino Profissional na Velha República. In: Vértices, Ano 5, n.3, set/dez, Campos dos Goytacazes (RJ): CEFET Campos, 2003 (p.53-80).

KUNZE, N. C. O surgimento da rede Federal de Educação Profissional nos Primórdios do Regime Republicano Brasileiro. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, v.2, .n.2., Brasília, nov., 2009.

MORAES, D. Bases históricas da criação dos cursos técnicos integrado ao ensino médio no Brasil, História da Ciência e ensino – construindo interfaces. Volume 20especial, 2019–pp. 238-247.

MOURA, D. H. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010.

RAMOS, M. N. Concepção do ensino médio integrado. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 26 abr. 2023.

RAMOS, M. N. História e política da educação profissional. Coleção formação pedagógica; v. 5. Curitiba: IFPR, 2014.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, Marise. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) . Ensino Médio Integrado: Concepção e contradição. São Paulo: Cortez, 2005; pp. 106-127.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SOUZA, F. C. S.; JÚNIOR, J. G. B. C.; SOUZA, F. L.; LIMA, A. P. M. O decreto nº 2.208/1997 e a lei nº 13.415/2017: uma reflexão para além das “coincidências”. e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura. V. 8, n 19. 2019.

TOMÉ, Ana Clécia de Abreu. Trabalho e/ou educação: história da educação profissional no Brasil. Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.1, n.2, 2012.



Os contributos da filosofia Kantiana para a educação na contemporaneidade

Marcília Rinaldes Rocha dos Santos Neto

Mestranda da Universidade Federal de Goiás UFG//UFCAT – Universidade Federal de Catalão, na linha de Pesquisa Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto)biográfica.

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.15

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo dialogar com as ideias de Kant delimitando a discussão numa conjuntura que envolve a educação, buscando respostas sobre como educar em um mundo cada dia mais informatizado e tecnológico utilizando as mesmas práticas arcaicas e ultrapassadas. É importante ressaltar que essa concepção, ainda que, advinda do século XVIII se faz atual e presente no cotidiano escolar. A premissa kantiana aponta que o homem é a única criatura que precisa ser educada, pois não nasce pronto, diferenciando-o dos animais, tendo a educação como o cuidado de sua infância, a disciplina e a instrução, considerando que só poderá tornar-se homem através da educação, logo, o processo de educação compete, exclusivamente, ao homem, e somente a ele. A trajetória interpretativa analítica, fundamentada nas informações alçadas nas fontes, foram construídas a partir da contribuição de pesquisas produzidas a respeito do tema respeito os ritos de cada uma das obras.

Palavras-chave: educação. filosofia. Kant.

ABSTRACT

This study aims to dialogue with Kant's ideas, delimiting the discussion in a context that involves education, seeking answers on how to educate in an increasingly computerized and technological world using the same archaic and outdated practices. It is important to emphasize that this conception, even though it came from the 18th century, is current and present in the school routine. The Kantian premise points out that man is the only creature that needs to be educated, as he is not born ready, differentiating him from animals, with education as the care of his childhood, discipline and instruction, considering that he can only become man through education, therefore, the education process is exclusively up to man, and only him. The analytical interpretative trajectory, based on the information raised in the sources, were built from the contribution of research produced on the theme regarding the rites of each of the works.

Keywords: education. philosophy. Kant.

INTRODUÇÃO

Atualmente, diante de tantas transformações sociais, inovações e evoluções tecnológicas, mudanças de valores de sistemas tradicionais da sociedade, intensa e célere globalização econômica e cultural, articulada a uma enorme rede de informações, passa-se a conhecer graves problemas políticos e éticos instantaneamente ao acontecido. Devido a essa dinâmica, os indivíduos começaram a fazer uma reflexão sobre a ação do educar, os princípios educacionais, sobretudo, em relação a como e para quem educar e qual o intuito da educação nesse momento técnico e globalizado, considerando que a educação transforma a vida dos homens.

O presente estudo tem como objetivo dialogar com as ideias de Kant delimitando a discussão numa conjuntura que envolve a educação, buscando respostas sobre como educar em um mundo cada dia mais informatizado e tecnológico utilizando as mesmas práticas arcaicas e ultrapassadas. É importante ressaltar que essa concepção, ainda que, advinda do século XVIII se faz atual e presente no cotidiano escolar.

Este estudo se justifica, pois, Kant é considerado um dos filósofos mais relevantes da “era das luzes”, trazendo um novo olhar para as questões filosóficas, políticas, espirituais, religiosas, antropológicas, culturais e históricas dando início a novas ideias para o mundo moderno. A pedagogia manifesta na filosofia de Kant, ainda que devota aos ritos iluministas, simultaneamente critica esses mesmos ritos. Conforme a filosofia kantiana, a razão nunca pode abstrair uma crítica de sua própria envergadura. A premissa fundamental de Kant é que a educação é que torna o homem em humano e quando este é educado passa a refletir criticamente (SILVA, 2007).

Há que se considerar também, que as “[...] contribuições pedagógicas de Kant são indissociáveis da sua compreensão daquilo que é a filosofia da história humana, que em contexto próprio, deve ser entendida à luz do conceito de liberdade” (LIMA, 2016, p.15).

Immanuel Kant é um autor cheio de paradoxos, racionalista na sua Filosofia, foi um dos primeiros a abordar a questão de infância, mostrando que nem Rousseau considerou a importância de se respeitar as crianças como crianças.

A premissa kantiana aponta que o homem é a única criatura que precisa ser educada, pois não nasce pronto, diferenciando-o dos animais, tendo a educação como o cuidado de sua infância, a disciplina e a instrução, considerando que só poderá tornar-se homem através da educação, logo, o homem “[...] Nada mais é do que aquilo em que a educação o torna” (KANT, 2012, p.12), isto é, o processo de educação compete, exclusivamente, ao homem, e somente a ele.

Para tanto, para ser educado o homem tem que passar pela educação e disciplina de outros homens que também passaram por esse processo educacional. Nesse sentido, tanto a educação quanto a disciplina, são imprescindíveis para a formação intelectual do homem, já que o ser humano é o único ser que precisa ser educado para conviver e se harmonizar em sociedade. Nesse sentido, Kant chama a atenção para um fato primordial: a resposta para o agir humano está na natureza, posto que o homem não se explica por si mesmo (LIMA, 2016).

A abordagem kantiana considera que a disciplina é fundamental, pois é ela que “[...] transforma a animalidade em humanidade [...]” (KANT, 2012, p. 9)., portanto, a disciplina deve ocorrer desde cedo, posto que é ela que não deixa o homem desvirtuar seu caminho, sujeitando-o “[...] a leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis” (KANT, 2012, 10).

Para que o homem possa ser educado é importante agir de acordo com as regras sociais, se tornar autônomo em ideias, ideais e moral. Todavia, toda essa transformação só ocorrerá aos poucos através da disciplina que ensinará o homem para a vida, a partir do “[...] percurso de saída de um estado de selvageria para ir em direção ao esclarecimento, tarefa essa que não é fácil e momentânea, mas sim árdua e contínua” (BRAGAGNOLO; NODARI, 2013, p. 3).

Portanto, abordar a educação em Kant é apresentar a perspectiva que esse filósofo tinha de ser humano, de sociedade e do rito da educação. Sua visão de homem é orientada pela razão e pela moral, com o olhar para uma sociedade progressista, sendo a educação a ferramenta para moralizar o homem, humanizando-o de uma geração para outra, visando não somente o presente, mas também o futuro.

A metodologia utilizada foi a revisão da literatura que é uma parte importante do processo investigativo, na qual é possível envolver, localizar, analisar, sintetizar, e interpretar o objetivo de investigação por meio de revistas científicas, artigos, congressos e livros (SANTOS NETO, 2019).

A trajetória interpretativa analítica, fundamentada nas informações alçadas nas fontes, foram construídas a partir da contribuição de pesquisas produzidas a respeito do tema respeito os ritos de cada uma das obras.

A EDUCAÇÃO EM KANT

A educar é uma arte, cujo exercício tem que ser aperfeiçoado através de muitas gerações. Cumulada com os conhecimentos dos que já passaram, cada geração pode sempre levar a cabo, cada vez mais, uma educação que desenvolva proporcionalmente e de modo conforme ao seu fim todas as disposições naturais do homem, e assim conduzir todo o gênero humano à sua destinação (KANT, 2012, p. 14).

A educação em Kant trata de rudimentos reais para uma alteração social, embora engendrada em um intelectualismo intenso. Esse filósofo tinha como premissa contribuir para a educação no intuito de desenvolver uma consciência crítica, dando luz a razão, implicando em um indivíduo com capacidade de crescer de forma autônoma. Para tanto, sua contribuição surge no início de sua escrita ao vincular a criança, educando e discípulo, envolvendo-o de disciplina, instrução e informação. Dessa forma, quando pensa na educação como forma de cuidar da infância, o destaque fica para a possibilidade de idealizar a autonomia do sujeito tendo início na educação (SILVA; MASCARENHAS, 2019).

Immanuel Kant tem a educação como uma ação infinda e intensa para o homem através de interação com outro e juntos com a educação, cuja finalidade é desenvolver a humanidade no sujeito. Dessa forma, a educação é necessária em todos os aspectos da natureza humana, seja no campo filosófico, antropológico, biológico, religioso, psicológico, histórico ou social, sendo uma das invenções dos homens. Portanto, conforme Kant (2012, p. 15), “Duas invenções dos homens podem ser consideradas como sendo as mais difíceis, a saber, a arte de governar e a arte de educar, e, no entanto, as ideias de ambas ainda são controversas”.

De acordo com Mulinari (2013), a educação, conforme a filosofia kantiana, é um agir cotidiano da prática pedagógica, assim como, é um objeto reflexivo sobretudo um auxílio na formação do indivíduo moral, uma vez que ao nascer a criança não tem ideia de moralidade, mas ao crescer torna-se moral. Portanto, a educação teria a responsabilidade por cooperar com a formação moral do indivíduo, favorecendo a aquisição da autonomia por parte do indivíduo, ainda que “[...] a educação seja o maior e mais difícil problema que pode ser confiado ao homem” (KANT, 2012, p. 15).

A educação em Kant, é o cuidado com o corpo e se desdobra também ao zelo com o desenvolvimento das potencialidades de cada sujeito na forma particular e coletiva. Dessa forma, a educação do homem não versa somente em nutrição, mas também no cuidar, pois o homem passa por duas fases em sua vida: a da criança que precisa de cuidados e o do homem que vai educar outro homem, pois esse processo educacional deve ser passado de geração para geração.

Dessa forma, Kant (2012), define a educação como sendo o cuidado com a infância (a conservação, o trato), com a disciplina e com a instrução (formação), elementos básicos para o desenvolvimento humano. O cuidado é basicamente as atenções que os pais oferecem a fim de impedir que as crianças façam uso prejudicial das forças e tenha predisposições animais, se tornando selvagens, ou seja, “[...] na independência de tal lei e ausência de disciplina, acarretando, conseqüentemente, a possibilidade de o homem desviar-se do seu destino, a humanidade” (RIBEIRO; ZANCANARO, 2011, p. 95).

Por animais selvagens entende-se todos aqueles que não são dotados de mecanismos de comparação e abstração, como também a capacidade de escolher entre uma coisa e outra, classificando-as como boas ou ruins. Sendo assim, esses animais não conseguem realizar deduções lógicas e abstratas que envolvam a capacidade de imaginação.

Assim sendo, por cuidado entende-se “[...] as precauções que os pais tomam para impedir que as crianças façam uso nocivo de suas forças” (KANT, 2012, p. 9). Diferentemente dos animais que, “[...] logo que começam a sentir alguma [força], usam as próprias forças com regularidade, isto é, de tal maneira que não se prejudicam a si mesmos” (KANT, 2012, p. 9), o homem precisa de cuidados até que tenha condições de se cuidar sozinho. De acordo com Kant (2012, p. 16), “[...] as crianças devem ser educadas não para o estado presente do gênero humano, mas para um estado futuro, isto é, adequado à ideia de humanidade e à sua destinação integral”. A reflexão sobre a educação como cuidado com a infância, carrega em si a idealização de um sujeito autônomo.

A concepção kantiana considera que quando a criança vai à escola, em primeiro momento, não é para aprender algo, todavia é para que possam se acostumar a ficarem sentadas em silêncio e observar o que lhes é ensinado, para que futuramente possam colocar em prática tudo que lhe foi prescrito. Isto é, de início na escola aprende-se a disciplina, as regras e normas sociais, depois a criança aprende a pensar. A criança pensar, para Kant, é conseguir tomar suas próprias decisões, ser independente dos outros, se colocar no lugar do outro, agir de acordo com seus conhecimentos, respeitando as normas, regras e leis. A partir desses ensinamentos, o indivíduo deve fazer uso dos conhecimentos adquiridos, suas habilidades e potencialidades tornando-se livre e autônomo para agir de acordo com suas vontades ou necessidades, desde que se respeite as leis.

Conforme explica Kant (2012, p. 9) “A disciplina transforma a animalidade em humanidade”, uma vez que tira do ser humano a sua selvageria, já que “[...] no homem, por causa do seu pendor para a liberdade, é necessário limar o seu estado rude; no animal, pelo contrário, por causa do seu instinto, isso não é necessário” (KANT, 2012, p.11).

Essa transformação, exige que o indivíduo desenvolva a sua humanidade, a partir de princípios bons, sendo disciplinado em relação as suas tentações, com capacidade de reconhecer a razão sobre o instinto (KALSING, 2010). O significado disso é que o homem é um ser inacabado e não nasce pronto, para tanto, precisa da educação para se desenvolver nas mais diferentes habilidades, capacidades e potencialidades que o moldarão para a humanidade, por meio da disciplina e a instrução.

A disciplina sujeita o ser humano às leis da humanidade e, por conseguinte, as normas da razão e não deixa seus caprichos o dominarem. Nesse sentido,

É por meio da disciplina que o homem se insere na humanidade, ou seja, ao nascer ele se encontra em estado de selvageria, não possui controle dos seus instintos, podendo fazer de tudo; mas pertence ao homem a necessidade de fazer uso da sua razão. Por esse motivo, ele necessita construir sua própria conduta, isto é, ele precisa aprender a fazer uso da sua própria razão. O homem não faz uso do seu próprio entendimento ao nascer, mas vai adquirindo essa capacidade ao longo de sua vida, saindo de seu estado bruto, para adentrar em um mundo civilizado. Isso significa que, ao nascer, ele é cuidado por outro e se prepara para ser autônomo: outro homem faz escolhas por ele, lhe mostra o caminho a ser seguido, até que ele tenha a capacidade de fazer uso de sua razão por si mesmo (XAVIER, 2018, p. 22).

Todavia, a disciplina adota a função imprescindível na vida do homem, pois possibilita os seus desvios e que se este for dominado por caprichos e desejos consegue dominá-los. Portanto, o homem ao ser disciplinado passa a controlar seus desejos para não cair na tentação de viver como um selvagem, dominando a sua própria razão. Assim, “A disciplina coloca um limite na vontade do indivíduo, executando na prática a imposição de um costume ao corpo diante de um capricho, que deve ser superado com resistência” (XAVIER, 2018, p. 24).

Por fim, a instrução é a responsável pela formação, pois “[...] com o terreno racionalmente preparado a criança está pronta para receber a instrução, que será a base para que conviva em sociedade de forma justa, equilibrada e emancipada” (LIMA, 2016, p. 5). Portanto,

O homem só se pode tornar homem através da educação. Nada mais é do que aquilo em que a educação o torna. É de notar que o homem só pode ser educado por homens, por homens que foram igualmente educados. Daí que a falta de disciplina e instrução em alguns homens os torne maus educadores dos seus educandos. Se um ser de gênero mais elevado se interessasse pela nossa educação, ver-se-ia o que o homem poderia vir a ser (KANT, 2012, p. 12).

É obrigação para o ser humano levantar-se da grosseira categoria de animalidade, por meio da qual só ele tem capacidade para instituir objetivos; ele tem a obrigação de diminuir sua estupidez por meio da instrução e fazer correção de suas falhas. Assim sendo, educar seria provocar um processo reflexivo crítico do aluno, com a formação do caráter vinculado a cultura da boa vontade, baseando-se no treino crítico da razão, entrelaçando objetivo e subjetivo, individual e coletivo num mesmo rito.

Outro ponto interessante na concepção de Kant é que o homem também necessita passar por experiência em sua educação e esta não ser mecânica, uma vez que esta experiência permite a reconstrução do conhecimento sob novas perspectivas, num processo infinito, isto é, é possível todos os dias aprender e ensinar algo a mais, justamente por ser um indivíduo inacabado. Nesse entendimento, é possível considerar que a concepção kantiana tem como objeto a educação para o homem autônomo, racional articulado as suas experiências aproximando da razão de sua realidade.

A FORMAÇÃO DA CRIANÇA NA CONCEPÇÃO KANTIANA

Quanto a formação das crianças, Kant já pontuava alguns aspectos imprescindíveis desde os seus primeiros anos, bem como menciona o papel significativo da escola e da família, ressaltando a importância da atuação do professor para o desenvolvimento do educando.

Ao pensar em educação, Kant abarcou a integralidade da formação do homem na qual inclui corpo e mente, especialmente no que se refere as crianças. Seus primeiros anos na escola devem ser compreendidos pela suma importância que acarretam para sua formação moral e o despertar da consciência acerca dos seus direitos e deveres consigo e com o outro.

Ao abordar a educação infantil Kant perpassou todo processo evolutivo da criança e ainda enfatizava a importância da arte, dos jogos e brincadeiras para o seu desenvolvimento intelectual, motor e cognitivo, contributos que são mais tardiamente apresentados e defendidos especialmente pela teoria piagetiana.

Assim sendo Kant retrata a educação como prática e física, a primeira se coaduna com a liberdade, essa educação está voltada para sua integralidade e a sua formação moral, enquanto a física está ligada ao cuidado. De acordo com Silva (2007, p. 40), “Enquanto a educação física é passiva em relação ao aluno, a educação moral é ativa. É necessário que este veja sempre os fundamentos e as consequências de suas ações a partir do conceito do dever inscrito na razão”.

A formação física, comum é com os animais, refere à natureza, aos cuidados do corpo para atender as necessidades fundamentais de cuidado, proteção, higiene e nutrição. Essa educação passa por três fases: a primeira fase é o nascimento da criança que é o período em que esta é totalmente dependente de alguém, período em que ser humano é como animais, necessitando de cuidados corporais como parte da natureza do indivíduo, quando os pais cuidam para que suas “[...] crias não façam um uso prejudicial das suas forças” (KANT, 2012, p.9).

Na abordagem da educação física, Kant contextualiza os modos como os pais lidam com seus filhos, costumes que seguem gerações e que podem ser desfavoráveis ao desenvolvimento das crianças. Ele cita, como exemplo, a maneira como as crianças são envolvidas nos cueiros, o que ocasiona em elevação da temperatura, já que na normalidade seu sangue é mais quente ao de um adulto e ao mesmo tempo impossibilita qualquer movimento motor da criança, já que seus membros ficam presos. Até mesmo o embalar que em sua grande maioria é com propósito de manter a criança em silêncio, para Kant esse rito é prejudicial à saúde da criança, visto que o movimento pode ocasionar indesejáveis desconfortos como tonturas e vômitos.

Ainda dentro desse contexto Kant aborda um fato essencial para formação da criança na qual se relaciona a sua alimentação, ressaltando a importância do leite materno, e alertando para o uso de alimentos impróprios para essa fase. Para Kant a criança deveria ser bem alimentada, cuidada e está em lugares frescos e arejados, “[...] quando se deixa a criança à vontade, ela exercita mais o seu corpo [...]” (KANT, 2012, p.36), nos alerta para os modos retraídos que os pais acometem seus filhos, quando os pequenos fazem algo que eles não gostam, logo os censuram, que feio! Que vergonha! Ou mesmo quando os fazem aceitar o que não querem, acreditando ser esse o melhor a ser feito, fato que pode ser entendido como negativo para formação da criança.

A segunda fase é relativa à educação intelectual, na qual há uma evolução no desenvolvimento de sua capacidade de pensar com autonomia, à liberdade, à moralização do ser humano, a primeira e segunda fase se complementam. Destacam somente, o aspecto físico da educação ou uma formação moral imprópria (não conduzida pela razão), portanto, a criança poderá ter uma formação física bem estruturada e fundamentada e formar seu espírito, todavia, poder ter comportamentos inadequados mal sob a perspectiva moral, sendo uma pessoa má.

Conforme aponta a abordagem kantiana, a moral não é intrínseca ao homem e sim uma edificação instituída prioritariamente pela educação. Educar seria emergida para uma elucubração crítica do aluno, com a concepção do caráter vinculada a cultura da boa vontade, alicerçando-se na ação crítica da razão, aglutinando-se objetivo e subjetivo, individual e coletivo num

mesmo cenário. Sendo assim, é imprescindível o processo de moralização. Por boa vontade, compreende-se como sendo, “[...] a relação intrínseca existente entre uma vontade absolutamente boa e a lei moral, ou seja, a lei moral é a condição que transforma uma vontade em uma vontade absolutamente boa em todos os sentidos” (KIRCHHOF, 2011, p. 49).

Por fim, a terceira fase, tem o papel de desenvolver o conhecimento, trazer a diferença entre instinto e razão é chamada a fase da cultura. A concepção kantiana faz a distinção entre entendimento do juízo e cultura geral da cultura individual. Assim,

O entendimento é o conhecimento do geral; o juízo é a aplicação do geral ao particular, e a razão é a faculdade de discernir a ligação entre o geral e o particular. Essa maneira de conceber a educação e a cultura prossegue seu curso desde a infância, até que o jovem termine a sua formação. A cultura geral da índole dirige-se à habilidade e ao aperfeiçoamento, não no sentido de informar algo de particular ao aluno, mas no de fortificar o caráter. A cultura geral da índole pode ser física, porque tudo depende da prática e da disciplina; ou moral, cujos fundamentos assentam-se em máximas deduzidas a priori e não sobre a disciplina (SILVA, 2007, p. 40).

Para a formação da cultura moral são lançados alicerces da concepção do caráter, tendo como premissa o cultivo do hábito de pautar as ações segundo determinados princípios, seja dentro de casa e da escola e, posteriormente as da humanidade geral. A educação moral faz alusão à construção do ser humano, e esse alude ao uso cultura, para que possa viver como um indivíduo livre e autônomo. Primeiramente, a criança deve respeitar e interiorizar as regras externas, no princípio da heteronomia, aceitando-as como suas autonomias, então se tornar um autêntico indivíduo moral. Os princípios também são leis subjetivas que emanam do próprio desenvolvimento do intelecto humano, não sendo necessário, estabelecer de pronto na criança um aspecto adulto, porém, é importante que a criança simultaneamente conquiste sua autonomia intelectual que é um dos preceitos para uma vida adulta consoante com a liberdade dos homens.

No entanto, é preciso atentar para o fato de que a formação do caráter moral determina e exige alguns preceitos. Faz-se necessário ensinar à criança, através de modelos e exemplos, estabelecendo de forma clara os deveres que devem ser cumpridos tanto consigo quanto com seus pares, como forma de se cultivar e preservar sua dignidade interior tornando-se a mais nobre das criaturas. É nesse entendimento que a abordagem kantiana nomeia a moderação e a temperança como fundamentos imutáveis sobre as quais se estruturam os deveres para consigo mesmo, ao embasar que o dever primordial de cada indivíduo versa em não renunciar em si a dignidade da natureza humana. Por conseguinte, os deveres para com as demais pessoas aludem aos direitos humanos, idealizados por ele como “a menina dos olhos de Deus sobre a Terra” (SILVA, 2007, p. 41). Logo, é imperioso ensinar as crianças desde cedo o respeito, os direitos e deveres, buscando continuamente colocá-los em prática.

Quanto ao papel da escola, é nesse espaço que se dá o processo de formação, adequadas com metodologia significativas e constitutivas. Para Kant, a cultura escolar é dicotômica a cultura livre devido ao fato de que o indivíduo está em submissão a uma obrigação enquanto a cultura livre o faz por divertimento. Como por exemplo, a criança que tem lições de casa, ela precisa ter o comprometimento de fazer as atividades propostas, sendo, portanto, uma forma de praticar seus compromissos futuros (PELOZO, 2004).

A partir desse ambiente escolar Kant destaca a personagem do professor e sua competência acerca das habilidades que devem ser desenvolvidas para os educandos, “[...] a educação e a instrução não podem ser meramente mecânicas, tem antes de assentar em princípios.

Mas não podem ser um mero arrazoado, devem ser, de certa maneira, também um mecanismo” (KANT,2012, p. 21), é preciso uma didática que prepare o aluno como ser crítico, reflexivo e que saiba argumentar.

Esse processo bem trabalhado derruba o paradigma tradicionalista do ensino, na qual é pautado na memorização dos conteúdos. Considerando a abordagem iluminista que destaca o papel fundamental da educação acerca da formação humana, considera imprescindível aperfeiçoar as práticas a cada geração existente. Segundo Kant a memorização é necessária, mas a mesma precisa ser trabalhada e usada de forma adequada.

No que diz respeito ao fortalecimento da atenção, deve-se notar que esta tem de ser fortalecida em geral. [...] A distração é inimiga de toda a educação. A memória, porém, assenta na atenção. Mas no que concerne às faculdades superiores do entendimento temos: a cultura do entendimento, da faculdade de julgar e da razão. De início, o entendimento pode ser, em certa medida, formado também passivamente: através de menção de exemplos para as regras ou, ao invés, através da descoberta de regras para os casos particulares. A faculdade de julgar mostra que uso se deve fazer do entendimento. Este é necessário para compreender o que se aprende ou que se diz, e para não repetir nada sem o compreender. Como alguns que leem e escutam algo sem o compreenderem, ainda que acreditam que é que o compreenderam. Para tal requer-se imagens e objetos. (2012, p.52-53).

Kant acentuava a educação como uma arte, visto que o ensino não deveria ser dotado pelo rigor de autoritarismo e regras, e sim dentro do respeito e limite com a integralidade, coletividade e individualidade dos educandos, um ensino que favorecesse a criticidade e especialmente a autonomia do indivíduo, essa defesa em relação a autonomia nos remetem as ideias do educador Paulo Freire. Uma educação a partir dessa conjuntura proporciona a habilidade e a consolidação do caráter.

Para além do aprendizado no espaço escolar, Kant acentuava a relevância do saber adquirido em casa através dos seus e familiares, desde que seja ensinado algo que prepare e fortaleça a criança para o convívio ao ambiente externo, que se disponha da tríade imprescindível para essa convivência a disciplina, a sociabilidade e a veracidade. Para ele a criança não deveria ser superprotegida, visto que essa superproteção poderia acarretar constrangimentos futuros, a partir de um simples não como resposta. Dentro desse contexto Kant reforçava ser positivo que a criança buscasse desenvolver sua autonomia.

Um princípio da arte da educação que os homens que fazem planos para educação deveriam ter presente é: as crianças devem ser educadas não para o estado presente do gênero humano, mas para um estado futuro, melhor, isto é, adequado à ideia de humanidade e à sua destinação integral. Este princípio é de grande importância. Os pais educam comumente os seus filhos apenas de modo a que estes se adaptem ao mundo presente, por mais corrompido que possa estar. Deviam, porém, educá-los melhor, para que um estado futuro melhor possa, desse modo se reproduzir (KANT, 2012, p.16)

Como já mencionado acima a teoria de Kant se faz contemporânea, no que concerne a articulação entre a educação privada (casa) e pública (Estado), dado que ambas se complementam na formação do indivíduo. Visto que é em casa que se pode aplicar as primeiras regras durante os horários estabelecidos para comer, brincar e dormir. Para além desse aprendizado disciplinar associado ao cuidado e a instrução que se consolida no ambiente escolar, são fatores entendidos por Kant como essenciais para formação do homem, “o homem só pode se tornar homem através da educação” (2012, p.12)

É por meio da educação que o indivíduo passa a compreender o que é bom ou ruim, ela também tem papel fundamental para a determinação da moral, bem como para alcançar sua

autonomia o que proporciona caminho para a liberdade, o que predispõe o uso da razão, o que para Kant precisa ser ensinado, ter treinamento e exercitado.

Desse modo, a formação a partir da cultura se dá de maneira positiva, visto que a criança se integra da própria atividade motora que ela exerce e desenvolve desde os seus primeiros gestos e movimentos. Bem como as brincadeiras que lhes são apresentadas na infância como correr, pular, dançar, movimentos que despertam sua expressividade, criatividade, liberdade e ainda permite que o fortalecimento do corpo físico, aumenta sua destreza e estimulam seus sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs apresentar as relevantes contribuições da filosofia Kantiana, que foram e ainda continua sendo primordial para o desenvolvimento intelectual, afetivo e cognitivo do homem, bem como para o seu preparo enquanto indivíduo autônomo, crítico e reflexivo.

Os contributos da concepção kantiana para a educação, se dá no intuito do desenvolvimento da uma consciência crítica, à luz da razão, tendo como resultado um indivíduo com capacidade de evoluir em seu crescimento de forma autônoma. Certamente, a educação em Kant carrega em si elementos legítimos para que aconteça uma transformação social, ainda que entrelaçado em uma grande intelectualidade.

A ideia primordial de Kant, em relação a educação, é a transformação do ser humano da animalidade para a humanidade, tornando o homem um indivíduo civilizado através da disciplina, da liberdade, sendo uma tendência natural humana e uma concepção de razão.

Assim sendo, trazer à baila a educação em Kant é abordar uma perspectiva filosófica que este tem do ser humano, de sociedade e da educação. Suas ideias vislumbram um homem voltado para a razão e a moral, dentro de uma sociedade progressista e tem a educação como catalizador para humanizar o homem, considerando que este é uma ferramenta que será aperfeiçoada de uma geração para outra, uma vez que a educação se constrói não somente no presente, mas também ao futuro.

Desse modo a teoria de Kant ressalta a importância da educação e os cuidados deste a primeira idade, com uma abordagem em especial ao modo como esses são iniciados no ambiente familiar e posteriormente a sua chegada no espaço escolar, visto que é nesse espaço que a criança vai aprender e compreender o papel essencial da educação na formação ativa e construtiva, auxiliando o homem na sua tomada de decisão política, ética e cultural, pautadas pelos princípios da moral e razão que são imprescindíveis para formação humana.

A concepção Kantiana nos permitiu pensar e refletir sobre a educação como agente transformador e formador, bem como a prática educativa, na qual não pode ser neutra e passiva, é preciso propiciar meios que motivem a autonomia e a liberdade ao homem enquanto ser sociável. Sendo assim, a educação passaria a ser prática e aperfeiçoada, tendo como intuito a moral, tornando o homem em produtor de bem.

REFERÊNCIAS

- BRAGAGNOLO, Felipe; NODARI, Paulo César. Uma ideia de educação segundo Kant: uma possível contribuição para o século XXI. Cadernos IHU. ano 11 • nº 199 • 2013.
- KALSING, Rejane Margarete Schaefer. Kant e a Educação. V CINFE. Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul, RS. Maio de 2010.
- KANT, Immanuel. Crítica da razão pura. Petrópolis: Vozes, 2012.
- KORCHHOF, Maria Margarida Faverzani. O conceito de boa vontade na primeira seção da Fundamentação da Metafísica dos Costumes de Immanuel Kant. Revista Enciclopédica. Inverno, 2011.
- LIMA, Marcelo Gonçalves de. A educação como caminho para a perfeição humana em Immanuel Kant. 53 fls. Monografia (Graduação). Centro de Educação. Filosofia da Educação. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande: UEPB, 2016.
- MULINARI, Filício. Considerações sobre a Pedagogia de Kant: uma educação para a autonomia. Revista Helius. Ano 1 n. 1. p. 95-114. Jul-Dez 2013.
- PELOZO, Rita de Cassia Borguetti. Contribuições da teoria kantiana na educação atual. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia. Ano II. Número 4. Julho de 2004.
- RIBEIRO, Sergio A.; ZANCANARO, Lourenço. Educação para a liberdade – uma perspectiva kantiana. Revista BIO & THIKOS. Centro Universitário São Camilo; 5(1):93-97. 2011.
- SANTOS NETO, Marcília Rinaldes Rocha. Metodologia Científica. Apostila Ouvidor, Base, 2019.
- SILVA, Adan Renê Pereira da.; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Notas filosóficas sobre a educação em Kant: prolegômenos da obra “Sobre a Pedagogia”. RECC, Canoas, v. 24, n. 3, 219-232, nov. 2019.
- SILVA, Lázaro Aparecido. Kant e a Pedagogia. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 32 (1): 33-45, jan./jun. 2007.
- XAVIER, Daniela Aparecida Alves. O problema da história como progresso, visando ao aperfeiçoamento das disposições humanas para um fim cosmopolita. 34 fls. Monografia (Graduação). Instituto de Filosofia. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG: UFU, 2018.



Conceitos básicos de história na formação dos alunos no ensino médio: um olhar sobre as práticas docente em uma escola pública localizada na cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2021-2022

Basic concepts of history in the training of students in high school: a look at the teaching practices in a public school located in the city of Manaus-AM/Brazil, in the period of 2021-2022

Maria do Socorro de Lima Pereira

Universidad de La Integración de Las Américas

Escuela de Postgrado. Maestría en Ciências da Educação

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.16

RESUMO

Este estudo é uma descrição resumida de uma produção científica de mestrado para validação de títulos, que teve por temática. Conceitos básicos de História na formação dos alunos no ensino médio: Um olhar sobre as práticas docentes em uma Escola Pública localizada na Cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2021-2022, tendo como objetivo geral: Analisar como estão sendo trabalhados os conceitos básicos de história na sala de aula e estabelecer qual a relação desses conceitos com as práticas docentes no Ensino de História. O processo metodológico partiu de uma pesquisa descritiva e analítica, dada à importância que traduz à pesquisadora ao explorar e descrever a realidade dos processos de ensino e aprendizagem a partir das observações e análises de fatos, fenômenos e comportamentos vivenciados no cotidiano escolar. Tendo um enfoque de abordagem qualitativa e quantitativa. Os principais resultados apresentam que os professores precisam inovar suas práxis de ensino no que se refere a disciplina de história afim de garantir uma aprendizagem mais rentável ao ensino.

Palavras-chave: ensino de história. conceitos básicos. prática docente.

ABSTRACT

This study is a summarized description of a master's scientific production for title validation, which had as its theme. Basic concepts of History in the formation of students in high school: A look at teaching practices in a Public School located in the City of Manaus-AM/Brazil, in the period 2021-2022, with the general objective: To analyze how the basic concepts of history in the classroom and establish the relationship between these concepts and teaching practices in History Teaching. The methodological process started from a descriptive and analytical research, given the importance that it translates to the researcher when exploring and describing the reality of the teaching and learning processes from the observations and analyzes of facts, phenomena and behaviors experienced in the school routine. Having a focus of qualitative and quantitative approach. The main results show that teachers need to innovate their teaching practices with regard to the discipline of history in order to guarantee a more profitable learning process for teaching.

Keywords: teaching of history. basic concepts. teaching practice.

INTRODUÇÃO

As dificuldades de ensino e aprendizagem no ensino de história, assim como o reconhecimento da importância da disciplina na formação do estudante é um fator marcante nas turmas de terceira série do Ensino Médio na rede pública estadual no Amazonas. Situação problema: O problema surgiu a partir das observações dos estudantes no cotidiano escolar nos alunos do Ensino Médio, a postura, argumentações e convicções frente às dificuldades da assimilação do conteúdo de História e, principalmente, a associação com a realidade social, muitas vezes a ausência de significância dos conceitos básicos históricos que influencia a sua compreensão como ser histórico. Diante disso procurou-se saber: Como estão sendo trabalhados os conceitos básicos de História na sala de aula e qual a relação desses conceitos com as práticas docentes? Partindo do pressuposto da significância que o ensino da História exerce na condução dos

destinos da sociedade dinamizada por interesses políticos, econômicos e sociais, o docente do Ensino Médio assume o dever de repensar o conhecimento adquirido na formação acadêmica.

Objetivo Geral: analisar como estão sendo trabalhados os conceitos básicos de história na sala de aula e estabelecer qual a relação desses conceitos com as práticas docentes no Ensino de História. A abordagem procura entender os métodos pedagógicos exemplificados no espaço escolar afim de possibilitar alternativas de processos do resgate da aprendizagem com mais veemência.

Justificativa: O presente artigo justifica-se, pois são diversos fatores que interferem no processo de desenvolvimento do educando com relação ao conteúdo do programa da disciplina de História. As reformas educativas principalmente em decorrência da revolução tecnológica requerem um profissional atualizado e motivado, com novas práticas que venham sinalizar o esgotamento de teorias e modelos tradicionais e promover o envolvimento do aluno com os novos meios de comunicação, novos conceitos de relação de poder na sociedade, além de presumir a sala de aula com um espaço democrático.

Afim de que o aluno do ensino Médio que é um cidadão em construção, seja o sujeito do processo histórico, possuidor de um olhar crítico, questionador, com capacidade de repensar as relações de poder e dominação que marcaram as sociedades no passado e relacioná-las com a atualidade.

RELEVÂNCIA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Ensinar História exige do professor a habilidade de buscar sentido e significado para com o conhecimento que ministra. Essa tomada de decisão significa superar a mera transmissão de informações, uma vez que a finalidade do ensino é o desenvolvimento intelectual do aluno. Sem esse objetivo, a capacidade de pensamento histórico do aluno se deforma, não sendo possível consolidar habilidades de análise da própria realidade social, sendo o ponto de partida para esse vínculo com a realidade o estudo dos conceitos básicos da História.

Monteiro (2007, p.225) ressalta que “A História ensinada é instrumento para agir no mundo, para ampliar o potencial cognitivo sobre o processo histórico, de forma a poder nele atuar e transformá-lo”. Entretanto, é muito conflituoso estabelecer no cotidiano escolar, principalmente, nesses termos quando se tem os desafios de uns pós pandemia em que os reflexos danosos ainda repercutem sobre o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos básicos de História, sendo necessário um olhar científico sobre a situação de ensino e aprendizagem.

A História em muitas de suas atribuições tem papel relevante, ao possibilitar a ampliação das capacidades de explicação e reflexão dos estudantes em relação aos fatos de ordem política, econômica, social e cultural das sociedades, assim também como o poder em visualizar transformações no decorrer do tempo e espaço, ou ao mesmo tempo identificar mudanças e permanências. Então, os questionamentos que possibilitam a averiguação da criticidade sobre a construção da identidade, cultura, ética, cidadania e povo são alicerces que podem ter os vínculos fortalecidos no construtivismo interacionista de Vygotsky para uma educação cidadã.

Portanto, a História como campo de conhecimento pode ser entendida como um canal de possibilidade para responder questões relacionadas com a existência e a vivência humana.

Sua história é tão longa que por mais que o processo educativo se torne eficiente no sentido de buscar nas novas perspectivas de ensino, soluções para os problemas da sociedade, dialogando com as estruturas de sustentação por meio do senso crítico, na efetivação serão notáveis seus limites. Monteiro (2007, p. 226) enfatiza sobre esses limites o seguinte: “Reconheço, no entanto, que a História escolar pode abrir caminhos para melhor compreender este mundo de características tão próprias, mas ainda tão pouco conhecido por nós”.

É fundamental que o aluno entenda a importância que o ensino da História ocupa na formação integral do ser humano, oportunizando o desenvolvimento da capacidade crítica, principalmente, para com a concepção de mundo e política. Quando este se esvazia do senso comum e expõe suas convicções argumentativas com base nos conhecimentos aprendidos anteriormente, é quando adquire a capacidade de reelaborar o conhecimento por meio da linguagem escrita ou da oralidade.

Outro destaque do ensino da História, é a reflexão e a compreensão da vida atual fazendo uma viagem ao passado. O aluno do século XXI pode negar essa prerrogativa por viver num mundo modernizado, ter outras formas de perceber-se como sujeito histórico, e conviver com a forma veloz de fatos e produção de conhecimentos divulgados nos diversos meios de comunicação. Essa lacuna entre o seu histórico e o ser moderno é deveras complexo na construção do ensino de História.

Bittencourt (200, p. 20) cita o historiador César Boschi afirmando que:

É o presente que faz aflorar questões objetivas e concretas que nos desafiam – e com essas questões em mente é que buscamos respostas no passado. Trocando em miúdos, a história serve para que o homem conheça a si mesmo – assim como suas afinidades e diferenças em relação aos outros.

Nesse sentido o ensino da História assume tamanha importância, possibilitando ao aluno a compreensão dos comportamentos entre os seres humanos, considerando a diversidade étnica e cultural e a vivência em sociedade desde a Antiguidade até os dias atuais. A partir da articulação estabelecida entre os conhecimentos e experiências envolvendo passado e presente, facilitam a compreensão de acontecimentos no tempo e espaço.

Com essa perspectiva, a finalidade e a importância da disciplina História nos dias atuais, em especial no ensino médio, é valorizar o caminho interdisciplinar e o resgate dos conceitos básicos de humanidade com foco na formação crítica e cidadã.

Cerri (2001, p. 48) considera que:

O saber histórico escolar é diverso, e não simplesmente derivado do saber histórico produzido nas instituições socialmente legitimadas como produtoras desse conhecimento, exatamente porque as suas finalidades são diversas: trata-se prioritariamente de formar determinadas habilidades, interesses e conhecimentos com o aluno, e a essa finalidade submete-se o conhecimento produzido em função da escola e do ensino da História.

Os professores de História do Ensino Médio, no exercício diário de sua atuação utilizam métodos e técnicas didáticas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico norteados em competências e habilidades. Esse pensamento pode ser consolidado a partir da dedicação e esforço no estreitamento das relações com as concepções teórico-metodológicas diversificadas e para com os desafios do ensino aprendizagem relativas à disciplina de História.

O ensino de História em um dos seus objetivos visa a compreensão do processo histórico e dos sujeitos envolvidos, descobrindo as relações existentes nos diversos grupos sociais e suas variações ao longo do tempo. Cabe então ao professor a apresentar e descobrir junto com o aluno essas singularidades existentes na história da humanidade, sempre fazendo interligações do passado longínquo ao presente imediato, tornando possível ao aluno uma compreensão mais ampla da sua realidade histórica. (FONSECA, 2008).

Compreender a educação e o ensino é compreender a própria história da sociedade, que define o que deve ser ensinado às futuras gerações por meio de currículos e práticas sociais. Imbernón (2010, p. 55) evidencia que:

Na atualidade, temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos, em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus micros contextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional.

Para Tardif (2012, p. 39), o professor é:

Alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Portanto o professor de História no ensino médio tem o papel de instigar o aluno a sair da passividade, fazendo com que ele tenha opinião crítica frente à sociedade moderna e uma visão integrada da própria realidade. É necessário entender que a História é uma disciplina com muitos significados, suas percepções correm em diversos sentidos tendo a escola como o espaço propulsor de debates democrático de ideias, considerando que cada contexto possui uma definição característica.

O papel singular do ensino da História no presente século deve-se ao fato de proporcionar a compreensão do mundo de forma ampla, pautadas nas reformulações dos conteúdos, métodos, finalidades sociais e educacionais, além de instrumento importante ao referenciar a responsabilidade para com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Além de se tornar objeto primordial nas produções de historiadores comprometidos com a coletividade do país em que vivem.

Divergências vão estar presentes nos embates, debates e reflexão sobre o que se deve ensinar para os jovens do presente século, de forma a ajudá-los entender o mundo, a vida e a si mesmos, sem se desvencilhar dos conteúdos escolares cobrados ao se submeterem aos vestibulares, exigência que ainda persiste como forma de ingressarem nas universidades.

Diante das preocupações com o “quê e como” se deve conduzir o ensino de História nessa modalidade, Bittencourt (2009, p. 119) afirma que “o ensino de História para o nível médio indica o predomínio da organização de estudos históricos em conformidade com o programa dos exames vestibulares. Os livros didáticos, em sua maioria, são produzidos para atender a essa situação”.

É fato que o mundo em transformação, face o avanço tecnológico e sua repercussão que dinamiza as relações a nível planetário “certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais”. (BRASIL, 2018, p. 473).

Sendo o livro didático a primeira fonte de informações que o aluno possui ao chegar à escola, sua utilização deve ser repensada entre os sujeitos no cotidiano da sala de aula, ainda que sirva de “aparato didático, suporte ou tecnologia pedagógica” em muitos casos, eles teriam um poder de inculcar um saber, promover uma aprendizagem histórica, minimizando o protagonismo dos leitores, especialmente dos professores, na relação com esse objeto. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 32).

É fato que nos últimos 20 anos as mudanças no papel da escola, do professor e do aluno foram constantes em razão do avanço das mídias digitais. A escola deixou de ser o principal acesso ao conhecimento, e o professor deixa de ser um transmissor de cultura para ser um facilitador da aprendizagem, lidando com uma cultura escolar marcada pela diversidade e desigualdades sociais de seus alunos.

Vygotsky (1964) aponta que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos científicos se influenciam e se relacionam constantemente, sendo assim os conhecimentos adquiridos no cotidiano do sujeito são de fundamental importância para que o aprendizado desse aluno ocorra de forma satisfatória no processo de aquisição dos conceitos científicos.

É preciso pensar nos conceitos básicos de história porque são importantes para despertar o interesse do aluno e ao mesmo tempo respeitar o conhecimento que já construiu acerca do mundo em que vive. Sendo assim, o estudante deve se certificar de que a historicidade dos termos se modifica de acordo com a dinâmica das sociedades, atingindo todos os campos da história: político, econômico, social e cultural. Lima (2011) afirma que os conceitos são os instrumentos de mediação por meio dos quais interpretamos e interagimos com as inúmeras realidades que nos cercam.

Nesse sentido, Bittencourt (2009, p. 191) considera que:

Na aprendizagem conceitual, é que sejam estabelecidas as relações entre o que o aluno já sabe e o que é proposto externamente – no caso, por interferência pedagógica -, de maneira que se evitem formas arbitrárias e apresentação de conceitos sem significados, os quais acabam sendo mecanicamente repetidos pelos alunos, confundindo-se domínio conceitual com definições de palavras.

A educação é uma prática social complexa que tem por objetivo promover a humanização dos sujeitos e a transmissão do conhecimento histórico e tem papel fundamental no alcance desse objetivo. Dentre os muitos conceitos básicos históricos importantes na disciplina de História no ensino médio, estão em destaques: identidade, cultura, ética, cidadania e povo, os quais entrelaçados no cotidiano escolar são indispensáveis à compreensão do ser humano como produtor de signos e instrumentos culturais em consonância com suas necessidades afetivas, educativas e biológicas.

Durante toda a vida os seres humanos se organizam em grupos sociais e criam relações compartilhando hábitos, valores que vão constituir a identidade cultural. As formas como indivíduos ou grupos se reconhecem ou se assemelham por meio de traços característicos ou de diferenças comum pode se tornar um elemento distintivo e unificador na definição de identidades pessoal ou coletiva dentro da mesma sociedade.

Nesse sentido, torna-se interessante as palavras de Manique e Proença (1994, p. 24):

Se o conhecimento histórico é indispensável na construção da identidade, sob o ponto de vista pedagógico-didático é importante ter em conta o tratamento da memória longa das populações, o que nos permite explicar diferentes ritmos de evolução, o estudo da memória coletiva de diferentes grupos de pertença, a pesquisa das memórias locais nos seus diferentes âmbitos e durações, a reabilitação da memória do trabalho, uma sociedade ocidental que sempre ignorou ou desprezou o trabalho manual, e a memória do tempo curto, do acontecimento, que caracteriza o estudo da história do século XX.

O conceito de identidade no ensino de História leva o aluno à compreensão da forma como os grupos sociais de pertença viveram e se organizaram no passado e se estruturaram e encararam problemas tendo em vista objetivos comuns, problemas semelhantes aos que ainda hoje perseguem os indivíduos. Além do mais, contribui para situá-lo historicamente em sua formação intelectual, social, afetiva e desenvolve o sentido de pertencer.

À medida que as ciências se aproximam e passam a contribuir de forma positiva no âmbito das análises dos aspectos gerais da sociedade vão produzir significados e importância para a caracterização de grupos sociais e de povos, produtores da cultura.

O conceito “cultura” no ensino da História favorece a reflexão sobre as experiências vividas pelo aluno e o conhecimento prévio do conceito, uma vez que são criados para explicar certas realidades e facilitar o processo do conhecimento. Ao fazer referência à “cultura brasileira” logo vem à tona a integração das três raças que a compõe e a discussão gera em torno da estigmatização da cultura africana. Tal comportamento denuncia que o conceito de cultura para a maioria dos alunos pode estar relacionado apenas ao conjunto de manifestações artísticas de um povo.

Santos (2006, p. 45) define cultura como:

Uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social [...] não é algo natural, não é decorrência de leis físicas e biológicas. Ao contrário, a cultura é produto coletivo da vida humana. Cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor. É uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade.

Fazer referência ao conceito de “ética” e a importância desse conhecimento que permeia diariamente o cotidiano familiar, social, profissional e que carrega uma série de definições e significados, torna-se imprescindível aos jovens do Ensino médio. No ensino de História a ética tem objetivo e critérios a serem considerados no tratamento metodológico dos conteúdos alinhados com a área da Filosofia que investiga o agir humano.

As histórias de vida dos professores no seu processo de formação constituem-se em desafio instigante e necessário, no sentido de reconhecer que cada professor carrega em si as marcas de suas experiências vividas no processo de formação, nos meandros do exercício da docência, nas lutas classistas por melhorias e reconhecimento da profissão, contextualizados num determinado presente, que sendo contínuo, está sempre se refazendo, de acordo com as exigências da atualidade.

Marin (2013, p. 43) explica que:

A relação entre teoria e prática, fundamento do trabalho educativo escolar, parece percorrer caminhos separados desde o processo formativo, dificultando a relação entre ambas. Como consequência disso, o trabalho na escola também tende a reproduzir essa divisão, desconectando-se os conteúdos trabalhados da realidade e as experiências cotidianas dos alunos”.

O indivíduo, pois, ao se tornar professor já traz consigo valores e saberes que equilibram sua vida, sendo difícil, portanto, uma clivagem entre a abrangência das vivências da pessoa incluída num contexto e o ser profissional professor, embora haja uma série de usos que estabeleçam regras para a rotina do trabalho escolar. Isso sugere, portanto, que os saberes ensinados no desenvolvimento do trabalho profissional do professor sofrem influências de suas histórias de vida, de sua formação, nos diversos âmbitos de experiências.

Segundo Tardiff (2006, p. 31) “a experiência é aspecto importante na atuação e formação docente, visto que [...] parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”, por isso, hoje existe a residência pedagógica para melhor adaptação do docente.

Paulo Freire (1996) argumenta sobre os saberes necessários para o professor exercer a prática docente, a premissa da inconclusão do ser humano e sua inserção num movimento permanente de procura, passando de uma curiosidade ingênua a uma crítica, onde o professor embrenhado nesse movimento de contínua mudança, a defesa do autor é que o professor deve sempre estar aberto ao diálogo e valorizar as experiências trazidas pelos alunos. Entretanto, é essencial trabalhar construtivamente o pensamento sobre os conceitos básicos históricos num contexto reflexivo que liberte o estudante da ignorância de sua humanidade.

O professor de História assume, pela própria demarcação da disciplina, atribuições no sentido de apoiar os alunos na compreensão da historicidade de sua existência, buscando avançar rumo à superação de visões fatalistas que naturalizam os acontecimentos constantes na sociedade. A leitura histórica de mundo, torna-se assim, mister no desenvolvimento da atividade do professor de História, embora não constituindo exclusividade desse profissional e sua área de conhecimento, mas certamente os estudos históricos e a atuação reflexiva do professor, sobre os conteúdos, assumem localização estratégica nesse caminho.

Souza (2010), realçando esse caminho de construção de saberes na perspectiva de uma formação histórica, tanto do professor quanto do aluno, passa ao esforço de afirmar a importância de desenvolver a capacidade de pensar historicamente demarcando posição a partir da especificidade da disciplina de forma que esse procedimento surja como uma necessidade humana articulada à tangibilidade da vida cultural e a práxis social.

Imbernón (2011, p. 14) ressalta que:

A profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação luta contra exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente.

Os professores conseguem dinamizar os alunos por meio de seus métodos de trabalho, levando-os a fazer perguntas, a ter curiosidade sobre o conteúdo, e essa é uma das funções da escola; Segundo Ferreira (2014), “a escola deve levar os alunos a olhar para o que se passa na sociedade e no meio ambiente e ensiná-los a indagar, pesquisar e comparar”; ou seja, um leitor estimula um novo leitor a ler, um pesquisador também pode estimular a criação de um novo pesquisador.

O professor atuante em sala de aula como mediador do conhecimento oportuniza a sensibilização dos alunos sobre a importância de aprender os conteúdos propostos dentro do que

seria significativa e fundamental para sintonizá-los com o futuro e seus projetos de vida. Logo o olhar do docente para com o estudante compreende aspectos cognitivos, afetivos, intelectuais e práticos e ser capaz de detectar sua preferência e habilidades, visando a formação de um cidadão autônomo, solidário e competente. (BRASIL, 2019a).

PROCESSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi aplicada em uma escolar pública na Cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2021-2022. A escola pesquisada atua nas modalidades Ensino Médio Regular e Novo Ensino Médio, comportando um público de 983 alunos divididos nos turnos matutino e vespertino e 42 professores atuantes nas diversas áreas de conhecimento.

A disciplina de História tem a carga horária de duas aulas semanais por turmas, quatro turmas para as terceiras séries do Ensino Médio. O conteúdo trabalhado é a História Contemporânea, priorizando os conteúdos básicos históricos: Identidade, povo, cidadania, cultura e ética.

Segundo o Projeto Político Pedagógico – PPP (2022, p. 5) a escola tem como objetivo “respeitar e valorizar as experiências de vida dos alunos e suas famílias, fortalecendo-os em suas atitudes e valores aprendidos: autocrítica, sensibilidade, contradição social e criatividade”. Portanto, os conceitos básicos históricos têm respaldo no lema dessa instituição de ensino porque valoriza o processo de ensino e aprendizagem voltados para a reflexão crítica do estudante visando a qualidade de vida em sociedade.

Trata-se de uma pesquisa descritiva e analítica, dada à importância que traduz à pesquisadora ao explorar e descrever a realidade dos processos de ensino e aprendizagem a partir de observações e análises de fatos, fenômenos e comportamentos vivenciados no cotidiano escolar, como uma etapa inicial, cujo tema pode ser aprofundado posteriormente.

O enfoque teórico-metodológico do objeto de estudo que é o fenômeno pedagógico (processos de ensino e aprendizagem) é importante para a investigação dos fatos em sala de aula. Para Rodrigues (2003) é tarefa de o pesquisador integrar-se ao conhecimento teórico e à interpretação dos fenômenos [...] da proximidade com a realidade possa surgir resultados consignáveis na elaboração das ideias, no levantamento de hipóteses, na conclusão e na possibilidade de intervenção. O que tratou de um enfoque de característica qualitativa e quantitativa

Dentro deste contexto a pesquisadora selecionou 04 professores de História e 177 alunos da 3º série do Ensino Médio para aplicação de questionário para tabulação de dados.

Os dados coletados e apresentados nesta investigação foram possíveis mediante o uso de técnicas tais como: observação participante com anotações de campo, entrevistas e questionários. A observação só pode acontecer mediante a aproximação do pesquisador com o seu objeto de estudo. (MINAYO, 2008), considera que é a técnica mais utilizada nas pesquisas de natureza qualitativa, onde o observador faz parte da vida dos observados, tornando-se parte do contexto de observação. Ao mesmo tempo em que investiga, pode modificar o objeto pesquisado ou também ser modificado pelo mesmo.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na intencionalidade de poder contribuir com a sociedade e com o ensino de História, a presente pesquisa investigou nos espaços formais escolares como vem acontecendo o ensino dos conceitos básicos históricos no Ensino médio e a relação desses conceitos com as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes no Ensino Médio na disciplina de História, tendo em vista os desafios que se apresentam no presente século buscando descrever a complexidade que envolve o distanciamento entre o ensinar História e o fato histórico tão relevante no cenário atual, cultural, econômico e científico.

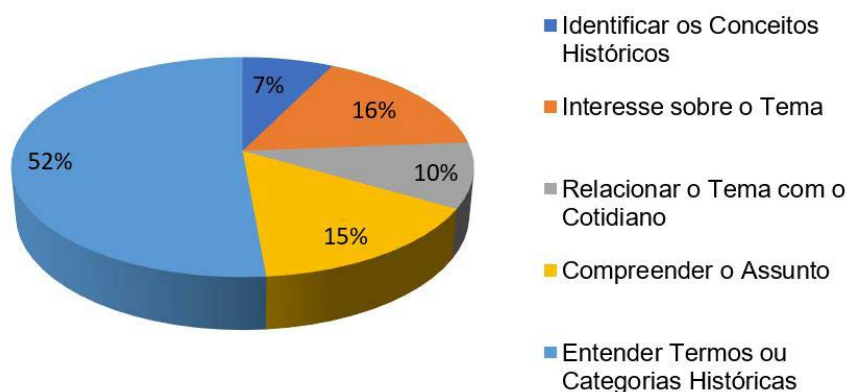
Organização dos resultados

O ensino e aprendizagem de História acontecem por intermédio do domínio de conceitos. Por isso, o segundo objetivo dessa pesquisa consiste em descrever como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos básicos históricos no Ensino Médio que repercute na vida do estudante.

Para alcançar a consistência desse objetivo se fez necessária a observação das aulas in loco e com aplicabilidade do questionário que em um resumo sistêmico constatou que:

Gráfico 1 - Dificuldades nas aulas de história.

Dificuldades nas Aulas de História



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Ficou comprovado que 52% dos alunos pesquisados tem dificuldades em entender os termos ou categorias históricas estudadas na disciplina de História. 16% relataram que possuem interessados sobre o tema estudado. 15% alegam que possuem dificuldade em compreender o assunto, 10% alegam que possuem dificuldade em relacionar o tema com o cotidiano e 7% relataram que não conseguem identificar os conceitos históricos.

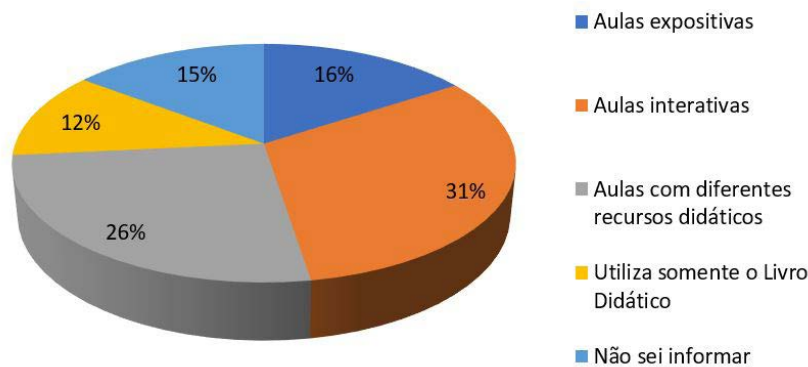
O resultado pode ser interpretado como um desafio para o professor ao se deparar com a condição do aluno do ensino médio desprovido de conhecimento prévio, como pré-requisito para mediar e sistematizar debates em sala de aula. Toda prática pedagógica requer recursos didáticos a serem utilizados, os quais nem sempre estão disponíveis na escola, dificultando assim o trabalho docente.

Avaliação dos Resultados

A integração da História com as novas linguagens eleva o ensino para além do conhecimento acumulado, transportando-o para contextualização associada com a realidade e sua relação passado/presente. Ao professor cabe a tarefa de ressignificar os conteúdos, afim de que estejam em consonância com a vivência do aluno, como prerrogativa para que as aulas se tornem interessantes e bem mais dinâmicas. Em uma avaliação sistêmica com os professores os mesmos apresentam como deveria ser as aulas de História para um ensino rentável.

Gráfico 2 - Como deveriam ser as aulas de história.

Como Deveriam Ser As Aulas de História



Fonte: Elaborado pela Autora, 2022.

Ficou comprovado que 31% dos educadores entrevistados relatam que as aulas interativas agregam maior valor ao ensino aprendizagem. Isso é fundamental para se formam cidadãos bem preparados para lidar com o cotidiano social, acadêmico e profissional pois as aulas interativas, o professor pode utilizar em suas metodologia de ensino a tecnologia para promover uma educação mais rentável. Dessa maneira, por exemplo, o aluno pode ter materiais diversos para aprender os conteúdos, em vez de apenas ler livros e copiar o conteúdo passado na lousa pelo professor.

Os livros didáticos são importantes no ensino aprendizagem mais o professor precisa saber usar métodos estratégicos no ensino de História para facilitar o aprendizado. Embora os livros tragam bons conteúdos, outros procedimentos precisando serem aprimorados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que entre os diversos desafios enfrentados no exercício da docência para se ministrar um ensino de História que viabilize maior rendimento ao ensino aprendizagem está a possibilidade da formação docente e nos métodos explícitos em sala de aula pelos professores. Sendo preciso vencer as barreiras sistêmicas na propositura dos currículos escolares, visto que, o conhecimento se propaga numa velocidade que nem sempre é acompanhada por aqueles que são os responsáveis pela contextualização desse saber.

A pesquisa trouxe à tona a necessidade de uma constante reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem em decorrência do confronto da sala de aula visto que a educação

necessita do “novo”, do momento para então consolidar seu objetivo que é trabalhar a reconstrução do saber por meio do pensamento reflexivo do sujeito.

Portanto, os professores devem buscar no exercício diário de sua função métodos e técnicas didáticas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico norteados em competências e habilidades de forma crítica e reflexiva para a formação do aluno e da construção de sua identidade social que venham assumir-se como sujeito histórico, indivíduo transformador e autônomo. Essa ideia requer uma análise, pois a realidade do ensino ainda é fruto de currículos diferenciados que nem sempre fazem jus ao “conhecimento significativo”, apesar da militância dos governos em primar por uma Educação de qualidade nas últimas décadas.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Curricular. Projeto de Vida: ser ou existir? 2019.

CERRI, Luis Fernando. Imagens publicitárias como fonte para o estudo e o ensino da História na ditadura militar (1969-1973). In: Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas IBEP- Área de Conhecimento: História. São Paulo, Ano I, nº 3, jul. 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História. Campinas: SP, 2008.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Dicionário de ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

HIBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; AGUIAR JUNIOR, Orlando; CARO, Carmen Maria de. A formação de conceitos científicos: Reflexões a partir da produção de livros didáticos. Ciência & Educação, v. 17, n. 4, p. 855-871, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Maud X, 2007.

MANIQUE, A.P e PROENÇA, M.C. Didática da História. Lisboa: Texto (1994).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do Conhecimento. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MARIN, Marilú Favarin. Relação teoria e prática na formação de professores de história: experiências de laboratórios de ensino no Brasil e da Associação de Professores de História em Portugal (1980-2010). 2013. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFPR. Curitiba, 2013.

SANTOS, B. de S. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, Editorial Lautaro, 1964. 181 págs. (tradução argentina).



**O papel do coordenador pedagógico
na elaboração e acompanhamento do
projeto político pedagógico, visando a
gestão democrática**

**The role of the pedagogical coordinator
in the elaboration and monitoring of the
pedagogical political project, aiming at
democratic management**

Simão Filho Teixeira Soares

Universidad Del Sol - Unades. Escuela de Postgrado. Maestría En Ciencias da Educação

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.17

RESUMO

O presente estudo é resumo de uma dissertação de mestrado que busca investigar o papel do coordenador pedagógico na elaboração e acompanhamento do projeto político pedagógico, visando uma gestão democrática em uma escola pública estadual localizada no Município de Urucurituba-AM/Brasil, no período de 2015-2016. A pesquisa caracteriza-se como um Estudo de Caso. Com enfoque qualitativo e quantitativo, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986). Utilizou-se instrumentos para coletar os dados como: guia de observação, guia entrevista, questionários fechados e abertos. Obteve uma população de 54 envolvidos, e uma amostragem sendo de dez (10) professores, três (3) pedagogos, um (1) coordenador. Os principais resultados apresentam que: É de importância ao sistema educacional que o coordenador pedagógico ofereça condições aos professores para desenvolverem estratégias de ensino inovadoras, sempre supervisionando as atividades pedagógicas-curriculares no que diz respeito aos trabalhos interativos com os alunos para que se obtenha maior rentabilidade no ensino aprendizagem.

Palavras-chave: coordenador pedagógico. elaboração e acompanhamento do projeto político pedagógico. gestão democrática.

ABSTRACT

This study is a summary of a master's thesis that seeks to investigate the role of the pedagogical coordinator in the elaboration and monitoring of the political pedagogical project, aiming at democratic management in a state public school located in the municipality of Urucurituba-AM/Brazil, in the period of 2015 -2016. The research is characterized as a Case Study. With a qualitative and quantitative approach, adopting as a technical procedure documental research and operationalized survey through analysis. Thus, through the classification of the sources, it is possible to carry out a judgment complemented by a “comparative statistical study” (FONSECA, 1986). Instruments were used to collect data such as: observation guide, interview guide, closed and open questionnaires. It obtained a population of 54 involved, and a sampling of ten (10) teachers, three (3) pedagogues, one (1) coordinator. The main results show that: It is important for the educational system that the pedagogical coordinator offers conditions to teachers to develop innovative teaching strategies, always supervising pedagogical-curricular activities with regard to interactive work with students in order to obtain greater profitability in teaching learning.

Keywords: pedagogical coordinator. elaboration and follow-up of the political pedagogical project. democratic management.

INTRODUÇÃO

O referido trabalho de pesquisa vem abordar sobre “O papel do coordenador pedagógico na elaboração e acompanhamento do projeto político pedagógico visando, a gestão democrática”. Ressalta-se que o papel do coordenador pedagógico é ser um articulador do docente com a organização da prática pedagógica, seu papel principal é oferecer condições para que os pro-

fessores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível.

Abordagem do problema: O problema que motivou este estudo surgiu quando se observou que o Projeto Político-Pedagógico não possui prioridade frente a articulação com a equipe escolar para a sua elaboração. Diante disso procurou-se saber: Qual é o papel do coordenador pedagógico, na elaboração e acompanhamento do projeto político pedagógico visando à gestão democrática em uma escola pública estadual no Município de Urucurituba-AM/Brasil, no período de 2015-2016? O trabalho do coordenador pedagógico é fundamental no ambiente escolar, pois promove a integração dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, estabelecendo relações interpessoais de forma saudável. Ele tem um papel essencial na valorização da formação do professor, pois desenvolve certas habilidades capazes de lidar com as diferenças, tendo como objetivo ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade. **Objetivo Geral:** Investigar o papel do coordenador pedagógico na elaboração e acompanhamento do projeto político pedagógico, visando uma gestão democrática em uma escola pública estadual localizada no Município de Urucurituba-AM/Brasil, no período de 2015-2016.

Justificativa: A presente obra se justifica, pois, o coordenador pedagógico tem que ter ciência da responsabilidade que assume na instituição, por isso, deve estar em constante processo de formação e em parceria com o corpo docente, os pais, alunos e direção.

O que torna relevante a Instituição obter um PPP que possibilite aos membros da escola, desenvolverem suas práxis de forma democrática possibilitando a produção de critérios coletivos no seu processo de elaboração, assimilando significados comuns aos diferentes agentes educacionais e colaborando com a identificação desses com o trabalho desenvolvido na escola.

ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Para Libâneo (2001, p. 90), o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente o coordenador tem como principal atribuição à assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação.

Nas palavras de Francisco que afirma:

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos. (FRANCO 2008, p. 128).

Franco (2008, p. 120) complementa que para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, um profissional precisa ter, antes de tudo, a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional.

Percebe-se que o coordenador é um profissional dinâmico, que precisa conhecer a realidade e transformá-la. Observa-se então, quem é este profissional na visão de alguns autores.

Lomânico relata:

O coordenador pedagógico é o elemento do quadro do magistério em que pertence a um sistema de supervisão de ensino estadual, de estrutura hierárquica definida legalmente, desempenha funções de assessoramento ao diretor da escola a quem está subordinada. Sua situação funcional é definida legalmente, para exercer suas atribuições dispõe de autoridade por delegação e pela competência. (LOMANICO 2005, p. 105)

Acredita-se que um dos empecilhos ao trabalho eficaz do coordenador pedagógico esteja em sua formação ineficiente.

Analisa-se que muitos exercem a função e nem sequer sabem ao certo quais são suas atribuições. Alguns estão no cargo porque foram convidados por diretoras que mantinham com eles um laço de amizade, deixando a competência para segundo plano. A grande maioria dos coordenadores em exercício, não recebeu formação específica, visto que é comum coordenadores terem outra graduação à exigida pela LDB 9394/96, no referido caso, a graduação em Pedagogia; e muito menos participaram de um processo seletivo.

Conforme a no seu artigo 64 da LDB afirmar que:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 2005, p. 37).

É função do coordenador pedagógico, articular e mediar à formação continuada dos professores buscando alternativas para conciliar as atividades de apoio e formação dos professores, considerando todas as novas exigências educacionais (OLIVEIRA, 2009). O coordenador pedagógico deve mobilizar os diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola para levar os alunos ao aprendizado. Freire (1982) defende essa ideia ao descrever que o coordenador pedagógico é, primeiramente, um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. Ele leva os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia docente sem se desconsiderar a importância do trabalho coletivo.

O coordenador é, sem dúvida, um agente muito importante na formação dos docentes, por isso, é fundamental uma mudança na prática e no processo de apoio pedagógico aos professores. Nessa perspectiva de mudança de uma nova proposta de coordenação pedagógica, nota-se que as decisões não cabem apenas ao coordenador, mas a equipe escolar em geral, buscar de forma coletiva, entre todos os segmentos profissionais no ambiente escolar, a resolução dos problemas, os desafios diários, visando, assim, à participação e aperfeiçoamento permanente de todos os educadores (OLIVEIRA, 2009).

Desafios do coordenador pedagógico

É desafiante o trabalho do coordenador pedagógico que, além de mediar e assessorar os seus professores, busca relacionar de maneira profissional com os assuntos referentes à realidade sociocultural, que envolvem cada indivíduo participante do ambiente escolar. Reafirmamos a necessidade do resgate da identidade profissional do coordenador pedagógico.

O coordenador tem na escola [ou pelo menos deveria ter] uma função articuladora, formadora e transformadora, é o elemento mediador entre currículo e professores, além disso, no modo particular de ver, é aquele que poderá auxiliar o professor a fazer as devidas articulações curriculares, considerando suas áreas específicas de conhecimento, os alunos com quem trabalha, a realidade sociocultural em que a escola se situa e os demais aspectos das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolve na sala de aula (LIBÂNEO, 2001) reforça que o coordenador supervisiona, acompanha, assessora, apoia, avalia as atividades pedagógicas curriculares, sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos, além disso, cabe ao coordenador relacionar-se de maneira profissional com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico curricular e didático da escola e comunidade e interpretação da realidade de cada um.

O coordenador pedagógico é, sem dúvida, uma base sólida no desenvolvimento escolar, na melhoria do ensino--aprendizagem, na contribuição direta com todos os envolvidos nesse contexto escolar, na responsabilidade que tem na realização do seu trabalho. Por isso, as ações pedagógicas a serem desenvolvidas, precisam estar explícitas. Todavia, é essencial que ele elabore um plano de trabalho, especificando as ações, o período de realização de cada uma delas, quais os recursos necessários para realizá-las, bem como os responsáveis por cada atividade.

Nas palavras de Franco (2008, p. 128), o coordenador é peça fundamental no quebra-cabeça da dinâmica da escola, “mas é preciso que esse quebra-cabeça esteja sempre em processo de constituição. Com peças dispersas por todo canto, peças perdidas e nem lembradas, ninguém organizará o aparente caos”.

O planejamento dos professores e o plano de trabalho do coordenador são flexíveis e tem o objetivo de orientar suas ações de forma a atingir as metas da instituição de ensino. À medida que surgem questões, dificuldades ou problemas no decorrer do seu trabalho, ele deve atendê-las.

Para elaborar seu plano de trabalho, o coordenador precisa conhecer muito bem o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar da instituição que coordena. Esses documentos lhe trarão clareza dos objetivos que se quer alcançar no processo educativo, com a finalidade de garantir uma educação de qualidade a todos os alunos. Portanto, seu trabalho deve ser coletivo, compartilhado e vivenciado por todas as pessoas da escola, para que aconteça uma junção de atitudes, de conhecimentos e de posturas novas e enriquecedoras, buscando a garantia da igualdade de tratamento, do respeito às diferenças, da qualidade do atendimento e da liberdade de expressão.

Nas palavras de Franco (2008, p. 128), o coordenador é peça fundamental no quebra-cabeça da dinâmica da escola, “mas é preciso que esse quebra-cabeça esteja sempre em processo de constituição. Com peças dispersas por todo canto, peças perdidas e nem lembradas, ninguém organizará o aparente caos”.

O coordenador tem na escola “ou pelo menos deveria ter” uma função articuladora, formadora e transformadora, é o elemento mediador entre currículo e professores, além disso, no modo particular de ver, é aquele que poderá auxiliar o professor a fazer as devidas articulações curriculares, considerando suas áreas específicas de conhecimento, os alunos com quem traba-

lha, a realidade sociocultural em que a escola se situa e os demais aspectos das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolve na sala de aula e na escola (ALMEIDA; PLACCO, 2009).

PPP – Projeto Político Pedagógico

Entende-se que o projeto político pedagógico é um planejamento construído coletivamente pelos integrantes da escola, são através de discussões, trocas de ideia que se chega à construção desse instrumento. Portanto, ele é uma ferramenta de suma importância para direcionar os trabalhos pedagógicos e dar qualidade ao ensino oferecido. Segundo Santiago (1997, p. 71):

É a aproximação do que se pensa sobre a educação, sobre o ensino, sobre os conteúdos do ensino, sobre o aluno com a prática pedagógica que se realiza nas escolas. É a aproximação cada vez maior entre o que se pensa ser a tarefa da instituição escola e o trabalho que se desenvolve na escola. É o confronto entre as intenções e os resultados escolares. (SANTIAGO 1997, p. 71).

Então, pode-se perceber que o Projeto Político Pedagógico para surtir efeitos positivos na sua execução, ele precisa ser construído a partir de uma ampla discussão que se chegue a uma ideia da coletividade, elaborada com intuito de melhorar a gestão escolar, ou seja, de consolidar como um instrumento democrático que foi criado com a participação de todos, da qual dará suportes para o bom funcionamento da escola e, principalmente de seus docentes, que terão a incumbência maior no processo de efetivação desse projeto, por trabalharem diretamente com os alunos que são as razões da concretização do sucesso desse trabalho.

Dessa forma que o projeto ganha vida para a melhoria do ensino-aprendizagem, constituindo um conjunto de intenções sócio educacionais pensadas, discutidas e colocadas em prática por todos aqueles que formam a equipe escolar: alunos, funcionários, representantes do Conselho Escolar e da Comunidade.

Percebe-se que o projeto ganha espaço também, quando a coletividade, competência técnico-pedagógica demonstra clareza quanto ao seu compromisso educacional, dessa forma, esses elementos levam a escola à construção de sua autonomia. Mas para que a escola se torne autônoma, Paro (2001, p. 84) afirma que “É necessário que a escola seja detentora de um mínimo de poder de decisão que possa ser compartilhado com seus usuários com a finalidade de servi-los de forma mais efetiva”.

A autonomia na construção desse instrumento é algo que se conquista principalmente através das escolhas coletivas, assim sendo, a escola passa a investir em sua melhoria e não fica subordinado ao sistema de ensino que é órgão superior, mas que tem a liberdade de gerenciar a gestão escolar pelo seu Projeto Político Pedagógico.

Nesse sentido, criar no interior da escola um movimento de apoio mútuo que supera a dependência da mesma e, adota o projeto político-pedagógico como instrumento flexível e adaptativo, construído com os esforços dos educadores, alunos e comunidade para nortear as ações da escola e permitir, a qualquer tempo, a reedição daquilo que deve ser alterado em função de mudanças no sistema educacional, no contexto, nas intenções e necessidades da escola. “A escola pública, porém, não dispõe de uma autonomia absoluta, pois é um órgão prestador de serviço educacional e está sempre vinculado às políticas dos sistemas municipal, estadual e

federal". (MEC, 2005, p. 90).

O projeto político-pedagógico é um instrumento complexo que leva a uma nova organização do trabalho pedagógico e ao exercício da criticidade, da participação de todos em um processo de democratização da instituição escolar. Evidencia-se a preocupação porque na comunidade escolar, observa-se constantemente o descompasso entre a teoria e a prática. Diante esse cenário, deve-se haver a desarticulação entre o saber, o poder e o fazer, a escola pode lançar mão de um poderoso instrumento para a transformação de sua realidade: O Projeto Político-Pedagógico.

Pode-se ressaltar que o PPP deve pautar-se em característica que lhe são inerentes, como pode ser observado como: ação coletiva, construção contínua, identidade da escola, visão de educação, visão do mundo, visão do homem e projeto político pedagógico. Assim sendo, o projeto deve ultrapassar a elaboração de planos ou documentos exclusivamente burocráticos.

O Projeto Político Pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político pedagógico, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. [...] na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo responsável, compromissado crítico e criativo.

LDB - Gestão Democrática

Segundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, a qual apresenta a gestão democrática do ensino (Art. 3º, inciso VIII) e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Art. 14, inciso II).

De acordo com Paro afirma que:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. A esse respeito, vejo no conselho de escola uma potencialidade a ser explorada. (PARO, 2004, p. 12).

O envolvimento dos pais e da comunidade na tomada de decisões enriquece a atividade educativa e contribui para o aprendizado democrático, pois a participação é um dos meios para se efetivar e consolidar a democracia na sociedade.

Diante da globalização econômica, da transformação dos meios de produção e do avanço acelerado da ciência e da tecnologia, a educação escolar precisa oferecer propostas concretas à sociedade, preocupando-se em oferecer um ensino de qualidade que possa elevar a capacidade das crianças, adolescentes e jovens para compreenderem o universo competitivo e os valores sociais, econômicos e culturais intrínsecos na formação pessoal e profissional ao qual estarão submetidos.

Para Santos que relata que:

No âmbito da educação escolar, o ensino público ou privado de qualidade para todos é uma necessidade e um desafio fundamental. Há, atualmente, claro reconhecimento mun-

dial e social de sua importância para o mundo do trabalho, para o desempenho da economia e para o desenvolvimento técnico-científico. Esse reconhecimento tem sido transformado em reformas, em políticas educacionais e essencialmente na quebra de paradigmas quanto o papel da gestão escolar e dos professores como autoridades intelectuais na sala de aula. (SANTOS, 1997, p. 45).

Na realidade, a educação busca a formação de um novo paradigma, que estabelece o problema da qualidade, uma pedagogia da qualidade. Mas, acredita-se que esta não pode ser tratada nos parâmetros da qualidade economista.

Conforme Silva (1995, p. 44),

Apesar de receber recursos das esferas federal, estadual e municipal e lidar com resultados, a escola não pode ser vista como uma empresa. O aluno não é cliente da escola, mas parte dela. É sujeito que aprende, que constrói seu saber, que direciona seu projeto de vida.

Silva (1995, p. 52), a esse respeito diz ainda que:

A escola implica formação voltada para a cidadania, para a formação de valores-valorização da vida humana em todas as dimensões. Isso significa que a instituição escolar não produz mercadorias, não pode pautar-se pelo zero defeito, ou seja, pela perfeição.

Nesse sentido, e segundo os estudos realizados por Antunes (2000, p. 72):

Acredita-se que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola, gestão, professores, pais promovem, para todos, o domínio dos conhecimentos e do desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino.

Portanto, a educação deve ser entendida como um fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social. Nesse sentido, envolve a articulação da escola, para uma gestão democrática e participativa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa deu-se em uma escola pública estadual localizada no Município de Urucurituba-AM/Brasil, no período de 2015-2016.

Por concentrar-se na investigação de uma única organização, esta pesquisa caracteriza-se como um Estudo de Caso. O ponto forte nesta tipologia é o de permitir o estudo de um fenômeno em profundidade dentro de seu contexto, permitindo uma análise processual à medida que eles ocorrem dentro das organizações. Para Vergara (1997), o Estudo de Caso é o circunscrito a uma ou poucas unidades, tendo caráter de profundidade e detalhamento, podendo ou não ser realizado em campo. Na mesma direção é o entendimento de Triviños (1987, p.113) que afirma ser o estudo de caso “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. A opção pelo Estudo de Caso permitiu uma análise ampla e detalhada sobre o papel do coordenador pedagógico, na elaboração e acompanhamento do projeto político pedagógico visando à gestão democrática na escola foco desta pesquisa.

Enfoque da Pesquisa

A pesquisa quantitativa significa transformar opiniões e informações em números para possibilitar a classificação e análise. Exige o uso de recursos e de técnicas estatísticas. Para Richardson (1989), esta modalidade de pesquisa caracteriza-se pelo emprego da quantificação desde a coleta das informações até a análise final por meio de técnicas estatísticas, independentemente de sua complexidade.

Oliveira (1997) aponta que o método Quantitativo é empregado no desenvolvimento de pesquisas descritivas de âmbito social, econômico, de comunicação, mercadológicas e de administração e representa uma forma de garantir a precisão dos resultados, evitando distorções.

Já a pesquisa Qualitativa considera que há uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. Neste tipo de pesquisa, conforme Godoy (1995) e Richardson (1989), os dados não são analisados por meio de instrumentos estatísticos, pois a mensuração e a enumeração não são o foco deste tipo de pesquisa.

Utilizou-se dados conceituais e opiniões dos envolvidos. Para a coleta de dados foram utilizados dados primários e secundários. A pesquisa em fontes primárias baseia-se em documentos originais, que não foram utilizados em nenhum estudo ou pesquisa, ou seja, foram coletados pela primeira vez pelo pesquisador para a solução do problema, podendo ser coletados mediante entrevistas, questionários e observação. (ANDRADE, 1993)

Os dados secundários são aqueles que se encontram à disposição do pesquisador em boletins, livros, revistas, dentre outros. Para Marconi e Lakatos (2000) as fontes secundárias possibilitam a resolução de problemas já conhecidos e explorar outras áreas onde os problemas ainda não se cristalizaram suficientemente.

Nesta pesquisa, o método utilizado para obtenção de dados primários foi a observação participante. A observação participante ou observação ativa, conforme Gil (1994), consiste no tipo de observação na qual existe a real participação do observador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. O observador assume o papel de um membro do grupo. (GIL, 1994) Corroborando com este entendimento, Richardson (1989, p. 215) aponta que na observação participante “o observador não é apenas o espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado”.

Utilizou-se como fonte de dados às entrevistas constitui a principal fonte de evidências de um Estudo de Caso. Trata-se de relato verbal sujeito a problemas de viés, recuperação de informações e/ou de articulação imprecisa. Sempre que possível, recomenda-se o uso do gravador de áudio. Há três tipos de entrevistas: aberta – para extrair fatos; opiniões, “insights”; focada – perguntas previamente formuladas. Servem para corroborar o que o investigador pensa a respeito de determinada situação. A terceira maneira de condução de uma entrevista é a estruturada – perguntas pré-formuladas, com respostas fechadas. (GIL, 1994).

Tabela 1 – População e mostra.

Envolvidos	Professores	Pedagogos	Coordenadores	Total
População	50	3	1	54
Amostragem	10	3	1	14

Fonte: O pesquisador (2015)

O presente trabalho de pesquisa utilizou-se para a coleta dos dados Técnicas de Observação, entrevista e questionários. Os instrumentos de guias de entrevista, questionários abertos, fechados e guia de observação.

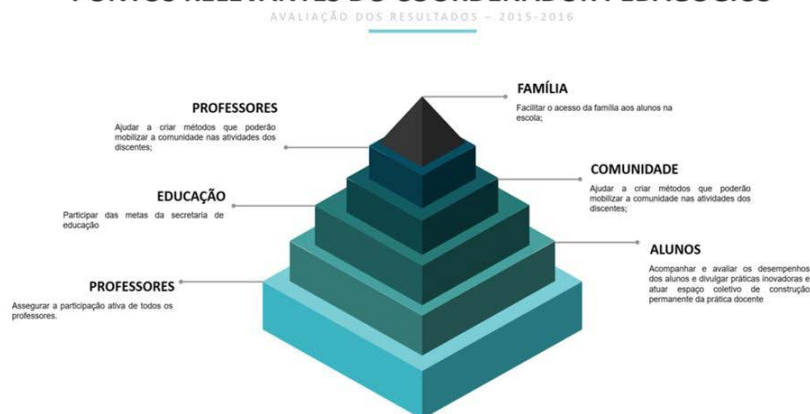
A pesquisa foi realizada no período de 2015 a 2016. E utilizou-se a entrevista. A entrevista deu-se de forma individual, com um tempo de 20 minutos com cada envolvido. Utilizaram-se os questionários de 05 questões de múltiplas escolhas. Os questionários foram de acordo com cada objetivo. Foram 02 (duas) questões fechadas para o objetivo N° 1. No objetivo dois, foram 02 (duas) questões fechadas de múltiplas escolhas. E no objetivo três foi 01 (uma) questão fechada de múltiplas escolhas. A observação foi feita na sala de aula individualmente de acordo com cada objetivo.

Utilizaram-se observações para obter informações sobre a temática o papel do coordenador pedagógico, na elaboração e acompanhamento do projeto político pedagógico visando à gestão democrática na escola em foco.

ANÁLISE DOS DADOS

A equipe diretiva e pedagógica procura fazer uma gestão democrática, onde o principal foco é a formação integral do aluno, por isso não mede esforço na garantia de um ambiente favorável para o ensino aprendizagem, os demais funcionários são educados e atenciosos com os alunos e seus familiares na presteza de atendimento. Quando se questionou sobre o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar constatou-se que:

Figura 1 - Análise sistêmica da atribuição do coordenador pedagógico. PONTOS RELEVANTES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

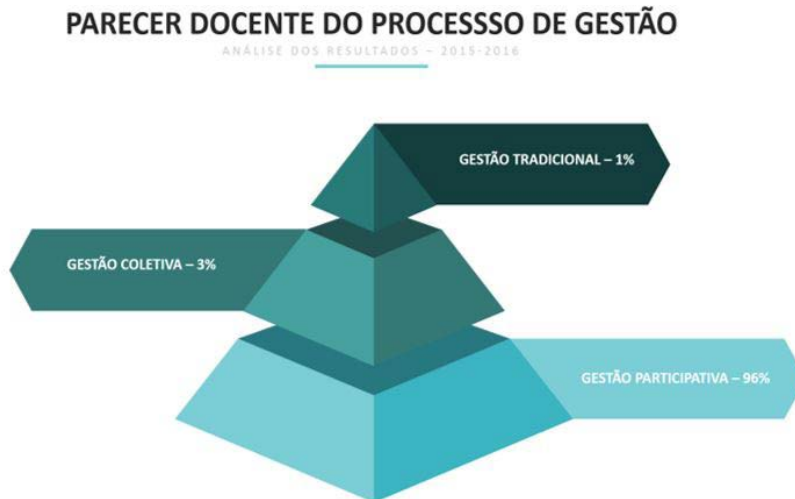


Fonte: O pesquisador (2015)

Ficou comprovado o coordenador pedagógico tem o dever de assegurar a participação ativa de todos os professores e acompanhar e avaliar os desempenhos dos alunos e divulgar práticas inovadoras e atuar espaço coletivo de construção permanente da prática docente. Para

Fonseca (2001) O coordenador pedagógico é peça fundamental dentro da escola, pois, este deve buscar integração dos envolvidos no processo ensino e aprendizagem mantendo relação interpessoais de maneira saudável valorizando a sua formação e a do professor desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de um espaço que favoreça um ambiente de qualidade.

Gráfico 1 - Análise visionária dos pesquisados sobre a principal gestão.



Fonte: O pesquisador (2015)

Ficou comprovado que a maioria dos entrevistados concordam que a instituição pesquisada possuem uma gestão escolar democrática não se completou uma totalidade de dados exatos pelo fato da abordagem problemática desta pesquisa, mais que se está corrigindo tal situação, ressalta-se que a gestão democrática é engendrada como um sistema que agrega pessoas, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões”. O que viabilizar maior agregação de valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a indagação da pergunta: Qual é o papel do coordenador pedagógico, na elaboração e acompanhamento do projeto político pedagógico visando à gestão democrática na escola estadual Maria Arruda, município de Urucurituba, Estado de Amazonas, ano 2016? De acordo com os dados tabulados, foram levantados os principais resultados, e assim os resultados demonstraram que o papel do papel do coordenador pedagógicos na escola é: Assegurar a participação ativa de todos os professores; acompanhar e avaliar os desempenhos dos alunos e divulgar práticas inovadoras e atuar espaço coletivo de construção permanente da prática docente; Ajudar nas tomadas decisões é um agente facilitador e transformador nos processos interdisciplinares e multidisciplinares da escola, onde estão envolvidos professores, alunos e família e comunidade.

Ficou comprovado que o papel do coordenador pedagógico é: oferecer condições aos professores; cabendo-lhe o compromisso de possibilitar ações de parceria.

No que se refere aos tipos de gestão na escola pesquisada constatou-se que prevalece de forma parcial a gestão democrática mais que todos depois da pesquisa entenderam a rele-

vância de uma gestão participativa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Narcisa V. Supervisão em Educação: um esforço para melhoria dos serviços educacionais. Rio de Janeiro: LTC/MEC/FENAME, 1976, págs. 81-85.
- ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho pedagógico. São Paulo: Biotempo, 2000.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional: Lei 9394/96, apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.
- FONSECA, Vintage Port · Portugal · Most Recent Global Avg Price (ex-tax); \$ 63 / 750ml; From January, 1986.
- GUIMARÃES, Ana Archangelo *et al.* O Coordenador pedagógico e a educação continuada. São Paulo, Loyola. 7. ed., 2004. 55 p.
- GODOY · 1995 · Citado por 5938 — GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.1995.
- GIL, A. C. Como elaborar projeto de pesquisa. 4ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e de gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LAKATOS, METODOLOGIA CIENTIFICA - 3ªED.(2000). AUTOR: Marina de Andrade Marconi.
- LOMANICO, Atribuições Do Coordenador Pedagógico Capa comum – 1 janeiro 2005. Edição Português por Circe Ferreira Lomonico (Autor).
- OLIVEIRA, Jorge Leite de. Texto acadêmico: técnica e prática: Goiânia. Alternativa, 2004.
- PARO, Vera M. N. S., ALMEIDA, L. R. (Org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas,1989.
- SILVA, Naura S. F. C. Supervisão Educacional: Uma reflexão crítica. 11ed, Vozes: Petrópolis, 1987, págs. 27-37.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). O lúdico na formação do educador. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SANTIAGO, Maria Eliete. Projeto Pedagógico da Escola. Uma contribuição ao planejamento escolar. R. Adm. Educ. Recife. v. 1, n.1, p. 69 – 73. Jul/dez, 1997
- TRIVIÑOS, A.N.S. Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ed. Atlas, 1990.
- VERGARA, Sylvia Constant. Métodos de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas,1997.



A relação do direito educacional na atuação profissional dos coordenadores pedagógicos

Sanara Meira Ferreira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, acadêmica do curso de Direito da Faculdade Pitágoras, especialista em Metodologia do Ensino Superior e Psicopedagogia Institucional Aluna do curso de especialização em Direito Educacional da Faculdade Futura, trabalha como coordenadora pedagógica da rede pública municipal em Ipiaú-Ba.

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.18

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de analisar brevemente os conteúdos relacionados à área do Direito Educacional imprescindíveis ao coordenador pedagógico e que possuem aproximação direta com a Justiça Restaurativa e seus mecanismos de resolução de conflitos. Procuramos analisar de forma crítica a importância do Direito Educacional no dia a dia destes profissionais, como ramo do Direito que possui finalidades tanto jurídicas quanto pedagógicas, ou seja, que não se restringe ao estudo do conjunto de normas sobre educação, mas a sistematização jurídica de instrumentos que asseguram a efetivação da aprendizagem no meio educacional.

Palavras-chave: direito educacional. coordenador pedagógico. justiça restaurativa.

ABSTRACT

This study aims to briefly analyze the contents related to the area of Educational Law that are essential for the pedagogical coordinator and that have a direct approach to Restorative Justice and its conflict resolution mechanisms. We seek to critically analyze the importance of Educational Law in the daily lives of these professionals, as a branch of Law that has both legal and pedagogical purposes, that is, that is not restricted to the study of the set of norms on education, but the legal systematization of instruments that ensure the effectiveness of learning in the educational environment.

Keywords: educational law. pedagogical coordinator.. restorative justice.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema originou-se a partir das inquietações da autora ao refletir sobre suas vivências na escola enquanto coordenadora pedagógica. Havia uma preocupação em compreender como e em que medida o Direito Educacional contribui para a efetivação da educação pública como um direito social, que embora esteja garantido na Constituição Federal e em inúmeros outros artigos de lei, apresenta, na prática, um caráter muitas vezes contraditório.

Como coordenadora pedagógica é preciso percepção e sensibilidade para além do acompanhamento as atividades didáticas. É preciso identificar as necessidades dos alunos e professores e, com eles, encontrar soluções que priorizem um trabalho educacional de qualidade. Mas essa caminhada nem sempre é fácil, nem sempre é feita com segurança, dada as distintas informações, responsabilidades e temor que também fazem parte desse caminho.

Sabemos que a qualidade da educação e o cumprimento efetivo das leis, princípios, normas e garantias que a regem, depende muitas vezes do conhecimento, por parte daqueles que a executam. Por outro lado, sendo a escola um lugar do encontro de culturas e sujeitos desiguais, é evidente a existência de conflitos e embates entre seus pares e, por isso mesmo a necessidade de que os educadores possuam um alicerce teórico e legal que os possibilite a formação de cidadãos por meio do diálogo e da convivência participativa. Nesse sentido, a Justiça Restaurativa e seus mecanismos de resolução de conflito podem corroborar para prevenir e solucionar os

conflitos que surgem no dia a dia da escola.

Numa perspectiva crítico reflexiva sobre a relação do Direito Educacional na atuação profissional do coordenador pedagógico, aplicamos para a construção deste artigo o referencial metodológico do materialismo histórico e dialético, com diálogos teórico-práticos realizados com Frigotto (1987), Verger (2019), Saes (2006), Campello (2009), Morrison (2005), Prudente (2011) e Camara (2013), além de artigos de lei e as vivências da pesquisadora, pois partimos do pressuposto de que:

[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (FRIGOTTO, 1987, p. 77)

Isto significa dizer que, a finalidade do método é responder ao problema levantado na pesquisa, ajudando no entendimento da realidade. Desta forma, para atender a complexidade da escola na atualidade, precisamos de profissionais da educação cada vez mais críticos e transformadores e, sendo o coordenador pedagógico um elo importante na relação instituição de ensino, família, professores e estudantes, ele precisa estar atento, acompanhando os resultados que acontecem na escola e refletindo sobre a sua prática para procurar superar os obstáculos, contribuindo assim para o constante aperfeiçoamento no processo de ensino aprendizagem.

Importante destacar que essa complexidade é o reflexo de diversos fatores que influenciam a tomada de decisão dentro do âmbito político, como o próprio capitalismo e a globalização.¹ Sob esta ótica o coordenador pedagógico precisa, para além da sua formação inicial, que em tese deve proporcionar aptidão para atender as exigências conferidas pela dinâmica social, manter-se atualizado (processo de formação continuada) em relação aos fatores que determinam e impactam a sua prática.

Neste sentido é que o conhecimento do Direito Educacional e a aplicabilidade da Justiça Restaurativa como alternativa na solução de conflitos, por meio da descentralização e da participação do indivíduo na resolução do problema, contribui para o exercício pleno de uma cidadania participativa, com a finalidade de restaurar o diálogo entre seus pares, garantindo assim um desfecho de sucesso no processo educacional dentro das escolas, sendo por isso algo de extrema importância ao trabalho do coordenador pedagógico.²

A IMPORTÂNCIA DO DIREITO EDUCACIONAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A letra da Lei, por si, não transforma a realidade, mas aponta caminhos, mostrando ao cidadão e a sociedade os seus direitos e possibilitando assim a exigência do que nela está contido.

Como o mais jovem ramo do Direito que representa o conjunto de normas, princípios, leis e regulamentos que versam sobre as relações de alunos, professores, administradores, especialistas e técnicos, enquanto envolvidos, mediata ou imediatamente, no processo ensino

¹ Segundo Verger (2019, p.9) “A globalização produz múltiplos efeitos, tanto diretos quanto indiretos sobre a política educacional. A globalização tem gerado novos problemas educacionais e sociais que a política educacional deve enfrentar [...] No entanto, a influência destas e de outras dinâmicas globais nos sistemas educativos nacionais nem sempre é fácil de se observar, distinguir ou rastrear empiricamente.”

² Nossa intenção não é afirmar que o coordenador pedagógico, ao conhecer os dispositivos legais que orientam o campo do direito educacional tenha todas as condições de resolver conflitos, mas a de que ele estará, sem dúvida, munido de melhores condições para uma ação consciente.

aprendizagem, o Direito Educacional, abrange todas as hierarquias: Leis Federais, Estaduais e Municipais, numa busca pela formalidade e garantias da aprendizagem escolar.

A Constituição Federal de 1988 ao consagrar o estado de direito democrático, especifica a política educacional a ser implementada no Brasil, reforçando assim a tradição jurídica da educação nos textos constitucionais e convertendo-a por meio de diferentes artigos em direito público subjetivo.

No artigo 6º, a Constituição estabelece a educação como direito social, o que significa dizer que a educação é condição básica para a formação de uma sociedade democrática, plural, inclusiva e economicamente justa e produtiva.

[...] São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988)

Ao longo do texto constitucional, outros artigos trazem a garantia da educação como direito social (artigos 22º, 24º, 30º, 39º) e as responsabilidades dos Estados e União em relação a efetivação desse direito, mas é a partir do Capítulo III deste documento que isto se torna mais evidente. O artigo 205º da Constituição Federal aponta que

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

Constituindo um dever partilhado entre o Estado e a família com a cooperação da sociedade e as necessárias medidas de intervenção ao acesso desse direito, no artigo 227º a Constituição do Brasil destaca a importância da união das instâncias sociais a garantia desse direito as crianças e adolescentes e sua total proteção:

[...] É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2010)

Considerado um direito, o não oferecimento do ensino obrigatório e gratuito pelo Poder Público (federal, estadual, municipal), ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente, pois incumbe ao Poder Público recensear os educandos, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Assim fica claro as indicações referentes aos direitos sociais educacionais que integram a Constituição do Brasil e as bases do Direito Educacional, capazes de se multiplicarem em muitos outros direitos, garantias e deveres.

Neste caso, é preciso considerar ainda o artigo 3º da Constituição:

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988)

Significa dizer que os objetivos expostos neste artigo devem influir na teoria e prática educacionais, deles não se afastando de modo algum.

Interessante destacar que esses direitos e garantias fundamentais ao homem já constam da Declaração Universal de Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 10 de dezembro de 1948, da qual o Brasil é signatário e antes mesmo da Constituição de 1988 ser promulgada.

[...] a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948)

Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, reforçando o direito a educação e o dever do Estado com a educação escolar pública, disciplina os princípios e fins da educação nacional, bem como sua organização, níveis e modalidades, assinalando como diretrizes: a inclusão, a valorização da diversidade, a flexibilidade, a qualidade e a autonomia, a competência para o trabalho e a cidadania.

Para além, é importante ressaltar também os documentos que garantem a proteção da criança e do adolescente em sua integralidade e que amparam as relações no âmbito escolar, constituindo importantes ferramentas de trabalho para os coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação em suas ações pedagógicas, tais como os projetos Políticos Pedagógicos, Regimento Escolar e, principalmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Poderíamos aqui elencar citações sobre o direito à educação e a responsabilidade de ofertar um ensino de qualidade, em outros diferentes instrumentos jurídicos que compõe o amplo aparato legal da educação brasileira, mas, sem querer, no entanto, “fechar a questão”, colocaremos em foco para além da necessidade de que o coordenador pedagógico os conheça, a importância de que busque entender a falta de coerência em relação ao que é escrito na forma da lei com o que acontece no âmbito escolar.

Segundo Saes (2006) existem obstáculos diversos que corroboram para a não efetivação do direito universal de entrada no sistema escolar e a realização integral do direito de saída desse sistema, ou seja, o que se percebe na prática é apenas o direito de entrada, pois o direito de saída para a grande maioria da população é deficitário e com significativo déficit de qualidade em relação aos conhecimentos necessários a uma consciência crítica de visão de mundo.

Significa dizer que no Brasil existe uma dualidade entre o texto da lei e a sua efetivação na prática. Isto porque as forças complementares do direito brasileiro estão enraizadas na forma como o sistema de poder, essencialmente oligárquico, se consolidou ao longo dos anos no país.

Para Campello,

[...] A ‘escola do dizer’ e a ‘escola do fazer’ são, nas palavras de Nosella (1995), as divisões estruturais do sistema educativo no modo capitalista de produção. A escola de formação das elites e a escola de formação do proletariado. Nessa concepção está implícita a divisão entre aqueles que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. (CAMPELLO, 2009, p. 1)

Desta forma, o coordenador como educador que também é, precisa estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. O mesmo agirá dependendo

da sua concepção delineada tanto no seu processo de formação inicial, quanto continuada, suas experiências pessoais e relações sociais. Por isso mesmo, conhecer todo o aporte teórico e legal gerados para o trabalho da atividade educativa é condição essencial do seu trabalho.

Por outro lado, o conhecimento de princípios como a Justiça Restaurativa, além de auxiliar o educador a resolver os conflitos, previne a violência e evita as tradicionais formas punitivas que existem nas escolas.

Disto decorre a importância do Direito Educacional na atuação profissional do coordenador pedagógico, tendo em vista que, como afirma Hamze (2012):

O Direito Educacional enfatiza três contornos principais: a) o conjunto de normas reguladoras dos relacionamentos entre as partes envolvidas no processo aprendizagem; b) a faculdade atribuída a todo ser humano e que se constitui na prerrogativa de aprender, de ensinar e de se aperfeiçoar e c) o ramo da ciência jurídica especializado na área educacional.

APLICABILIDADE DA JUSTIÇA RESTAURATIVA NA EDUCAÇÃO COMO PERSPECTIVA DE UMA CIDADANIA PARTICIPATIVA

O surgimento da Justiça Restaurativa teve como origem os encontros com grupos familiares da comunidade indígena Maori, na Nova Zelândia, primeiro país a incorporar em sua legislação (1989) o termo, com a finalidade de trabalhar a marginalização da juventude Maori, marcada pelas crescentes tensões sociais e pelo grande número de detentos (MORRISON, 2005).

De lá pra cá o termo passou a ser amplamente discutido em todo o mundo, sendo inclusive recomendado pela União Europeia e pela Organização das Nações Unidas. No Brasil, surgiu com o “Projeto Jundiaí: Viver e Crescer em Segurança”, aplicado na região de Jundiaí-SP, em 26 escolas do Ensino Médio e que tinha como principal objetivo melhorar condutas, prevenir desordem, violência e criminalidade no âmbito escolar. (PRUDENTE, 2011).

Visto como meio de reorganização da vida em sociedade, a Justiça Restaurativa pode contribuir e muito para a superação de aspectos culturais, como desigualdades e preconceitos, que corroboram para o aumento da violência e conflitos sociais.

Mesmo que a Justiça Restaurativa ainda seja um instituto recente para a educação, ela pode se torna um instrumento alternativo eficiente na busca da mediação e eliminação da violência e conflitos entre alunos, bem como um espaço aberto para que a comunidade escolar possa exercer o diálogo, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma sociedade pacífica e o exercício de uma cidadania emancipatória e participativa.

Como bem aponta Camara (2013, p.7, *apud* COSTA; STURZA; PORTO, 2012, p. 8).

Hoje, existem iniciativas do poder Judiciário, por meio de parcerias com instituições, que têm utilizado a mediação e a Justiça Restaurativa como uma forma de auxiliar a comunidade na resolução dos conflitos, ao passo que propicia àqueles que se envolvem com esse processo o exercício reflexivo “acerca da busca pela efetivação de seus direitos enquanto membros de um Estado Democrático de Direito, em uma perspectiva de exercício da cidadania”.

Baseando-se em uma cultura de tolerância, diálogo, empatia, solidariedade e compreensão, a Justiça Restaurativa busca o desenvolvimento de ações construtivas que visam restaurar

os laços sociais rompidos, atenuar os prejuízos sofridos e favorecer a participação democrática e pacífica dos indivíduos em seus próprios processos de resolução dos conflitos.

Nas escolas, a Justiça Restaurativa vem sendo estimada como o elo importante na construção da capacidade de estimular as relações de companheirismo entre estudantes, além de poder, conforme descreve Morrison (2005, p. 297) propiciar: “que a base do bem-estar individual, do desenvolvimento social e da cidadania produtiva é nutrir relações positivas dentro da comunidade escolar e da comunidade mais ampla”

Desta forma podemos inferir que a Justiça Restaurativa autoriza a comunidade escolar a ser mais responsiva e mais restaurativa, reconectando e reconstruindo o tecido social e emocional das relações dentro da comunidade escolar.

No entanto, essa visão da Justiça Restaurativa nas escolas revela o quanto além de complexo todo esse processo, é importante que o educador conheça os liames de como exercê-los na prática. E neste sentido, o entendimento das relações pedagógicas e jurídicas geradas na atividade educativa se faz necessário à sua aplicabilidade, pois as práticas restaurativas nas escolas visam educar a criança e ao adolescente no sentido de ensiná-la a falar, a se comunicar e a dialogar, pré-requisitos essenciais a prática da Justiça Restaurativa.

Evidente que na escola observamos diariamente situações de violência nos mais variados graus e dos mais variados tipos, e que na maioria dos casos elas são o reflexo do próprio processo de exclusão e violência que essas crianças (vítimas e agressoras) sofrem no seu dia a dia. Por isso mesmo, não restam dúvidas de que a educação é requisito essencial para a construção da paz, transmissão de atitudes de diálogo e efetivação de práticas não-violentas.

Nesse mesmo sentido, o exercício da cidadania, esculpido nos ideais de humanidade almejados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos se dá com a introdução e prática da Justiça Restaurativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que as discussões em torno do tema não estão finalizadas, após esse breve relato, pois entendemos como é particularmente difícil promover, dentro dos limites da sociedade capitalista, a superação das desigualdades existentes, com a garantia plena dos direitos educacionais assegurados em lei.

Entretanto, essa dificuldade não dispensa os educadores e, sobretudo, o coordenador pedagógico, cujo fazer cotidiano perpassa a articulação da relação educador-educando conhecimento, de possuir um conhecimento crítico e progressista do seu papel e que seja capaz de promover mudanças dentro do espaço escolar que ocupa.

Conhecer o Direito Educacional e suas implicações na concretização da educação como categoria de direito social, fundamental e individual da criança e do adolescente e também um direito coletivo e difuso, que pertence a toda sociedade e a cada indivíduo, é muito importante ao trabalho do coordenador pedagógico, pois este profissional necessita de um amparo teórico e prático para nortear sua ação de forma esclarecida.

Portanto, a relevância deste trabalho está na indicação de instrumentalizar os coordenadores pedagógicos no âmbito de sua formação continuada, no apontamento de estudos sobre o Direito Educacional e reconhecimento de princípios como a Justiça Restaurativa, importantes na resolução dos conflitos existentes no cotidiano da escola. Esta recomendação é regulada nos conceitos democráticos e cidadãos que buscam a participação e a coletividade nas decisões, com foco na elevação da qualidade educacional.

Compreender que o Direito Educacional, não se limita a simples exposição da legislação de ensino, mas possui finalidades tanto jurídica quanto pedagógicas, é entender a sua fundamental importância para a consumação da aprendizagem no meio educacional, inferindo que as situações complexas no âmbito escolar que emergem como reflexo de uma sociedade caracterizada por indivíduos marginalizados, só serão resolvidas quando houver uma discussão aberta sobre esses embates através do diálogo e da inclusão da opinião da comunidade escolar, com forte engajamento de todos os envolvidos neste processo.

Na verdade, só o conhecimento crítico não basta. É necessário a formulação e a explicitação de propostas que abram o caminho para a exibição da incapacidade orgânica do modelo atual de sociedade (capitalista) de concretizar o direito à educação em todas as suas dimensões. Mais isto, constituirá tema para um próximo artigo.

REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 69 – 90.

VERGER, Antoni. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. Praxis Educativa, vol. 14, núm. 1, pp. 9-33, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.001>

HAMZE, Amélia. O Direito Educacional e o Direito a Educação. Fonte: Brasil Escola. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/o-direitoeducacional-direito-educacao.htm>

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Obstáculos políticos à concretização do direito à educação no Brasil. Linhas Críticas, vol. 12, n. 22, jan./jun., 2006, pp. 23-40. Universidade de Brasília.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org>

NOSELLA, P. Prefácio. In: MANACORDA, M.(Org.) História da educação: da antiguidade aos nossos dias. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPELLO, Ana Margarida. Dualidade Educacional. Fonte: Dicionário da Educação

Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>.

MORRISON, Brenda. Justiça restaurativa nas escolas. In: SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Renato Campos Pinto; PINTO, Renato Sócrates Gomes (Org.). Justiça restaurativa.

Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005. p. 295-320 Disponível em: . Acesso em: 10 ago. 2012

PRUDENTE, Neemias Moretti; SABADELL, Ana Lucia. Mudança de paradigma: Justiça restaurativa. Revista Jurídica Cesumar Mestrado, Maringá, v. 8, n. 1, p. 49-62, jan./jul. 2008.

PRUDENTE, Neemias Moretti. Justiça restaurativa e experiências brasileiras. In: SPENGLER, Fabiana Marion; LUCAS, Doglas Cesar (Org.). Justiça restaurativa e mediação: políticas públicas no tratamento dos conflitos sociais. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 41-72.

CAMARA, Luciana Borella. JUSTIÇA RESTAURATIVA E EDUCAÇÃO: Perspectiva Para Uma Cidadania Participativa. Revista Direito em Debate. 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/23378058-Justica-restaurativa-e-educacao-perspectiva-para-umacidade-dania-participativa.html>.



Unidades didáticas multiestratégicas e o ensino de química: uma nova abordagem na construção do conhecimento

Multistrategic didactic units and chemistry teaching: a new approach to knowledge construction

Roberto Brasil Ferreira

*Doutor em Ciências da Educação na Universidad de La Integración de Las Américas - UNIDA - PY.;
Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal do Amazonas e Graduação em Química
pela Univerdidade Federal do Amazonas (UFAM); Professor na Secretaria de Estado de Educação e
Desporto - SEDUC/AM.*

Everson Apolinário de Souza

*Doutor em Ciências da Educação na Universidad de La Integración de Las Américas - UNIDA - PY.;
Mestrado Profissional em Ensino de Física, UFAM/IFAM e Graduação em Física pela Univerdidade
Federal do Amazonas (UFAM); Professor na Secretaria de Estado de Educação e Desporto - SEDUC/
AM.*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.19

RESUMO

Este projeto aborda a perspectiva do Professor Coordenador na preparação, aplicação e avaliação de uma Unidade Didática Multiestratégica (UDM) contextualizada e instigadora em uma escola da rede pública estadual de ensino município de Manaus - AM. De natureza qualitativo do tipo estudo de caso, o projeto foi elaborado e executado, utilizando como instrumento de coleta de informações o grupo de alunos participantes deste estudo. A pesquisa mostrou a eficiência da utilização de uma UDM nas aulas de Química para alunos do primeiro ano do Ensino Médio.

Palavras-chave: Unidade Didática Multiestratégica. ensino médio. ensino de química.

ABSTRACT

This project addresses the perspective of the Coordinating Professor in the preparation, application and evaluation of a Multistrategic Didactic Unit (MDU) contextualized and instigating in a public school in the city of Manaus - AM. Of qualitative nature of the case study type, the project was elaborated and executed, using as instrument of collection of information the group of students participating in this study. The research showed the efficiency of using a UDM in Chemistry classes for first year high school students.

Keywords: multistrategic didactic unit. high school. chemistry teaching.

INTRODUÇÃO

A Química trabalhada em sala de aula ainda tem uma abordagem estritamente tradicional, na maioria das vezes sem nenhuma contextualização e de forma entediada, marcado em decorar e aplicar fórmulas e informações sem, de fato, compreendê-las. Isso faz com que os alunos se questionem sobre a real importância desta Ciência em seu dia a dia, pois as temáticas não são trabalhadas de forma a instigar a curiosidade do discente e não estão sendo aplicadas com base na realidade destes. Nas palavras de Silva (2011) os métodos de ensino atual não é uma das melhores alternativas de ensino. Segundo ele muitos docentes não procuram ministrar aulas alternadas, atraentes e eficientes. O processo de ensino-aprendizagem se solidifica através da relação harmoniosa entre professor e o discente, para que isso aconteça é preciso que haja uma afinidade entre ambos, acontecendo isso de forma frequente, criar-se-á ambiente favorável para o desenvolvimento crítico e cidadão do aluno. O professor que manifesta dedicação em suas aulas reproduz nos alunos convicção e motivação para aprender (SILVA, 2013). Desta forma, o objetivo do presente trabalho foi verificar os impactos causados na aplicação de uma UDM associando a prática de laboratório com mensuração lúdica, em sequências didáticas distintas, na temática Funções Inorgânicas para alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Objetivou também a análise da concepção dos estudantes sobre a utilização de uma UDM em outras áreas de ensino como Biologia e Física.

REFERENCIAL TEÓRICO

Pesquisas como as desenvolvidas por Soares (2015) e Ribeiro (2014), têm abordado e ressaltado a importância do uso de variados recursos didáticos em sala de aula na tentativa constante de melhorar os processos de ensino e de aprendizagem, tornando-os mais atrativos, vívidos e motivadores para o aluno. As estratégias didáticas variadas tendem a contribuir com as práticas docentes diárias e também de favorecer a aprendizagem dos alunos ao utilizarem abordagens diferenciadas em sala de aula. Ponderando que, cada aluno possui um ritmo e uma forma diferente de aprender, Sanmartí (2002) defende que professores elaborem e executem atividades didáticas diversas, respeitando sempre a pluralidade no que diz respeito ao pensar e aprender em sala de aula. A autora ressalta ainda que essas diversas estratégias lhe permitirão uma gama maior de oportunidades para que o conhecimento seja construído, tendo em vista que, devido as diversidades entre os alunos, existem também diversas formas de estímulos, interesses, recursos e particularidades de aprendizagem.

Levando em conta que a abordagem de atividades experimentais se mostra uma majestosa estratégia para promover o processo de ensino-aprendizagem da Química (SOUZA, 2011; KUNDLASTCH; AGOSTINI E RODRIGUES, 2018), faz-se necessário que os porvindouros docentes entendam sobre as potencialidades e restrições desse recurso no ensino de Química, da mesma forma que saibam elaborar e executar atividades experimentais em diversos contextos de nossa realidade educativa (SILVA; MACHADO E TUNES, 2013). Temos muitos projetos que utilizam o experimento em química como ferramenta didática, e isso sem dúvida é muito bom para o ensino de Química. O diferencial nesse projeto foi associá-lo a um contexto lúdico como forma de avaliar a atividade experimental e isso, na visão do professor coordenador deixa o aluno sempre entusiasmado com o processo de ensino aprendizagem. A princípio a ideia era associar de alguma forma o caráter lúdico do jogo à busca pelo interesse do aluno em sala de aula, surgiu então a ideia do ludo químico, que também permite o aprimoramento do desenvolvimento cognitivo (SOARES, 2015). Essa abordagem não é algo novo dentro do Ensino de Química, pois de acordo com Kishimoto (2017), os gregos, em seus escritos, que a educação das crianças deveria acontecer por meio de jogos e comentam a importância de se aprender brincando. É importante salientar o prévio planejamento das Sequências Didáticas (SD) utilizadas na UDM, definindo seus objetivos específicos e a abordagem a ser utilizada. As SD são elaboradas com base em um conjunto de atividades didáticas previamente escritas em que a relação aluno-conhecimento-professor é efetivada. Assim sendo, uma UD equivale em SD ordenadas por uma gama de atividades que visam a conquista de definido propósito geral de aprendizagem.

Dando sequência à pesquisa original de Sanmartí (2002), colocando extensivamente os elementos exibidos no modelo de Blanco e Pérez (1993) e levando em conta a indispensabilidade de pluralidade no ensino. O projeto em questão baseou-se em outro estudo onde o conceito de Unidade Didática Multiestratégica (UDM), foi de fato, exposto no Brasil (SILVA; MARQUES; BEGO, 2015). Uma UDM proporcionaliza estratégias de ensino que elaborem a utilização de uma gama de Unidades Didáticas planejadas, organizadas e sequenciadas de modo a conectar várias estratégias didáticas, em simetria com as finalidades de aprendizagem preliminarmente estipulados e delimitados.

Apresentação da ação didático-pedagógica

A incursão didático-pedagógica foi realizada nas seguintes etapas, durante o primeiro trimestre do ano de 2022: 1) Reunião com os gestores, pedagogos e professores de Química para expor o projeto; 2) reunião com os alunos participantes da pesquisa para expor as ideias do projeto e aplicar um questionário introdutório. 3) Aulas expositivas sobre o conteúdo a ser abordado; 4) Aplicação da UDM planejada; 5) Reunião com os participantes para aplicação do questionário final.

MATERIAIS E MÉTODOS

Foram convidados para participar da pesquisa alunos do 2º ano do ensino médio regular, de uma escola da rede pública de ensino, situada na zona norte da cidade de Manaus. Os alunos que eram menores de idade tiveram a autorização dos pais assinada. Como ferramenta de coleta de informações, recorreremos a duas turmas de aproximadamente 44 alunos cada, fundamentado nas ideias de Babour (2009).

Nas aulas expositivas o conteúdo abordado foi Cinética Química – Fatores que Influenciam na Velocidade das Reações Químicas. Damos ênfase ao aspecto prático do conteúdo em questão no laboratório e no espaço físico da sala de aula escolar. Após as aulas teóricas e o procedimento experimental, onde trabalhamos de forma intensa o entrosamento dos alunos\professor e aluno\aluno, estimulando e buscando sempre uma efetiva aprendizagem, executamos um procedimento lúdico com os alunos participantes, utilizando um jogo de perguntas e respostas relacionadas com atividade experimental que eram projetados na sala de aula, com a tentativa de mensurar o conteúdo ministrado.

A abordagem junto aos participantes da pesquisa foi realizada de forma organizada didaticamente sempre com o intuito de buscar extrair o melhor resultado possível do aluno e deixando-o confortável para expor suas contribuições, opiniões e posições sobre os procedimentos executados, tanto na sala de aula quanto no laboratório.

Em virtude do momento pandêmico que ainda estamos passando, as aulas presenciais expositivas, experimentais e lúdicas bem como as reuniões com os participantes foram realizadas cumprindo sempre todos os protocolos exigidos pela escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2007) foi o processo utilizado para avaliar os dados e esclarecer os acontecimentos da pesquisa.

Na primeira abordagem, sobre as estratégias usadas pelos professores de outras disciplinas e também dos professores de química em séries anteriores, ficamos surpresos ao perceber que a maioria dos alunos tinham tido apenas aulas ditas comuns, meramente expositivas com a utilização maciça de pincel, lousa e livro didáticos. Deixamos o aluno a vontade para expressar e lembrar dessas estratégias que tenham sido utilizadas, e sempre que necessários, tirávamos as dúvidas sobre as respectivas estratégias. A tabela abaixo disponibiliza as informações nas respostas de 42 alunos participantes.

Estratégias usadas nas séries anteriores	%
Aulas expositivas	62
Aulas práticas	19
Dinâmicas	5
Aulas lúdicas	5
Novas tecnologias	4
Projetos	2
Exposições	2
Brainstorming	0
Júri simulado	2

Anastasiou e Alves (2010) afirmam que as estratégias vislumbram alcance de objetivos, então, existe a necessidade de ter clareza sobre onde se pretende chegar com o processo. Assim, os objetivos que permeiam a atividade devem estar claros para quem irá executá-lo.

As respostas dos alunos nos permitem analisar que, infelizmente, a educação no ensino básico continua limitada a algumas estratégias triviais, que, conforme cita grande parte dos autores usados na pesquisa, não contribuem efetivamente para a aprendizagem do estudante. Diante das respostas percebemos nas séries anteriores, os professores não utilizaram estratégias que possibilitassem extrair dos alunos o que realmente ele traz consigo, que realmente possibilitassem melhorar a relação ensino aprendizagem.

Importante analisar que as atividades práticas as que foram submetidos for, sempre foram nas disciplinas Química, Física e Biologia, e, as atividades lúdicas, como teatro e danças estavam relacionadas às disciplinas como Arte, Literatura, História e geografia.

A11. A maioria dos professores que eu tive de química nunca nos levou ao laboratório da escola, ele sempre dizia que não tinha material.

A2. Estou curioso para ter essas aulas de química com experimento e jogo, parece algo diferente e sempre quando tem alguma novidade nas aulas elas ficam mais interessantes.

A23. Lembro de ter ido ano passado ao laboratório da escola e o professor de artes também fazia umas atividades que tinha teatro e dança.

A14. Eu não faço ideia do que seja júri simulado. A única professora que eu tive que fazia algo diferente era a de educação física.

Análise das Sequências Didáticas

As atividades Experimentais

Após terem aulas expositivas animadas sobre Velocidade nas reações Químicas com ênfase nos Fatores que Influenciam essas Reações, as atividades experimentais foram realizadas, em aulas diferentes, no laboratório da escola e os alunos foram divididos de forma aleatória, e também para evitar a formação de “grupinhos”, em seis (06) grupos distintos onde cada grupo realizou sua própria atividade e, após discussão, relataram suas opiniões a respeito das atividades realizadas. A tabela abaixo mostra a disposição dos grupos:

Quadro 1 - Equipes nos procedimentos experimentais

Equipes	Alunos				
EQ1	A04	A09	A13	A14	A22
EQ2	A01	A05	A20	A29	A30
EQ3	A10	A15	A17	A24	A26
EQ4	A07	A08	A23	A27	A28
EQ5	A06	A11	A16	A18	A21
EQ6	A02	A03	A12	A19	A25

Fonte: Elaborada pelo autor.

Segue alguns relatos sobre o procedimento experimental realizado sobre a influência da temperatura na velocidade de uma reação química.

EQ1. (A13) “Li em um livro que as bactérias adormecem em baixas temperaturas, algumas morrem, por isso que os alimentos não apodrecem e se conservem por mais tempo no freezer”.

EQ2. (A05) “Por que a baixa temperatura não há proliferação de bactérias”.

EQ3. (A15) “Quando a temperatura diminui, a reação química diminui sua velocidade e como a temperatura do congelador é muito baixa a reação é praticamente interrompida facilita”.

EQ4. (A23) “quando a temperatura está baixa os alimentos estão sendo mais conservados, e, fora de um freezer o calor faz com que as frutas, verduras, carnes e frangos apodrecerem”.

Contextualizar as atividades experimentais com o cotidiano dos alunos para que estes vejam a aplicabilidade de seus conhecimentos através de atividades bem estruturadas e organizadas. Essa contextualização é importantíssima para que os discentes possam conhecer relação dos conceitos aprendidos em sua vida profissional e cotidiana Zuliane e Angelo (2001).

Quando observamos as equipes realizarem a atividade prévia, verificamos que estes compreenderam a relação entre o procedimento e o seu dia a dia. Apresentaram sim dificuldade em expor em palavras seus entendimentos, mas, sem dúvidas, as ações os permitiram compreender que a temperatura irá sim influenciar na deterioração gradual dos alimentos. As respostas nas questões prévias levam a crer que eles estavam atentos aos conceitos propostos para o procedimento mostrando assim prévio conhecimento sobre a atividade realizada.

Durante o procedimento observamos a total entrega dos participantes para contribuir com a pesquisa, pois, apesar de alguns contratemplos como a redução dos tempos de aula no dia em que ocorreu a atividade, devido uma reunião pedagógica, tivemos quase 100% de participação dos alunos.

No procedimento sobre a influência da concentração na velocidade das reações químicas, as respostas dos integrantes dos grupos sobre a questão levantada antes da atividade, visando observar o conhecimento prévio foram:

EQ5 (A18). “Quando adicionar o reagente “suco de laranja” aumentará a concentração, a cor vai ficar mais amarela e o sabor ficará mais forte, mais azedo”.

EQ6. (A12) “Vai mudar o pH e vai mudar o sabor. Provavelmente não vai ficar gostoso de se tomar”.

EQ1. (A04) “Creio que quanto mais forte, maior é o pH do suco, acho que aumenta a quantidade de vitamina C pois vai ficar cada vez mais azedo”,

EQ2. (A01) “vai aumentar a concentração e o sabor da fruta fica mais realçado”.

Nas palavras de Cajas (2001) e Lutfi (1992), uma particularidade relevante da utilização de situações do cotidiano no ensino de Química é a confiança no potencial motivador, ou seja, ações do dia a dia, quando expostas, possuem o intuito de instigar o aluno a aprender. Em geral, tais situações são introdutórias aos conteúdos teóricos e têm a finalidade de despertar a atenção do aluno, provocar seu interesse, porém exclusivamente motivacional, com único propósito de ensinar conteúdo.

Notamos a total entrega dos participantes com o procedimento, sempre trocando informações entre os grupos e o professor coordenador. Interessante expor que estavam presentes mais alunos do que realmente estão inscritos para participar do projeto, o que permite perceber a aceitação dentro da comunidade estudantil para com o projeto de pesquisa.

No procedimento sobre a influência de um catalisador sobre a velocidade das reações químicas, as respostas dos alunos sobre o questionamento realizado antes da prática, que visava observar o conhecimento sobre a catalisadores foram:

EQ2. (A29) “Eu nunca tinha percebido que todos os frascos de “acetona” são de cores vivas, nenhum é transparente. Agora entendo, é por causa da luz que interfere na reação”.

EQ4. (A23) “são opacos para evitar que a luz entre pelo vidro, pois se fosse transparente a água oxigenada se transforma em outra coisa, mas não sei dizer o quê exatamente”.

EQ1. (A04) “Eu não faço a menor ideia. Sinceramente não tinha percebido que os frascos eram sempre opacos. Para mim eram que nem os de acetona, não fazia diferença a cor”.

EQ6. (A25) “A garrafa da água oxigenada não pode ser transparente porque ele perde todo o oxigênio ao contato com a luz, então o vidro tem que ser azul ou branco”.

Nas palavras de Oda (2012), a contextualização consiste em uma técnica para dar significado ao conhecimento escolar, esta objetiva diminuir o espaço entre a temática e o dia a dia do aluno.

Durante o preparo para o procedimento foram consideradas algumas experiências pessoais dos alunos sobre a água oxigenada, dentre as manifestações, o aluno da equipe 03, A17, fez o seguinte relato *“lembro que minha mãe sempre usava água oxigenada nas minhas ‘feridas’ quando eu me machucava, nunca entendi por que ela fazia aquilo”*. Perguntado o porquê de tal prática, ele respondeu: “professor, ela dizia que era para higienizar o ferimento e não infeccionar”.

Após fazer a análise das respostas ficamos surpresos, pois a grande maioria tinha sim, um certo conhecimento sobre o porquê de o frasco não ser transparente, e, questionados sobre isso, alguns alunos afirmaram ter feito uma apresentação, no ano anterior, reações químicas de decomposição e usaram o experimento com a água oxigenada, mostrando sua decomposição parcial.

Como parte efetiva deste projeto e educador fiquei muito feliz por perceber que o trabalho realizado pelo colega de química na série anterior tinha sido assimilado de forma eficaz pelos alunos que faziam parte do projeto, pois, lembraram da explicação do docente sobre a decomposição da água oxigenada.

Ainda analisando o procedimento, notamos a dificuldade de compreensão sobre o conceito de catalisadores e a sua aplicação no cotidiano. Apesar de todas as equipes terem tido êxito ao responderem corretamente as perguntas pós experimento, verificamos a necessidade de aprofundar a aula para mostrar importância deste conceito e suas utilizações no dia a dia.

No procedimento sobre a influência da superfície de contato na velocidade das reações químicas, as respostas dos grupos sobre a pergunta realizada antes do procedimento, que visava observar o conhecimento sobre a concentração foram:

EQ3. (A10) “Porque o ferro é mais forte que o “bombril”. Como ele é mais fino, irá enferrujar mais rápido, eu acho”.

EQ5. (A21) “Como ele fica sobre a, fica mais em contato com água do que o prego que fica guardado na embalagem, e, com mais água, enferruja mais rápido”.

EQ2. (A30) “Acho que o tamanho interfere, por ser menor e mais fino ele pega fogo e o prego não pega”.

EQ1. (A22) “As reações são diferentes em elementos diferentes. O prego é feito de um ferro diferente do bombril que é de aço”.

Nas palavras de Moraes (2008), o processo de experimentação é primordial para que se possibilite um bom ambiente de ensino dentro das chamadas ciências experimentais. Uma teoria sem fundamento experimental não proporciona ao aluno um real entendimento dos conceitos apresentados.

Nesta etapa da sequência, percebemos que os participantes tiveram dificuldade na introdução do conteúdo abordado. Antes do procedimento experimental, os retornos sobre a questão inicial mostraram uma deficiência clara de conhecimento para alguns grupos e a excessiva falta de palavras técnicas necessárias para expressar, de forma coerente, o conteúdo abordado.

Sobre a avaliação da experimental – Após as atividades experimentais, já na sala de aula, tivemos um momento para mensurar a participação dos alunos. Momento para que ele colocasse suas ponderações e sugestões. Alguns desses relatos estão descritos a seguir:

EQ1. (A14) - “achei muito bacana, ajudou muito a compreender o que estudamos na sala sobre os fatores que vão influenciar na velocidade das reações”.

EQ2. (A20) “Achei muito interessante, é uma maneira diferente de estudar, pelo ao menos pra mim, aprender química com experimento é melhor”

EQ3. (A17) “Maravilhoso, a interação entre nós, sem dúvida, nos permitiu uma via de aprendizagem melhor”

EQ4. (A07) “Foi muito interessante, pois durante o procedimento e a explicação lembramos sobre conteúdos já vistos, como: velocidade das reações em ambientes diferentes, como dentro e fora do congelador, por exemplo”

EQ5. (A11) “professor, a sala não ajudou muito, tinha muita gente e pouco espaço. Mas eu gostei muito, gostaria que acontecesse com mais frequência”

EQ6. (A19) “Não lembro de ter feito alguma atividade no laboratório da escola, nem nas aulas de química. Pena que tivemos pouco tempo professor”

O Procedimento Lúdico foi realizado com participação de trinta e dois dos trinta e seis participantes, os alunos, organizados em cinco grupos enfileirados na sala de aula. No início, os alunos estavam animados e ao mesmo tempo apreensivos e curiosos pois não tinham ideia de

como seria a atividade considerando-se que não tinham participado de nenhum procedimento lúdico no decorrer do ensino médio.

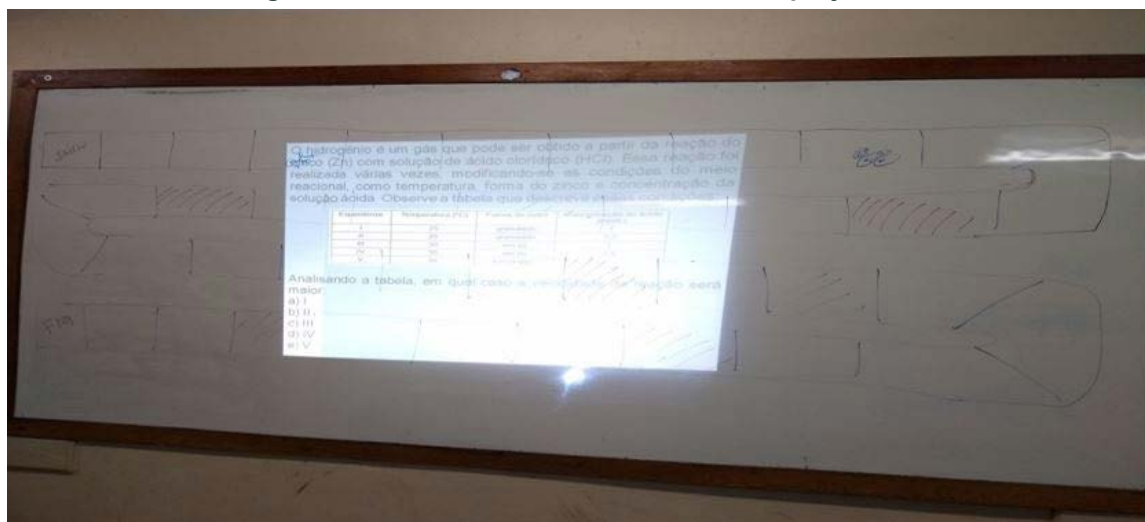
Com o tabuleiro de 42 “casas” desenhado na lousa da própria sala e com o auxílio de pinceis para quadro branco, com algumas dessas casas destinadas às punições e outras às bonificações do jogo, conforme a figura. Cada fileira tem o aluno responsável por informar a resposta que o grupo optou, intervir, quando necessário, jogar os dados e comunicar o professor o valor somatório dos mesmos. Isso proporcionou uma interatividade muito interessante entre o mediador e os alunos. Foram confeccionados 50 slides com um total de 48 perguntas para o desenvolvimento do jogo.

Nas palavras de Zanon (2008), a atividade lúdica favorece o cooperativismo, isto é, a distribuição dos alunos em equipes, possibilita a troca de informações dentro da equipe motivando-os a vencer.

Nesse procedimento não foi exploramos o conhecimento técnico matemático que o assunto empreende por acreditar que o tempo destinado à atividade, que era apenas de 50 min.

A princípio, como ainda não estavam habituados com as regras, os participantes se mostraram ansiosos, pois, para maioria, era a primeira atividade lúdica em uma aula de química. As perguntas iniciais mostraram que não adiantava simplesmente tentar adivinhar as respostas e sim analisar e empenhar-se em acertar a questão de acordo com o conteúdo trabalhado em sala de aula e durante as atividades experimentais. O comprometimento das equipes era evidente e a euforia com a atividade tinha que ser controlada. Era fácil perceber que estavam envolvidos com o procedimento, e, mesmo quando tinham dúvidas na resposta da pergunta apresentada no data show, discutiam entre si para tentar reduzir a possibilidade de erro e responder da melhor forma possível, não deixando a atividade se transformar em um mero jogo de dados.

Figura 8 - Ludo desenhado na lousa com a projeção.



Fonte: pesquisador

Esta é a imagem que o aluno tinha, mostra um dos momentos da atividade em que a pergunta era espelhada em slides na lousa por cima do ludo que estava desenhado no quadro branco. A equipe tinha tempo para responder, e, caso acertasse, jogaria o dado e andaria a quantidade de casas mostrada pelo dado. Em caso de erro, a equipe seguinte respondia e dava continuidade ao jogo.

O espírito de competitividade estava emanando entre os participantes, eles se mostraram bastante participativos do início ao fim da atividade, sempre interagindo entre si e torcendo para as outras equipes errarem a resposta. Estavam atentos a cada detalhe do procedimento, às perguntas, aos dados, a contagem das “casas”, às orientações do professor mediador e ao tempo.

Essas relações interativas ocorridas tanto no procedimento lúdico quanto no experimental resultam da autonomia que a UDM oferece ao aluno, deixando-os à vontade não apenas para recorrer aos materiais didáticos disponíveis, e sim incentivar a troca de conhecimento entre os participantes. A conduta dos participantes foi impecável durante o procedimento lúdico, todos agiram de maneira muito organizada, respeitosa, sem arruaça ou comportamento inadequado que poderia atrapalhar o bom andamento da atividade. A orientação do professor mediador foi fundamental, pois, em momento algum, a atividade perdeu seu sentido educativo para se tornar um mero jogo de dados.

Segundo MESSENDER NETO (2012) o professor mediador tem que ser o veículo que permita ao aluno chegar no verdadeiro objetivo que é a assimilação dos conceitos, justamente para que não se torne dependente das atividades lúdicas, e, ao finalizar do processo, o aprendizado torne-se a atividade principal.

OLIVEIRA (2013, p. 18), afirma que o lúdico dentro do processo educativo tem o poder de transformar-se numa rica atividade, na medida em que professores e alunos se relacionem positivamente, construindo conhecimentos e socializando-se.

Ao término das atividades experimentais e lúdicas, a euforia era evidente nos rostos dos participantes. A técnica de empregar uma UDM usando essas sequências didáticas de forma planejada, organizada e dependentes uma da outra permitiu uma participação concreta dos sujeitos em todos os momentos.

Segue alguns relatos espontâneos dos alunos sobre a atividade lúdica:

EQ1. (A13) “Nuca tinha participado de uma atividade como esta professor, no início não entendi as regras mas no decorrer a gente foi aprendendo”.

EQ2. (A05) “Muito interessante, diferente e alegre. Quando a equipe adversária errava todos comemoravam, era engraçado e ao mesmo tempo desafiador pois era a nossa vez de responder”

EQ3. (A10) “Pena que o tempo era pouco, poderíamos ficar horas fazendo essa atividade que veríamos o tempo passar. Foi contagiante e educativo realmente”.

EQ4. (A08) “professor, primeiro obrigado por ter proporcionado uma atividade única, nós nos divertimos muito e, sem dúvida, ficará marcada em nossas mentes”.

EQ5. (A11) “Foi muito bom realmente. Às vezes vi umas trapaças de alguns alunos, mas não podíamos fazer nada. Gostaria de poder fazer isso outras vezes, e por que não em outras disciplinas também? seria interessante”.

EQ6. (A03) “Foi incrível mestre, achei melhor que a parte experimental porque foi divertido, muito bacana realmente. A professora de biologia perguntou o que estava acontecendo na sala devido a grande euforia, foi hilário”.

Quando indagados sobre a possibilidade da utilização de UDM no Ensino de Química, houve unanimidade em afirmar que acreditam que esta estratégia, sempre usada com planejamento e organização, pode sim, contribuir para ajudar a melhorar a compreensão dos conceitos químicos abordados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que estabelecer relação entre os conceitos e o cotidiano de forma diversificada contribui na compreensão dos conceitos abordados nas aulas de química. Por estarem habituados com o ensino tradicional tinham apenas uma aprendizagem direcionada ao mecânico, focada na memorização dos conteúdos. Eles se mostraram abertos e receptivos à metodologia aplicada e esta os ajudou no aprendizado, inclusive motivando-os e envolvendo-os durante os procedimentos.

Acreditamos que as atividades experimentais, sequências usadas na primeira fase da UDM, foram estratégias convidativas, visto que a maioria dos participantes tiveram maior compreensão do assunto após as aulas experimentais, pois o conteúdo abordado teve melhor entendimento devido a maciça participação coletiva que permitiu uma salutar troca de conhecimento entre os participantes e propiciou uma melhor qualidade na aprendizagem.

Na segunda fase da UDM utilizada, a atividade lúdica, estava envolta de muita curiosidade, pois a grande maioria dos participantes ainda não haviam participado de uma atividade como essa. No início, tivemos pequenos contratempos, muito porque os participantes não haviam ainda compreendido as regras do jogo, o tempo que cada equipe tinha para responder as perguntas e as sanções quando caía nas casas vermelhas do tabuleiro. A partir da segunda rodada, o procedimento começou a fluir melhor e eles entenderam a dinâmica, havendo harmonia na atividade. Percebemos a participação efetiva de todos os envolvidos no procedimento. Foi notório a alegria e o envolvimento dos sujeitos, tentando sempre contribuir para que sua equipe vencesse o jogo, evidenciando o comprometimento dos sujeitos com a busca do aprendizado.

Os participantes da atividade lúdica tiveram um comportamento atuante, respeitoso, e, em momento algum, permitiram que o jogo perdesse seu cunho educativo. Acreditamos que o uso desta sequência dentro da UDM foi muito proveitosa e realmente útil para o aprendizado. A mensuração dos conceitos, realizada através do procedimento lúdico sobre os fatores que podem interferir na velocidade de uma reação química teve primordial contribuição no processo de construção do conhecimento sobre o conceito apresentado.

Diante do que foi exposto, a proposta de implementar uma UDM sequenciada com aulas expositivas, atividade experimental e mensuração com procedimento lúdico, para alunos do segundo ano do ensino médio regular, foi significativo para a compreensão dos fatores que podem influenciar na velocidade de uma reação química, dado que, essa UDM, em nosso entendimento, possibilitou ao grupo pesquisado, relacionar esses conceitos com o dia a dia. A abordagem utilizada foi, segundo as respostas dos participantes nos questionários, importante para a melhorar o entendimento, pois, toda sequência foi apresentada de forma sequenciada e organizada utilizando a UDM como suporte para essa compreensão.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula Santa Catarina: Univille, 2010, (pag. 71)

BABOUR, Rosaline. Grupos Focais. Porto Alegre: Artmed, 2009

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEGO, Amadeu M.; CATANHO, Marciana. Lavoisier e Dalton sustentáveis: uma experiência didática na escola pública. In: 1. Congresso Internacional de Educação do Noroeste Paulista, 2012, Votuporanga. Resumos do 1. CIENP, 2012.

BLANCO, G. S.; PÉREZ, M. V. V. Diseño de unidades didácticas en el área de ciencias experimentales. *Enseñanza de las ciencias*, v.11, n.1, p. 33-44, 1993.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Nacional PISA 2018: Resultados brasileiros*. São Paulo, 2013.

CACHAPUZ, António; GIL-PÉREZ, Daniel; CARVALHO, Anna Maria P. de; VILCHES, Amparo (Orgs). *A necessária renovação do ensino das ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.

CAJAS, F. La alfabetización científica y tecnológica: la transposición didáctica del conocimiento tecnológico. *Enseñanza de las Ciencias*, v.19, n.2, 2001.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. *Nota Técnica: Transformações recentes do perfil do docente das escolas estaduais e municipais da educação básica*. São Paulo, 2014.

FERREIRA, R, B, 2017. *Prática de Laboratório Complementada com Ludo Químico – o Desenho de uma Unidade Didática Multiestratégica para o Ensino de Química aos Alunos com Distorção Série/Idade do Ensino Médio Regular de uma escola pública de Manaus*. Dissertação PPGEICIM, UFAM, 2017.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: *Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, Roseli Saete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 293- 299.

KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez Editora, 2017.

KUNDLASTCH, A.; AGOSTINI, G.; RODRIGUES, G. L. Conteúdos curriculares no ensino de química: analisando artigos da Química Nova na Escola sobre experimentação. *Educação Química em ponto de vista*, v.2, n.1, p. 102-124, 2018.

LUTFI, Robert A. Informational processing of complex sound. III: Interference. *The Journal of the Acoustical Society of America*, v. 91, n. 6, p. 3391-3401, 1992.

MESSEDER NETO, H. S. *Abordagem contextual lúdica e o ensino e a aprendizagem do conceito de equilíbrio químico: o que há atrás dessa cortina?* Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007, 224 p

OLIVEIRA, G.: *Estudo de Casos. Metodologias Ativas: aplicações e vivências em Educação Farmacêutica*. São Paulo. Abenfarbio. 2013.

ODA, W. Y. *A docência universitária em biologia e suas relações com a realidade das metrópoles amazônicas*. 2012. 451f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Programa de

Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SANMARTÍ, Neus. Didáctica de las ciencias em la educación secundaria obligatoria. Madrid: Editorial Síntesis, 2002.

SILVA, Ormenzina Garcia. NAVARRO, Elaine Cristina. A Relação Professoraluno no processo ensino –aprendizagem, Revista Eletrônica da Univar (2013) n.º8 Vol – 3

SILVA, L. V., MARQUES, J. A. C., BEGO, A. M. Unidades Didáticas Multiestratégicas De Matemática Contextualizadas e Problematizadoras: Relato de uma Intervenção DidáticoPedagógica do PIBID. In: I Seminário

DA SILVA, Maria Marta *et al.* PIBID DE MATEMÁTICA: a intencionalidade do professor na organização do ensino de matemática da 2ª fase do ensino fundamental.

SOARES, A.M.,; Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo. Contexto, 2015. E-book

SOUZA, J. R. T. Experimentação no ensino de Química. In: Instrumentação para o Ensino de Química: pressupostos e orientações teóricas e experimentais. Belém: Ed. UFPA, p. 21-30, 2011.

ZANON, D. A. V.; GEUERREIRO, M. A. S.; OLIVEIRA, R. de. Jogo didático ludo químico para o ensino de nomenclaturas dos compostos orgânicos: projeto, produção, aplicação e avaliação. Departamento de didática, UNESP – SP, 2008.

ZULIANE, S. R. Q. A.; ÂNGELO, A. C. D.; A Utilização de Metodologias Alternativas: O Método Investigativo e a Aprendizagem em Química. In: NADIR, R. (Org). Educação em Ciências: Da Pesquisa a Prática Docente. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.



As dificuldades da leitura e escrita dos jovens indígenas nas séries iniciais na Escola Municipal Uka Umbuesara Wakenai Anamarehit Município de Manaus-AM/Brasil, no período de 2020-2021

The difficulties of reading and writing of indigenous young people in the beginning grades at the Uka Umbuesara Wakenai Municipal School Anamarehit Municipality of Manaus-AM/Brazil, in the period of 2020-2021

Carmelita Pimentel Libório

*Universidad de La Integracion de Las Americas Unida.
Escuela de Postgrado. Mestrando en Ciências da Educação*

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.20

RESUMO

Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado apresentado para validação de título, que procura analisar as relações entre as práticas pedagógicas e o desempenho em leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização da escola Uka Umbuesara Wakenai Anamarehit localizada no Parque das tribos, uma escola que trabalha unicamente sua língua materna. Por meio de um acompanhamento, buscou-se verificar as principais dificuldades que os alunos enfrentam quanto à leitura e escrita. Foram também coletados dados junto ao professor da turma, por meio de registros do caderno de planejamento e das observações realizadas pela pesquisadora. Optou-se por uma pesquisa etnográfica é uma metodologia geralmente utilizada por antropólogos para estudar uma sociedade ou um grupo social. Para esse tipo de pesquisa é necessário que o pesquisador tenha um convívio muito próximo ao grupo, de modo que possa compreender as relações e a percepção de mundo desses indivíduos. (SAMPIERE HERNÁNDEZ, 1997). Com o enfoque qualitativo e quantitativo. Os principais resultados apresentam que, os alunos indígenas apresentaram pouca evolução em relação à escrita, o desempenho dos estudantes revelou preferência pela manutenção da língua materna mais se torna necessário o aprendizado da leitura e escrita. As práticas pedagógicas de leitura e interpretação precisam de adequações, para se ter melhores rendimento.

Palavras-chave: leitura. escrita. práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study is a summary description of a master's thesis submitted for title validation, which seeks to analyze the relationships between pedagogical practices and reading and writing performance of students in the literacy cycle of the Uka Umbuesara Wakenai Anamarehit school located in Parque of the tribes, a school that only works in their mother tongue. Through follow-up, we sought to verify the main difficulties that students face in terms of reading and writing. Data were also collected from the class teacher, through records in the planning notebook and observations made by the researcher. We opted for an ethnographic research, which is a methodology generally used by anthropologists to study a society or a social group. For this type of research, it is necessary for the researcher to have a very close relationship with the group, so that he can understand the relationships and the perception of the world of these individuals. (SAMPIERE HERNÁNDEZ, 1997). With a qualitative and quantitative focus. The main results show that, indigenous students showed little progress in relation to writing, the students' performance revealed a preference for maintaining the mother tongue, but it becomes necessary to learn reading and writing. The pedagogical practices of reading and interpretation need adaptations, in order to have better performance.

Keywords: reading. writing. pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

No cenário da educação indígena contemporânea, ainda se tem um grande desafio: Ensinar estes alunos a lerem e escreverem, pois algumas escolas indígenas encontram-se inseridas em zona Urbanas da cidade de Manaus, diante de tal situação questiona-se a problemática

desta pesquisa, Situação Problema: O problema que motivou esta pesquisa surgiu quando se observou que os alunos indígenas da Reserva Parque das Tribos apresentam baixo rendimento educacional e não estão sensibilizados para a noção de leitura e escrita. Diante disso procurou-se saber: Pergunta Central: Quais são os fatores que influenciam no baixo rendimento educacional dos alunos indígenas da Escola Uka Umbuesara Wakenai Anamarehit localizado no Parque das tribos na cidade de Manaus-AM/Brasil.

A leitura e a escrita tornam-se imprescindíveis para estas comunidades indígenas, conforme os padrões estabelecidos pela sociedade ocidental, tornou-se sinônimo de fracasso escolar. Elementos como a língua, a cultura, o tempo e o modo próprio de aprendizagem destes indígenas têm sido desconsiderados. Objetivo Geral: Analisar as relações entre as práticas pedagógicas e o desempenho em leitura e escrita dos alunos indígenas da escola Uka Umbuesara Wakenai Anamarehit localizada no Parque das Tribos na cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2020-2021.

Justificativa: A presente pesquisa surgiu devido às dificuldades dos indígenas quanto a sua aprendizagem de sua língua materna, principalmente quanto à leitura e a escrita.

Observou-se que os jovens indígenas não estavam interessados em aprender com o professor indígena sobre leitura e escrita, pois os mesmos só queriam estudar sua língua materna, o que dificultava o ensino aprendizagem.

Sabe-se que na escola Uka Umbuesara Wakenai Anamarehit as dificuldades encontradas são diversas, pois não há profissionais habilitados para trabalhar com essas etnias, pois são povos que viviam na região do Alto Solimões.

Nesse contexto, de dispersão de várias etnias migraram para a cidade de Manaus, onde se aglomeraram formando um grande assentamento denominado Parque das Tribos, de origens de várias etnias. Portanto, a pesquisa científica e a ferramenta necessária para adquirir respostas num futuro próximo que venha beneficiar esses jovens quanto à leitura e a escrita.

FATORES DE BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR NA LEITURA E ESCRITA

De acordo com Freire (1984), aprender a ler, a escrever, a alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Para ele, primeiro há a “leitura” do mundo, depois a leitura da palavra, para assim constituir a *palavramundo*¹, que pode ser entendida como a relação estabelecida entre o texto lido com o contexto do aluno, que de forma ativa interage, construindo seu significado.

Paulo Freire afirma que ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediante essa afirmação, se pode entender que esse processo/aprendizado se dá socialmente, apesar de desenvolver-se no convívio com os outros e com o meio circundante.

Embora se deva levar em conta que seja quem for o leitor, o ato de ler sempre estará ligado às condições de interação internas e subjetivas e das externas e objetivas, pois elas são fundamentais para desencadear e desenvolver a leitura (MARTINS, 2003).

A leitura precisa ser objetiva, consciente, racional, então ela não pode ser totalmente sensorial e nem só emocional, movida pelos sentimentos, deve ter sentido. Embora a leitura seja quase sempre, primeiramente, sensorial e logo após emocional, relaciona-se a uma questão própria de amadurecimento do ser humano (MARTINS, 2003).

O processo de leitura implica o envolvimento de capacidades cognitivas gerais, como a atenção, a ativação de conhecimentos prévios, a memória de trabalho ativada, a diferenciação, e de capacidades linguísticas, como acessar a significação básica, processar metáforas e outras figuras, construir o sentido e recuperar anáforas (MORAIS, 2013, p. XX).

Dentro desse panorama, cabe trazer à tona as contribuições de Colomer e Camps (2002), que consideram a leitura um ato que transcende o processo de decifração de sinais gráficos. Segundo as autoras, trata-se de um processo cognitivo em que é necessário saber orientar uma série de raciocínios para reconstruir a mensagem escrita, levando em consideração a informação do texto e os conhecimentos do leitor. Além disso, de acordo com as autoras, a leitura requer do sujeito uma série de raciocínios para controlar o progresso dessa compreensão, de modo que o leitor possa perceber eventuais problemas durante a leitura.

Assim, no âmbito deste trabalho, ao reportar-se ao leitor proficiente, à compreensão leitora ou à competência leitora, está se referindo ao sujeito que reconstrói os sentidos do texto a partir da capacidade cognitiva e linguística, bem como a partir dos seus conhecimentos prévios e dos objetivos de leitura. Dessa forma, “um texto produzirá leituras diferentes por parte de leitores diferentes, ou mesmo por parte de um único leitor em momentos diferentes, dependendo do seu universo de experiências” (MANGILI, 2011, p. 22).

[...] ler significativamente torna o estudante mais completo, mais capaz de lidar com a diversidade no complexo mundo contemporâneo. Ler significativamente leva o universitário a se descobrir como um ser sempre em busca de novas formas de compreensão de si mesmo e do mundo. Eis algumas razões para acreditar que trilhar o caminho da leitura significativa no mundo universitário possa ser uma ação propulsora do processo de construção de um ser autônomo e, como consequência, responsável pela sua formação integral (MARTINS, 2005, p. 121).

De início, convém esclarecer que aprender a ler não é fácil e dificilmente se dá de forma espontânea. Caso assim fosse, não haveria tantos analfabetos e, o que é mais grave, não teria um percentual tão elevado de analfabetos funcionais, isto é, de sujeitos que frequentaram a escola por anos e não compreendem o que leem, mesmo estando expostos a palavras escritas nos mais variados lugares ou suportes, como nas telas das televisões (MORAES, 2013).

A compreensão leitora do texto impresso dependerá do que os olhos estão vendo. Assim, não podemos negar a importância que os olhos têm na leitura, pois é por meio deles que muitos dados chegam ao cérebro. Porém, a leitura dependerá também do nosso entendimento a respeito do assunto que se está lendo, ou seja, o conhecimento prévio. Smith (1999, p. 38), diz que “a leitura depende mais do que está por trás dos olhos - da informação não visual - do que da informação visual que está diante deles”.

Cada um lê com os olhos que têm. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual sua visão do mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa, a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha (BOFF, 1997, p. 9).

O processo de decodificação das letras será feito igualmente por todas as pessoas, porém a interpretação do texto lido dependerá das experiências pessoais de cada um, ou seja,

da sua forma de entender o que leu. Ler é produzir sentidos (ZAPPONE, 2001). Smith (1999, p. 75) lembra ainda que: “Só posso encontrar sentido no mundo considerando aquilo que já sei. Qualquer coisa que eu não pudesse relacionar com aquilo que já conheço – com minha teoria do mundo – não faria sentido para mim”. Lembremos aqui do termo “leitura de mundo” de Freire (1982), que corresponde ao conhecimento que a pessoa adquiriu com sua experiência de vida. É este conhecimento, esta bagagem adquirida que dará sentido à ação de ler. “Aprender a ler é antes de qualquer coisa aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica da palavra, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 1982, p. 7). A leitura nos leva a mundos desconhecidos e nos apresenta pessoas e lugares. Dessa forma, ela também influenciará nossa vida, nossa forma de ver as coisas e agir sobre elas. Entendemos, diante disso, que a escola é um dos principais agentes no processo de formação de leitores-escreitores. Como fazer então para que esse processo de ensino-aprendizagem possa se tornar mais instigante e prazeroso? Por mais importante que seja a aquisição desse processo para a vida do educando, se não ocorrer dentro de um contexto significativo de aprendizagem não terá sentido para o aluno.

A formação do leitor, quero enfatizar, não é um produto do acaso; o potencial que todos os seres humanos possuem para ler o mundo e a palavra (ou qualquer outro tipo de signo) não vai se desenvolver na vida da pessoa, caso as condições para a produção da leitura não se fizerem presentes no corpo social (SILVA, 1999, p. 160)

Aprender a ler e escrever além de ser um processo cognitivo também são uma atividade social e cultural.

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo.

A leitura ocupa um espaço privilegiado não só no ensino da língua portuguesa, mas também no de todas as disciplinas acadêmicas que objetivam a transmissão de cultura e de valores. Mais especificamente, a leitura, enquanto um modo peculiar de interação entre os indivíduos e as gerações, se no centro dos espaços discursivos, independentemente da disciplina ou área de conteúdo.

A leitura é um processo de criação e descoberta, dirigido ou guiado pelos olhos perspicazes do escritor, pois esse faz ver, ilumina e conduz o leitor a esferas mais amplas e profundas de percepção. A boa leitura é aquela que, depois de terminada, gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, aguçando e refinando os modos de perceber e sentir a vida por parte do leitor. É a chamada leitura significativa ou leitura com significado que, segundo Smith (1999, p. 72).

A leitura de textos escritos é chave mestra, condição por excelência do processo ensino - aprendizagem. É instrumento básico do professor, pois quaisquer que sejam as estratégias de ensino, sua base repousa, na maior parte das vezes, na capacidade de o aluno compreender o

texto. O professor, independentemente da disciplina e do nível em que leciona, é corresponsável pelo ensino da leitura, cabendo-lhe conscientizar o aluno de que ler é atividade de busca em que se trabalha o texto e se transforma a informação em conhecimento. O papel do professor no diálogo leitor-texto-autor é o de provocador ou incentivador, disponibilizando estratégias para não só jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses, como também fazer diferentes tipos de leitura em diferentes tipos de texto.

Sabe-se que o ato de ler na escola e na graduação deve ter sentido, finalidade, e é acreditando nessa afirmativa que este trabalho pretende abordar a questão da valorização da leitura significativa no ensino superior. O leitor que realiza a ação leitora com significado é “um leitor ativo, que processa, critica, contrasta e avalia a informação que tem diante de si, que a desfruta ou a rechaça, que dá sentido e significado ao que lê.” (TEBEROSKY, 2003, p. 21)

Fica evidente que a concepção de leitura trazida pelos autores é o de uma leitura que vai além da decodificação de letras, é uma leitura que envolve relações, contextualizações e que leva o leitor a uma transformação. Tal transformação promovida pela leitura significativa pode acontecer em diferentes campos, no cognitivo, no social, no psicológico ou no afetivo. Sobre o último, cito Cramer e Castle (2001) que abordam a importância da afetividade no aprendizado da leitura, organizando textos sobre aspectos e técnicas de afetividade no aprendizado da leitura, afetividade que contribui decisivamente na edificação de estudantes universitários com ações leitoras significativas.

A leitura é uma atividade interativa, complexa de produção de sentidos, que se realizam com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Segundo Goodman (1982, p. 41 e 1987, p. 18) o processo receptivo nas línguas naturais é constituído por processos cíclicos de estratégias de amostragem, predição, testagem e confirmação. Podemos pensar a leitura como sendo composta de quatro ciclos, começando com um ciclo ótico que passa a um ciclo perceptual, depois a um gramatical e finalmente termina com o ciclo do sentido. À medida que a leitura progride, segue-se uma série de ciclos, de tal modo que cada um segue e precede outro, até que a leitura tenha chegado ao final. O leitor está sempre voltado para obter sentido no texto. A atenção está focalizada no sentido, e tudo o que há, além disso, (tal como letras, palavras ou gramática) apenas recebe atenção plena quando o leitor encontra dificuldade na obtenção do sentido. Cada ciclo é uma sondagem e pode não ser completado se o leitor for diretamente ao encontro do sentido. Essas estratégias fornecem ao leitor, através do uso mínimo de informações disponíveis, as predições mais confiáveis. A leitura é definida pelo autor como “um jogo psicolinguístico de adivinhação” (GOODMAN, 1982), onde pensamento e linguagem estão articulados.

Para Smith (1999) uma habilidade essencial para a leitura é depender o menos possível dos olhos; é lógico que os olhos têm um papel importante na leitura, pois é através deles que a informação chega ao cérebro “informação visual”. Porém, essa informação não é suficiente para que haja a compreensão da leitura; outras informações são necessárias, por exemplo: conhecimento, por parte do leitor, sobre o assunto, conhecimento da linguagem em que foi escrito o texto, conhecimento da estrutura dos textos, habilidade leitora geral, etc., “informação não-visual”. O cérebro vê; os olhos simplesmente olham, geralmente sob a orientação do cérebro. O que

vemos é a interpretação, no cérebro, do acúmulo de impulsos nervosos que nos foram enviados pelos olhos.

No cérebro está o mundo intrincadamente organizado e internamente consistente, construído como resultado da experiência e da cultura vivida pelo ser humano. Mundo integrado em um todo coerente como resultado de uma permanente aprendizagem. Para o referido autor possuímos uma teoria sobre como é o mundo, teoria essa base de todas às nossas percepções, raiz de todo o aprendizado, fonte de esperanças, raciocínio e criatividade.

A teoria do mundo é a fonte do entendimento ou compreensão. Esta, por sua vez, é a base da leitura e do aprendizado, pois é geradora de sentido: pode ser considerada o fator que relaciona os aspectos do mundo à nossa volta às intenções, conhecimentos e expectativas que já possuímos em nossas mentes. O aprendizado pode ser considerado como a modificação do que já sabemos como uma consequência de nossas interações com o mundo que nos rodeia. A compreensão e o aprendizado são, fundamentalmente, a mesma coisa, relacionando o novo ao material já conhecido.

As tarefas também devem despertar a curiosidade. Situações pouco comuns ou surpreendentes despertam a atenção dos estudantes, pois estão em desacordo com suas crenças e conhecimentos anteriores, sendo necessário, portanto, a busca de novas formas de explicação e compreensão. Por fim, as tarefas exigem também controle, de forma que o aluno se perceba como sujeito no processo de aprendizagem, reconhecendo que os resultados de seu desempenho dependem de seus esforços. Por fim, é necessário que as tarefas envolvam a fantasia, pois a promoção de situações que não seriam possíveis no real favorece a motivação. Nesse contexto, os jogos ou simulações que envolvam fantasia e faz-de-conta são importantes.

Especificamente quanto ao professor, este tem papel importante, seja para resgatar, seja para manter a motivação dos alunos. A nosso ver, esta última função, manter otimizada a motivação dos alunos, é imprescindível, isso porque os diversos estudos têm comprovado um decréscimo sensível em relação à motivação dos alunos, pelo menos a partir da 3ª série (BZUNECK, 2001). Em relação à leitura, Perini (2000) esclarece que os primeiros fracassos conduzem os alunos a evitar novas oportunidades de ler, fato que colabora para o surgimento de atitudes desfavoráveis em relação à leitura que se iniciam cedo, por volta da 3ª série.

Kleiman (2002) explica que, em geral, o professor escolhe intuitivamente textos que acha que seus alunos vão considerar interessante, divertidos, surpreendentes, sentimentais. Porém, o que interessa no ensino não é a interpretação do professor em si, mas como o aluno percebe o texto.

Para Silva (2002), os textos de boa qualidade representam um dos pré-requisitos quando se pretende favorecer o surgimento e o crescimento de leitores. Os textos são instrumentos para o fornecimento e dinamização da leitura na escola, mas para que eles atinjam esse objetivo é necessário que se relacionem com as experiências, desejos e aspirações dos alunos; que sejam de boa qualidade e despertem o interesse. Mas, em geral, esses textos são dispersos e fragmentados, dificultando a reflexão acerca de determinados problemas; são repetitivos e nada dizem sobre a vida social concreta dos leitores.

Além disso, é necessário que o/a professor/a conheça seus alunos, e assim, atender a observação de Silva (2002), que afirma ser necessário conhecer o perfil das crianças para

que um trabalho que vise promover a leitura obtenha êxito. Nesse sentido, é importante buscar compreender os interesses, desejos, problemas, dificuldades, valores, potencial e saberes dos alunos. Esses conhecimentos são fundamentais para tomar decisões pedagógicas para o ensino e promoção da leitura junto aos alunos, por meio da seleção coerente de textos e da organização de estratégias de ensino.

Apesar de reconhecido o papel do professor em favorecer e motivar o gosto pela leitura nos alunos, Solé (1998) esclarece que para que a atividade de leitura seja motivadora para alguém, é necessário que o conteúdo esteja ligado aos seus interesses. Se pensar em uma classe, será muito difícil atender aos interesses de todos os alunos e fazê-los coincidir com os interesses do professor. Porém, ressalta a autora, não se pode esquecer que o interesse se cria, se suscita e se educa, depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de determinada leitura.

Koch e Elias (2006) revelam que a concepção que se tem de leitura determina a maneira de se ler. Quando o foco da leitura está centrado no autor, o texto é um produto do pensamento, das ideias do autor cabendo ao leitor apenas captar as intenções do produtor. Quando o foco da leitura está no texto impresso, codificado por um emissor, cabe ao leitor apenas decodificar o produto (texto) de maneira linear; o sentido está nas palavras e na estrutura do texto. No entanto, quando o foco da leitura está na interação entre autor-texto-leitor, o sentido do texto é construído na interação.

No sentido geral, as teorias da motivação afirmam que um aluno motivado busca desafios e novidades, isso mobiliza seus esforços para atingir uma meta e aumenta seu sentimento de competência. Esse grau de desafio não tem um padrão, porque cada indivíduo tem o seu; o que podemos afirmar é que o professor pode realizar seu trabalho tendo como meta motivar seus alunos. Especificamente, neste estudo, em termos de compreensão de leitura, podemos pensar que textos sem dificuldades ou textos com bastante dificuldade parecem estar em posições opostas, portanto, longe do ponto ideal de desafio.

A leitura deve ser vista como um fio vermelho que vai conduzindo as diferentes áreas trabalhadas em uma universidade, pois a mesma contribui para o desenvolvimento intelectual, ético e social dos estudantes universitários e permite obter informação e ampliação do conhecimento, estimulando e desenvolvendo os processos mentais superiores, desempenhando uma importante função afetiva e uma função de recriação, onde a criatividade é desenvolvida, contribuindo conseqüentemente para participações ativas na sociedade.

PROCESSO METODOLÓGICO

A Escola indígena Uka Umbuesara Wakenai Anamarehit, fica localizada no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena (Cmeei) Wakenai Anumarehit, localizado na comunidade Parque das Tribos, na zona Oeste de Manaus, a comunidade e os alunos na escola valorizam cultura tradicional de aproximadamente 35 etnias residentes, na aldeia existe um local que faz parte de exposição e serve como Museu Amazônico.

Os visitantes podem ter uma noção da dinâmica realizada para a valorização da cultura e da língua dos povos, por meio da Gerência de Educação Escolar Indígena (Geei), da Secretaria

Municipal de Educação (Semed). No local sempre há exposição faz parte da mostra “Makú Tá Muraki: a arte baré fazendo intercâmbio com o presente”, que tem como finalidade recuperar e resguardar a memória histórica e cultural dos povos indígenas. A mostra apresenta o resultado da luta para salvaguardar os costumes dos índios barés, por meio do artesanato produzido a partir de matéria-prima natural e industrializada.

A presente obra se deu por meio da pesquisa etnográfica que é uma metodologia geralmente utilizada por antropólogos para estudar uma sociedade ou um grupo social. Em uma pesquisa etnográfica busca-se entender as tradições, costumes, crenças, hábitos e valores daquela coletividade. Além disso, é comum que os estudos busquem compreender as mudanças dessas características ao longo das gerações. Para esse tipo de pesquisa é necessário que o pesquisador tenha um convívio muito próximo ao grupo, de modo que possa compreender as relações e a percepção de mundo desses indivíduos. (SAMPIERE HERNÁNDEZ, 1997). Tendo o enfoque qualitativo e quantitativo.

A população indígena objeto do estudo é composta diretamente por jovens, famílias e professores da Reserva Parque das Tribos no município de Manaus. A Reserva Parque das Tribos que “compõe duzentas e oitenta e três (283) famílias conforme documentos de 2014, atualmente 2021, são mais de quatrocentas (400) famílias”, e uma das mais numerosas reservas legalizadas na cidade de Manaus, pode ser considerada como o mais importante assentamento no Estado. Com uma área demarca de 14,220 Há. (Quatorze vírgulas duzentos e vinte hectares), situado a margem esquerda da estrada do Bancrevea com a Rua Amazonas. Para sua coleta a pesquisadora selecionará 02 professores e 23 alunos para sua amostragem.

Para coleta dos dados se usou uma entrevista com aplicabilidade do instrumento por meio de um questionário, que segundo: Gil (2008, p.109) destaca que, “enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes”.

ANÁLISE DOS DADOS

Os vários projetos de formação de professores indígenas, em andamento em diferentes regiões do País, que é altamente rentável em termos pedagógicos e políticos. É uma ideia educacional, que rompe com um padrão de escolarização guiado por intenções catequizadoras e/ou civilizatórias, a escola indígena deixa de ser o instrumento de negação da diferença.

Esse é um processo que vem ganhando força e amplitude nos últimos anos: sua origem está nas experiências pioneiras geradas no âmbito do movimento da sociedade civil de apoio aos índios.

De modo geral, esses processos de formação almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permita atuar, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas.

Em muitas situações, cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia e com a sistematização e

organização de novos saberes e práticas.

Quando se perguntou dos educadores indígenas da escola pesquisa sobre as maiores dificuldades enfrentadas no que se refere a leitura e escrita no espaço escolar eles responderam que:



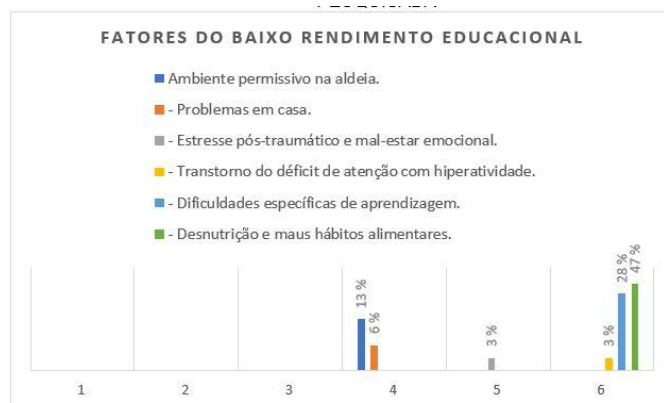
Fonte: A pesquisadora (2021)

Como explicito no organograma é tarefa do professor de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprio são seu grupo étnico, que, se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas. (GRUPIONI, 2002, p. 14).

É importante que a criança indígena ao entrar na escola não tenha dificuldade de relacionamento e nem de aprendizagem. Com uma formação de qualidade os professores poderão ter habilidades para desenvolver um trabalho que respeite a diferença, que considere as particularidades da educação escolar indígena, valorizando e resgatando muito do conhecimento e valores da cultura indígena específica.

Levantou-se dados dos comportamentos de modos gerais tais como o ambiente onde se vivem, problemas que possuem em suas respectivas casas, conflitos que as etnias vêm vivenciando por terras, que afetam de modo parcial o aprendizado destes alunos indígenas, o processo de aculturação que é a saída deles para a área urbana, as dificuldades que eles possuem na leitura e escrita da língua portuguesa e as habilidades de sua língua materna. Apresentou-se o seguinte resultado.

Gráfico 1 - Fatores do baixo rendimento educacional dos alunos da escola pesquisada.



Fonte: A pesquisadora (2021)

Como constatado na amostragem do gráfico os principais fatores que interferem no baixo rendimento educacionais dos alunos indígenas foi caracterizado pelo índice de 47% pela desnutrição. A desnutrição provoca diversas alterações no funcionamento normal do organismo. Nos alunos em fase da idade escolar a desnutrição pode comprometer o desenvolvimento mental e físico. Nos casos mais graves pode levar até a morte. A desnutrição na aldeia parque das tribos é uma realidade, que precisa-se ser corrigida.

Outro fator que nos levantamentos dos dados foi constatado é a dificuldade específica da aprendizagem no que se refere a formação docente para transmitir o conhecimento. A formação indígena é constituída com base em dois campos principais. O primeiro tem um suporte mais marcado nos valores, na identidade e no próprio convívio com a natureza. Os professores indígenas, [...] são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais no cotidiano da aldeia. No segundo campo, a formação ocorre por meio de um ensino que requer uma mediação mais verbal, isto é, um desenvolvimento de competências que estão ligadas ao letramento.

Os professores precisam superar a visão reducionista e considerar a intercultural em sua prática metodológica de ensino, tendo um olhar mais aprofundado sobre a pluralidade cultural existente em sala de aula. Bessa Freire (2009, p. 41-42) aborda o interculturalíssimo como “[...] a superação de uma visão reducionista, mas devem ser precedidas por questionamento que subsidiem uma teoria pedagógica específica sobre a diversidade e sua relação com a identidade [...]”, e para que haja esse questionamento é preciso uma formação continuada sobre o assunto com aportes teóricos e metodológicos para que o professor possa efetivar sua atuação de forma a estabelecer um relacionamento com os alunos indígenas no processo de ensino e aprendizagem dentro da escola urbana

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso se valer dos avanços da ciência e da tecnológica no ensino, para trazer maior rentabilidade ao ensino da leitura e escrita, além de tornar as aulas mais atrativas e proporcionar novos conhecimentos, não importa quais são os veículos de divulgação da cultura local bem como meios para preservar as tradições dos povos, os recursos favorecem o intercâmbio entre a cultura indígena e científica, colaborando assim para a autonomia destes povos.

Ficou comprovado nesta pesquisa que o baixo rendimento escolar se deu a partir das dificuldades vivenciada no parque das tribos, tais como: Desnutrição e os problemas de conflito que se vivencia as famílias o que reflete em massa nos alunos e docentes, mesmo nos lugares mais distantes e de culturas singulares é possível viabilizar um ensino de qualidade.

É importante lembrar que os sujeitos formadores avaliado nesta pesquisa são consciente que se precisa qualificar com base em cursos de capacitação de letramento para viabilizar aulas com mais ênfase na leitura e escrita, o que trará maior rentabilidade a educação indígena. São conscientes que se precisa trabalhar a preservação da língua materna, o que já se trabalha na escola foco da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BOFF, L. Da Libertação: o sentido teológico das libertações sócio-históricas _____. Do lugar do pobre. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BZUNECK, ÂNGELO, I. A festa. 3. ed. São Paulo: Sumus Editorial, 2001. J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. Ensinar a ler, ensinar a compreender. São Paulo: Artmed, 2002.
- CRAMER, Eugene H.; CASTLE, Marrietta (orgs.). Incentivando o amor pela leitura. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREIRE, P. Considerações em torno do ato crítico de estudar. In: FREIRE, P. Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 9-12.
- GOODMAN, J.R.; SOUVE, R.G. High -risk infants: concerns of the mother after discharge. Birth, v.12, n.4, p.235-42, 1985.
- GRUPIONI, Luís Donisete B. (Ed.). Coleção de livros didáticos do referencial curricular nacional para as escolas indígenas: informações para o professor. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social - 6. ed. - São Paulo : Atlas,. 2008.
- MARTINS, Eliseu. Leitura e escrita. São Paulo: Atlas,2003.
- MARTINS, L. A. R. *et al.* Inclusão: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MANGILI A, Tang AM, Jones. CY, Woods MN, Polak JF, *et al.* Micro- nutrient concentrations and subclinical atherosclerosis in adults with HIV. Am J.(2011 p.12).
- MORAIS, J. (2013). Criar leitores - Para professores e educadores. Barueri, SP: Manole, 154 p. ISBN: 978-85-7868-077-0. Renan de Almeida Sargiani.
- PERINI, M. A. Gramática descritiva do português. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000. Sofrendo a gramática. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- SMITH, Frank. Leitura Significativa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SOLÉ, I. Estratégias de Leitura. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. Metodologia de Pesquisa. 3. Ed. Trad.: Fátima Conceição Murad; Melissa Kassner; Sheila Clara Dystyler Ladeira. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda, 1997.
- SILVA, L. O. R. Formação de Palmas. Brasília, 2002, 118f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília.
- KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. 2006. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto. ISBN 85-7244-327-4. 216 P.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Tereza. Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista. Porto alegre: Artmed, 2003.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi - Possui graduação em Letras pela Universidade ... de Campinas (2001) e pós-doutorado pela Universidade de Brasília (2001).



A geografia e a interdisciplinaridade: um estudo aplicado em uma turma do 6º ano do ensino fundamental II, em uma escola municipal na comunidade Murituba, na zona rural do município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2021-2022

Geography and interdisciplinarity: an applied study in a class of the 6th year of elementary education II, in a municipal school in the Murituba community, in the rural area of the municipality of Codajás-AM/ Brazil, in the period of 2021-2022

Messias Mendonça Gonçalves

*Universidad de La Integración de Las Américas.
Escuela de Postgrado. Maestría en Ciencias da Educação*

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.21

RESUMO

O presente estudo é uma descrição resumida da dissertação de mestrado direcionada para validação de títulos, que enfatiza a interdisciplinaridade como uma necessidade metodológica para o sucesso educacional na sociedade pós-moderna, onde o ensino deve estar em conectividade com os avanços técnico-científicos. A presente produção traz como temática: A Geografia e a Interdisciplinaridade: um estudo aplicado em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola Municipal na comunidade Murituba, na zona rural do município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2021-2022. Tendo como objetivo geral: Identificar quais os benefícios da Geografia aplicada na interdisciplinaridade em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola municipal, na zona rural do município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2021-2022. A pesquisa ocorreu dentro de uma abordagem-metodológica exploratória-descritiva com o enfoque qualitativo e quantitativo, que por meios dos questionários aplicados aos docentes, aos alunos e aos pais que participaram, realizou-se a análise e discussão concernente às respostas e falas dos participantes da pesquisa. Os principais resultados apresentam que a interdisciplinaridade trouxe novos desafios para os professores, tendo em vista a presença maciça de métodos tradicionais nas atividades pedagógicas que condicionam docentes e alunos à uma política de acomodação, comprovando desse modo, a necessidade de aderência às novas metodologias, embasadas na integração dos saberes que permeiam as variadas disciplinas de ensino.

Palavras-chave: geografia. interdisciplinaridade. ensino fundamental.

ABSTRACT

This study is a summary description of the master's thesis aimed at validating titles, which emphasizes interdisciplinarity as a methodological necessity for educational success in postmodern society, where teaching must be in connectivity with technical-scientific advances. The present production has as its theme: Geography and Interdisciplinarity: a study applied in a class of the 6th year of Elementary School II, in a municipal school in the Murituba community, in the rural area of the municipality of Codajás-AM/Brazil, in the period of 2021-2022. Having as general objective: To identify the benefits of Geography applied in interdisciplinarity in a class of the 6th year of Elementary School II, in a municipal school, in the rural area of the municipality of Codajás-AM/Brazil, in the period of 2021-2022. The research took place within an exploratory-descriptive methodological approach with a qualitative and quantitative approach, which, by means of questionnaires applied to the teachers, students and parents who participated, carried out the analysis and discussion regarding the responses and speeches of the participants. of the search. The main results show that interdisciplinarity brought new challenges for teachers, in view of the massive presence of traditional methods in pedagogical activities that condition teachers and students to an accommodation policy, thus proving the need to adhere to new methodologies, based on in the integration of knowledge that permeates the various teaching disciplines.

Keywords: geography. interdisciplinarity. elementary school.

INTRODUÇÃO

A disciplina de Geografia torna-se relevante seu estudo devido a dinâmica do espaço para auxiliar no planejamento das ações do homem bem como entender as formas de relevo, as

composições sociais, os hábitos humanos nos diferentes lugares são imprescindíveis para a manutenção da vida em sociedade. A interdisciplinaridade busca estabelecer relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento a fim de viabilizar maior rentabilidade ao ensino.

Situação problema: Durante o período de trabalho na zona rural, de maneira específica, na comunidade do Murituba, pertencente ao município de Codajás-Amazonas, Brasil, foi possível detectar na escola foco deste estudo um descaso no que tange à disciplina de Geografia, não recebendo a devida atenção como ciência social com capacidade de somar com as demais disciplinas, vista como algo decorativo ou mesmo sem relevância para auxílio e progresso dos educandos. Diante disso procurou-se saber: Quais os benefícios da Geografia aplicada na interdisciplinaridade em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola na zona rural do Município de Codajás, Amazonas, Brasil – anos 2021-2022? A Geografia como uma disciplina complementar, unida às demais tem como alvo a transformação do conhecimento, sendo proposto, portanto, como Objetivo Geral: Identificar quais os benefícios da Geografia aplicada na interdisciplinaridade em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola na zona rural do município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2021-2022. Se o ensino de Geografia tem sido marcado por intensos debates, no processo de aprendizagem, quando se tem percebido alguns empecilhos para seu ensino e, no entanto, presume-se que tais dificuldades são produzidas pela falta de recursos suficientes para trabalhar a disciplina no Ensino Fundamental, metodologias voltadas para as novas tecnologias, com inovações unidas ao planejamento das aulas e uma melhor qualificação profissional, devem ser buscadas na tentativa de minorar ou solucionar esse problema.

Justificativa o presente tema se justifica pois sabe-se que ao adentrarem na escola, os alunos trazem consigo uma variedade de conhecimento, tendo experiências em fazer leituras sobre o que os rodeia, apresentando um nato modelo construtivista, fazendo saber fluir em uma ordem natural e progressiva. Quando se fala em interdisciplinaridade, se quer dizer literalmente a união entre as disciplinas, e aplicar tal preceito à ciência geográfica.

A relevância da geografia é evidente em sua íntima ligação com o espaço que nos cerca, sendo este político ou social, e que pela sua exploração, conhecimentos e experiências são adquiridos por meio de um julgamento crítico da realidade e da leitura de mundo, construindo deste modo, uma visão emancipadora nos educandos, e isso sem fugir do currículo escolar, mas sim aliá-lo ao pensar e ao realizar.

METODOLOGIAS E DIDÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A Geografia tem como base de ensino, os estudos dos conceitos ligados ao entendimento do que é o espaço, como ele é concebido e construído política e culturalmente, por isso, os assuntos discutidos no espaço escolar precisam estarem ao alcance dos alunos, ou seja, deve-se levar em conta a existencialidade do educando, suas relações sociais, seu ambiente de atuação e suas experiências de vivência do lugar onde está introduzido como participante de uma construção cultural “já que a geografia escolar é uma leitura da realidade, não um amontoado de tópicos, de conteúdos” (CAVALCANTI, 2005, p. 130), daí então a obrigatoriedade quanto a coerência metodológica, sem contudo, abandonar a criatividade, nem desprezar o livro didático, mas buscando uma autêntica contextualização a partir da realidade vivenciada pelos alunos,

onde feita a leitura do espaço, apresenta-se a universalidade desse espaço, mostrando a importância e a necessidade dos lugares para que a vida, seja ela humana, vegetal ou animal, tenha seu livre curso, uma vez que o mundo físico, isto é, a superfície terrestre é composta de lugares, regiões, territórios e paisagens, permeados e construídos ou tocados pela existência humana, e isso porque:

Às concepções teóricas da Geografia no mundo contemporâneo, é necessário antes levantar alguns aspectos relevantes que caracterizam esse mundo. O primeiro deles, é o fato que o mundo hoje é globalizado [...] que afeta múltiplos campos: cultural, tecnológico, social, econômico, [...] um fenômeno que obriga a considerar as interdependências de escalas, já que nele ocorre a construção de espaços de relações mais integradas que estão profundamente inter-relacionadas com o local, o regional e o global (CAVALCANTI, 2008, p. 15).

Esse processo de apresentar os temas, contextualizando, socializando e explorando o espaço vivenciado pelos alunos através do contato direto do visível e tangível, é muito importante, mas esse processo, deve fazer eco com os meios empregados na transmissão dos conteúdos e temas de ensino, já que ao docente é pretendido levar os educandos a se ajustarem de acordo com as concepções previamente apreendidas a respeito deles, pautando seu planejamento sobre as reflexões absorvidas pela observação da natureza cognitiva dos estudantes, como categoricamente afirma Bruner (1998, p. 55):

[...] ensinar em poucas palavras, baseia-se inevitavelmente em noções sobre a natureza da mente de quem aprende. As crenças e os pressupostos sobre o ensino, na escola, ou em qualquer outro contexto, são um reflexo direto das crenças e dos pressupostos do professor sobre o aluno. Os professores sempre tentam adaptar suas formas de ensinar às origens, às habilidades, aos estilos e aos interesses dos alunos a quem lecionam.

É necessariamente obrigatório que toda e quaisquer metodologias empregadas sejam atualizadas com o contexto nos quais os educandos estão inseridos, pois o processo educacional passa por transformações ou inovações, e isso, implica na modalidade tecnológica, que é marca registrada e presente da modernidade, devendo ser canalizada como um recurso indispensável na promoção de um saber eficiente por meio de uma educação libertadora, sem perder de vista esses avanços tecnológicos, mas uni-los às já existentes instrumentalidades disponíveis e colocá-los à disposição dos alunos para formação de sua identidade política, social e cultural, tornando-os agentes de colaboração dos próprios métodos pedagógicos, na verdade, fornecendo informações ao docente por meios dos diálogos, debates e questionamentos, elaborados mediante os temas expostos, trabalhando o que os alunos podem ver, conhecer e opinar, usando sua cultura, no aspecto de costumes para apresentar um quadro maior do mundo, sendo o educando tanto um auxiliar do professor no processamento das informações, resultando em saber concreto, como um receptor do conhecimento, conforme nos lembra Bruner (1998, p. 1330):

A educação torna-se parte da elaboração da cultura quando os materiais didáticos são escolhidos por se prestarem a transformação imaginativa e quando são apresentados de uma forma que convide a negociação e a especulação. O aluno torna-se de fato uma parte no processo de negociação através do qual os fatos são criados e interpretados. Ele se torna ao mesmo tempo, um agente de elaboração do conhecimento e um recipiente de transmissão de conhecimento.

As metodologias aplicadas nas aulas de Geografia, mesmo numa abordagem interdisciplinar, buscando uma visão integrada, coordenada e revitalizada do ensino-aprendizagem, que sejam por meio do diálogo, da interação, da ação extraclasse ou pelos meios tecnológicos, são de grande relevância e de alto valor pedagógico, no entanto deve haver além do entendimento

a respeito da indispensabilidade dos métodos, bem como seu aperfeiçoamento e incorporação de outras técnicas, um real compromisso com o aluno, um verdadeiro comprometimento com o receptor/agente de transformação e emancipação social que são os estudantes, e ainda plena convicção, conhecimento e domínio por parte do docente com relação a sua metodologia utilizada, como adverte Benthó (2010):

O método, entretanto, por mais eficiente que possa parecer, não é mais importante que o estudante. É importante que ele seja empregado levando em consideração os paradigmas socioculturais e educacionais, os objetivos de ensino, a natureza do conteúdo, o nível do aluno, a natureza da aprendizagem. No uso dos métodos de ensino é indispensável que o professor conheça satisfatoriamente os conceitos teóricos que sustentam a metodologia empregada.

Nas aulas de Geografia, o diálogo entre professor e aluno é de urgente importância, devendo andar juntos com a discussão, pelo fato de que: “Cultura e conhecimentos são produzidos nas e pelas relações sociais” (SEED-DCE/EJA, PR, 2006, p. 43), por isso, o diálogo deve se estender até o debate, surgindo também os questionamentos e as posições ou opiniões sobre a temática na pauta pedagógica discutida, caso se deseje auferir resultados, usufruindo do fato de que a Geografia no apanágio de ciência social, onde estão presente em seu cerne muitos elementos das variadas disciplinas, a abordagem dos temas nesse caso, precisa ser feita através de uma análise do contexto sociopolítico do ambiente real dos alunos, tendo uma visão integral no momento do repasse da informação, realçando a pessoa do aluno, concebendo com isso, novos olhares a respeito de si mesmo, reconhecendo seus limites e vendo no seu educando um fator positivo não só para a apresentação da Geografia como ciência humana, mas também sua aceitação no próprio terreno didático-pedagógico, quando seu ensinamento faz parte de outro aprendizado, o subjetivo, absorvido pelo docente mediante os fatos empíricos apresentados pelos alunos no que toca à vida e meio que os cerca, levando o professor a inovar suas aulas, para fazer seu aluno perceber e entender por intermédio dos horizontes geográficos e em plenitude de clareza, os mecanismos de funcionalidade do mundo em que está englobado, segundo informam e esclarecem Santos (2007, p.132):

[...] ensinar Geografia hoje é auxiliar o aluno a compreender o mundo em que vivemos [...] oportunizando aos alunos a interpretação de textos, fatos, mapas e paisagens. Entende-se que é por este caminho que a geografia escolar vai sobrevivendo, e até mesmo ganhando novos espaços nos melhores sistemas educacionais. Para isso, o professor necessita criar, ousar, aprender ensinando.

A Geografia pode, precisa e deve ser apresentada de modo a ampliar os horizontes dos alunos, despertando sua capacidade para compreender o mundo, pretendendo dá resposta aos mecanismos sociais e sua dinâmica de transformações, rompendo com o dogmatismo tradicional, imposto pelo velho sistema, lembrando que a própria sociedade é um meio complexo, como frisa (GADOTTI, 1979, p. 74): “É uma sociedade em conflito: conflito entre a liberdade e a opressão, entre o medo de gritar e a coragem de ser”. Sendo assim, precisamos de novas práticas que produzam alunos preparados para enfrentar o mundo e seus desafios, e por meio dessa praticidade, o professor socializa os educandos ao trabalhar os temas, estabelecendo uma nova visão da realidade, onde é possível perceber o sentimento de pertencimento, de identidade política e histórica, o desenvolvimento do conceito de cidadania e sua colaboração pessoal para continuidade da existência da sociedade, conforme declara Cavalcanti (2008, p. 19):

A Geografia busca, assim, estruturar-se para ter um olhar mais integrador e aberto às contribuições de outras áreas da ciência e as diferentes especialidades em seu interior: um olhar mais compreensivo, mais sensível às explicações do senso comum, ao sentido dado pelas pessoas pelas suas práticas espaciais.

Quando se une Geografia e interdisciplinaridade como metodologia educativa, entende-se que vai muito além “da simples cooperação das disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca” (POMBO, 2005, p. 5), pois é visado a construção social do saber, onde as metodologias aderidas no modelo interdisciplinar, mostram que se trata “da integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum” (POMBO, 2005, p. 6), pois a ciência geográfica em si e por si mesma tem ramificações históricas, antropológicas e sociológicas, trabalha tanto a natureza como objeto de transformação humana, bem como o fenômeno do próprio homem ser influenciado pelo meio em que se encontra.

Pelo estudo e análise do espaço, é possível chegar ao entendimento não só do que seja território ou lugar, mas também se apresenta a construção da identidade histórica e da formação cultural do ser humano. Por isso, a interdisciplinaridade trabalhada metodologicamente, permite entender o contexto social, os fatores políticos e as mazelas que acometem a sociedade. Aplicando o ensino interdisciplinar, aliado à exposição e o debate em um campo democrático, por de um escrutínio pedagógico, onde cada um pode ouvir e ser ouvido, os temas de Geografia não só levam a uma aprendizagem promissora, mas ainda a uma atualização, ou seja, os métodos não têm como objetivo somente o ensino-aprendizagem, mas a informação e os fatos atualizados, sejam nos planos históricos, políticos, sociais ou culturais.

As práticas reavaliadas levam o docente a entender que os saberes são dinâmicos, que existe uma colaboração mútua dentro de uma unidade, mesmo que de ensino, que há natural ligação das disciplinas, que sendo esse elo explorado e aplicado de forma objetiva, respeitando o subjetivo, gera um múltiplo conhecimento, um despertar das habilidades e aplicação das capacidades, isso é trabalhar interdisciplinarmente, por isso que Santomé (1998, p. 79) afirma que:

A interdisciplinaridade é uma filosofia que requer convicção, e o que é mais importante, colaboração; nunca pode estar apoiada em coerções ou imposições. O importante é explicar e demonstrar como existem informações, conceitos, metodologias etc. que são úteis e têm sentido em mais de uma disciplina [...]. Importantes e valorizadas áreas do conhecimento atual, são resultados de processo de interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade, que diz respeito “à transferência de métodos de uma disciplina para outra” (NICOLESCU, 2000, p. 15) é também uma proposta metodológica, não uma medida política deliberativa da escola ou do docente, pois prima prioritariamente pelo aluno, e consequentemente pela escola como organização de ensino, beneficiando todo o corpo docente/pedagógico, no entanto, sua aceitação depende de um despertar consciente de cada professor, que após um exame introspectivo e decisão de foro íntimo, onde analisa, questiona e depreende, admite seguir os ditames de sua consciência em relação ao ensino interdisciplinar como uma das muitas maneiras de se aplicar o ensino-aprendizagem, e como lembra Japiassu (1978, p. 43): “A interdisciplinaridade é contra um saber fragmentado, pulverizado numa multiplicidade de crescentes especialidades, em que cada um se fecha como para fugir ao verdadeiro conhecimento”. É necessário que o docente tenha ciência de que ao planejar suas aulas, deve ao mesmo tempo procurar caminhos que adicionem positivamente junto às ações dos educandos, sendo não só um facilitador, mas um professor-educador e um contínuo aprendiz, incitando o poder de pensamento-ação dos estudantes, como esclarece Mizukami (1986, p. 31-32):

O professor é um planejador do ensino e da aprendizagem que trabalha no sentido de dar maior produtividade, eficiência e eficácia ao processo, maximizando o desempenho do aluno. O professor, como um analista do processo, procura criar ambientes favoráveis [aos alunos] de forma a aumentar a chance de repetição das respostas aprendidas e de atender as expectativas de seu professor.

O docente que deseja ver seu plano de aula funcionar com eficiência, deve saber que planejar não é o suficiente, mas sim o compromisso com a disciplina e a educação e o ensino, a inovação das aulas por novos métodos/técnicas, o desejo de ser um facilitador, um promotor, o semeador e o coletor do conhecimento e do saber, devem se fazer presentes, e isso fica claro nos seus atos compreensivos e na demonstração de simpatia pelo aluno, levando os educandos a aprenderem com o concerto de seus erros, e demonstrando aos docentes que a aprendizagem vai além da obtenção de conhecimentos e de percepções variadas, mas que se trata de algo vivido e vívido, revelando tolerância e maturidade ao se tratar dos “equivocos” dos alunos, pois como observa Cury (2008, p. 62): “Um educador deve valorizar mais a pessoa que erra do que o erro da pessoa”. O ensino tem benefícios ao professor como seu aplicador, pois sempre extrai uma informação, aumenta seu conhecimento e organiza melhor suas ideias, estando consciente de sua responsabilidade em plena certeza de que não é o dono nem o detentor do saber, mas seu constante aprendiz, sendo ao mesmo tempo fonte e receptor das informações, e que a mesma coisa pode ser aplicada aos seus alunos, e é o que destaca Cavalcanti (2008, p. 48):

O ensino é um processo dinâmico que envolve três elementos fundamentais: o aluno, o professor e a matéria. Os três elementos estão interligados, são ativos e participativos, sendo que a ação de um deles influencia a ação dos outros. O aluno é sujeito ativo que entra no processo de ensino e aprendizagem com sua “bagagem” intelectual, afetivo e social, e é com essa bagagem que ele conta para seguir no seu processo de construção; o professor também sujeito ativo no processo, tem o papel de medir as relações do aluno com os objetivos de conhecimento; a geografia escolar é considerada no processo como umas das mediações importantes para a relação dos alunos com a realidade.

É evidente, que o professor de Geografia que usa a interdisciplinaridade como metodologia de ensino-aprendizagem, tem como meta a formação integral do aluno, sua preparação para o futuro em relação a um mundo cada vez mais complexo e competitivo, e quando feita uma acurada análise, é possível perceber que a referida disciplina pode ser classificada como interdisciplinar por natureza, por isso, quando trabalhada sob uma abordagem interacionista, fica fácil encontrar ressonância dentro de outras disciplinas, trabalhando temas de afinidades e similitudes, manifestando sua força de informação e conexão, além de deixar manifesta sua competência em contextualizar os temas e de atualizar os fatos, sobre esses pormenores, Luck (1994), no livro *Pedagogia Interdisciplinar*, esclarece que:

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento dos educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a “formação integral” dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

Essa ação, leva o docente a abandonar a velha visão de ser o transmissor do conhecimento, e o educando por sua vez, não será mais um mero receptor que absorve passivamente e parcialmente o ensino e o que lhe foi apresentado, mas sim um influenciador para que o saber apareça, e desse modo, além das aulas de Geografia serem de relevância para todo corpo pedagógico, desfaz o engano sobre essa disciplina, como diz Souza (2010, p.11): “A falta de conhecimento sobre a educação e principalmente sobre a Geografia e o seu ensino teve e terá,

certamente, reflexos negativos sobre a qualidade de ensino”.

A Geografia é um fator necessário à sociedade como fonte de contribuição na formação de uma consciência liberta e visionária, com capacidade de perceber o contexto e a realidade política e social presentes, podendo emitir sua opinião com logicidade e segurança, e a interdisciplinaridade se mostra imprescindível para a educação como um todo, ou seja, todas as ciências pedagógicas devem abraçá-la como arma e ferramenta de auxílio do ensino-aprendizagem, sendo certa a mudança que se efetuará em cada docente que empregá-la, tanto no profissional de Geografia, como em qualquer outro educador, por isso, Pontuschka (1993, p. 145) ressalta:

A interdisciplinaridade pode criar novos saberes, e favorecer uma aproximação maior com a realidade social mediante leituras diversificadas do espaço geográfico e de temas de grandes interesses e de necessidade para o Brasil e para o mundo [...] O professor de uma disciplina específica com uma atitude interdisciplinar abre possibilidade de ser professor-pesquisador, porque deve selecionar os conteúdos, métodos trabalhados em sua disciplina e disponibiliza-lo para contribuir com um objetivo de estudo em interação com outras disciplinas.

Comungar com outras disciplinas é mais do que enriquecimento intelectual, é um acúmulo de experiências, aquisição de novas informações, sendo que os instrumentos interdisciplinares são mecanismos do ensino-aprendizagem, e as experiências mencionadas, serão aferidas pelas interligações, sendo resultantes desse intercâmbio, afinal como afirma Larrosa (*apud* PEREIRA, 2012, p. 9): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. A prática interdisciplinar usada como metodologia, promove uma troca de saberes, que vem acompanhada da possibilidade de maior união entre a classe educacional, uma vez que “interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação” (FAZENDA, 1993, p. 42), por esta razão, permite aos docentes terem segurança, confiança e certeza de aceitabilidade em relação às solicitações de auxílio na busca de uma educação mais sólida, mais ampla e mais atraente, capaz de internalizar nos educandos valores morais e éticos, sentimentos de respeito pelas escolhas dos outros e o reconhecimento quanto a seus próprios direitos e deveres, bem como uma tomada de consciência a respeito de seus limites.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa deu-se em uma escola pública Municipal na comunidade Murituba, na zona rural do município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2021-2022, A instituição atende as modalidades da Pré-escola ao Ensino Médio por Mediação Tecnológica.

O presente trabalho assume os moldes de uma pesquisa exploratória descritiva. Exploratória porque como explicam Pradanov e Freitas (2013, p. 51-52):

(...) tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema de pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e da formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto.

O enfoque da pesquisa está voltado para uma abordagem qualitativa e quantitativa, recorrendo à pesquisa exploratória descritiva como procedimento técnico. O enfoque qualitativo tem como meta a coleta de informações, não busca somente mensurar o problema, mas descrevê-lo. Está centrado na subjetividade, baseando-se na observação e comentários para atingir uma conclusão.

A escola possui uma população de 319 pessoas entre funcionários, professores e alunos, que relativo às suas funções, atuam nos respectivos turnos: matutino, vespertino e noturno. Na escola há quatro (04) salas, onde pela manhã estudam alunos do 1º ao 5º ano, durante o período da tarde, estudam os alunos do 6º ao 9º ano, e durante o período noturno, os alunos do Ensino Médio por Mediação Tecnológica. O pesquisador selecionou para sua coleta de dados 22 alunos da turma do 6º ano, 10 professores, sendo que dois (02) são formados na área de Geografia e oito (08) por já terem trabalhado na modalidade multisseriado, conhecem de perto a realidade do ensino rural em como o docente precisa conceber uma desenvoltura na aplicação das disciplinas, em seguida se aplicou um questionário para coletar informações para transformar em dados para apresentar neste projeto científico.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A necessidade do ensino de Geografia como disciplina complementar é mais que provável, é obrigatório, pois ela integra fatores históricos-sociológicos-antropológicos, além de trabalhar fatos ligados às Ciências Naturais, à Ecologia, à Biologia, que comprovam que a ciência geográfica integra várias facetas do campo geral do ensino, e quando aplicada em uma turma do 6ª ano, temas transversais podem ser a chave para a revitalização, aquisição e o enriquecimento do conhecimento, tendo em vista que um docente flexível, sempre escuta as opiniões de seus educandos e trabalha tópicos que “nascem” dentro da sala de aula.

Em uma visão sistêmica no resumo da organização dos resultados, quando se perguntou dos professores: Em sua opinião, que resultados se obtém ao trabalhar temas diversos de modo interdisciplinar dentro da Geografia, em que vise uma maior aquisição de conhecimentos? Obteve-se como resposta o seguinte:

Gráfico 1 - Parecer docente (interdisciplinaridade).



Fonte: O pesquisador (2022)

Como constatado de forma gráfica a aplicabilidade da metodologia relacionada a interdisciplinaridade torna-se relevante pois reflete tanto aos docentes quanto aos discentes, o que caracteriza como maior rendimento no ensino aprendizagem.

O ensino de geografia contribui para a formação da cidadania através da prática da construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades e valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas. (CAVALCANTI, 2005, p. 47).

Em um ligeiro relato com os alunos nas entrevistas se perguntou se a disciplina de Geo-

grafia é uma disciplina que se faz ser decorativa, os alunos falaram que:

Tabela 1 - A geografia e a memorização dos assuntos.

Participantes	Respostas
Aluno 01	Sim, porque os assuntos se repetem
Aluno 02	Sim, porque a professora não gosta de falar muito
Aluno 03	Sim, porque toda aula tem revisão
Aluno 04	Não, porque os assuntos são diferentes
Aluno 05	Sim, todo o tempo é a mesma coisa, não muda
Aluno 06	Sim, a professora repete muito os assuntos
Aluno 07	Sim, a gente decora perguntas para o trabalho
Aluno 08	Sim, nós estudamos sempre o assunto da aula passada
Aluno 09	Sim, a gente decora os lugares no mapa
Aluno 10	Sim, desde o começo do ano que a professora fala em relevo

Fonte: O pesquisador (2022).

As aulas precisam serem inovadas, o professor precisa entender os temas diversificados que a Geografia abrange afim de montar seu plano de aula sempre com estratégias inovadoras, o educador precisa trabalhar de maneira contextualizada, trabalhar com livros é relevante mais precisa-se explorar filmes, séries e documentários para agregar maior rendimento ao ensino. É preciso desenvolver debate com os colegas em sala de aula e aderir a interdisciplinaridade proposta neste projeto. São fatores de ensino que desperta o interesse do estudante e viabiliza maior aprendizado.

Avaliação dos resultados

A interdisciplinaridade é necessária como método qualificado de ensino-aprendizagem, tanto por via geográfica, como qualquer outro campo do conhecimento envolvido, ficando também comprovado e registrado algumas ambivalências em relação a Geografia e a Interdisciplinaridade, tais como: O livro didático ainda é a maior ferramenta metodológica dos docentes que atuam na escola, considerando-o como uma fonte proeminente de informação. Que a Geografia comunga com outros campos do saber científico em muitos pontos, e que seu alvo primordial é transmitir informações que visem a socialização por meio da cultura.

Constatou-se que os docentes confirmam que a Geografia como disciplina complementar, aliada a um agir interdisciplinar, busca a atualização dos alunos em relação aos acontecimentos, tanto de estrutura geofísica ou de cunho sociopolítico, moldando deste modo o comportamento de professores e alunos.

Em relação aos docentes sobre o que foram inquiridos nas questões, em relação as dificuldades apresentadas pelos alunos concernente à aprendizagem, que a falta de atenção dos alunos é o fator de maior peso para a não absorção dos conteúdos, mas no entanto, afirmam que uma aula com muitos conteúdos, mas sem explicação dos assuntos, condicionam os educandos ao comodismo, sem interesse pelas aulas e a disciplina, bem como os conflitos familiares, que abatem o aluno, deixando-o sem um norte, onde a escola acaba sendo apenas um escape e não um refúgio.

No que toca aos educandos, foi comprovado que a maioria deles não compreendem

os assuntos que são passados, alegando que a Geografia é uma matéria escolar sem muito destaque, por isso, não há uma maior preocupação em relação a ela, mas, todavia, afirmam de modo taxativo ser da responsabilidade dos educandos a busca por entendimento dos conteúdos mediante questionamentos feitos ao professor.

Recomenda-se também que seja realizado um estudo junto a professores interessados pelo tema pesquisado e apresentar ao Conselho Municipal de Ensino, aos coordenadores da Secretaria Municipal de Educação de Codajás, aos gestores das escolas municipais e estaduais inseridas no município, sobre a importância da temática para ser trabalhada nas salas de aulas com mais frequência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se também que a interdisciplinaridade ligada com a Geografia, confirma temas encontrados em outras disciplinas escolares como a História, a Matemática e as Ciências Naturais, mostrando que é possível a prática do ensino interdisciplinar para a emancipação dos educandos em todos os aspectos, tanto cognitivo, quanto de caráter e conduta pessoal.

Os benefícios que a Geografia e a Interdisciplinaridade proporcionam ficam manifestos no desenvolvimento cognitivo dos alunos, na interação, na quebra do silêncio em relação ao público, no aumento de seu poder de comunicação, no despertar de sua visão crítica, na capacidade de entender o mundo a partir da realidade e cultura locais, no aprimoramento da escrita e oralidade através da leitura do mundo tangível em escala global, da formação de raciocínio lógico em relação à questões dirigidas ao espaço, ao ambiente, ao eco sistema, aos problemas sociais, tais como: DSTs, desigualdades socioeconômicas, causas da criminalidade, devido as faltas de oportunidades que muitos não tiveram, as consequências do consumo de drogas. Portanto, Geografia e Interdisciplinaridade, resulta na soma de saberes, apresentados nas informações presentes nos conteúdos curriculares, que expostos e debatidos de modo interligados, proliferam os conhecimentos mediante o espírito de colaboração entre os docentes e as disciplinas por eles ministradas.

Ficou evidente a necessidade de um despertar nos docentes que ministram aulas de Geografia, devendo conscientizar-se que a geografia e a interdisciplinaridade somam e muito para o triunfo da causa educacional-pedagógica, por isso, as secretarias de educação deveriam possibilitar e disponibilizar recursos na realização de cursos de capacitação para os professores de Geografia, e até de outros campos de ensino que desejam abraçar o ensino interdisciplinar como metodologia educacional.

REFERÊNCIAS

BRUNER, J. Realidade Mental, mundos possíveis. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BENTHO, E. Educar, Viver e Aprender. Metodologia de Ensino: Uma análise crítica do fazer pedagógico na sala de aula. Disponível em: <http://educarvivereaprender.blogspot.com.br>. Acesso em: 14 de abr. de 2022 às 14:45h.

CAVALCANTI, L. S. Geografia e prática de ensino. Goiânia: Alternativa, 2005.

- CAVALCANTI, L. S.A. Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, São Paulo; Papirus, 2008.
- CURY, A. Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.
- FAZENDA, I.C.A. Fundamentos de uma prática interdisciplinar. Tese Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria. Revista ANDE, São Paulo, 1993.
- GADOTTI, M. Educação e Poder: teorias e práticas docentes. 10ª Ed. Santa Catarina: Cortez, 1979.
- JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LUCK, H. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos -metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MIZUKAMI, M.G.N. Ensino: As abordagens do Processo. São Paulo: EPU, 1986.
- NICOLESCU, B. Educação e Transdisciplinaridade. Tradução de Judite Vero, Maria F. de Melo e Américo Sommerman. Brasília: UNESCO, p. 13-18, 2000.
- POMBO, O. Interdisciplinaridade e Integração dos saberes. Liinc em Revista, v. 1, n.1, p.3-15, março de 2005. Disponível em: <http://www.ibict.br/liinc>. Acesso em: 27/06/2022.
- PONTUSCHKA, N.N. Ousadia no Diálogo: Interdisciplinaridade na Escola Pública. São Paulo. Loyola, 1993.
- PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico 2ª edição. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.
- SANTOS, M. O espaço do cidadão. 7ª ed. São – Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.
- SOUZA, A. Didática e Prática no Ensino de Geografia. Centro Universitário Leonardo da Vinci. Indaial-SC: Grupo UNIASSELVI, 2010.
- SANTOMÉ, J.T. Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.



Baixo rendimento escolar sob a perspectiva de impactos das relações sociais vivenciadas pelos discentes do ensino médio, em uma escola pública no município de Manaus-AM/Brasil, no período de 2020-2021

Low school performance under the perspective of impacts of social relations experienced by high school students in a public school in the municipality of Manaus-AM/Brazil, in the period of 2020-2021

Elizandra Vieira Nunes

*Universidad de La Integración de Las Américas
Escuela de Postgrado. Maestría en Ciencias da Educação*

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.22

RESUMO

O baixo rendimento escolar, na maioria das vezes, pode está ligado à falta de motivação dos alunos e as relações entre os conflitos emocionais desenvolvidos no espaço escolar. O presente estudo tem como objetivo geral: Analisar o baixo rendimento escolar e as possíveis relação com os conflitos emocionais vividos por alunos do Ensino Médio em uma escola pública, no Município de Manaus-AM/Brasil, no período de 2020-2021. Tendo como processo metodológico uma pesquisa de transversal observacional descritiva, onde o investigador tem que, primeiro, definir a questão a responder, depois, definir a população a estudar e um método de escolha da amostra e, por último, definir os fenômenos a estudar e os métodos de medição das variáveis de interesse. O enfoque, trata-se de uma abordagem, qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Os resultados encontrados exibiram que há uma relação direta entre o baixo rendimento escolar e os conflitos emocionas. Isso se deve ao fato de que a maioria dos transtornos emocionais afetam diretamente a concentração, o interesse pelo estudo, questões sociais, a autoestima entre outros fatores que geram dificuldades significativas na aprendizagem.

Palavras-chave: adolescência. distúrbios emocionais. baixo rendimento escolar.

ABSTRACT

Abstract: Low school performance, in most cases, can be linked to students' lack of motivation and the relationship between emotional conflicts developed in the school space. This study has the general objective: To analyze the low school performance and the possible relationship with the emotional conflicts experienced by high school students in a public school, in the city of Manaus-AM/Brazil, in the period 2020-2021. Using a descriptive observational cross-sectional research as a methodological process, where the researcher must first define the question to be answered, then define the population to be studied and a method for choosing the sample and, finally, define the phenomena to be studied and the measurement methods of the variables of interest. The approach is a qualitative and quantitative approach, adopting as a technical procedure documental research and survey operationalized through analysis. The results found showed that there is a direct relationship between low school performance and emotional conflicts. This is due to the fact that most emotional disorders directly affect concentration, interest in studying, social issues, self-esteem, among other factors that generate significant difficulties in learning.

Keywords: adolescence. emotional disorders. low school performance.

INTRODUÇÃO

A adolescência é uma fase que por si só gera uma série de reações fisiológicas e sociais na vida de um indivíduo. O número de adolescentes que sofrem com algum tipo de transtorno emocional vem aumentando a cada dia, devido a vários fatores que aparecem em todas as áreas de suas vidas. Hoje, um dos problemas mais usuais enfrentados pelos adolescentes na escola são as notas baixas.

Situação Problema: O problema que motivou está pesquisa surgiu quando se observou

baixo rendimento educacional no ensino aprendizagem, dos alunos foco desta pesquisa. Diante disso procurou-se saber: Pergunta Central: Como minimizar o déficit de notas baixas bem como os conflitos emocionais vividos na fase da adolescência, que influenciam na falta de interesse no processo ensino aprendizagem? Ressalta-se que o baixo desempenho escolar deve ser motivo de atenção pois pode significar outras formas, como: dificuldades de aprendizagem, distúrbios que podem ser gerados por uma série de problemas cognitivos ou emocionais que afetam diferentes áreas do desempenho escolar. Objetivo geral: Analisar o baixo rendimento escolar e as possíveis relação com os conflitos emocionais vividos por alunos do Ensino Médio em uma escola pública, no Município de Manaus-AM/Brasil, no período de 2020-2021.

Justificativa: A presente obra se justifica pois a falta de interesse dos alunos no processo ensino aprendizagem é elevada, do mesmo modo busca-se entender se os conflitos embutidos em todo o processo pedagógico ao qual eles estão inseridos, pode esta colaborando para tal baixo rendimento escolar.

É preciso que haja um olhar sobre a temática, buscando identificar os problemas dos alunos afim de haver qualidade no processo ensino aprendizagem, e principalmente que tenha sentido para o educando participe de forma ativa e efetivamente de sua formação.

Com tudo nos permitindo conhecer a realidade deles, identificando seus problemas e dispondo ações que favoreçam presume-se que um em cada cinco alunos experimenta dificuldades acadêmicas em algum momento do ensino médio. Notas baixas exige atenção imediatamente antes que a autoestima seja irreparavelmente danificada ou o aluno entre no rol dos evadidos ou reprovados, o que torna relevante este estudo.

ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O Ensino médio é a etapa final da educação básica brasileira. É a partir dele que muitos adolescentes começam a pensar sobre o futuro, sobre qual profissão seguir, está dividido em três fases: 1, 2 e 3 cada fase um ano letivo. Este ensino é regulamentado pela Base Nacional Comum Curricular.

É um conjunto de orientações que deverá nortear a (re) elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. A carga horária da BNCC deve ter até 1800, a carga horária restante deverá ser destinada aos itinerários formativos, espaço de escolha dos estudantes (BNCC, 2017, p.12).

Segundo o Ministério da Educação (2020) a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular foi criada com o princípio por uma comissão de especialistas. Consecutivamente foi promovida audiências, debates nas escolas de todo país. É um documento normativo que define o conjunto de conteúdos para a aprendizagem imprescindíveis para o desenvolvimento dos discentes em todo o processo de educação do ensino médio bem como faz a orientação de todas as escolas de ensino infantil, fundamental e médio do Brasil. A base do ensino médio foi homologada em 2018. É a partir dela que todas as redes de ensino públicas e privadas terão a referência nacional com informações de obrigações comuns para elaboração de propostas

pedagógicas para melhoria da qualidade do ensino com equidade, sem deixar de preservar as particularidades regionais do aluno.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/1996, prevê o compromisso do Estado brasileiro com uma educação em prol do desenvolvimento dos estudantes, voltada ao acolhimento e ao respeito às diferenças. Logo no artigo 1º é relatado que são priorizadas a formação humana e a construção de uma sociedade com mais justiça, democrática e inclusiva.

As diretrizes e bases da educação como o nome já diz, é de suma importância para os estudantes do no ensino médio, principalmente aos adolescentes que estão formando sua identidade, pois, visa formar cidadãos justos e de bom caráter e respeitar às diferenças.

O Novo Ensino Médio torna obrigatório que o projeto de vida dos estudantes seja desenvolvido em todas as escolas. Ou seja, o aluno desenvolverá habilidades como ser cooperativo, saber defender suas ideias, entender as tecnologias, compreender, respeitar e analisar o mundo ao redor dele. Além disso, ele terá apoio para escolher os caminhos que irá seguir no próprio Ensino Médio e em seu futuro pessoal e profissional.

O estudante continuará aprendendo conhecimentos de todas disciplinas, pois elas estão contempladas nas habilidades e competências da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Contudo, as matérias serão organizadas por áreas, o que estimula novos formatos de aula, como projetos, oficinas e atividades com maior participação dos estudantes e que conectam conhecimentos e professores de diferentes áreas.

O ensino, médio estará sempre monitorado pelo governo federal para que não aja desvios de conduta por parte da direção ou coordenação escolar bem como pelos próprios alunos. Por ser a parte final da educação básica é necessário ser fiscalizado para o bem de todos.

O novo ensino médio é uma forma de aprendizagem que além de estar preocupada com o ensino, também visa o desenvolvimento das competências e habilidades, sendo as disciplinas integradas em quatro áreas de conhecimento que irá dar a possibilidade ao aluno escolher seu roteiro formativo de acordo com as áreas de seus interesses e projetos de sua vida.

Conflitos e confusão de identidade na adolescência

O desenvolvimento emocional do adolescente é sinalizado da seguinte forma: 1) inicialmente a criança vê a outra pessoa como parte de si mesma; 2) concentração da atenção no outro e acaba estranhando à parte de si; 3) a criança faz uma separação entre a outra parte da continuidade da experiência deixando de fora as outras partes, inclusive de si mesma; 4) a criança fica situada em outra parte onde vai representar o personagem desta, e finalmente a criança simboliza uma outra pessoa e conseqüentemente representa seu papel, completa o processo de inversão de identidade, reconhecendo sua individualidade e indicando independência (SANTOS, 2005). Durante a adolescência os indivíduos passam por diversas situações que são conflituosas:

As crises da adolescência representam uma ruptura com as formas de comportamento e privilégios típicos da infância e a aquisição de características e competências que capacitam a pessoa a assumir deveres e papéis adultos. Elas são impulsionadas, por um lado, pelas mudanças físico-fisiológicas iniciadas na puberdade e, por outro lado, pelas mudanças de comportamentos induzidas socialmente. Dentre as crises que marcam a adolescência, as de identidade e autonomia costumam ser as mais importantes. Por um

lado, o adolescente sente necessidade de definir-se como pessoa, sem ser um mero seguidor dos modelos adultos à sua volta; por outro, quer agir por si mesmo. É-lhe mais importante sentir-se como autor dos próprios atos, que agir racionalmente. Essa é a razão de muitas atitudes de oposição aos pais e mesmo de rebeldias. Embora essas crises possam tornar o adolescente uma pessoa difícil de lidar, e até mesmo um ser antissocial, elas preparam-no para a vida adulta e em geral eles emergem delas mais amadurecidos e ponderados (MOREIRA; OLIVEIRA; 2015, p.1).

Atualmente com a evolução tecnológica as crianças são expostas precocemente às tecnologias e isso interfere no comportamento da fase adolescente, cada vez mais os costumes, gostos e valores vão se modificando. Os pais estão sempre em busca do conforto deles e dos filhos, e acabam por trabalhar demais, deixando de dá importância à sua presença e tentando recompensá-los com presentes. As redes sociais estão deixando os adolescentes viciados pelo fato de serem usadas como diversão, assim muitos começam a participar de festas noturnas, usar drogas e bebidas alcoólicas. Muitas vezes, pais que não prestam atenção em seus filhos ou que fingem não existir essas situações na família, só levam a situação a sério quando surge a necessidade de intervenção psiquiátrica (PANDINI, 2019).

É válido enfatizar que em algumas situações, os próprios pais deixam seus filhos em casa porque acreditam que o filho em casa estará protegido dos males que assolam a sociedade, porém esquecem que o mundo virtual também traz perigos para eles. Atualmente o adolescente se refugia nas tecnologias, mais especificamente nos celulares, computadores, games, programas de televisão que por sua vez acabam interferindo na construção de alteridade e atrapalhando a construção da personalidade pelo fato de serem influenciados pelos famosos, imaginando uma condição diferente da sua. Muitas vezes, o indivíduo ao ver o mundo diferente do seu ideal, entra e se fecha no mundo virtual e se exclui cada vez mais do convívio social.

Segundo a psicologia, os conflitos do adolescente são comuns e necessários para a formação do indivíduo como um todo, na maioria são voltados para a revolta, crises e transgressões, os mais comuns são: luto do corpo infantil e ânsia pelo corpo adulto esteticamente perfeito, definição de identidade e de personalidade, sexualidade, escolha vocacional, conquista da autonomia. A iniciação e conclusão do ensino médio são configurados como eventos significativos para o adolescente (SANTOS, 2017).

Em outras palavras, situações conflituosas que envolvem cobranças pessoais, familiar, profissional, social e afetiva podem colaborar inicialmente para uma frustração, seguida de isolamento social e depressão. Outras situações fisiológicas como o aparecimento de acne, pelos agudização da voz, aumento dos seios e esculpamento do corpo levam o adolescente a sentir a necessidade de ser aceito e o medo de ser julgado, assim ele pensa e repensa constantemente suas relações sociais.

- Conflitos na Escola

Na escola, os conflitos acontecem geralmente devido a necessidade de as atividades escolares explorar o aluno intelectualmente, podendo ficar ainda mais acentuado quando a instituição busca a redução desse comportamento. Desse modo muitas vezes tal comportamento pode evoluir para uma das patologias mais prevalentes no adolescente que é a depressão interferindo diretamente nas atividades de vida diária.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (2017) atualmente mais de 350 milhões de pessoas sofrem de algum distúrbio emocional que se iniciam normalmente com as frustrações

decorrentes da fase adolescente. A rotulação do indivíduo, o medo, a vergonha social, o preconceito e o estigma que aqueles com algum distúrbio psicoemocional carregam, são pesados e de difícil enfrentamento. Dentre os diversos distúrbios emocionais estão a depressão, ansiedade, fobia social entre outras. Os sintomas depressivos e de ansiedade são os mais recorrentes na sociedade atual, inclusive durante a adolescência (GROLLI *et al.*, 2017).

O Brasil, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) e o Conselho Federal de Medicina (CFM) consideram a adolescência uma área de especialização dentro da pediatria, inclusive em relação a treinamentos de graduação, residência médica e alojamento hospitalar. O Ministério da Saúde, através de sua Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem (ASAJ), estará implantando, em breve, em todo o território nacional, o cartão do adolescente, cobrindo a faixa etária dos 10 aos 19 anos, 11 meses e 29 dias, incluindo uma mensagem final dirigida ao jovem adulto, e que incluirá vários dados sobre crescimento e desenvolvimento para acompanhamento, inclusive de imunização e prevenção de doenças transmissíveis, visando a um futuro melhor de uma população estimada em 35,3 milhões de brasileiros residentes no país (EISENSTEIN, 2005. p.1)

A adolescência deve ser uma fase que necessita de atenção por parte dos pais e da sociedade em geral para que seja verificado qualquer tipo de comportamento que não é saudável. A confusão que eles passam é problemática.

- Depressão na Adolescência

A depressão na adolescência é um problema de saúde pública, devido a crescente incidência e prevalência com grande tendência de longa duração e recorrência. Existem diversos fatores que traz a vulnerabilidade de serem acometidos pela depressão. Muitas vezes a depressão leva ao suicídio. É considerado salientar que os sintomas desse transtorno nem sempre é somente a tristeza no humor, mas também pode ser manifestada com humor irritável e instável, com suscetibilidade de crises de explosões e raiva (RAMOS, *et al.*, 2018).

Vale ressaltar que há indivíduos que mesmo com depressão, também tem momentos de alegria e laser, de rir e de comemoração, porém sem nem esperar cai numa tristeza profunda sem sentido para viver. É aí que suas frustrações vêm à tona, alguns se automutilam, apresentam os sintomas de agressividade e por fim se isolam novamente.

É de suma importância que a depressão tenha acompanhamento médico e psicológico, não tem como curar a depressão de outra forma, visto que esta é denominada como patologia. O apoio da família é imprescindível, pois famílias conflituosas e desestruturadas soma mais um problema para adolescente com depressão, podendo até agravar ainda mais a situação.

O ambiente escolar e os profissionais da educação também podem ser aliados ao tratamento. É importante que a equipe pedagógica esteja informada sobre alunos depressivos para que possam elaborar estratégias para combinação com os outros tratamentos.

- Ansiedade na Adolescência

A ansiedade como o próprio nome diz é a espera que o pior aconteça, quando está exagerada desencadeia a síndrome do pânico. Há um desespero em situações que poderiam ser resolvidas com simplicidades, até quem está perto se incomoda com tanto desespero. Muitas vezes o profissionalismo é abalado e acaba que as atividades de vida diária são afetadas.

Os principais quadros de ansiedade identificados pelo Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais (DSM-IV-TR), através de critérios diagnósticos, são: transtorno de ansiedade generalizada (TAG), fobia específica (FE), transtorno de estresse pós-trau-

mático (TEPT), transtorno de ansiedade de separação (TAS), transtorno de pânico (TP), fobia social (FS), transtorno obsessivo compulsivo (TOC), mutismo seletivo (MS). TAG, TAS e FE são os mais prevalentes na adolescência. Apesar de estarem descritos diferentes diagnósticos noológicos para as síndromes ansiosas, muitos pacientes apresentam comorbidades ansiosas, de forma que muitas dessas características podem se sobrepor (FILHO; SILVA, 2013, p.31).

De acordo com Clark e Beck (2012), sentimentos como ansiedade e medo são interpretados como normais por possuir relevante papel na sobrevivência do ser humano. Entretanto quando se tornam intensos e se manifestam de forma que atrapalhe as atividades de vida diária do sujeito são configurados como um problema de saúde mental que requer identificação e tratamento.

Os transtornos de ansiedade são expressados de acordo com a singularidade de cada indivíduo. Existem uns que sentem cada sintoma de forma diferente, tudo depende do tipo de gatilho que o desperta. Os adolescentes muitas vezes desmaiam na escola, apresentam taquicardia, sudorese, tremores, falta de ar, crises de choro entre outros.

Não tem como o adolescente com qualquer transtorno de ansiedade ser diagnosticado logo de primeira, os pais sempre irão buscar ajuda inicialmente nos serviços de urgência e emergência. Quando este transtorno está em investigação é importante que a história da doença seja contada para o profissional com riqueza de detalhes, isso ajudará o mesmo a traçar o tratamento que mais adequado.

- Complexo de Inferioridade

Santos (2006) afirma que a autoestima não é auto adoração, é o senso de valor pessoal com respeito e conceito positivo sobre si, a relação saudável consigo mesmo. Ele explica como ocorre o complexo de inferioridade ou sentimento de menos valia:

Como se instala no indivíduo o sentimento de menos valia? As causas são as mais diversas, mas tudo passa pelo modo como a pessoa e seus comportamentos foram vistos pelo outro e pelo sentido que ele dá às experiências no meio em que vive. Por exemplo: uma criança, portadora de uma deficiência física, se não for tratada de forma diferente de crianças não portadoras de deficiência, poderá desenvolver-se normalmente sem grandes dificuldades com sua limitação, mas, ao contrário se houver uma valorização exagerada ou uma superproteção por parte das outras pessoas, ela irá se sentir diferente e ter seu desenvolvimento bastante prejudicado em função disto. Casos de insucessos na vida da pessoa, constrangimentos sofridos, derrotas em competições, castigos injustos, diferenças no tratamento com outras crianças, educação muito rígida ou muito liberal, etc., são alguns exemplos de situações que contribuem para a formação de um sentimento de menos valia no indivíduo. Situações como estas podem ocorrer tanto no ambiente familiar como na escola, no trabalho ou em qualquer outro contexto social (SANTOS, 2006, p.15).

O adolescente com complexo de inferioridade muitas vezes não consegue se desenvolver e ter um bom rendimento na escola pelo fato de estar sempre preocupado com possíveis julgamentos dos outros. Além de não ter confiança em si, constantemente sente a necessidade de ter o valor como pessoa digna de respeito, amor e das coisas boas da vida.

O complexo de inferioridade parece ter relação situações traumáticas do passado, situações tipo constrangimento, ameaças, bullying, fracassos, situações que tiveram sensações de abandono, aliciamento entre outros. Ou seja, um indivíduo que se sente inferior aos demais e não faz nada para melhoria, com certeza tem uma história pregressa que possa explicar a situação. No ambiente escolar, um aluno que se retrai e tem esse complexo, é um indivíduo com baixo rendimento, com transtornos no comportamento, é um aluno problemático.

- Fobia

A fobia social como o nome já diz, faz o adolescente reduzir bruscamente a interação com os outros, até mesmo com a família. Qualquer situação em que seja necessária a convivência com outras pessoas por muito tempo traz dor e sofrimento para o indivíduo.

Para Barbirato e Asbahr (2014) as situações rotineiras causadoras de incomodo nos adolescentes dentro do ambiente escolar são: Apresentação de trabalhos acadêmicos, esportivos ou teatrais diante dos outros alunos; ler perante os colegas da turma; fazer perguntas ao professor; conversar com estranhos, ou ainda manter essa conversa; falar com adultos desconhecidos; escrever em frente a outros, comer em público; participar de festas ou de grupos sociais; usar banheiros públicos; participar da hora do recreio com os demais; conversar ao telefone perante outras pessoas. Se por ventura acontecer tais situações logo aparecem os sintomas físicos, os quais pioram seu desempenho.

É importante salientar que algumas vezes a fobia social na escola é confundida com timidez, ou como personalidade calma, isso prejudica a detecção e a iniciação do tratamento podendo agravar ainda mais essa condição. É preciso que sejam feitas pesquisas e explanação quanto a esse problema por parte das instituições de ensino evitando problemas maiores e favorecendo todos os envolvidos.

É necessário que para a melhoria desse tipo de transtorno a busca dos profissionais adequados, como é o caso de médicos e psicólogos, pois, existem situações em que há necessidade de tomar medicação e por isso a importância de buscar a ajuda correta.

A fobia específica é definida como medo excessivo e irracional, provocando evitações conscientes que gera inúmeros danos ao desenvolvimento humano em alguma etapa da vida. É relacionada a um objeto, situação específica ou certas circunstâncias. Essa fobia vem acompanhada por três respostas: cognitiva (pensamentos de terror e ideias negativas), fisiológica (ativa o sistema simpático) e comportamental (situação de evitar o que mais causa o medo).

PROCESSO METODOLÓGICO

O projeto da presente pesquisa foi realizado em uma escola pública no Município de Manaus-AM/Brasil, no período de 2020-2021. É uma escola de ensino médio regular pertencente à rede estadual de ensino. A escola possui projetos vinculados a Associação de Pais e Mestres (APMC), tais como: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Novo ensino médio. Também complementa o ensino com os projetos pedagógicos, próprios da escola: Projeto Ambiente de mídias, projeto de desportiva. Esta trata-se de uma pesquisa transversal observacional descritiva pelo fato de fazer a observação e valorização dos fenômenos para análises mais aprofundadas dos dados da pesquisa. O enfoque, trata-se de uma abordagem, qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

A pesquisadora selecionou para sua coleta de dados 160 estudantes da escola foco desta pesquisa. Inicialmente foi feita uma apresentação para a equipe gestora da escola com a

finalidade de demonstrar não só o objetivo da pesquisa, mas também a solicitação de um espaço físico e suporte técnico tanto para a coleta de dados quanto para entrevistar os discentes. Os sujeitos da pesquisa também fornecem:

- Sujeitos que fornecem dados obtidos através de narrativas e histórias;
- Sujeitos que respondem questionários, incluindo dados que são registrados sem ou com a identificação do sujeito da pesquisa.
- Dados obtidos a partir de terceiros: neste caso a coleta de informações dos membros os converte em sujeitos da pesquisa.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Analizou-se a relação entre conflitos emocionais e o rendimento escolar através dos resultados obtidos na aplicação do questionário, que demonstra o quantitativo de indivíduos com sintomas depressivos

Para a descrição de possíveis causas dos conflitos emocionais vivenciados pelos discentes foram utilizados os dados da entrevista que pontuaram possíveis fatores desencadeantes.

Muitas vezes, o problema de saúde mental é gerado na própria escola, por pressão nas atividades, ansiedade com provas, bullying, dificuldade de socialização, entre outros. E mesmo quando o problema vem de casa, um ambiente hostil na escola pode aprofundá-lo.

Na tentativa de encontrar explicações e soluções para esse fenômeno, este artigo faz parte de uma produção científica de mestrado, que visa analisar os problemas emocionais como a principal causa de dificuldades de aprendizagem em alunos que não possuem nenhum diagnóstico, mas que apresentam comportamentos que vem afetando os estímulos externos de aprendizagem.

PANDINI (2019) relata em seu estudo que adolescentes com sintomas depressivos além de apresentar queda súbita do rendimento escolar, também podem apresentar dificuldades como falta de memória, de concentração e de motivação. Esses indivíduos na maioria das vezes não conseguem ter segurança para tomar decisões, tal fato se deve pela redução considerável na capacidade de avaliação de situações adversas.

O estudo de Brites (2016) verificou que quando os adolescentes apresentam sintomas de depressão, conseqüentemente apresentam baixo rendimento escolar e altos números de faltas às aulas. Esses dados geram preocupação no meio educacional, já que a adolescência é uma fase de desenvolvimento intelectual e pessoal do indivíduo. Um aluno desanimado com os estudos pode até chegar a evadir-se da escola, já que as relações sociais vão ficando cada vez mais conflituosas, e alguns desses alunos chegam a apresentar transtornos como a fobia social piorando ainda mais seu sucesso acadêmico. Como resultado deste estudo transversal observacional constatou-se que: Os fatores que podem desencadear problemas emocionais nos estudantes podem estar interligados a conflito de inferioridade cobranças dos pais, bullying, como coletado e explicito de forma graficada.



Fonte: A pesquisadora (2021)

Como apresentado 39% dos estudantes alegam que possuem ou se detectou complexo de inferioridade que está diretamente relacionado à constante dúvida e insegurança, bem como à falta de autoconfiança. O complexo de inferioridade costuma ser inconsciente. O que caracteriza em elevadas situações emocionais dos estudantes. 13% dos entrevistados mencionaram o bullying que é praticado contra indivíduos que não conseguem se defender ou entender os motivos que levam a tal agressão. Habitualmente a vítima teme os agressores, quer pela sua aparente superioridade física, quer pela ameaça e influência que representam para o meio social em que se confinam. Ressalta-se que o bullying pode ser praticado em qualquer ambiente, como na rua na escola na igreja em clubes, no trabalho, etc. Usualmente é praticado por pessoas da própria casa da vítima, ou seja, por membros de sua própria família.

Se mencionou a cobrança excessiva dos pais, ressalta-se que tais cobranças transformam em ansiedade, que também pode ser responsável por sintomas mais graves que levam ao estresse, a ansiedade é uma doença frequentemente diagnosticada em adolescentes, e tudo pode ser causado por cobranças excessivas dos pais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou comprovado que adolescência é uma fase divertida e desafiadora que deve ser vivida ao máximo. Para quem já trespassou por isso, precisa tolerar as mudanças, estimular a autonomia dos filhos informá-los sobre as consequências de seu comportamento e, principalmente, comprometer-se a desenvolver uma relação próxima com eles.

É sabido que na fase da adolescência existem mudanças psicológicas que podem gerar alguns problemas emocionais e conseqüentemente refletirão na vida social do indivíduo. Este estudo teve por finalidade demonstrar a relação dos conflitos emocionais que desencadeia no baixo rendimento escolar. Para um resultado mais preciso, todos os participantes incluídos neste estudo apresentaram baixo rendimento, escolar.

De acordo com os estudos abordados evidenciou-se que a grande maioria dos participantes da pesquisa sofre de algum transtorno, ou passam por conflitos emocionais. Já é típico

da fase adolescente as mudanças de humor e seus conflitos internos, quando isso acontece eles notadamente ficam desinteressados, parecem estar distantes, em outro plano. Ou ainda, podem ficar agressivos, e até violentos, é fato que tais problemas influenciam diretamente no rendimento escolar do aluno.

É recomendável que haja criação de projetos em prol do bem-estar emocional dos adolescentes dentro do ambiente escolar por ser um local favorável às interações sociais e de grande importância para o desenvolvimento do ser humano.

Ainda são poucos os estudos que tratam sobre o tema, nota-se uma necessidade de pesquisas de campo que abordem essas situações. Ao final de cada bimestre é notável o aumento daqueles com notas inferiores. Tal fato só reforça a necessidade de uma educação que dê ênfase aos problemas emocionais deve ser avaliada para obtenção de uma aprendizagem mais relevante que considere todos os aspectos humanos.

REFERÊNCIAS

BARBIRATO, F.; ASBAHR, F. Infância e adolescência. Transtorno de ansiedade social: teoria e clínica. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRITES, A. R. R. Relação entre sintomas depressivos, regulação emocional, absentismo escolar, rendimento escolar e saúde física na adolescência. Dissertação apresentada ao Instituto Superior Miguel Torga para Obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Clínica – Ramo Terapias Cognitivo-Comportamentais. Escola Superior de Altos Estudos. 2016.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996a.

CLARK, D. A.; BECK, A. T. Vencendo a ansiedade e a preocupação com a terapia cognitivo-comportamental. Porto Alegre: Artmed, 2012.

EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. Adolesc Saude. v.2.n2(2), p,7, 2005.

FILHO, O.C.F; SILVA, M.O. Transtornos de ansiedade em adolescentes: considerações para a pediatria e hebiatria. Revista UERJ Vol. 10 Supl. 3 - Out – 2013.

VISTA OFICIAL DO NÚCLEO DE ESTUDOS DA SAÚDE DO ADOLESCENTE / UERJ

GROLLI, V.; WAGNER, M.F.; DALBOSCO, S. N. P. Sintomas Depressivos e de Ansiedade em Adolescentes do Ensino Médio. Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo, vol. 9, n. 1 p. 87-103, Jan-Jun. 2017.

MOREIRA, A. A.F.; OLIVEIRA, V.K. ABCMED, 2015. Crises da adolescência.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Base Nacional Comum Curricular, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> Acessado em: 03/04/2023.

PANDINI, R.M.P. Uma análise sobre a depressão na adolescência. Revista Inova Saúde, Criciúma, vol. 9, n. 1, jul. 2019.

SANTOS, L. F.; PIRES, E.U. Fobia Social em adolescentes: Repercussões Acadêmicas. Revista de psicologia da IMED, v.8, n.2, p.172-184. Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, L. M. M. O papel da família e dos pares na escolha profissional. Psicologia em estudo: Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, 2005.

SANTOS, S. M.B. O papel do corpo na contemporaneidade, as novas patologias e a escuta analítica. Rev Psicol Saberes. V 3. P 1-11. 2017.



Interpelação no livro didático de matemática para o ensino médio, usado nas escolas públicas da cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2021-2022

Interpellation in the mathematics textbook for high school, used in public schools in the city of Manaus-AM/Brazil, in the period of 2021-2022

Rômulo Lima Cunha

*Universidad de La Integracion de Las Americas - UNIDA
Escuela de Postgrado. Mestrando en Ciências da Educação*

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.23

RESUMO

O presente estudo é uma produção resumida de uma dissertação de mestrado para validação de títulos, onde exemplifica uma abordagem sobre a Ludicidade no Livro Didático de Matemática do Ensino Médio. Desse modo a pesquisa teve como objetivo norteador analisar as contribuições das atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem dos Livros Didáticos (LD) de Matemática do Ensino Médio enviados às Escolas Públicas da cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2021-2022. Os procedimentos Metodológicos adotados neste trabalho foram a pesquisa bibliográfica que compreende o levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, periódicos (revistas), teses, anais de congressos, indexados em bases de dados em formato on-line. Seguido de uma elaboração de pesquisa com: Identificação, localização e leitura. (GOIÁS, 2008). Tendo um enfoque de abordagem, qualitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. (FONSECA, 1986). Os principais resultados apresentam que: as atividades lúdicas explícitas nos livros didáticos precisam ser adequadas de forma a viabilizar a aproximação dos alunos com a matemática, proporcionando maior rendimento no ensino aprendizagem.

Palavras-chave: lúdico. ensino-aprendizagem. matemática.

ABSTRACT

This study is a summarized production of a master's thesis for title validation, where it exemplifies an approach to Ludicity in the High School Mathematics Textbook. Thus, the research aimed to analyze the contributions of recreational activities in the teaching-learning process of High School Mathematics Textbooks (LD) sent to Public Schools in the city of Manaus-AM/Brazil, in the period 2021-2022. The Methodological procedures adopted in this work were the bibliographic research that comprises the survey of all the bibliography already published in the form of books, periodicals (magazines), theses, conference proceedings, indexed in databases in online format. Followed by a research elaboration with: Identification, location and reading. (GOIÁS, 2008). Having a qualitative approach, adopting as a technical procedure documentary research and survey operationalized through analysis. (FONSECA, 1986). The main results show that: ludic activities explicit in textbooks need to be adequate in order to enable students to approach mathematics, providing greater performance in teaching and learning.

Keywords: playful. teaching-learning. mathematics.

INTRODUÇÃO

Uma das tendências atuais no ensino da Matemática é a utilização de materiais lúdicos como material didático no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de abrir novos olhares sobre a disciplina para melhor compreensão dos alunos. Por isso, este artigo busca analisar como a ludicidade se apresenta na transmissão de conteúdo matemático nos Livros Didáticos do Ensino Médio, tendo em vista que há um consenso de que não existe uma única e melhor maneira de ensinar e aprender qualquer disciplina, especialmente a matemática.

Situação problema: O problema que despertou este estudo surgiu quando se observou

que os conteúdos explícitos de forma lúdica nos livros didáticos da disciplina de matemática não estavam sensibilizados para a noção do ensino aprendizagem, ressalta-se que o Livro Didático é um dos elementos fundamentais no processo de agregações de valores. Diante disso procurou-se saber: De que forma a ludicidade explicitas nos livros didáticos pode colaborar com o aprendizado e o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos estudantes? O uso do lúdico pode ser usado como estratégias para o ensino da matemática, pois melhora de forma significativa o desempenho dos alunos.

Objetivo geral: analisar as contribuições das atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem dos Livros Didáticos (LD) de Matemática do Ensino Médio enviado as Escolas Públicas da cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2021-2022.

Justificativa: A presente pesquisa se justifica, pois, os jogos e brincadeiras motivam o discente a obter novos conhecimentos, quebrando o paradigma da metodologia tradicional em que existe a monotonia da sala de aula. Atividades lúdicas são práticas exitosas para o desenvolvimento de diversas habilidades como a imaginação, a interação, o trabalho em equipe, noções de regras, dentre outros.

A matemática é considerada por muitos um bicho papão da educação, algo extremamente difícil de lidar, nessa perspectiva surge o uso do lúdico como estratégia metodológica no desempenho das atividades, que pode ser trabalhado de muitas formas tais como por meios tecnológicos.

LÚDICO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

O lúdico se faz presente nas atividades humanas, proporcionando o desenvolvimento de habilidades que contemplam o desenvolvimento cognitivo do educando. Oferecendo desafios a serem vivenciados na prática pedagógica, em que se faz necessária a compreensão de que o objeto lúdico não pode ser entendido como repetitivo, aparentemente sem objetivo, monótono, mais sim como uma atividade permeada de envolvimento individual e coletivo, com conceitos aprendidos pela fruição e atitude lúdica de todos os envolvidos nos processos de aprendizagem.

É importante que o docente propicie atividades em que se ver o objeto lúdico formador do conhecimento e que se faça presente em seu dia a dia, assumindo uma postura de sensibilidade para o desenvolvimento de novas atitudes e não somente de transmissão e aquisição de conceitos e conhecimentos. É preciso que todo aprendiz adquira a criatividade e tenha autonomia das partes integrantes do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Silva (2014), o componente lúdico pode ser considerado como um importante meio educacional, uma vez que, proporciona um desenvolvimento integral na área cognitiva, afetiva, linguística, social e moral, para além de cooperar para uma construção da autonomia, criatividade, responsabilidade, interação e cooperação. Juntando a vontade e o prazer, a realização de uma atividade lúdica possibilita a formação e desenvolvimento de atitudes sociais, tais como o respeito e a obediência a regras.

Com a utilização dos jogos, deve-se enfatizar habilidades imprescindíveis a serem desenvolvidas pelos alunos, como resolução de problemas, comunicação por meio de ideias matemáticas, raciocínio matemático, representação matemática de situações problemas na realidade,

realização de estimativas, utilização de cálculos estatísticos, percepção de respostas corretas e incorretas, trabalho com medidas e realização de probabilidades. Estas habilidades terão como objetivos desenvolver a compreensão, ou seja, conseguir responder aos questionamentos que a vida moderna lhes apresentará. No entanto, cabe ressaltar que estas habilidades devem ocorrer considerando as características individuais de cada criança e sua faixa etária.

O jogo no ensino da matemática justifica-se ao introduzir uma linguagem que, pouco a pouco, será incorporada aos conceitos matemáticos, por dinamizar as aulas e proporcionar um momento prazeroso de aprendizagem. O ambiente escolar, com o brilho do lúdico, iluminará o horizonte do conhecimento e certamente reduzirá o fracasso no ensino da matemática e em outras áreas do conhecimento.

Segundo Smole *et al.* (2007), o trabalho com o objeto lúdico nas aulas de Matemática, quando bem planejado, pode proporcionar o desenvolvimento de habilidades como: análise, reflexão, levantamento de hipóteses, argumentação e tomada de decisão, além de favorecer a construção de diferentes processos de raciocínio. Esses, seguramente, são motivos mais do que suficientes para um efetivo trabalho com a ludicidade na prática do educador matemático.

Nesse sentido, o lúdico pode ser considerado como uma estratégia de interação social em situações diversas, no qual o processo de incorporação dos conceitos científicos é influenciado pelos conceitos cotidianos e vice-versa. Não se trata simplesmente na utilização do lúdico como recurso metodológico, mas de analisar o brincar como um dos aspectos socioculturais que permite a reflexão dos processos cognitivos e das possibilidades e estratégias a partir do elo entre a estrutura lúdica e o conhecimento.

A ludicidade pode ser considerada como um instrumento didático pedagógico de relevância para a aprendizagem escolar, visto como elemento potencializador de aspectos importantes para essa aprendizagem, tais como criatividade, raciocínio, motivação, entre outros.

É preciso entender, nesse sentido, que o lúdico não é um “pedagogismo”, mas uma prática que busca proporcionar a participação ativa, capaz de desenvolver nos alunos e alunas atitudes que correspondam as suas possibilidades e limitações. Todavia, é preciso enfatizar que não existe métodos ou processos definitivos, mas sim a procura de sentido no trabalho pedagógico a partir de tentativas e experimentos de novos procedimentos que interessem a alunas e alunos.

O jogo é algo diferente do que acontece no cotidiano escolar e dentro do aspecto de desenvolvimento, acreditamos que uma das principais características é tornar o aprendizado interessante e significativo, contribuindo na superação das limitações e no interesse pela matemática (ou conhecimentos de outras áreas) por parte dos estudantes. É interessante perceber que quanto ao aspecto de motivação as atividades lúdicas, sejam elas desenvolvidas através de jogos, brincadeiras e brinquedos, podem permitir o desenvolvimento de uma aprendizagem de forma interativa e prazerosa, estabelecendo relações necessárias ao desenvolvimento das habilidades dos sujeitos que vivenciam; da cooperação e da construção dos saberes.

Quando pensamos em novas práticas para o ensino de Matemática, muitos recorrem, quase que intuitivamente, ao uso de instrumentos potencialmente lúdicos ou ao que entendem por eles, por exemplo, “o uso de jogos e curiosidades no ensino da Matemática tem o objetivo de fazer com que os alunos gostem de aprender essa disciplina, mudando a rotina da classe e despertando o interesse do aluno” (SOMMERTHALDER; ALVES, 2011, p. 12).

Espera-se, como sinalizam Muniz (2016) e Silva (2014), que o lúdico possibilite uma aproximação com a Matemática e, conseqüentemente, uma aprendizagem prazerosa e divertida. Quando se trata do aprendizado de Matemática, é importante que as diferentes ferramentas com potencial lúdico sejam revestidas com significado e bem planejadas, levando-se em consideração as particularidades dos sujeitos com quem se trabalhará. Isso, de certo modo, nos leva a pensar sobre a necessidade de problematizar a própria formação de professores, afinal, desse professor ou futuro professor espera-se o conhecimento dessa ferramenta e uma ação consciente em relação ao seu uso.

O uso de material didático, como destaca Lorenzato (2010), é um bom intermediador para a construção do conhecimento matemático, porque, a partir do palpável, conseguimos atingir as abstrações necessárias no ensino e na aprendizagem da Matemática.

A perspectiva de aprendizagem vai ao encontro do que discutimos quanto ao lúdico e o lugar que ocupa na significação dos conceitos matemáticos pelos sujeitos. Entendemos que as atividades potencialmente lúdicas promovem um espaço de desenvolvimento conceitual por permitir, no movimento da própria atividade lúdica, que os estudantes relacionem os conceitos naturais ou espontâneos, construídos por eles em espaços escolares e não escolares, no movimento do jogar/brincar/interagir coletivamente com o outro, de forma a construir novos conhecimentos matemáticos.

O lúdico no ensino da Matemática geraria descontração no modo de utilizar a atenção do aluno na prática, ou seja, em vez de fazer com que o aluno decore fórmulas matemáticas para tirar boas notas numa prova e esquecer tudo o que estudou dois dias depois, ensinar a ele que na prática, aquilo que estudou serve para alguma coisa. Por exemplo: centralizar um quadro na parede, medir a área do seu quintal para distribuir hortaliças em pequenos retângulos ou outras formas que lhe vier na imaginação, economizar custos no fim do mês e até projetar num futuro próximo sua própria casa.

Muitos recursos e metodologias estão sendo desenvolvidos para mudar esse quadro e transmitir os ensinamentos da Matemática de forma prazerosa e capaz de apresentar resultados significativos no que diz respeito ao desenvolvimento do aluno em relação à aprendizagem e satisfação pessoal em querer aprender de forma interessante e eficaz. Vale salientar que o aspecto afetivo se encontra implícito no próprio ato de jogar uma vez que o elemento mais importante é o envolvimento do indivíduo que brinca.

Ensinar Matemática é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. “Nós como educadores matemáticos, devemos procurar alternativas para aumentar a motivação para a aprendizagem, desenvolver a autonomia, a organização, a concentração, estimulando a socialização e aumentando as interações do indivíduo com outras pessoas (OLIVEIRA, 2007, p. 5).

O uso de jogos e curiosidades no ensino da Matemática tem o objetivo de fazer com que os alunos gostem de aprender essa disciplina, mudando a rotina da classe e despertando o interesse do aluno envolvido. A aprendizagem através de aplicações práticas no nosso dia a dia, que de fato sejam úteis para o aluno e também sejam interessantes, não porque ele precise ir bem, na matéria, mas sim porque ele goste. Analisando as possibilidades de jogo no ensino da Matemática percebemos vários momentos em que crianças e jovens, de maneira geral, exercem atividades com jogos em seu dia a dia fora das salas de aula. Muitos desses jogos culturais e espontâneos apresentam-se impregnados de noções matemáticas que são simplesmente viven-

ciadas durante sua ação no jogo.

Segundo Alves (2007), o lúdico sempre esteve presente em todos os seres humanos, desde a infância, quando todos têm a oportunidade de experimentar e vivenciar os jogos e as brincadeiras, das mais simples, até aquelas que envolvem o uso de regras. Tido como diversão e lazer, o lúdico, caracterizado como jogo ou brinquedo é uma ação exercida sobre o indivíduo com o objetivo de causar sensação de prazer ou estados agradáveis de emoção. O lúdico pode estar presente em todas as dimensões do ser humano, podendo ser manifestado das mais variadas formas.

Entretanto, o processo de brincar, caracterizado pela via da ludicidade pode estar ou não presente no cotidiano das pessoas, dependendo do contexto em que vive; pois brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem (BROUGÈRE, 2002). Se o ambiente é rico em estimulações que induzem à brincadeira e a atividades de descontração, podemos criar em cada um de nós um sentimento que propiciará a abertura à vivência lúdica. Quando brincamos estamos criando uma predisposição para aplicar esses conhecimentos numa data futura.

Se o ambiente é rico em estimulações que induzem à brincadeira e a atividades de descontração, podemos criar em cada um de nós um sentimento que propiciará a abertura à vivência lúdica. Quando brincamos estamos criando uma predisposição para aplicar esses conhecimentos numa data futura. Nesse sentido é que o aprendiz vai produzindo a sua cultura lúdica, inserida no contexto em que vive através do contato com os indivíduos que dela participam.

A construção se dá pela brincadeira, através da experiência acumulada mediante a participação em jogos e outras atividades como os companheiros, bem como da observação de outras crianças. Através das interações sociais a cultura lúdica é produzida, influenciada pelo ambiente e pelas condições materiais. Afinal, tudo isso está relacionado com um contexto mais geral, mais globalizado (KISHIMOTO, 1993).

No que tange as transformações socioculturais podemos dizer que têm forte influência sobre a cultura lúdica, sobre a maneira como é oferecida para que o indivíduo se aproprie desse tipo de conhecimento; seja no ambiente escolar ou em casa, através do contato como os diferentes meios de comunicação, a cultura lúdica pode sofrer modificações baseada em objetivos que precisam ser atingidos.

Segundo Maluf (2003), a vivência da cultura lúdica, importa não apenas o produto de sua atividade, mas também o processo vivido pelo sujeito através de sua própria ação nos momentos em que interage com o outro, como forma de autoconhecimento de si mesmo e, também de seus parceiros envolvidos na brincadeira, pois o lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana trazendo satisfação a quem o pratica.

A atitude e a formação lúdica do educador é que faz com que ele realize a transposição da ludicidade para a sala de aula, caracterizada por uma predisposição interna baseada na sensibilidade e na afetividade. Para que o professor utilize o lúdico como ferramenta de aprendizagem não basta apenas uma fundamentação teórica que dê suporte ao seu trabalho pedagógico para entender a finalidade de seus objetivos.

A formação lúdica pode possibilitar ao professor, além das suas limitações de si como

pessoa, ter uma visão sobre a importância do jogo para a formação do adolescente nos seus aspectos físicos, cognitivos e emocionais, além de despertar o sujeito aprendiz para o gosto e a curiosidade de conhecer. O professor que não aprende prazerosamente, também não poderá ser capaz de ensinar com prazer. Esta pode ser uma das grandes dificuldades encontradas pelos professores que ensinam matemática. Alguns deles, em sua trajetória escolar como alunos do processo educacional, não se sentiram à vontade e nem encorajados para a aprendizagem dos conteúdos matemáticos, tornando-se uma experiência frustrante e sem êxito.

Segundo Mendonça e Miller (2006), o indivíduo é capaz de se manifestar ludicamente através da música, da dança, bem como por intermédio do jogo, que é o foco principal desse estudo. Durante a prática educativa, a ludicidade pode ser uma ferramenta pedagógica capaz de desenvolver nos indivíduos, habilidades como: autonomia, criatividade, e principalmente o pensamento.

Sem sombra de dúvidas, podemos afirmar que com novas descobertas, em contato com o lúdico, o aprendiz se apropria de maneira prazerosa dos conhecimentos elaborados e cientificamente enriquece a sua personalidade.

Processos pedagógicos do livro didático

O livro didático tem o caráter pedagógico com o objetivo de complementar os livros clássicos para serem utilizados nas escolas. O livro didático é muitas vezes a única alternativa para os professores auxiliarem seus alunos do processo de aprendizagem.

O Livro Didático é um livro de caráter pedagógico que favorece os processos de ensino e de aprendizagem. Desenvolvido de acordo com os componentes curriculares previstos no Currículo Escolar. É distribuído gratuitamente aos alunos matriculados em escolas públicas de educação básica e declarados no Censo Escolar.

Além de ter como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, democratizar o acesso às fontes de informação e cultura e fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos, a meta do PNLD é prover as escolas públicas de educação infantil, ensino fundamental e médio com livros didáticos, acervos de obras literárias e outros materiais de apoio à prática educativa.

Quando se pensa em qualidade do livro didático, é fundamental entender que ela não pode ser apenas física, para garantir a durabilidade do livro. Os livros têm de ter qualidade didática, pedagógica, teórica e metodológica. Por isso, no âmbito do PNLD, ocorre uma detalhada avaliação das obras, para assegurar que esse material pedagógico, muitas vezes, a principal fonte de conhecimento discente, esteja adequado. Apesar dos desafios, o PNLD permite que você tome parte dos processos educacionais, contribuindo para garantir a permanência dos alunos na escola e a universalização do acesso aos livros para todos os discentes da educação básica.

A cidadania, assim, é exercida, possibilitando a todos os alunos o acesso ao livro, e diminuindo a evasão pela carência de livros (didático, de consulta, de pesquisa e de estudos em geral).

Apesar dos avanços tecnológicos e da enorme variedade de materiais curriculares, atu-

almente disponíveis no mercado, o livro didático, continua sendo o recurso mais utilizado no ensino das ciências de modo geral. É através dele que o professor organiza, desenvolve e avalia seu trabalho pedagógico de sala de aula. Para o aluno, o livro é um dos elementos determinantes da sua relação com a disciplina. Uma das críticas mais contundentes ao Livro Didático é que ele impõe ao professor, não somente os conteúdos a serem trabalhados, como também um conjunto de procedimentos que se cristaliza na sala de aula, condicionando seu trabalho.

Segundo Nascimento:

Demonstram que os professores, durante o processo de organização, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico, usam uma variedade de Livros Didáticos e de outros materiais, tais como revistas de divulgação científica e livros paradidáticos. Na verdade, eles utilizam livro(s) como outros profissionais utilizam recursos relacionados à sua prática. A questão sobre o livro não deve ser colocada de forma radicalizada, mas em termos do uso que se faz desse tipo de material curricular. Por exemplo, um livro considerado ruim pode ser um excelente ponto de partida para as discussões desenvolvidas em sala de aula. Minimizar os danos do mau livro começa pela atividade de que precisa preceder o uso de qualquer livro didático, bom ou ruim, voluntariamente escolhido ou autoritariamente imposto: leitura integral e atenta do livro, de capa a capa, da folha de rosto até a última página (...). Trabalhar em classe com um livro inadequado exige excepcional firmeza (NASCIMENTO, 2002).

Serão vários os momentos e situações em que o professor precisará dizer à classe que o livro merece ressalvas, que o que o livro diz não está certo. Os estudos até agora realizados sobre o livro didático deveriam ser intensificados, focalizando-se, inicialmente, o como de sua utilização pelo professor no cotidiano da sala de aula.

O PNLD foi criado por meio do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, em substituição ao programa anterior em vigor até então, denominado Programa do Livro Didático (PLID). O decreto de criação do PNLD previa, entre outros aspectos, a participação do professor na indicação das obras didáticas e a utilização do livro durável. Já na década de 1990, começam a ser projetados os primeiros passos para instituir um mecanismo de avaliação dos livros didáticos indicados pelos professores, medida que procurou colocar em cena a discussão sobre a qualidade dos livros, ausente no Decreto nº 91.542.

O Livro Didático ainda ocupa um papel central no universo escolar atual, mesmo coexistindo com diversos outros materiais como quadros, mapas, enciclopédias, recursos tecnológicos, ele é um dos principais e essenciais materiais do ensino e da aprendizagem no contexto escolar.

Arruda e Moretti (2002) fazem uma análise da relação entre o livro didático de matemática e as diferentes concepções de cidadania, citando o fato de que nestes livros, podem vir dispostos tipos de exercícios, aqueles que conduzem a cidadania ativa e aqueles que levam a cidadania passiva. Essa visão passa a ser analisada por seus modelos, suas analogias e suas transposições didáticas, de um texto científico para um texto educacional.

Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que, de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado transposição Didática (CHEVALLARD, 1991, *apud* PAIS, 2001, p.19).

No contexto, quanto aos livros didáticos de matemática vale apenas ressaltar que existem diferentes concepções sobre as formas de conteúdos curriculares nos materiais dessa ciência matemática. Nos últimos anos, a temática da contextualização sobre a qual nos referimos tem sido muito discutida. Cada autor de livro didático, pesquisador ou professor, pode vê-la,

compreendê-la ou interpretá-la de uma forma e sob certo ponto de vista, no entanto, ninguém tem dúvida da necessidade de lançar mão dela na abordagem dos conteúdos e muitas são as defesas nesse sentido, como vemos, em documentos vindos do MEC.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

No que se refere ao campo metodológico, foram utilizados elementos do enfoque qualitativo. A pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte de pesquisa descritiva ou experimental.

A pesquisa documental faz uso de documentos, conceito comum nas diversas áreas do conhecimento. Mas o que é um documento? Partindo da etimologia da palavra, documento, que corresponde a palavra latina “documentum”, significa aquilo que ensina, que serve de exemplo (RONDINELLI, 2011).

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Esta pesquisa apresenta um corpus, que é a coleção didática adotada pelo pesquisador, chamada de “Matemática Fundamental: uma nova abordagem”. Que apresenta todos os conteúdos essenciais para o estudo de Matemática ao longo do Ensino Médio. Os conteúdos são trabalhados por meio de textos, ilustrações, fotos e infográficos, além de diversos exercícios resolvidos e propostos que auxiliam na compreensão dos conceitos expostos.

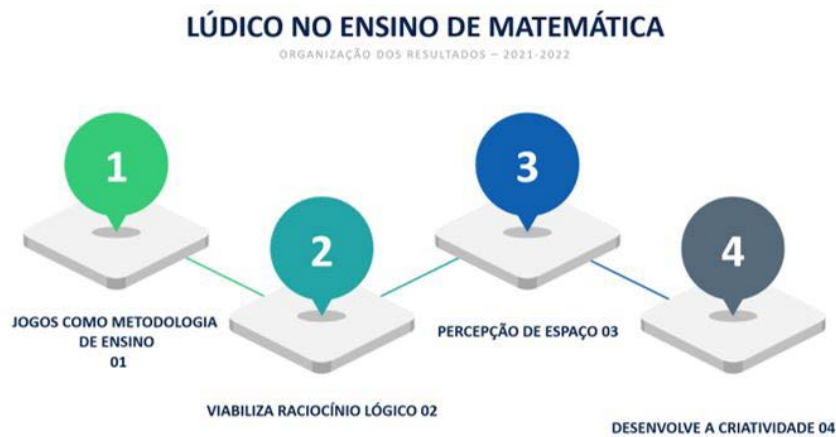
O livro didático adotado foi elaborado pela editora FTD, cujo ano de publicação foi em 2015, apresentada em volume único. Este trabalho de pesquisa foi desenvolvido na cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2021-2022.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados da pesquisa se deu a partir da observação de aspectos da ludicidade contidos na Coleção Matemática Fundamental: Uma nova abordagem, de uma editora fornecedora de livros didáticos, na qual foram observadas e descritas as atividades para melhor entendimento do leitor. Isso foi feito para se perceber como os recursos tecnológicos, infográficos e conexões com outras áreas de ensino podem fazer com que os alunos desenvolvam as atividades e aprimorem os seus conhecimentos na disciplina de Matemática, acompanhando as possíveis mudanças nessa área, com uso de recursos específicos de mediação no ensino.

No presente contexto são apresentados os resultados obtidos com base na metodologia definida, com o objetivo de analisar os recursos lúdicos (presentes ou não de forma explícita) extremamente importantes que são utilizados pelos alunos e pelo professor, que deve sempre um crítico em sua atuação e não ser mero narrador desse instrumento de ensino. Em uma análise sistêmica de forma geral constatou-se a importância da aplicabilidade da ludicidade no ensino de matemática onde comprova-se que:

Figura 1 - Análise sistêmica do lúdico e a matemática.



Como comprovado na figura 01, são inúmeras as vantagens da aplicabilidade da ludicidade no ensino de matemática pois passa ser uma ferramenta essencial pronta a atender à necessidade de elaborar pedagogicamente aulas com maior aproveitamento e entretenimento, ajudando o aluno a analisar, compreender e elaborar situações que possam resolver determinados problemas que sejam propostos pelo professor.

Uma forma lúdica e tecnológica de se trabalhar o ensino de matemática é proposto pelo software de matemática dinâmico GeoGebra que é um software de matemática dinâmica gratuito em uma multiplataforma para todos os níveis de ensino, que combina geometria, álgebra, tabelas, gráficos, estatística e cálculo numa única aplicação. Tem recebido vários prêmios na Europa e EUA.

Para melhor entendimento de como esse software pode ser utilizado se segue algumas de suas características:

Gráficos, álgebra e tabelas estão interligados e possuem características dinâmicas; interface amigável, com vários recursos sofisticados; ferramenta de produção de aplicativos interativos em páginas WEB; disponível em vários idiomas para milhões de usuários em todo o mundo; software gratuito e de código aberto. Ao representar o gráfico de uma função na tela do computador, outras janelas se abrem apresentando a correspondente expressão algébrica e, por vezes, outra janela com uma planilha contendo as coordenadas de alguns pontos pertencentes ao gráfico. As alterações no gráfico imediatamente são visíveis na janela algébrica e na planilha de pontos. É a apresentação do dinamismo de situações que permitem ao professor e aluno levantar conjecturas e testar hipóteses. Estas são as possibilidades que se apresentam no software Geogebra. (PUC, 2000).

Desse modo, é importante conhecer um pouco mais sobre o software:

Figura 2 - Conhecendo o software geogebra.



Fonte: O pesquisador (2021)

O software proporciona a realização de cálculos Matemáticos, trabalhar com Funções, Continuidade Esboço de Curva Exponencial, Gráfico Linear, Logarítmica, Polinomial Potência Quadrática Funções Trigon.

Segundo a opinião dos alunos, a utilização do programa proporciona maior praticidade na resolução das atividades, além de facilitar na compreensão do conceito que está sendo trabalhado o que viabiliza de forma lúdica maior agregação de valores educacionais.

No que se refere a avaliação do livro didático o mesmo precisa ser direcionado com métodos didáticos que proporcionem atividades de laboratório e práticas, com ludicidade e tecnologia. Em outras palavras, é preciso o educador ter um olhar crítico para as atividades propostas no material para poder proporcionar aos alunos novas experiências de aprendizagem, colocando-os como participantes ativos da investigação, da análise e da construção de soluções para determinados problemas.

Figura 3 - Análise bibliográfica dos pontos básico da escolha de um livro didático.



Fonte: O pesquisador (2021)

Outro fator que dificulta o processo de ensino é a maneira como esse conteúdo é abordado nos livros didáticos, como bem explica Nascimento (2015, p.11),

Nos livros didáticos atuais, merecem uma atenção especial no sentido de que muitas vezes são inseridos nos mesmos uma série de definições, conceitos e exercícios os quais não estão bem concatenados, por vezes, fora de uma sequência lógica e de um contexto histórico, nos remetendo a um material didático meramente enciclopédico, o que vem dificultando o aprendizado do educando.

Os livros didáticos precisam ser mais atrativos e coerentes com atividade, que proporcionem maiores e melhores conteúdos voltados para o ensino lúdico por meio de softwares como GeoGebra, bem como jogos e atividades mais voltadas ao raciocínio lógico, pois como bem explicitou Alves (2018), o lúdico ajuda na elaboração própria dos conhecimentos e saberes para os alunos e os profissionais que interagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou comprovado que se pode melhorar a qualidade de ensino para os aprendizes. Com as transformações tecnológicas avançadas em meio aos métodos lúdico, sentimos que a sociedade requer um modelo educacional mais inovador, que continue a desenvolver mudanças precisas dentro da área da informação e comunicação.

Os livros didáticos enviados as escolas públicas presam serem mais sucintos em suas práticas de ensino, pois na Coleção de livros didáticos observada, não abrange a realidade escolar existente. A falta de informações dialógicas, de praticidade e recursos didáticos lúdicos para explorar a área tecnológica, são peças-chave que poderiam envolver os estudantes nos estudos para se preparem mais para o mercado de trabalho, vivenciando conhecimentos do dia a dia e acompanhando o currículo escolar dentro da sua realidade. O livro didático deve ser uma ferramenta pedagógica, dentre as várias fontes de recursos disponíveis para a prática docente, e isso significa autonomia para o profissional definir ações que se adequem melhor ao ato de ensinar e aos objetivos de aprendizagem.

Ressalta-se que a classe docente avalie criteriosamente essa questão da escolha dos livros didáticos ofertados pelo PNLD, para que se escolha um livro de qualidade, que fomente estratégias didáticas e estimule o pensamento reflexivo do discente no contato dele e de outros recursos lúdicos e tecnológicos.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. O Lúdico como dispositivo Pedagógico: Formação e atuação profissional no campo do lazer. Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 4, n.3, p. 167-189, jul./set., 2018.

ALVES, Eva Maria Siqueira. A ludicidade e o ensino de matemática: uma prática possível. 4.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007 (Coleção Papirus Educação).

ARRUDA, J. P.; MORETTI, M. T. Cidadania e matemática: um olhar sobre os livros didáticos para as séries iniciais do ensino fundamental. Contrapontos, Itajaí, v. 2, n.6, 2002.

- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 19-32.
- CELLARD, A. A análise documental. In: J. Poupart, *et al.* (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHEVALLARD, Ys. La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Tradução de Claudia Gilman. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1991.
- FONSECA, E. N. Bibliometria: teoria e prática. São Paulo: Ed. Pensamento-Cultrix, 1986.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. (Org.) 11 edição. São Paulo: Cortez, 2008.
- LOREZANTO, Sergio. (Org.). O Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2010.
- MUNIZ, Cristiano Alberto. Educação lúdica da Matemática, Educação Matemática lúdica. In: SILVA, Américo Junior Nunes da; TEIXEIRA, Heurisgleides Sousa. (Org.). Ludicidade, formação de professores e Educação Matemática em diálogo. Curitiba: Appris, 2016, p. 12-28.
- MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- NASCIMENTO, G. G. O. O livro de Biologia no ensino de biologia. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2002.
- NASCIMENTO, C. K. A. do. Polinômios, Equações Algébricas e o Estudo De Suas Raízes Reais. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- OLIVEIRA, Sandra Alves de. O lúdico como motivação nas aulas de Matemática. *Jornal Mundo Jovem*, n. 377, p. 5-7, junho de 2007.
- RONDINELLI, R. C. 2011. O conceito de documento arquivístico frente à realidade digital: uma revisitação necessária. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Instituto de Arte e Comunicação Social, Instituto Brasileiro em Ciência e Tecnologia, Niterói, 2011.
- SILVA, C. S. de Moraes. A componente lúdica na sala de aula como elemento facilitador da aprendizagem. Universidade nova de Lisboa, setembro, 2014.
- SMOLE, Kátia Stocco *et al.* Jogos de matemática de 6º a 9º ano. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender. 1 edição. Curitiba, Paraná. CRÊ, 2011.



24

A contribuição da educação física no desenvolvimento psicomotor dos alunos da educação infantil, em uma escola pública do município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2021/2022

The contribution of physical education in the psychomotor development of students in early childhood education, in a public school in the municipality of Codajás-AM/Brasil, in the period of 2021/2022

Leandro Bastos de Lima

*Universidad de La Integración de Las Américas
Escuela de Postgrado. Maestría En Ciências da Educação*

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.24

RESUMO

Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado apresentada para validação de título, que tem por temática: A contribuição da Educação Física no desenvolvimento psicomotor dos alunos da Educação Infantil, em uma Escola Pública do Município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2021-2022. Tendo como objetivo geral: Identificar os fatores que levam os alunos da Educação Infantil às dificuldades no desenvolvimento psicomotoras com a falta da prática de educação física em uma escola do município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2021-2022. O projeto se desenvolveu através de uma pesquisa de característica exploratória descritiva. De acordo com Gil (2017), as pesquisas exploratórias tendem a ser mais flexíveis em seu planejamento, pois pretendem observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pelo pesquisador. Tendo um enfoque quantitativo e quantitativo, Conforme (FONSECA, 1986): É através da classificação das fontes que possibilita a realização de um julgamento qualiquantitativo complementado por “estudo estatístico comparado”. Os principais resultados apresentam que a atividade física é de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças, e o professor deve observar e utilizar de todos os meios disponíveis e testes a fim de verificar o condicionamento físico dos alunos e assim melhor elaborar uma atividade adequada a cada aluno e faixa etária, a fim de melhorar o desenvolvimento dos alunos.

Palavras-chave: educação física. educação infantil. desenvolvimento motor.

ABSTRACT

This study is a summary description of a master's thesis presented for title validation, which has as its theme: The contribution of Physical Education in the psychomotor development of students of Early Childhood Education, in a Public School in the Municipality of Codajás-AM/Brazil, in the period 2021-2022. With the general objective: To identify the factors that lead Early Childhood Education students to difficulties in psychomotor development with the lack of physical education practice in a school in the municipality of Codajás-AM/Brazil, in the period 2021-2022. The project was developed through a descriptive exploratory research. According to Gil (2017), exploratory research tends to be more flexible in its planning, as it intends to observe and understand the most varied aspects related to the phenomenon studied by the researcher. Having a quantitative and quantitative focus, According to (FONSECA, 1986): It is through the classification of sources that it is possible to carry out a qualitative and quantitative judgment complemented by a “comparative statistical study”. The main results show that physical activity is of fundamental importance for the development of children, and the teacher must observe and use all available means and tests in order to verify the physical conditioning of the students and thus better develop an appropriate activity for each student and age group in order to improve student development.

Keywords: physical education. early childhood education. motor development.

INTRODUÇÃO

A Educação Física contribui para que as crianças possam ter a realidade com o universo educacional. Na interação com o meio educacional da educação física infantil, os educandos passam a evoluir de maneira mais abrangente e eficiente. Isto significa que quando as crianças

se envolvem com o meio social são desencadeados diversos procedimentos fortes de desenvolvimento que possa libera um novo patamar de evolução.

Situação problema: O problema que motivou essa pesquisa surgiu quando observou-se que os alunos não estavam sensibilizados para a noção da educação física no ambiente escolar, diante disso, procurou-se saber quais caminhos seguir para proporcionar às crianças várias diversidades de experiências através de atividades lúdicas, nas quais possam descobrir novas experiências e novos movimentos. Diante disso, busca-se saber: Quais os fatores que levam os alunos da Educação Infantil às dificuldades no desenvolvimento psicomotoras com a falta da prática da educação física? Através de atividades da Educação Física é possível criar espaços de desenvolvimento crítico, respeito às diferenças, solidariedade e cooperação.

Objetivo geral: Identificar os fatores que levam os alunos da Educação Infantil às dificuldades no desenvolvimento psicomotoras com a falta da prática de educação física em uma escola no município de Codajás-Amazonas/Brasil no período de 2021-2022.

Entende-se que a prática da Educação Física na educação infantil, apresenta uma grande importância, sendo que as práticas esportivas não afetam simplesmente o físico das crianças, mas a área da psicomotricidade.

Conforme a convivência e observação na escola pesquisada onde percebeu-se nas crianças um vazio com a falta da prática esportiva com os alunos, surgindo assim a necessidade de elaborar um projeto com esse título, com o intuito de fazer uma pesquisa profunda, no sentido de buscar conhecer os fatores que causam esse problema nos alunos.

OPÇÕES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

As atividades educacionais não são ações estáticas e de forma nenhuma o docente poderá exercer suas atividades por falta de opções teóricas, não deve ser burocrático, precisa ser uma ação efetiva e ideológica, portanto o docente deve levar em conta os fatos cognitivos e psicossociais; podemos saber que e como ensinar, levando e consideração o desenvolvimento natural dos seus educandos.

A utilização de jogos e brincadeiras no ambiente escolar é de grande importância para o aprendizado e desenvolvimento da criança. É através dela que as crianças aprendem a gostar de estudar e aprender. Quando a criança tem contato com os jogos e brincadeiras, elas têm contato com um mundo novo, outra realidade, cheia de significados, que resultam no aprendizado e desenvolvimento de novas habilidades cognitivas, motoras e sociais. Crianças aprendem brincando, elas desenvolvem de uma maneira integral através de jogos. Jogos cognitivos, motores, de interação social fazem parte do dia a dia da criança e isso torna o aprendizado prazeroso e divertido.

Brincar é sem dúvida uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, negociar, transformar-se. Na escola, o despeito dos objetivos do professor e do seu controle, a brincadeira não envolve apenas atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica forma interação com o outro. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 115).

O trabalho lúdico nas escolas deve conter brincadeiras e jogos que proporcionam a

crianças um ambiente de aprendizado e desenvolvimento. Deve proporcionar materiais necessários e adequados, um ambiente estruturado, no qual a criança possa imaginar, criar e organizar a suas ideias e também construir novos conhecimentos.

De acordo com Kishimoto (1996), “o jogo tem a função lúdica (proporciona diversão, prazer), e educativa (o jogo ensino)”. O jogo é uma ferramenta de ensino lúdico, pelo qual a criança aprende se desenvolve e se diverte. Através dele a criança desenvolve a motivação de aprender, adquire experiência e informações.

Brincando e jogando a criança aplica seus esquemas mentais à realidade que a cerca, aprendendo-a e assimilando-a. Brincando e jogando, a criança reproduz as suas vivências, transformando o real de acordo com seus desejos e interesses. Por isso, pode-se dizer que, através do brincar e do jogo, a criança expressa, assimila e constrói a sua realidade (RIZZI; HAYDT, 1987, p. 15).

Através da brincadeira que a criança desenvolve sua capacidade criadora, ajudando na sua autoestima. Desenvolve a sua imaginação e outras funções cognitivas. Eles têm também como objetivo desenvolver o raciocínio lógico, habilidades competitivas, trabalho em equipe, habilidades de cunho social e interação com outras crianças e adultos.

Muitos teóricos defendem as atividades lúdicas, com jogos e brincadeiras em sala de aula, como recursos para a aprendizagem e desenvolvimento respeitando a idade e tipos de jogos. Eles também defendem o uso de jogos e brincadeiras com crianças que apresentam atraso em seu desenvolvimento motor e cognitivo e são ferramentas eficazes para tais crianças. Jean Piaget e Vygotsky, foram dois teóricos relevantes, os quais basearam seus estudos na utilização do lúdico para o desenvolvimento infantil.

O lúdico torna-se, assim, uma proposta dentro de sala de aula fundamental para o enfrentamento das dificuldades e atrasos na aprendizagem e também no processo de ensino aprendizagem da criança. Porém ainda muitas escolas continuam com um método de ensino repetitivo, descontextualizado e de conceitos decorados e que não proporciona prazer para a criança no processo ensino-aprendizado.

Conduzir a criança à busca, ao domínio de um conhecimento mais abstrato misturando habilmente uma parcela de trabalho (esforço) com uma boa dose de brincadeira transformaria o trabalho, o aprendizado, num jogo bem-sucedido, momento este em que a criança pode mergulhar plenamente sem se dar conta disso. (ALMEIDA, 2003, p. 60).

Proporcionar um ambiente escolar, no qual a criança sinta prazer, alegria em estar e aprender, misturado com uma parcela de esforço é fundamental para um desenvolvimento saudável. O equilíbrio entre a instrução e prazer, esforço e diversão são ingredientes fundamentais para uma educação lúdica, para isso os professores precisam estar preparados para que dentro da sala de aula aconteça um ensino lúdico de qualidade, no qual a criança irá aprender e se desenvolver.

Jogos e brincadeiras na concepção de Vygotsky; Lev S. Vygotsky é considerado um dos psicólogos mais importantes do século XX e a sua teoria teve grande relevância para sua época. Ele teve uma grande influência na educação e através dele professores passaram a compreender o processo de aprendizagem. Ele se aprofundou nos temas a respeito do processo de aprendizagem e sua relação entre o pensamento e a linguagem, considerando as pessoas em sua totalidade. Em seus estudos Vygotsky incluiu pessoas com alguns tipos de dificuldades no processo de escolarização (transtorno de leitura ou escrita, déficit de atenção ou alguma defici-

ência visual, intelectual).

O poder que Vygotsky tinha de inspirar outras pessoas parece ter derivado de sua atividade de organizar ambientes em que elas poderiam participar da aprendizagem e do desenvolvimento necessário para criar uma psicologia para e de novo (NEWMAN; HOLZAMAN, 2002, p. 178.)

A maior contribuição da teoria criada por Vygotsky foi que o pensamento e a linguagem como o primeiro plano de relação das diversas funções psicológicas. Ele possibilitou o entendimento do sujeito como um todo, pautada na historicidade do homem por meio de um processo capaz de ir em direção ao sujeito social, e isso acontece através da atividade, na qual o homem constitui suas relações humanas e transforma o mundo.

O educador tem um papel fundamental no desenvolvimento do aluno, ele é o facilitador no processo de aprendizagem e como prepara suas atividades e planos de aula traz um impacto grande no desenvolvimento da criança.

Grande parte dos professores utiliza o método tradicional, como aulas expositivas, onde o aluno é um expectador, sem participação ativa. Piaget critica o ensino tradicional, que é aplicado nas escolas e utilizado pela maioria dos professores como forma de ensino. Ele defende o método ativo de ensino, aquele que a criança se apropria de novos conceitos e é aplicável fora de sala de aula.

Para Piaget, o professor precisa criar situações em sala de aula compatível com o nível de desenvolvimento cognitivo e criar atividades que os desafiam.

Vygotsky apresenta o papel do professor como um mediador desse processo de ensino aprendido. Aquele que prepara o ambiente para que o aluno possa se desenvolver e proporciona uma construção do pensamento e do seu ser. O ambiente e as situações geradas pelos professores irão produzir novos conhecimentos. Proporcionar situações de interação entre o aluno e professor é fundamental para que aconteça esse desenvolvimento.

As atividades devem ser pautadas de forma que criem diálogo entre o aluno e o professor, que desafiem o pensamento.

O método ativo proposto por Piaget, é um método que desenvolve a criatividade, construtora dos seus próprios pensamentos. Um método baseado na ludicidade e não só na transmissão oral dos conhecimentos.

Faz parte do papel do professor, aquele que é facilitador do processo de ensino-aprendizagem, proporcionar um ambiente agradável, confortável, onde a criança sinta alegria e prazer em aprender. Um ambiente adequado para o desenvolvimento infantil, podendo explorar seus conceitos, adquirir novas habilidades, construir seus pensamentos e elaborar estratégias para a resolução de problemas.

Cabe ao professor utilizar atividades lúdicas com intencionalidade e não somente atividades soltas no decorrer do ensino, para que haja uma aprendizagem significativa e não aconteça somente o brincar por mera distração ou atividade solta.

O professor pode utilizar diversos jogos com objetivos diferentes. Ele pode utilizar jogos para desenvolver o raciocínio, a lógica, o emocional, o intelectual e o social. Utilizar jogos que desenvolvam a imaginação e a criatividade. Segundo Souza, Juvêncio e Cardoso (2019), “podem

e devem ser utilizados pelo educador como um recurso didático-metodológico”.

Ao preparar seu plano de aula, o professor deve traçar claramente seus objetivos, olhar quais são as dificuldades e atraso das crianças, e ver quais tipos de jogos mais se encaixam nas situações vivenciadas pelos alunos. Os jogos não devem ser utilizados de forma aleatória e sem objetivos.

O corpo, sem dúvida alguma, tem uma infindável capacidade de educar-se. Não se pode e nem se deve negar, sob penas de continuarmos a prejudicar a educação das crianças, a inteligência corporal, componente fundamental no processo de adaptação dos seres humanos ao seu meio ambiente. Sem risco de incorrerem em erro, poderíamos falar em educação corporal como um dos objetivos a serem atingidos pela Educação Física.

Pode-se falar também em educação do movimento. Não vejo como se possa contrariar tal afirmação. Sem dúvida, o homem pode apresentar movimentos cada vez mais bem coordenados, e isso é passível de conseguir tanto pelas necessidades impostas pelo meio como por uma educação sistemática, orientada na escola. Dessa maneira, seria perfeitamente cabível enfocar-se a educação diretamente em termos de habilidades motoras a serem desenvolvidas.

Além disso, não há por que não afirmar uma educação pelo movimento. Ora, todos os movimentos produzidos num certo nível podem e devem servir de base para outras aquisições mais elaboradas. Assim, através dos movimentos aprendidos, se atingiriam outros, mais difíceis, ou aquisições não motoras, por exemplo, as intelectuais e as sociais.

Infelizmente, o que ocorre com maior frequência é a educação para o movimento. Nela, as habilidades motoras são o objetivo terminal da Educação Física, que assim estreita seus horizontes e perde sua identidade como componente de uma educação humanista.

A Educação Física não é apenas educação do ou pelo movimento: é educação de corpo inteiro, entendendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço. Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores, apenas. Significa também educá-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamentos, fazer e não fazer.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, no âmbito escolar, a partir do Decreto n. 69.450 de 1971, a Educação Física passou a ser considerada uma atividade que aprimorava a força física, aspectos morais, cívicos, psíquicos e sociais do educando. O desporto passou a ser a base da pirâmide, sendo que a competição passou a ser um ponto forte dessa época. Na década de 80, os efeitos desse modelo começaram a ser sentidos e contestados: o Brasil não se tornou uma potência olímpica e a competição esportiva da elite não aumentou o número de praticantes de atividades físicas, gerando assim novos debates nesta área.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, nesse período iniciou-se uma profunda crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física, gerando mudanças expressivas nas políticas educacionais: a Educação Física escolar, que estava voltada principalmente para a escolaridade de quinta a oitava séries do primeiro grau, passou a dar prioridade ao segmento de primeira à quarta séries e também à pré-escola. O objetivo passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, propondo-se retirar da escola a função de promover os

esportes de alto rendimento.

Sendo assim, é importante que o professor faça os alunos entenderem que a aula de educação física não é apenas lazer e recreação, mas sim uma aula cheia de conhecimentos que poderão trazer muitos benefícios para saúde e qualidade de vida, quando colocados em prática no cotidiano. As aulas devem ser atrativas, dinâmicas, interessantes e estimulantes. O professor deve seduzir seus alunos, incluindo nas atividades, jogos, competições, danças, músicas, teatro, expressão corporal, práticas de aptidão física, gincanas, leitura de textos, trabalhos escritos e práticos, dinâmicas de grupo, uso de slides, dentre outros recursos; criando nos alunos hábitos de vida saudáveis, capazes de formar um cidadão com consciência crítica diante das novas formas da cultura corporal e movimento.

Psicomotricidade: base fundamental no desenvolvimento da criança

A psicomotricidade é a ciência que estuda o homem através de seus movimentos e ações, sua interação com o meio, objetos, seu modo de pensar, agir e se relacionar com os outros e consigo mesmo. Melhem (2009, p. 67) define a psicomotricidade como:

[...] área que estuda o ser humano, através do seu corpo em movimento nas suas relações com seu mundo interno e externo, bem como suas percepções e atuações com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de desenvolvimento e estruturação do sujeito onde o corpo é a origem das aquisições psicomotoras.

A psicomotricidade é a base fundamental no desenvolvimento da criança, através dos movimentos que elas vão adquirindo noção de espaço, tempo, lateralidade, percepção do próprio corpo, tal relação é confirmada por Fonseca (2008, p. 39), quando afirma que: “por meio do movimento e da ação que a criança incorpora e conquista sensações e percepções”, e complementa Oliveira (2010, p. 47) ao relatar que “o desenvolvimento de uma criança é o resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio [...] com o mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais”, compreende-se que o desenvolvimento psicomotor está relacionado ao conjunto de aspectos, intelectual, emocional e motor.

Através da psicomotricidade é possível observar e compreender a forma que a criança vai adquirindo percepção do próprio corpo, assimilando e conhecendo o mundo em sua volta, seu processo de desenvolvimento físico e afetivo. A psicomotricidade está associada à personalidade e afetividade, pois demonstramos o que sentimos por meio do corpo, dessa forma, quando uma criança apresenta problemas motores, refletira em sua expressão.

A educação psicomotora é vista como parte indispensável na fase infantil, ela capacita e auxilia a criança em sua assimilação da aprendizagem, atuando como facilitadora nesse processo, assim como desenvolvendo formas de estimular a atenção e processos mentais. Segundo Bueno: Psicomotricidade [...] instaura-se como ferramenta e opção teórico-metodológico importantes para fazer valer a prática educativa e terapêutica, nas relações dos sujeitos com o meio, com os materiais e com o espaço em busca dessa autonomia (BUENO, 2014, p. 11).

Através de atividades direcionadas utilizando matérias que despertam a imaginação, criatividade, interação com o outro contribui para uma aprendizagem mais produtiva, integrando a criança com o mundo e gradualmente estabelecendo sua autonomia perante esse meio em que vive, reforçando a compreensão de seu corpo, como desenvolvendo outras habilidades.

A psicomotricidade na educação infantil tem como objetivo auxiliar, capacitar, estruturar, estimular a criança, para que suas habilidades cognitivas sejam corporizadas, de acordo com (LE BOULCH, 1987, p. 17), “o objetivo principal da educação psicomotora, é precisamente, ajudar a criança a chegar a uma imagem do corpo operatório”, nesta fase a criança já tem uma dominância maior com o meio, identificam os símbolos, imagens e palavras, o desafio é estimular a criança na fase infantil, sem perder sua ludicidade, propondo atividades que sejam adequadas e prazerosas.

A partir das primeiras experiências psicomotoras a criança adquire seu modo pessoal de ser, agir, pensar, sentir, por isso, a importância da escola em seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, preparando-a para interação social e intelectual conquistando sua autonomia.

Segundo Le Boulch (1987, p. 52) a pré-escola é fundamental para o desenvolvimento da criança, “a escola maternal [...] desempenha um papel determinante na preparação da criança ao ingresso na escola primaria”. Nesta fase explora-se ao máximo a imaginação, criatividade e principalmente coordenação motora da criança, pois, por ainda não saber ler, escrever ou fazer cálculos, otimiza-se através de jogos e brincadeiras o processo de aprendizagem.

Sabe-se que a educação infantil é uma etapa muito importante para o desenvolvimento da criança, pois, é nessa fase que sua educação será estruturada nos aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, compreende-se a importância dessa base inicial do processo educativo como estabelece a LDB 9.394/96 Art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB, 2017, p. 22).

Neste contexto, na pré-escola a criança vivencia um momento de socialização, novas descobertas, em termos gerais a educação básica envolve o desenvolvimento em todos os aspectos da criança, dessa forma, para que haja um resultado benéfico neste desenvolvimento o educador como mediador no processo de aprendizagem visa priorizar a importância da psicomotricidade, suas ações são determinantes na construção do conhecimento e a percepção do mundo, levando a criança a vivenciar novas experiências.

A educação infantil deve priorizar todas as capacidades motoras da criança, deixando que a mesma experimente, arrisque, erre, acerte, através de atividades práticas, assim, a criança vai adquirindo uma percepção dos recursos corporais de que dispõe.

A psicomotricidade na educação infantil trabalha como auxiliadora na maturação e na percepção da criança como sujeito, assim como, possibilitando-a a desenvolver a capacidade de situar-se no espaço, dominar seu tempo e conseguir dominância na coordenação de seus gestos e movimentos.

Segundo Melhem (2009, p. 67) a educação psicomotora: “Uma atividade pedagógica preventiva que proporciona a criança desenvolver suas capacidades básicas, sensoriais, perceptivas e motoras levando a uma organização mais adequada para o desenvolvimento da aprendizagem.”

Através de ações pedagógicas bem elaboradas e direcionadas ao desenvolvimento psicomotor da criança, proporcionara uma aprendizagem eficaz e preparando-a para sua inicia-

ção ao ensino primário, assim como, identificar possíveis dificuldades em relação ao seu desenvolvimento motor.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

Este projeto de pesquisa foi realizado em uma escola Municipal da zona rural no município de Codajás-AM/Brasil. A Instituição tem por finalidade formar pessoas conscientes, participativas, críticas, solidárias, cidadãos ativos e comprometidos com o meio em que vivem. Em outras palavras, direciona-se o trabalho para a formação moral, social, cultural e intelectual, preparando os alunos para o exercício da cidadania, sobretudo para a formação profissional que escolheu.

A pesquisa realizada caracteriza-se como exploratória descritiva. Segundo Gil (2017), as pesquisas exploratórias mais comuns são os levantamentos bibliográficos, porém, em algum momento, a maioria das pesquisas científicas passam por uma etapa exploratória, visto que o pesquisador busca familiarizar-se com o fenômeno que pretende estudar.

O enfoque, trata-se de uma abordagem, qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

Espera-se que este projeto possa proporcionar experiências e habilidades que promova o desenvolvimento psicomotor dos alunos sendo essencial para o mesmo, onde se fará uma busca profunda, para que a psicomotricidade possa promover o desenvolvimento motor, emocional, equilíbrio e domínio dos movimentos.

A população de pesquisa é um conjunto completo de elementos que têm um parâmetro comum entre si. É importante mencionar que a palavra “população”. É frequentemente usada para descrever a população humana ou o número total de pessoas que vivem em uma área geográfica de um país ou estado. A coleta de dados ocorrerá por meio da aplicação de Questionários de pesquisa elaborados pelo próprio pesquisador.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

As entrevistas realizadas com os educadores tiveram por finalidade, obter informações preliminares sobre as opiniões e expectativas que os professores possuem em relação ao trabalho lúdico nas atividades de educação física que é realizado com alunos da educação infantil. Além disso, as entrevistas possibilitaram a preparação para a aplicação do questionário.

É importante mencionar que as informações obtidas previamente nas entrevistas estão explícitas de forma graficada ou em figura. Além disso, a técnica de entrevista facilitou o entrosamento na relação entre o entrevistador e o entrevistado.

É fundamental que os profissionais de educação física busquem novas formas de possibilitar aulas dinâmicas que resgatem o ato de brincar, realizando a tarefa com prazer, enfatizando o lazer e a importância das relações, sem competitividade definida. Quando se perguntou dos educadores quais os maiores benefícios da ludicidade na Educação física fomentaram que:

**Figura 1 - Resumo do relato docente.
EDUCAÇÃO FÍSICA E A LUDICIDADE**



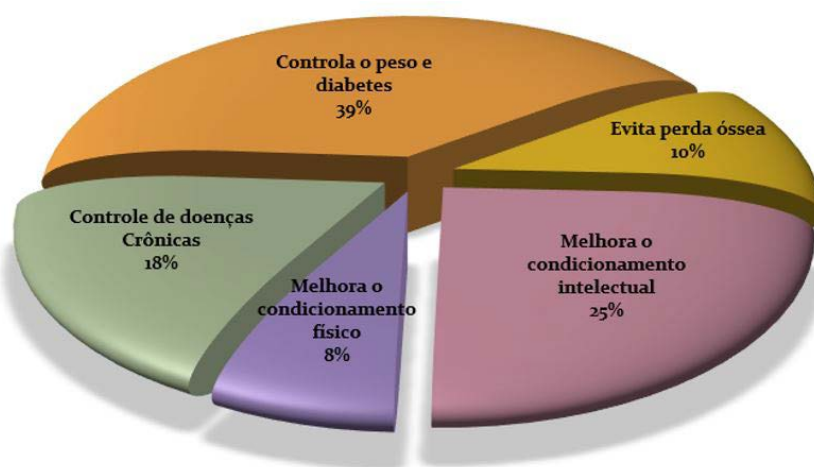
Fonte: O Pesquisador (2021)

Como constatado na figura 1, os professores atribuem um valor significativo em desenvolver na educação física a ludicidade, ressalta-se que as atividades físicas inovadoras fazem parte do desenvolvimento global dos alunos, que integra todas as dimensões do ser humano: intelectual, física, mental, social e cultural. Desse modo, além dos aspectos acadêmicos, é preciso expandir na escola a capacidade de o aluno de lidar com o próprio corpo e a promoção do bem-estar.

As atividades lúdicas auxiliam no processo de aprendizagem do aluno na educação infantil, pois trabalham a atenção, a imaginação, os aspectos motores e sociais, visando o pleno desenvolvimento da criança que aprende de forma significativa tornando o ensino rentável.

A criança, quando brinca, entra num mundo de comunicações complexas que vão ser utilizadas no contexto escolar, nas simulações educativas, nos exercícios. Nesse sentido, é extremamente importante distinguir os diferentes tipos de atividade que podem e devem ter seu lugar garantido no contexto escolar.

Gráfico 1 - Parecer docente sobre os benefícios da educação física.



Fonte: O pesquisador (2021)

Fazer atividades físicas com o uso da ludicidade contribui na prevenção de doenças

crônicas, controle de peso e diabetes, evita perda óssea, diminui a pressão arterial e as chances de doenças cardiovasculares, controle de colesterol e condicionamento físico a recreação e uma atividade social por acreditar que as brincadeiras fazem parte da vida social. Por este motivo a maioria dos educadores acreditam que as atividades recreativas são desenvolvidas naturalmente na infância.

O lúdico é um importante componente da aprendizagem, pois, é com o lúdico que a criança vai construindo e se apropriando da realidade e traz enormes contribuições para o desenvolvimento, habilidade de aprender a pensar, para o desenvolvimento motor e sócio afetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho verificou-se que o principal objetivo desta pesquisa foi alcançado com sucesso, tendo em vistas suas expectativas, bem como, observou que vários aspectos dos objetivos específicos foram alcançados, tais como: O reconhecimento da importância das brincadeiras recreativas na educação infantil, e, por consequência sua compreensão com importante ferramenta no desenvolvimento das inteligências múltiplas; A constatação de que as atividades recreativas são utilizadas pelos professores como recurso pedagógico para a aquisição do conhecimento e desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural do aluno culminando com o que foi discorrido no referencial teórico.

Verificou-se ainda que na Escola, objeto desse estudo, há uma grande expectativa em relação às brincadeiras. Durante as investigações constatou-se que as crianças brincam visando construir conhecimentos de forma interativa e imaginativa, apesar de, em alguns momentos, haver limitações devido ao sistema educacional muito exigente.

Finalmente, este estudo apresenta dados importantes para a comunidade acadêmica em relação a integração e importância da disciplina da Educação Física como forma de se trabalhar interdisciplinar e multidisciplinarmente no sentido de despertar no aluno melhor aceitação e maior conhecimento de suas capacidades e limitações dentro do processo ensino-aprendizagem, tendo o professor de educação física aquele que favorece o enriquecimento do conhecimento dos alunos e valoriza suas fases de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: prazer de estudar técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2003.

BUENO, Elizangela. Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil: Ensinando de forma Lúdica. 2014.

FONSECA. Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. Porto alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, Vítor da. Manual de Observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2017,

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

LE BOUCH, J. Educação Psicomotora, A psicocinética na idade escolar, Tradução de Jeni Wolff. Porto Alegre, Ed. Artmed, 1987.

LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília; Senado Federal, coordenação de Edições Técnicas, 2017.

MELHEM, A. A pratica da Educação Física na escola. 2.ed. Rio de Janeiro: Sprint,2009.

NEWMANM, F. HOLZMAN, F. Lev Vygotsky: cientista revolucionário. São Paulo:Loyola,2002.

OLIVEIRA, G. de C., Psicomotricidade; educação e reeducação num enfoque psicopedagógico, Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2010

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia Cazaux. Atividades lúdicas na educação da criança: subsídios práticos para o trabalho na pré-escola e nas séries iniciais do 1º grau. São Paulo: Ática, 1987.

SOUZA, M.N.J.; JUVÊNCIO, J.S.; MOREIRA, M.A. Jogos e brincadeiras: o lúdico na educação infantil. In: VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 6, 2019, Fortaleza.



Educação e avaliação: princípios e práticas

Ana Cristina Patrício

Graduada em Pedagogia. Especialista em psicopedagogia clínica e institucional; em Educação Infantil; Mestranda em Ciências da Educação. Professora de 1 a 5 ano.

Rafael Maia Quinderé

Graduado em Relações Internacionais Graduado em Letras – Inglês MBA em Gestão Empresarial Professor de Inglês.

Maria Trajano Alves de Veras

Graduada em pedagogia Especialista em psicopedagogia institucional e em ensino fundamental com ênfase em ciências. Mestranda em Ciências da Educação. Professora na cidade de Lagoa Salgada no ensino Público.

Alexandre Lopes da Silva

Graduado em: Pedagogia, Física e Matemática. Especialista: Ensino fundamental com ênfase em Matemática ;Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar. Professor do município e do estado, atuando com Matemática e Física.

Ronaldo Soares de Oliveira

Graduado em Pedagogia. Especialista em Didática do Ensino com ênfase em Língua e Literatura. Gestor pedagógico em Parnamirim-RN

Eliene Maria Silva de Aguiar

Graduada em Matemática. Especialista em: Gestão Escolar; língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar, atuação profissional: professora de matemática

Kelly Patrícia dos Santos Martins

Bacharel em Administração Bacharel em Enfermagem. Licenciatura Plena em Pedagogia Pós - graduanda em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica. Professora de Educação Especial.

Raíssa Kelly Santos Silva

Graduada em Pedagogia; Especialista em Psicopedagogia. Professora polivalente turma multisseriada 4 e 5 anos.

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.25

RESUMO

O presente estudo, discorreu sobre o processo de avaliação desenvolvido na Escola Municipal Maria de Jesus Medeiros de Lima, desenvolvemos o trabalho analisando o PPP (em construção), em consonância com o Regimento escolar, para identificarmos qual tipo de avaliação é utilizada no processo de ensino aprendizagem dos alunos, para tanto a avaliação aconteceu de duas formas; aplicada aos educandos a avaliação diagnóstica, buscando entender o que cada um já sabe para que as estratégias estivessem aliadas à metodologia e, no decorrer de cada bimestre, aconteceram as avaliações somativas (atividade, trabalhos e provas) que resultaram em uma nota média; a avaliação da avaliação escolar neste âmbito escolar visou a verificação de como as mediações se efetivaram para tornar a escola um espaço de socialização dos conhecimentos, com a realização dessa pesquisa podemos perceber que as práticas avaliativas devem assumir um caráter diagnóstico processual e contínuo, é imprescindível que a escola torne a prática avaliativa contínua e o feedback, seu aliado, para que cada professor consiga fazer um acompanhamento do desempenho do aluno no processo de aprendizagem, o que favorecerá um aprendizado mais significativo.

Palavras-chave: educação. avaliação. aprendizagem.

ABSTRACT

This study discussed the evaluation process developed at Escola Municipal Maria de Jesus Medeiros de Lima, we developed the work by analyzing the PPP (under construction), in line with the School Regulations, to identify which type of evaluation is used in the process of teaching students learning, for that purpose the evaluation happened in two ways; applied to the students the diagnostic evaluation, seeking to understand what each one already knows so that the strategies were allied to the methodology and, during each two-month period, the summative evaluations took place (activity, works and tests) that resulted in an average grade; the evaluation of school evaluation in this school environment aimed at verifying how the mediations were carried out to make the school a space for the socialization of knowledge. that the school makes continuous evaluation practice and feedback its ally, so that each teacher can monitor the student's performance in the learning process, which will favor more meaningful learning.

Keywords: education. avaluation. learning.

INTRODUÇÃO

O presente estudo, que discorreu sobre o processo de avaliação, foi desenvolvido na Escola Municipal Maria de Jesus Medeiros de Lima, localizada Rua João Januário de Carvalho s/n, Bairro Nova Esperança, Parnamirim. É importante salientar que a escola possui 24 turmas, sendo 12 do fundamental I e 12 do fundamental II, com aproximadamente 780 alunos. Desenvolvemos o trabalho analisando o PPP (em construção), em consonância com o Regimento escolar, para identificarmos qual tipo de avaliação é utilizada no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Para uma melhor percepção do que acontece no processo de avaliação da referida esco-

la, devemos entender a avaliação escolar, sabendo como um dos componentes do processo de ensino aprendizagem que busca comparar o que foi adquirido com o que se pretende alcançar. Dessa maneira, a avaliação tem como objetivo diagnosticar como a escola e os professores estão contribuindo para o desenvolvimento dos alunos.

A avaliação escolar, em sentido lato, deve subsidiar o diagnóstico da situação em que se encontra o aluno, oferecendo recursos para orientá-lo a uma aprendizagem de qualidade, por meio do ensino adequado, pois, 'Avaliar significa identificar impasses e buscar soluções' (LUCKESI, 1995, p.165).

Assim, devemos evidenciar também que a avaliação pode ser dividida em três tipos principais dentro do processo interno de ensino aprendizagem na escola. E são elas: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa. Na Escola Municipal Maria de Jesus Meireiros de Lima a avaliação acontece de duas formas.

Primeiramente foi aplicada aos educandos a avaliação diagnóstica, buscando entender o que cada um já sabe para que as estratégias estejam aliadas à metodologia e, no decorrer de cada bimestre, acontecem as avaliações somativas (atividade, trabalhos e provas) que resultam em uma nota média. A avaliação da avaliação escolar neste âmbito escolar visa verificar como as mediações estão se efetivando e colaborando para tornar a escola um espaço de socialização dos conhecimentos e como o resultado desta avaliação pode contribuir para o desenvolvimento de cada educando.

CONCEITO DE AVALIAÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional projetada, em 1988, e aprovada em 1997, diz "Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais" (BRASIL, 2005, p. 15), sobre a verificação do rendimento escolar.

Avaliar vem do latim '*a+valere*', que significa atribuir um juízo de valor (LUCKESI, 1995, p. 28) "O professor que trabalha de forma consciente e coerente, diversificando instrumentos de avaliação para que seja possível abranger todas as facetas do estudante..."

Freitas (2008), perceberá a avaliação escolar como uma formalidade do sistema escolar, que retratará o resultado do seu próprio trabalho, por isso precisa ter certos cuidados na sua elaboração e aplicação.

Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), introduzidos em 1996, trata-se do tema avaliação como um subsídio ao professor com elementos para uma reflexão sobre sua prática pedagógica. Para Brasil (2000), a avaliação serve de indicador para orientar a prática educacional. Mostra ao professor quando é preciso realizar ajustes no processo educativo.

Para tanto, ela não pode ser feita apenas em momentos específicos ou no final do ciclo escolar, faz-se necessário ser feita diariamente. Encontramos em Luckesi (1995), determinados pontos que nos ajudam a compreender este tema.

O ato de avaliar tem sido utilizado como forma de classificação e não como meio de diagnóstico, sendo que isto é péssimo para a prática pedagógica. A avaliação deveria ser um

momento de 'fôlego', uma pausa para pensar a prática e retornar a ela, como um meio de julgar a prática. Sendo utilizada como uma função diagnóstica, seria um momento dialético do processo para avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia e competência. Como função classificatória, constitui-se num instrumento estático e freador do processo de crescimento, subtraindo do processo de avaliação aquilo que lhe é constitutivo, isto é, a tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação.

TIPOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação escolar inclui o processo didático, dessa forma, não pode se sintetizar a conceitos formais e estatísticos; concedendo 'notas' que servirão para dispor o avanço ou a retenção em determinadas disciplinas. Neste caso, por se formar um guia limitado à ação do professor, não deve tampouco adquirir caráter disciplinador, como cita Freitas (2008, p. 63): "A avaliação não se restringe a instrumentos de medição, mas acaba sendo configurada como instrumento de controle disciplinar, de aferição de atitudes e valores dos alunos".

Vasconcelos (1994, p. 43), se refere ao processo avaliativo em sentido amplo:

A Avaliação deve ser um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática no sentido de captar seus avanços e possibilitar uma tomada de decisões, acompanhando a pessoa em seu processo de crescimento.

O processo avaliativo é necessário e complexo dentro de qualquer instituição de ensino. No entanto, tipos e formas de avaliar o desempenho de um aluno fazem parte do processo. Há uma diferença entre avaliações internas e externas. A avaliação interna é aquela aplicada dentro da instituição pelos professores, visando a acompanhar o desempenho do aluno em determinada matéria. Esse tipo de avaliação faz parte do planejamento pedagógico da instituição e é ele que vai pautar o trabalho dos docentes. Já as avaliações externas são aquelas aplicadas fora do ambiente escolar e em larga escala, como é o caso do ENADE, por exemplo. São aplicadas para analisar a qualidade do ensino de maneira mais abrangente, e para pautar o desenvolvimento de políticas públicas. Existem 3 principais tipos de avaliação, são eles:

- Avaliação diagnóstica

Segundo Bloom; Hasting; Madaus (1983), essa modalidade de avaliação tem a função de determinar se os estudantes possuem as habilidades para a consecução dos objetivos do conteúdo a ser estudado, determinar o seu nível de domínio prévio, classificá-los quanto às alternativas de ensino e, quando aplicada durante a instrução, determinar as causas subjacentes a repetidas deficiências na aprendizagem. Com esse diagnóstico, os professores têm elementos para identificar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao conteúdo do curso ou série e, a partir daí, adequar os programas de ensino a fim de assegurar a superação das dificuldades evidenciadas.

Luckesi (2002, p. 9) define a avaliação como "juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão". Para Luckesi (2002, p. 9), a "avaliação diagnóstica pode ser uma saída para o modo autoritário de agir na prática educativa em avaliação". Diante disso, consideramos o diagnóstico como condição sine qua non do prognóstico, visto que só ele permite a intervenção futura baseada em dados da realidade.

Na avaliação diagnóstica é possível identificar os pontos fortes e fracos de cada estudante, gerando dados que servirão de base para as futuras decisões pedagógicas da instituição. Ela pode ser aplicada com: provas escritas, provas orais, avaliação online e simulados. É neste processo que é possível ao professor identificar as dificuldades e mudar as estratégias e metodologias a serem aplicadas.

- Avaliação formativa

A concepção de avaliação formativa foi proposta por Scriven (1967). Em seus estudos sobre a avaliação de currículos e programas, o autor defende que o objetivo da avaliação é sempre o mesmo: apreciar o valor, ou seja, julgar e formular juízos de valor. Contudo, para que ele seja alcançado, é preciso que os avaliadores emitam julgamentos e que os dados obtidos pela avaliação sejam usados de forma construtiva para as mudanças necessárias, visando ao aperfeiçoamento programático. Nessa perspectiva, a avaliação formativa no contexto de ensino se caracteriza por ser processual, isto é, possibilita a interação entre o professor e o aluno ao longo do processo ensino e aprendizagem, uma vez que auxilia os envolvidos com informações acerca dos objetivos alcançados e os esforços necessários para desenvolver o que ainda não foi atingido.

O desdobramento da tarefa de aprendizagem fornece os elementos para a construção dos testes ou procedimentos de avaliação formativa. Se estes instrumentos forem bem utilizados, podem fornecer a devida informação ao professor e aos alunos de quão adequadamente cada unidade está sendo aprendida, e também oferecer retro- informações sobre o que ainda é necessário para que a unidade seja dominada por cada aluno e pelo grupo como um todo. (BLOOM; HASTING; MADDAUS, 1983, p. 19)

A avaliação formativa pode ser aplicada com estudos de caso, lista de exercícios, seminários, autoavaliação, e qualquer abordagem que ajude a entender o perfil de cada aluno e de que forma ele se sente mais confortável aprendendo.

- Avaliação somativa

Assim como a avaliação formativa, a concepção de avaliação somativa também foi proposta por Scriven (1967).

Segundo Scriven (1967) não é preciso escolher entre essas duas modalidades avaliativas, mas sim, fazer o melhor uso de cada uma de suas funções. No caso das avaliações formativa e somativa, a primeira tem a função de apreciar as fases iniciais de um programa, enquanto a segunda deve julgar o valor de um programa após ter sido terminado independentemente de seus objetivos.

Bloom; Hasting; Maddaus (1983. p. 67) apontam que o objetivo da avaliação formativa é “determinar o grau em que o aprendiz dominou uma determinada tarefa de aprendizagem e detectar a parcela da tarefa que não foi dominada”, enquanto a avaliação somativa tem por objetivo avaliar de modo geral em que grau os objetivos preestabelecidos foram atingidos. A frequência de aplicação e a posição ao longo do tempo de o processo ensinar-aprender são outros fatores de diferenciação entre avaliação formativa e somativa da aprendizagem.

Bloom; Hasting; Maddaus (1983), os testes de natureza formativa são aplicados com maior frequência e durante o processo de ensino, já os testes de natureza somativa podem ser aplicados em vários momentos, todavia, tendem a ser aplicados somente ao final de um curso.

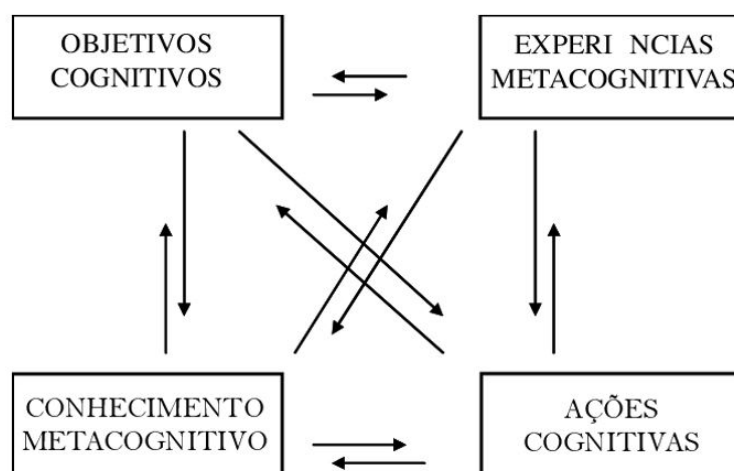
Esse tipo de avaliação pode ser aplicado com: exames de múltipla escolha, exames que pedem respostas dissertativas, entre outros que foquem no conteúdo das disciplinas. Entretanto é preciso considerar com cuidado a avaliação somativa, planejando suas atividades de modo que essa prática não se transforme em um jogo de classificação, causando prejuízos ao processo educacional do aluno.

AVALIAÇÃO DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL MARIA DE JESUS

Na escola avaliada, percebemos que se desenvolve dois tipos de avaliações: a avaliação diagnóstica e a avaliação somativa. Para caracterizar a avaliação, como diagnóstica, os professores aplicam atividades impressas com os conteúdos dos anos anteriores, buscando fazer uma anamnese dos conhecimentos prévios inatos ou adquiridos pelos alunos da escola.

A fim de projetar os conteúdos que serão desenvolvidos no plano anual corrente, buscando uma retomada, ou, seja a recomposição da aprendizagem trabalhando as habilidades do ano anterior. Diante do diagnóstico já realizado nas primeiras aulas e contemplados no plano anual, os professores realizam atividades, trabalhos, provas de forma contínua e processual, a fim de somar os conhecimentos trazidos e compartilhados para que cada aluno consiga obter a média bimestral. Lembrando que o processo de avaliação tem que ser coerente com o critério usado para o ensino. Se o conteúdo for transmitido de forma oral a avaliação deve seguir esse mesmo critério, bem como se o conteúdo for transmitido de forma escrita, a avaliação deve ser também escrita, jamais ensinar de uma maneira e avaliar de outra.

A escola Municipal Maria de Jesus, planeja e avalia utilizando de estratégias que garantam o sucesso do aluno, umas dessas estratégias é o feedback da metacognição. A metacognição é a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos, Flavell e Wellman (1977) foram os primeiros autores a considerar a metacognição como uma área específica de pesquisa, campo de estudos relacionado à consciência e ao automonitoramento do ato cognitivo. Consiste na aprendizagem sobre o processo da aprendizagem ou a apropriação e comando dos recursos internos se relacionando com os objetos externos.



Fonte: Modelo de metacognição de Flavell (1979, 1987), adaptado por Mayor et al. (1995, p. 32).

Assim a metacognição estuda a capacidade do indivíduo de autorregulação dos próprios processos cognitivos, reflete sobre os modos de pensar nas diversas situações cotidianas, auxi-

liando na construção do pensamento crítico, científico e interdisciplinar, trazendo novas formas de aprender.

Esse critério possibilita o professor mostrar o erro explicando ao aluno a forma correta e não simplesmente devolver as avaliações ou atividades corrigidas apenas com o visto ou um carimbo. O resultado desse processo leva o aluno a repensar onde errou, corrigir e vir acertar de uma próxima vez, haja vista que aprendendo com o erro também é uma forma de avaliação mais significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização dessa pesquisa podemos perceber que as práticas avaliativas devem assumir um caráter diagnóstico processual e contínuo. É imprescindível que a escola torne a prática avaliativa contínua e o feedback, seu aliado, para que cada professor consiga fazer um acompanhamento do desempenho do aluno no processo de aprendizagem, o que favorecerá um aprendizado mais significativo.

A Escola Municipal Maria de Jesus, como já foi relatado, utiliza as avaliações diagnóstica e somativa. Deve-se somar as estas a avaliação formativa, essencial para que haja uma maior integração entre avaliação, ensino e aprendizagem. Por ser contínua e levar em conta critérios subjetivos que vão além das notas dos testes, ela permite uma avaliação mais profunda da situação do aluno e também do professor. Um dos instrumentos da avaliação formativa, por exemplo, é a autoavaliação. Com isso em mãos, o professor consegue, através da percepção do aluno, avaliar não só a aprendizagem dele, mas como o processo de avaliação aplicado pelo professor e pela escola tem se mostrado eficiente ou não. Isso poderá ser utilizado como feedback para o professor e para a escola fazer melhorias no processo de avaliação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional: lei n.9.394 de dezembro de 1996 dispositivos constitucionais. Brasília: Subsecretaria de edições técnicas, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BLOOM, Benjamin S.; HASTING, Thomas; MADDAUS, George. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: Editora Pioneira, 1983.

FLAVELL, J. H; WELLMAN, H. M. Metamemory. In: KAIL, R. V; HAGEN, J. W. (Orgs.), Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale: Erlbaum, 1977. pp.3-33.

FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da Organização do Trabalho pedagógico e da Didática. 7. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2008.

LUCKESI, C.C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

MAYOR, J; SUENGAS, A; GONZÁLEZ, M. J. Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis, 1995.

SCRIVEN, M. The Methodology of Evaluation. In: TYLER, R.W; GAGNE; SCRIVEN, M. (Orgs.). Perspectives of Curriculum Evaluation. Chicago: Rand McNally, 1967. pp. 39-83.

VASCONCELOS, Celso dos S. Concepção Dialética-Libertadora do processo de Avaliação Escolar. São Paulo: Libertad, 1994.



Políticas públicas da educação de jovens e adultos e o que de fato eles buscam

Aline Pimenta Motta

Universidade do Estado da Bahia. Salvador – BA

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.26

RESUMO

Este estudo tem por objetivo compreender em que medida as expectativas de Jovens e Adultos são atendidas pelas políticas públicas voltadas à alfabetização em idade avançada. Para tanto, traz comparações aos programas para EJA desde a década de 1990, até os mais atuais, avaliando suas modificações e/ou repetições. Observa-se a incipiente relação entre a criação desses programas e o interesse dos discentes, considerando a Teoria do Reconhecimento Social de Honneth. Para esta teoria, a motivação está na busca por reconhecimento social e inclusão; isso perpassa a importância de reconhecimento do direito e também do reconhecimento voltado ao aspecto emocional do sujeito investigado, sua autoestima e sua auto realização.

Palavras-chave: direito à educação. educação de jovens e adultos. políticas públicas. reconhecimento social.

ABSTRACT

This study aims to understand to what extent the expectations of young people and adults are met by public policies aimed at literacy at an advanced age. Therefore, it brings comparisons to programs for EJA from the 1990s, to the most current ones, evaluating their modifications and/or repetitions. There is an incipient relationship between the creation of these programs and the students' interest, considering Honneth's Theory of Social Recognition. For this theory, the motivation is in the search for social recognition and inclusion; this permeates the importance of recognizing the right and also the recognition focused on the emotional aspect of the investigated subject, his self-esteem and his self-realization.

Keywords: right to education. youth and adult education. public policy. social recognition.

INTRODUÇÃO

Políticas Públicas, de acordo com Fávero (2011), devem ser entendidas como um conjunto de iniciativas do Estado, criadas a partir de ações e pressões da sociedade civil organizada, que cobram do Estado a garantia de direitos. Ou seja, ao detectarem uma necessidade cobram ações e posições do Estado, a fim de garantir que essa necessidade se torne direito.

A história das políticas públicas para EJA mostra que apesar da detecção da necessidade de criação de políticas específicas para esse grupo de educandos, pouco se conseguiu avançar. Ainda que se saiba da necessidade de utilizar uma forma de ensino diferenciada, em entendimento ao respeito à diversidade e à vivência do indivíduo, não foi possível atingir os objetivos de ampliação da cidadania e redução dos índices de analfabetismo, ou isso foi feito de forma bastante lenta, com poucos resultados favoráveis.

Para Freire (*apud* FÁVERO, 2011), as classes da EJA devem: respeitar o perfil dos alunos, com o intuito de agrupá-los; manter matrículas durante todo o ano, bem como permitir uma frequência flexível; promover momentos de encontro dos professores para planejamento, revisão da prática e replanejamento; valorizar os espaços educativos dentro e fora das salas de

aulas; ter avaliações flexíveis e em momentos variados, utilizando diversos recursos. Mas, ao longo da sucessão de programas, é possível observar que tais contribuições não foram todas consideradas, diante da ineficácia dos mesmos.

É preciso destacar que o público da EJA enfrentou dificuldades pessoais de acesso à educação escolar em idade regular, e seguem enfrentando dificuldades frente aos programas de alfabetização de jovens e adultos já implantados, pois não os contemplam da forma como deveriam, ou seja, respeitando sua diversidade e experiência de vida, dando-lhes tratamento adequado às suas expectativas e necessidades. Porém, a não desistência em buscar a alfabetização, mesmo em idade avançada, desperta a curiosidade de entendimento.

A Teoria do Reconhecimento Social de Honneth propõe que a busca por reconhecimento social consiste num desejo por inclusão, a partir da aquisição de uma condição que envolve, sobretudo, um ganho em autoestima, que lhe permite sentir-se em condições de igualdade com os demais. No caso dos analfabetos em idade avançada, a aquisição do letramento é fundamental para colocá-los em condições de igualdade com a sociedade, pois a ampliação dos seus conhecimentos e habilidades permite sentirem-se incluídos e participativos.

EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EJA

A década de 1990 inicia com o Ano Internacional da Alfabetização. Em muitos encontros e debates visaram-se discutir e apresentar propostas para erradicação do analfabetismo no país. Como resultado, foi lançado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha por objetivo maior a redução em 70% do número de analfabetos no período de cinco anos. Para tanto, criou-se uma comissão para operacionalizar o programa, que foi composta por diversas organizações e pessoas de conhecimento da causa.

Entretanto, poucos meses após a implantação do PNAC, observou-se que a operacionalização não era boa. O repasse de recursos para instituições que não tinham preocupação com a alfabetização foi um dos principais fatores, e isso acarretou a desvinculação da comissão formada com o programa. De acordo com Machado (2013, p.2), “nesse período, os interesses políticos levaram o governo à criação de diversos programas que não beneficiavam diretamente a população analfabeta”, era um momento de muitas mudanças com poucos efeitos.

Com a mudança de presidentes, uma nova força surge, com o intuito de ampliar as discussões acerca de um novo programa que visasse não apenas à alfabetização, mas que também pudesse garantir a oferta do ensino fundamental para jovens e adultos. Ainda que não tenha sido implantado nenhum novo programa na presidência de Itamar Franco (1992-1994), muitos documentos importantes foram elaborados ou discussões puderam ser iniciadas, como é o caso da elaboração das Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos e o início do levantamento das questões que compoariam a LDB.

O governo de Fernando Henrique Cardoso manteve o processo de descontinuidade das políticas educacionais. Nesta presidência, houve a implantação do Programa Alfabetização Solidária. Sua prioridade era reduzir os índices de analfabetismo, nas regiões Norte e Nordeste, que apresentavam os maiores valores, de modo que, pelo menos, iguallassem suas taxas à média nacional. Para que tal objetivo fosse alcançado, havia a necessidade de uma mobilização

nacional, a elaboração de um projeto piloto, o estabelecimento de parcerias com os municípios, um processo constante de avaliação e a mobilização discente. Propunha um processo de alfabetização em apenas cinco meses, orientado por profissionais treinados em apenas um mês, certamente insuficiente, tendo em vista a exiguidade do tempo.

A criação desse programa veio de encontro a todas as discussões que vinham sendo realizadas, inclusive a apresentação deste surpreendeu a todos. Enquanto nas discussões observava-se uma preocupação com a erradicação do analfabetismo, através da formação continuada dos professores e do resgate da dívida política do Estado para com esses educandos, que outrora foram excluídos. No Programa Alfabetização Solidária, o acompanhamento da efetividade do programa foi realizado à distância, sendo agravado pelo desconhecimento da realidade local de cada município.

Além desse programa, que era vinculado à Presidência da República, outros dois também foram criados; um pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e outro pelo Ministério do Trabalho; nenhum ligado ao Ministério da Educação, que não assumiu propostas voltadas à Educação de Jovens e Adultos neste período.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) do INCRA mantém ainda suas atividades e é voltado à população jovem e adulta da zona rural, principalmente aos assentados agrários, com apoio de universidades, sindicatos e movimentos sociais do campo. O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor) do Ministério do Trabalho era uma educação voltada à qualificação profissional, através da ampliação da educação básica. Eram realizadas atividades de formação profissional.

A década de 1990 ficou marcada pela tendência à dispersão dos seus objetivos principais, pois considerou variáveis externas, como o contexto da pobreza. Daí que a educação de jovens e adultos passou a ser preterida quase como uma educação profissional, sendo voltada à qualificação e requalificação da mão-de-obra, atendendo aos anseios do capital. Porém a EJA é muito mais do que uma qualificação profissional, pois permite a ampliação da cidadania, permite a busca por seu próprio conhecimento, através da aquisição do letramento.

Fávero (2011) alerta que, das políticas públicas firmadas na década de 90 para as atuais, há uma significativa mudança, porém o modo de ação pouco mudou, visto que as políticas continuam a ser aplicadas por meio de programas de ação, não se constituindo em ações duradouras que superem as 'políticas de governo' em direção às 'políticas de Estado'. As constantes modificações das políticas, de acordo com as mudanças de governantes, dificultam a continuidade e validade das ações propostas. Deve-se, assim, pensar que as ações devem ser continuadas, independente de quem esteja à frente do governo, envidando esforços para resolução do analfabetismo no Brasil, pois este é um problema do país. Associado a isso, estão as expectativas sociais que, ao longo do tempo, vão mudando, surgindo novas necessidades e expectativas, que devem ser observadas e atendidas pelo Estado.

O Programa Brasil Alfabetizado, iniciado em 2003, de acordo com o MEC (2011), teve como preceito o enfrentamento do problema com vistas a contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do país, através da ampliação da oferta de cursos para jovens e adultos com baixa escolaridade. Neste modelo, as turmas deveriam ter duração de seis meses; apenas um a mais do que o Programa de Alfabetização Solidária do governo anterior. Observando as defi-

ciências detectadas anteriormente, em que se evidencia que a exiguidade de tempo dedicado à alfabetização contribuiu para as deficiências nos processos de alfabetização, não parece ter sido tratada com cuidado.

O Programa precisou passar por algumas remodelagens ao longo dos anos. Em 2022, o Decreto nº 10.959, do Governo Federal, deu novas orientações ao Programa.

O QUE DESEJAM JOVENS E ADULTOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO TARDIA

A teoria do reconhecimento social de Honneth (2003) é oriunda da filosofia da consciência, desenvolvida por Hegel, a chamada *Realphilosophie*, na qual buscam-se melhor compreender os pressupostos teóricos do conceito de ‘espírito’, seu processo de reflexão, com o intuito de alcançar um saber ‘absoluto’ de si mesmo. É um processo de autoconhecimento necessário para galgar sonhos e melhorar sua autoestima.

Para Hegel (*apud* HONNETH, 2003, p. 70), o processo de realização do espírito tem “início em sua constituição interna como tal, depois em sua exteriorização na objetividade da natureza e finalmente em seu retorno à esfera da própria subjetividade”. Significa, portanto, que o indivíduo precisa primeiro estabelecer uma conexão consigo próprio, depois estabelecer relações institucionalizadas com outros sujeitos, chegando às relações reflexivas dos sujeitos socializados com o mundo em seu todo.

Hegel ressalta também que, nesse processo de realização do espírito, que é o desenvolvimento da consciência, através da sua relação consigo, com o mundo e suas futuras reflexões, o indivíduo passa a basear suas ideias na arte, religião e ciência e não mais nas relações éticas com o Estado, sendo estes três primeiros o ponto de referência supremo. Isso demonstra que a superveniência ao Estado já não consegue ser superior, pois se têm outros pontos de referência que os fazem refletir ao passo de quererem diferente do imposto pelo Estado. É a oposição da chamada por Hegel ‘teoria social’, frente ao novo quadro referencial representado pela filosofia da consciência.

Hegel (*apud* HONNETH, 2003) sustenta que a

[...] intenção original de reconstruir a formação do espírito no interior da esfera da consciência humana até chegar ao ponto onde começam a se delinear, na relação ética do Estado, as estruturas institucionais de uma forma bem-sucedida de socialização. (HEGEL *apud* HONNETH, 2003, p. 71).

Seria, portanto, um processo inverso de desenvolver a consciência, para depois pronunciar-se ao mundo, nas relações sociais, estabelecendo-se como ser de direito, capaz de participar da vida institucionalmente regulada de uma sociedade. A imposição da ética do Estado suprime o desenvolvimento da consciência, na medida em que se constitui como uma imposição que cega o pensar, as escolhas, a consciência.

A consciência é, como tal, exposição das vontades, pois é a relação entre as experiências teóricas e o acesso prático ao mundo. Porém, a vontade é diferente para homens e mulheres, certamente porque o acesso ao mundo se dá de forma diferente, pois exercem papéis diferentes na sociedade e também podem reconhecer-se em seu parceiro, visto que existe uma

relação de desejo um pelo outro. Hegel (*apud* HONNETH, 2003) acredita na unificação entre sujeitos opostos, na aceitação de ideias diferentes e no conhecer-se através do outro.

É através dessa concepção que, pela primeira vez, Hegel utiliza o conceito de ‘reconhecimento’. Ele acredita no amor como uma relação de reconhecimento mútuo, em que a individualidade do ser humano encontra confirmação, aceitação e admiração. Generalizando esta tese, é possível dizer que “o desenvolvimento da identidade pessoal de um sujeito está ligado fundamentalmente à predisposição de determinadas formas de reconhecimento por outros sujeitos”. (HONNETH, 2003, p. 79). É no reconhecimento dos valores individuais pela sociedade que está a chave da busca pela autoestima.

Honneth (2003, p. 79) ressalta que, na obra de Hegel, porém, o significado do amor é negativo para o processo de formação individual. Ao contrário dessa ideia, Honneth acredita que, de forma positiva, “a experiência de ser amado constitui para cada sujeito um pressuposto necessário da participação na vida pública de uma coletividade”. É o sentimento de reconhecimento da natureza instintiva particular, através do amor, que faz surgir a autoconfiança capaz de capacitar o indivíduo para participação política na sociedade. Hegel concorda com a teoria de que na relação amorosa surja uma primeira relação de reconhecimento recíproco, auxiliando no desenvolvimento da identidade do indivíduo, porém acredita que só essa relação não é capaz de garantir a participação na vida pública. Ele acredita que a interação apenas no plano familiar não prepara o indivíduo para exercer as funções que os direitos intersubjetivos devem assumir na sociedade. Isso porque o espírito subjetivo não é perturbado por ideias opostas, que o levariam a refletir acerca das normas sociais, não atentando para seus reais direitos.

A teoria de Hegel vai além da teoria da socialização, que considera que a identidade do sujeito se constrói a partir da experiência do reconhecimento intersubjetivo; a teoria da socialização não considera que o indivíduo se reconheça no outro. As discussões propostas por Hegel visam, através do estabelecimento do reconhecimento do sujeito, através dos seus parceiros, observar o processo de formação da autoconsciência do indivíduo para tornar-se pessoa de direito.

A luta por reconhecimento em Hegel parte da premissa da realização da vontade individual, associada por uma dimensão suplementar, pois em família não há o reconhecimento como pessoa de direito, referindo essa dimensão, portanto, ao meio social. Esse meio social é resultado da interação entre famílias com identidades semelhantes, resultando em um primeiro estado de convívio social e depois de concorrência social.

O conflito é entendido como uma luta por reconhecimento e não como a busca por autoafirmação. É inerente ao ser humano essa busca por reconhecer e ser reconhecido. O homem pode até não ter medo de ser ameaçado em sua integridade, mas tem medo de ser ignorado socialmente, pois, a todo instante, busca no outro uma consideração positiva à sua postura adotada.

A esfera do ‘ser-reconhecido’ se forma pela via de uma acumulação dos resultados de todos os processos de formação individual tomados conjuntamente e por sua vez é mantida em vida somente pela nova constituição dos indivíduos em pessoas de direito. [...] a luta por reconhecimento não somente contribui como elemento constitutivo de todo processo de formação para a reprodução do elemento espiritual da sociedade civil, como influi também de forma inovadora sobre a configuração interna dela, no sentido de uma pressão normativa para o desenvolvimento do direito. (HONNETH, 2003, p. 95).

Na vida social, o direito é a base intersubjetiva das relações humanas, pois obriga os sujeitos a tratarem-se segundo suas pretensões que sejam legítimas. O direito é uma forma de reconhecimento recíproco que não permite as limitações do domínio particular. É esse reconhecimento recíproco, o uso do direito, que amplia as relações sociais e as torna isentas de conflitos, que é fundamental para cooperação na realização das tarefas sociais.

O instrumento utilizado para fazer valer o direito é o contrato, que é a forma reflexiva do saber linguístico mediatizado. Hegel, porém, acredita na possibilidade da quebra do contrato pela imposição de uma vontade singular, e traz como forma de cumprir-se com as obrigações do contrato o emprego de meios de coerção legítimos.

Honneth (2003) discorda da teoria de Hegel em relação a adotar a relação ética do Estado como o verdadeiro, o único, lugar de reconhecimento da vontade singular. Honneth acredita que o campo emocional é fundamental para o reconhecimento. O respeito à vontade individual deve ir além do direito, deve ser acompanhada dos sentimentos de participação social. O reconhecimento vem da ética estabelecida nas relações culturais da sociedade. “O conceito de ‘reconhecimento’ representa para isso um meio especialmente apropriado porque torna distinguíveis de modo sistemático as formas de interação social, com vistas ao modelo de respeito para com a outra pessoa nele contido”. (HONNETH, 2003, p. 108).

Associada à teoria de Hegel, Honneth (2003) adota as três concepções de reconhecimento recíproco de Mead: a dedicação emotiva, o reconhecimento jurídico e o assentimento solidário, como modos separados de reconhecimento. Essa associação de ideias se dá em razão de considerar que Mead dá uma visão sistemática a uma hipótese empírica, em que se pode perceber que, ao aumento do grau de uma relação positiva da pessoa consigo mesma, se intensificam, passo a passo, as três formas de reconhecimento.

A abordagem acerca da dedicação emotiva reflete, inicialmente, nas questões amorosas das relações primárias, em que considera ligações emotivas entre poucas pessoas: amigos e família. Nessas relações, a independência é sustentada na confiança afetiva da continuidade da dedicação comum. O reconhecimento, neste caso, é dado pela confiança de que a independência não exclui a dedicação do sujeito, pois se constitui como elemento do amor.

Na ampliação dessas relações para o meio social, é possível que não se estabeleçam relações de confiança e reciprocidade, pois, conforme afirma Honneth (2003, p. 178), “como os sentimentos positivos para com outros seres humanos são sensações involuntárias, ela não se aplica indiferentemente a um número maior de parceiros de interação, para além do círculo social das relações primárias”. Somente as relações alimentadas reciprocamente por sentimentos positivos criam a autoconfiança individual, que é base da participação na vida pública.

O homem entende-se como portador de direito, frente à sociedade, quando é capaz de compreender-se com obrigações para com os outros. O reconhecimento do direito às pessoas é um processo histórico, dependente das premissas dos princípios morais universais, que expressa os interesses de todos os membros sem distinção, exceção ou privilégio. Nas relações jurídicas tradicionais, Honneth (2003, p. 187) afirma que o reconhecimento como pessoa de direito está fundido com a estima social, em seu status social. Isso depois evolui a ponto de originar duas formas distintas de respeito, que conduzirão ao reconhecimento como pessoa de direito. Honneth apoia-se na teoria de Ihering para tratar das duas formas de respeito. Para Honneth, no

reconhecimento jurídico, todo ser humano deve ser considerado 'um fim em si', enquanto que no respeito social, o ser humano tem seu 'valor' salientado pela sua relevância social.

[...] conclusões [que] se podem tirar preliminarmente da comparação entre o reconhecimento jurídico e a estima social: em ambos os casos, como já sabemos, um homem é respeitado em virtude de determinadas propriedades, mas no primeiro caso se trata daquela propriedade universal que faz dele uma pessoa; no segundo caso, pelo contrário, trata-se das propriedades particulares que o caracterizam, diferentemente de outras pessoas. Daí ser central para o reconhecimento jurídico a questão de como se determina aquela propriedade constitutiva das pessoas como tais, enquanto para a estima social se coloca a questão de como se constitui o sistema referencial valorativo no interior do qual se pode medir o 'valor' das propriedades características. (HONNETH, 2003, p. 187).

Marshal (*apud* HONNETH, 2003), entretanto, tentou reconstruir o nivelamento histórico das diferenças sociais de classe como um processo de ampliação dos direitos individuais fundamentais, ou seja, o reconhecimento jurídico seria dado a quem de direito, entendendo que cada classe ou grupo possui necessidades diferentes uns dos outros e, portanto, esse ordenamento jurídico daria condições de reduzir as diferenças sociais.

Com a institucionalização dos direitos civis de liberdade, a pessoa, além de assegurar sua proteção jurídica, pode também assegurar sua participação no processo público de formação da vontade. O homem agora deve não só orientar-se pelas normas morais, como também deve ser capaz de participar do processo de construção do direito, como discernimento acerca das suas necessidades.

Analogamente à temática proposta da alfabetização de jovens e adultos, é possível conceber a alfabetização como direito reconhecido socialmente, ou seja, que possui reconhecimento jurídico. Entretanto, ao que tange o aspecto da estima social do analfabeto, é possível observar na sociedade tanto a questão da discriminação moral, como também a pouca participação social. O letramento advindo através do processo educacional poderá proporcionar o autorreconhecimento do sujeito como pessoa de direito, em razão da ampliação do conhecimento teórico e da capacidade crítica.

Freire (2001) afirma que a educação escolar deve permitir a prática da liberdade, já que é um ato de conhecimento através da aproximação crítica da realidade. Essa aproximação crítica está diretamente relacionada ao desenvolvimento da consciência, pois quanto maior o nível de conscientização, mais desvelada se apresenta a realidade. A conscientização deve se constituir como um processo contínuo; a cada momento, uma nova realidade se apresenta e com ela, uma nova maneira de compreensão de mundo.

O letramento permite esta conscientização, pois aproxima o indivíduo do conhecimento teórico. Ocorre, porém, que, a depender de como se processe esse letramento, impondo um conhecimento não aderente à realidade do indivíduo ou construído a partir da sua vivência, “[...] o processo de alfabetização política dos homens pode ser uma prática para a domesticação dos homens, ou uma prática para sua libertação.” (FREIRE, 2001, p. 31).

Quanto maior for o grau de consciência do indivíduo, maior é a sua capacidade de contribuir para transformação da realidade. A conscientização é o olhar mais crítico que o indivíduo pode ter da realidade, pois de forma consciente é possível “conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante.” (FREIRE, 2001, p. 37). Daí, pode-se refletir que talvez não seja interessante às classes dominantes que um programa de alfabetiza-

ção de jovens e adultos se estruture tão bem, a ponto de surtir efeitos de modificação do grau de conscientização desses indivíduos, pois, dessa forma, estes poderão e deverão exigir a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Enquanto o indivíduo possuir a condição de analfabeto, estigmatizado e sofrendo preconceito, não será tão fácil para ele expressar suas vontades e ideais, pois ele se sentirá aquém da sociedade. Isso é implicado pela baixa autoestima do indivíduo e, conseqüentemente, na sua opção pelo silêncio.

Através do desenvolvimento do processo de consciência, o indivíduo é capaz de estimar a si próprio, à luz dos padrões sociais aceitos. Para Honneth (2003), a integridade do ser humano se deve ao reconhecimento, que perpassa uma aceitação interna de si e externa, da sociedade para com o indivíduo. A recusa ao reconhecimento pressupõe rebaixamentos que afetam o autorrespeito moral; indivíduos que são excluídos da posse de determinados direitos na sociedade são violentamente desrespeitados, visto que não lhe é concedida imputabilidade moral na mesma medida que aos outros membros da sociedade.

O desrespeito se dá tanto pela via da limitação violenta da autonomia pessoal, quanto pelo próprio sentimento de não ter status de um parceiro de interação com igual valor, ou seja, ele passa a referir a si mesmo como incapaz de estar em pé de igualdade com os demais. À medida que se degradam modos de vida e de crença, pela imposição de padrões socialmente aceitos, tira-se dos sujeitos a possibilidade de atribuir valor social às próprias capacidades.

A humilhação social e a sensação de rebaixamento ameaçam a identidade do indivíduo. Ao perceber que o reconhecimento social lhe é negado de modo injustificado, o ser humano tende a reagir negativamente a suas emoções, através do desenvolvimento de sentimentos como a vergonha, a ira, a vexação e o desprezo. Honneth (2003) acredita que a vergonha é o sentimento moral que mais tem ocorrência nesses casos. A vergonha consiste em um rebaixamento do sentimento do próprio valor, numa negação dos seus ideais de ego. A experiência do desrespeito pode tornar-se impulso motivacional à luta por reconhecimento, através da busca por direitos ou da sua ação para igualar-se e incluir-se.

No caso específico do analfabeto, o que os diferencia do restante da sociedade é o fato de não saber ler e escrever. Uma das condições para a condução da igualdade e, conseqüentemente, de inclusão social e ampliação da sua participação cidadã, é a aquisição do letramento, da leitura de mundo. Este letramento deve ser precedido de uma reflexão desses indivíduos que participarão, bem como do seu meio. Cada nível possui um público-alvo específico, com suas particularidades, que precisam ser respeitadas. O homem só será capaz de compreender algum conhecimento teórico, se este estiver refletido na sua realidade, pois, assim, adaptando o conhecimento ao seu contexto, ele será capaz de construir a si mesmo como sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação formal, para que seja válida, deve ser adaptada à finalidade que se busca e ao projeto de construção de uma sociedade; deve permitir ao homem ser sujeito, transformar o mundo, estabelecer relações de reciprocidade com outros homens, construir a cultura e a história. Isto se constitui como uma educação autêntica e libertadora. Para Paulo Freire (2001), a

concepção de liberdade é que dá sentido à educação, pois ela só é efetiva quando os educandos são parte principal da ação de educar, agindo de maneira livre e crítica e tendo o professor como um coordenador que media o diálogo, não impondo suas influências.

Todo aprendizado está associado à tomada de consciência, e isso só é possível através da conexão com a realidade de cada um; o entendimento só se torna real e consolidado, quando ele passa a ter sentido prático, e isso faz parte do que foi construído na vivência de cada ser. O indivíduo será capaz de auxiliar e participar da construção social quando for capaz de associar criticamente conhecimento teórico e realidade, e isso é viável através do processo educativo.

A falta de contato com a educação formal, no sentido da alfabetização e do letramento, faz com que o indivíduo não compreenda que a ignorância absoluta não existe, que ele é detentor de um conhecimento tácito, adquirido no seu processo de criação e vivência, ainda que sem ter acesso ao conhecimento teórico-científico. Dessa forma, sente-se à margem, necessitando do processo educacional para aquisição do reconhecimento social e inclusão social.

O desprezo por si mesmo é outra característica do oprimido, que provém da interiorização da opinião dos opressores sobre ele. Ouvem dizer tão frequentemente que não servem para nada, que não podem aprender nada, que são débeis, preguiçosos e improdutivos que acabam por convencer-se de sua própria incapacidade. (FREIRE, 2001, p. 71).

Os oprimidos, na sua maioria, conforme definição de Freire, ou com baixa autoestima, como define Honneth (2003), carecem de confiança em si mesmos, pois apoiam seus conceitos a partir do julgamento de terceiros, que acreditam estar num patamar superior ao seu, pela falta de alguma coisa, que os tornam 'melhores'. Dessa forma, seguem a lei do silêncio e ausentam-se de opiniões, permitindo a imposição das ideias.

REFERÊNCIAS

FÁVERO, Osmar. Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2011.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e práticas da libertação. São Paulo: Centauro, 2001.

HONNETH, Axel. Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: ed. 34, 2003.

MACHADO, Maria Margarida. A Trajetória da EJA na Década de 90: políticas públicas sendo substituídas por "solidariedade". Disponível em: http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf. Acesso em: 03 abr. 2013.

MEC. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 29 ago. 2011.



A escola em tempos de pandemia e os novos desafios educacionais

The school in pandemic times and the new educational challenges

Nicole Mieko Takada Moreti

Universidade Estadual Paulista (FCT-UNESP), Presidente Prudente, SP, Brasil

ORCID: 0000-0002-9996-5499

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.27

RESUMO

A pandemia do Covid-19 tem afetado a sociedade global em múltiplos aspectos, e com relação ao espaço escolar não difere. O contexto pandêmico trouxe para o cotidiano escolar novos desafios e perspectivas, diante de mudanças já em curso, porém, aceleradas frente à pandemia do Covid-19, em especial, referentes ao uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Este artigo tem por objetivo refletir sobre o espaço escolar em tempos de pandemia, analisando a conjuntura do ensino remoto implementado nas escolas públicas do Estado de São Paulo. A pesquisa, primeiramente, baseou-se em levantamento bibliográfico e normativas disponíveis em plataformas oficiais. No segundo momento, respaldou-se em informações obtidas através de um questionário aplicado junto a professores, gestores e equipe pedagógica de uma escola pública estadual do município de Dracena/SP. A análise dos dados e a discussão proposta demonstram as dificuldades de adaptação diante da necessidade do distanciamento social, tanto de professores quanto de alunos, mas também evidenciam algumas estratégias bem sucedidas colocadas em prática por professores e gestores escolares objetivando minimizar os impactos pandêmicos na evasão escolar e defasagem no ensino aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: escola. Covid-19. ensino remoto. espaço-tempo.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic has affected global society in multiple aspects, and with regard to the school space, it does not differ. The pandemic context brought new challenges and perspectives to everyday school life, given the changes already underway, but accelerated in the face of the Covid-19 pandemic, in particular, related to the use of Information and Communication Technologies (ICTs). This article aims to reflect on the school space in times of pandemic, analyzing the situation of remote education implemented in public schools in the State of São Paulo. The research, first, was based on a bibliographic and normative survey available on official platforms. Secondly, it was supported by information obtained through a questionnaire applied to teachers, managers and teaching staff of a state public school in the city of Dracena/SP. The data analysis and the proposed discussion demonstrate the difficulties in adapting to the need for social distancing, both for teachers and students, but also evidence some successful strategies put into practice by teachers and school managers aiming to minimize the pandemic impacts on school dropout and gaps in student teaching and learning.

Keywords: school. Covid-19. remote teaching. space time.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi surpreendido pela disseminação pandêmica causada pelo Covid-19, vírus cientificamente denominado de SARS-Cov-2, que abalou sociedades em escala global. Segundo o relatório desenvolvido pela Unesco, desde que a pandemia causada pelo Covid-19 se instalou no mundo, cerca de 1,5 bilhões de estudantes foram afetados pelos impactos causados pelo fechamento de escolas e universidades. Desse modo, a paralisação das atividades presenciais ocasionou diversas perdas, alterando os calendários escolares e as atividades pedagógicas em todas as modalidades de educação e ensino.

No caso brasileiro, diante da situação peculiar de insegurança e medo, diversas normativas foram publicadas nos níveis federal, estadual e municipal, visando regular as atividades escolares. Em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional editou o Decreto Legislativo nº 06, reconhecendo estado de calamidade pública, até 31 de dezembro de 2020. Por sua vez, em 1º de abril de 2020, por meio da Medida Provisória nº 934, o Governo Federal estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo nos níveis da Educação Básica e da Educação Superior, dispensando, em caráter excepcional, a obrigatoriedade de observância do mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar no ano de 2020. Por feito das medidas emergenciais tomadas para o enfrentamento da pandemia, dispostas pela Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, as medidas sanitárias de isolamento social e quarentena, acarretaram na consequente desativação das atividades presenciais de instituições escolares públicas, privadas e comunitárias.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de orientações para a reorganização do calendário escolar e desenvolvimento das atividades presenciais e não presenciais, emitiu importantes documentos regulatórios: Parecer CNE/CP nº 05, de 28 de abril de 2020, que abordou a “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19”; Parecer CNE/CP nº 11, de 07 de julho de 2020, que definiu diretrizes para a implementação de ações para subsidiar o planejamento para a retomada das aulas presenciais; e mais recentemente, o Parecer CNE/CP nº 06, de 06 de julho de 2021, contendo orientações para a “implementação de medidas no retorno presencialmente das atividades de ensino e aprendizagem”. No caso do Estado de São Paulo, segundo o Decreto nº 65.849/21, 07 de julho de 2021, definiu que o retorno obrigatório das aulas presenciais no Estado será gradual e em esquema de rodízio, entretanto, segundo o documento, o retorno integral será restabelecido presencialmente nas escolas da rede pública de ensino em 03 de novembro de 2021.

Portanto, de acordo com as diretrizes nacional e estadual supracitadas, entre a desativação das atividades escolares presenciais e a obrigatoriedade da reativação, totalizam-se quase dois anos de uma rotina escolar atípica e conturbada. Durante esse período, parte expressiva das instituições de ensino permaneceram com as escolas fechadas e outras com atividades não presenciais, alternando estratégias de aprendizagens híbridas, intercalando atividades ora presenciais e ora remotas, bem como, utilizando novas ferramentas educacionais tecnológicas, assim, ressignificando o processo de ensino-aprendizagem através de meios digitais.

Nesse sentido, o contexto pandêmico trouxe novos desafios e necessidades ao cenário educacional, exigindo de gestores, professores e alunos, bem como, dos demais profissionais da educação, uma rápida adaptação diante da necessidade de distanciamento social, ou seja, a comunidade escolar sem treinamento em tempo hábil e diante das circunstâncias precisou reinventar suas práticas escolares e buscar estratégias para minimizar os impactos no processo de ensino-aprendizagem.

Durante o período de suspensão das atividades presenciais, as atividades escolares passaram a ser mediadas por Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). No caso das escolas da rede pública do estado de São Paulo, conforme as orientações fornecidas semanalmente através de boletins informativos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP), o modelo adotado para os alunos da educação básica foi de ensino a distância, através de aulas ministradas por profissionais selecionados pela SEDUC, gravadas em estúdios

e transmitidas pelo chamado Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) e acessadas por meio de aparelhos celulares e/ou computadores.

É certo que durante o período pandêmico os professores das unidades escolares se valeram também de materiais impressos, videoaulas gravadas e/ou ao vivo, plantões de dúvidas e orientações on-line por meio de aplicativos e redes sociais. Nesse caso, acompanhando as atividades desenvolvidas pelos alunos no CMSP, realizando planos de aulas, monitorias, avaliações e recuperações de habilidades em defasagem.

Conforme orientações presentes nos boletins informativos da SEDUC, outro ponto em destaque foi a denominada metodologia da “busca ativa”, que consiste na mobilização de gestores e professores na busca de estudantes com índices de evasão escolar em potencial, ou seja, estudantes que durante o período da pandemia não estavam realizando as atividades propostas e/ou não foram localizados para realizar as aulas remotas com apoio das TICs.

Os problemas e desafios enfrentados pelas escolas da rede pública do estado de São Paulo não se restringem ao contexto pandêmico, pois já existiam anteriormente: evasão escolar, dificuldade de aprendizagem, precarização da infraestrutura e do trabalho docente, salas superlotadas e/ou sucateadas, dupla ou tripla jornada de trabalho dos docentes, excesso de atribuições, ambiente escolar conturbado, indisciplina dos alunos, perdas salariais e falta de recursos pedagógicos. Nesse momento de angústias e incertezas, compulsoriamente as atividades escolares passaram a ser remotas, exigindo de professores e alunos uma série de adaptações: equipamentos como *smartphones*, *tablets* ou computadores, câmera e microfone, acesso à internet, ambiente com isolamento acústico e iluminação, bem como, habilidades de domínio das TICs.

Embora o teletrabalho docente tenha oferecido vantagens como: redução da mobilidade devido ao distanciamento social, maior proximidade com a família, redução dos custos e do tempo de deslocamento entre a casa e a escola e, relativa flexibilidade de horários, também trouxe inúmeras desvantagens, entre essas, a subversão da casa e as dificuldades em separar o espaço-tempo privado e o espaço-tempo produtivo, assim, com horários de trabalho alongados e sem suporte adequado para executar às atividades e demandas de trabalho.

Diante desta realidade, questionamos *quais os impactos do ensino remoto implementado nas escolas públicas do Estado de São Paulo? O ensino remoto oportunizou uma educação de qualidade para todos?* Partimos dessas questões norteadoras para refletir sobre o cotidiano escolar no momento pandêmico, assim, procuramos contribuir para o debate sobre a produção do espaço na geografia a partir do contexto escolar.

Nesse sentido, o texto está estruturado em duas etapas. Na primeira faremos uma discussão de cunho bibliográfico sobre o conceito de espaço-tempo, bem como, seus desdobramentos no estudo do espaço escolar no contexto pandêmico. Na segunda etapa, a intenção é discutir a partir de um estudo de caso, tendo como subsídio os resultados de questionários aplicados com docentes da rede pública do Estado de São Paulo com objetivo de orientar nossa reflexão a partir de sujeitos concretos, pois em nossa compreensão eles são chave para entender a realidade vivida.

O ESPAÇO COMO PRESSUPOSTO PARA PENSAR A ESCOLA

É importante esclarecer que consideramos para esse estudo o conceito de espaço como central, assim, buscamos subsídios na chamada geografia crítica, influenciada por diversos autores, dentre eles: Harvey (1994), Lefebvre (2006), Santos (1993, 1994, 1996) e Carlos (2011). Em suma, os autores em suas diferentes vertentes, afirmam que a geografia enquanto conhecimento científico têm o papel político de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, promovendo uma leitura crítica das contradições do modo de produção capitalista.

Harvey (1994) em seu texto “La construcción social del espacio y del tiempo. Una teoría relacional” em articulação com o de Lefebvre (2006), embora realizem uma análise que não aborda exatamente o contexto escolar, nos permitem uma leitura da escola enquanto espaço geográfico percebido, concebido e vivido, de forma tripartite, nas suas dimensões absoluta, relativa e relacional. A partir dessa perspectiva de análise buscamos subsídios para pensar o espaço escolar. O espaço absoluto possui materialidade física, composto por formas e volumes, sendo mensurável e geométrico, evoca aos matemáticos, a geometria euclidiana e ao espaço newtoniano, sendo assim, uma espécie de recipiente indiferente ao conteúdo. O espaço denominado relativo, segundo Harvey (1994), está associado às propostas de Einstein e às geometrias não-euclidianas. Conforme o autor, o espaço assim como o tempo, sob a concepção relativa, torna-se flexível, mudando dependendo da natureza do fenômeno (HARVEY, 1994, p. 8).

Desse modo, por exemplo, a distância da casa até a escola é um dado mensurável no âmbito do espaço absoluto, porém, quando consideramos que é possível percorrer uma mesma distância utilizando diferentes meios de transporte: carro, motocicleta, bicicleta, ônibus, a pé, entre outros – percebemos a relação indissociável do tempo-espaço e sua dimensão relativa. Por sua vez, se considerarmos as singularidades dos sujeitos ao percorrerem um mesmo trajeto, suas vivências e projeções de futuro, emoções, sensações, significados e percepções, ou seja, o ponto de vista dos sujeitos sociais e suas experiências no espaço-tempo, assim, temos a dimensão relacional do espaço.

Conforme Harvey (1994) o espaço em sua dimensão relacional está associado às visões relacionais de Leibniz e Whitehead. A noção de espaço relacional entende que cada processo produz seu próprio espaço e tempo, isto é, existem múltiplos espaços e tempos possíveis e co-existentes atuando no mundo. Desse modo, os processos internos e externos atuam no espaço-tempo, articulando, nas palavras do autor, [...] una multiplicidad de intereses y procesos definen una heterogeneidad de espacios y tempos dentro de los cuales uno es elegido como dominante, para reflejar los intereses de los poderes dominantes. (HARVEY, 1994, p. 8).

Assim como Harvey, Lefebvre (2006) em sua obra “A produção do espaço”, destaca que para compreender o espaço, a dimensão temporal é essencial, visto que

Toda realidade dada no espaço se expõe e se explica por uma gênese no tempo. Mas uma atividade que se desenvolve no tempo (histórico) engendra (produz) um espaço e somente num espaço assume uma ‘realidade’ prática, uma existência concreta (LEFEBVRE, 2006, p. 167).

Contraditoriamente, por essa perspectiva, o espaço social e o tempo social não são meramente objetos da natureza, mas efeito da ação da sociedade, produtos fracionados e disponíveis ao capital. Entretanto, não se trata de um produto passivo e vazio, mas um conjunto

de relações que intervêm na própria produção. Segundo Henri Lefebvre (1972, 2006), a ideia de produção do espaço é ao mesmo tempo a capacidade de produzir que envolve matérias-primas, forças produtivas, produtividade de trabalho, utilização de infraestrutura e técnicas. Entretanto, para que esse processo aconteça é preciso que se considere o modo como a sociedade e/ou as classes sociais se relacionam, ou seja, a produção do espaço deve ser vista em seu processo histórico, no conjunto de ações e contextos que levam a determinado tipo de produção.

Outra referência que utilizamos está alicerçada no raciocínio desenvolvido por Carlos (2011). Conforme a autora, o espaço urbano parte do pressuposto de que as relações sociais se realizam enquanto atividades práticas espaciais, assim, o espaço se revela como “condição, meio e produto da ação humana – pelo uso – ao longo do tempo” (CARLOS, 2011, p. 11). Desse modo, semelhante a Lefebvre (2006), Carlos (2011) argumenta que o espaço é um produto social das relações produtiva e da dialética da própria sociedade. Assim, a autora defende que o espaço é uma realidade concreta articulada ao movimento de reprodução social, isto é, uma realidade prática constituída no decorrer da história da humanidade, pois:

o processo de produção do espaço tem como pressuposto a natureza, envolve um conjunto de elementos fundados na atividade humana produtora, transformadora, bem como na vontade e disposição, acasos e determinações, conhecimentos todos estes voltados à reprodução da sociedade (CARLOS, 2011, p. 44).

Nessa compreensão de espaço, o espaço vivido, percebido e concebido (LEFEBVRE, 2006) está sempre referenciado em um local e em um tempo. Daí, defendemos que, embora a escola configure uma escala micro quando comparada ao espaço urbano ou rural no qual está inserida, por exemplo, não podemos desconsiderar que o espaço escolar é uma pequena fração no espaço-tempo em que diferentes gerações – jovens e adultos se encontram. Consideramos que o conceito de espaço e de sua produção é fundamental para a leitura do espaço escolar, não apenas como espaço absoluto, composto por uma estrutura física com paredes, muros altos, corredores, quadras, salas de aula, objetos, equipamentos didáticos e tecnológicos, mas, também nas suas dimensões relativa e relacional (HARVEY, 1994), visto que, na dinâmica cotidiana, diferentes sujeitos sociais convivem coletivamente.

Existem várias possibilidades para produzir conhecimentos. A pesquisa é uma delas, pois geralmente, parte de indagações para interpretar e compreender questões do mundo. Neste texto, lançamos o seguinte questionamento: a pandemia do Covid-19 acirrou as desigualdades socioespaciais existentes entre os estudantes em situações de vulnerabilidades?

Na espacialidade concreta, a escola é por excelência espaço de ensino-aprendizagem, mas também ocupa um espaço-tempo privilegiado de comunicação e de sociabilidade entre diversas juventudes e gerações que se encontram no cotidiano escolar coletivamente compartilhado. A escola é, em sua dimensão geográfica, expressão material da dinâmica social, econômica, política e cultural que se institui no âmbito de uma formação social. Ao mesmo tempo que se trata de uma instituição de ensino universal e abrangente, cabe pontuar que, cada escola é uma, pois se institui no âmbito de formações sociais que são diversas, sendo expressão material de todos os tempos vividos nela e contendo uma identidade particular. Assim, cada escola possui singularidades caracterizadas pelo conjunto de especificidades que ao mesmo tempo revelam o momento atual, os papéis que desempenham e os ritmos de sua transformação mais recente. Desse modo, não podemos desconsiderar que, na escala micro, a escola se expressa por uma dimensão espacial contextualizada historicamente.

Pontuamos que os desafios se fazem presentes desde a construção histórica da instituição escolar em estreita relação com a constituição da infância e das classes sociais (VARELA E ALVAREZ-URIA, 1992) e (ARIÈS, 1981). Conforme evidencia Sposito (1984), a própria conquista da escola secundária por parte das camadas mais populares da sociedade reflete um determinado momento histórico marcado por mudanças econômicas e sociais, como por exemplo, a industrialização, o intenso fluxo de migrantes para a capital paulista e o aumento da periferia urbana. Embora a autora aborde a ampliação do ensino público em São Paulo, entre 1940 e meados de 1970, destaque que a democratização das oportunidades educacionais tenha sido uma conquista legítima da mobilização das comunidades periféricas, não podemos desconsiderar que em sua gênese, a ampliação do acesso a escola pública não alterou, significativamente, a situação das classes desprivilegiadas e esteve atrelada aos interesses políticos e econômicos. O processo de democratização do ensino foi longo, contraditório e não foi acompanhado pela ampliação de investimentos do Estado, pois com a expansão das oportunidades educativas torna-se inviável seguir com um padrão de ensino voltado à formação de uma elite intelectual (SPOSITO, 1984, p.77). Assim, compreendemos que os desafios enfrentados pela e/ na escola pública não são restritos ao período da pandemia do Covid-19, porém, tomaram nuances peculiares.

O ESPAÇO-TEMPO PRIVADO E O ESPAÇO-TEMPO PRODUTIVO EM TEMPOS DE PANDEMIA

O capitalismo contribui para a aceleração do processo que, conseqüentemente, leva à internacionalização das técnicas, processo afirmado com a globalização (SANTOS, 1996, p 35). Conforme salienta o autor, a aceleração contemporânea impôs novos ritmos aos deslocamentos e acrescentou novos itens à história. Entretanto, essa aceleração compõe-se de acelerações sobrepostas e, assim, temos um tempo-mundo fruto do progresso técnico desigual.

Os interesses hegemônicos se instalam globalizando lugares e pessoas, acomodam forças que regulam ações e impõem mudanças. Nesses espaços da racionalidade, criam-se “as condições do maior lucro possível para os mais fortes, mas também as condições para a maior alienação possível para todos” (SANTOS, 1993, p. 4). Desta maneira,

Uma coisa é um sistema de relações, em benefício do maior número, baseado nas possibilidades reais de um momento histórico; outra coisa é um sistema de relações hierárquico, construído para perpetuar um sistema de dominação sobre outros subsistemas em benefício de alguns (SANTOS, 1993, p. 5-6).

Tem razão Santos (1993, 1994) e Carlos (2020) ao afirmarem que na lógica capitalista, os indivíduos são reduzidos à força de trabalho e a consumidores. Para Carlos (2020, p. 12), a lógica empregada reúne interesses políticos e econômicos e, “a manipulação da coisa pública em proveito do privado”. Entretanto, o que o contexto pandêmico traz de novidade para o cotidiano escolar? O que significou o ensino remoto e o home office senão o espaço-tempo privado sendo invadido pelo espaço-tempo produtivo?

Neste plano, a casa, espaço-tempo privado, familiar e íntimo, é subvertida pela rotina escolar e pelo espaço-tempo do capital produtivo, aumentando a exploração do trabalhador e estendendo sua jornada de trabalho. Neste movimento, o ensino remoto “invade o espaço privado, sem, no entanto, recriar identidades ou ‘pertencimentos’ reais” (CARLOS, 2020, p. 13).

A problemática levantada aqui não está no isolamento social diante de uma questão de saúde pública. Mas em como interesses particulares acomodam forças que regulam ações, impondo e reestruturando mudanças. No combate ao Covid-19, a dinâmica escolar no espaço vivido experienciou mudanças significativas na convivência coletiva, na configuração das relações de trabalho – vigiado e controlado, perda de direitos, aumento da carga de trabalho e diminuição da vida privada, precarização do trabalho, subversão da casa e de uma rede de objetos físicos pertencentes ao trabalhador (celular, notebook, internet, energia elétrica, etc.).

Acrescenta ainda Venturelli (2020) que é nítido o fato de que “a crise estrutural na docência” (VENTURELLI, 2020, p. 283) nas escolas públicas paulistas é um projeto de interesse do capital e, reflete o modo como a exploração capitalista e o neoliberalismo atuam no mundo: precarizando as relações de trabalho e terceirizando várias atividades às empresas privadas, além de, burocratizar o trabalho pedagógico e restringir a prática docente ao atendimento de diretrizes impostas por interesses de instancias superiores.

Outro fator de suma importância, além de questões trabalhistas, refere-se a desigualdade social registrada. Conforme Carlos (2020), Santos (2020), Bitoun (2020), Guimarães (2020) e Ramos e García (2020), determinados grupos se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica em detrimento de outros, e para esses grupos, a epidemia de Covid-19 ampliou as desigualdades. Nesse sentido, encontramos inúmeros relatos de gestores e professores que durante o contexto pandêmico buscaram estratégias para reduzir os índices de evasão escolar, principalmente entre os jovens do ensino médio. Diante do contexto de ensino remoto e de vulnerabilidade, muitos estudantes viram na flexibilidade dos horários uma possibilidade para entrar no mercado de trabalho, mesmo que informal, e contribuir com a renda familiar.

Em outros relatos, ao realizarem visitas nas residências dos alunos para mobilizar o engajamento nas atividades remotas, gestores e professores descrevem situações que evidenciam a vulnerabilidade dos estudantes das escolas públicas: residências em condições precárias, pequenas moradias e com pouca ventilação, ausência de gás de cozinha, água encanada e/ou luz elétrica, além da falta de alimentação adequada, em virtude do desemprego de seus pais e/ou responsáveis. Tais relatos também evidenciam que muitos estudantes sobrevivem de uma renda familiar vinculada a empregos informais e pequenos comércios, ou seja, práticas econômicas que o isolamento social tornou mais difícil.

Entendemos que o retorno à normalidade pós-pandemia exigirá esforços individuais para enfrentar diversas perdas (vidas, emprego e renda, moradias e, no caso da escola, aprendizagem), visto que, uma parcela significativa da sociedade foi atingida pelos impactos do Covid-19. Nesse sentido, os impactos emocionais também devem ser considerados. A escola como um espaço de vivência e de “encontros entre sujeitos com tantas diferenças (geracionais, expectativas e histórias de vida, gênero, classe social, cor da pele, entre outras) também deve considerar a dimensão afetiva na produção do espaço” (MORETI, 2019, p. 145), ainda mais, diante dos impactos emocionais e trabalhistas ocasionados pelo momento pandêmico.

Ainda, em concordância com os apontamentos de Carlos (2020), compreendemos que a pandemia não irá alterar as bases do capitalismo no mundo, pois tais bases permanecem inabaladas. No entanto, o novo momento coloca questões sobre o modo como o neoliberalismo atua e aprofunda as desigualdades. O que não significa que a própria sociedade não busque soluções. Nesse sentido, em sua dialética, “o isolamento social traz aquilo que o contesta”: as reuniões e

rede sociais, mesmo que virtuais, o limiar da porta, que delimita o dentro e o fora, física ou virtualmente.

O espaço-tempo privado e o espaço-tempo produtivo em tempos de pandemia evidenciaram a capacidade de contestação: O que podemos dizer sobre as aulas e reuniões virtuais, com relação as câmeras que não abrem? Poderia ser uma tentativa de manter separado o espaço privado da casa e o espaço público da escola?

Acreditamos que não existem escolhas que não possuem relações com a espacialidade ou com o tempo. Depreende-se que o espaço percebido, concebido e vivido está imbricado de historicidade em múltiplas realidades que coexistem (HARVEY, 1994) e (LEFEBVRE, 2006), assim, entendemos que as aulas remotas e a coexistência virtual coletiva também expressam o modo como diferentes realidades se relacionam, demonstrando a dialética da comunidade na qual a escola está inserida. Daí a imprescindibilidade de considerar que em grande parte das situações os sujeitos podem eleger movimentos e encontrar formas de contestação, às vezes, apenas entre as possibilidades dadas na dinâmica das decisões individuais ou coletivas.

PROBLEMATIZAÇÃO

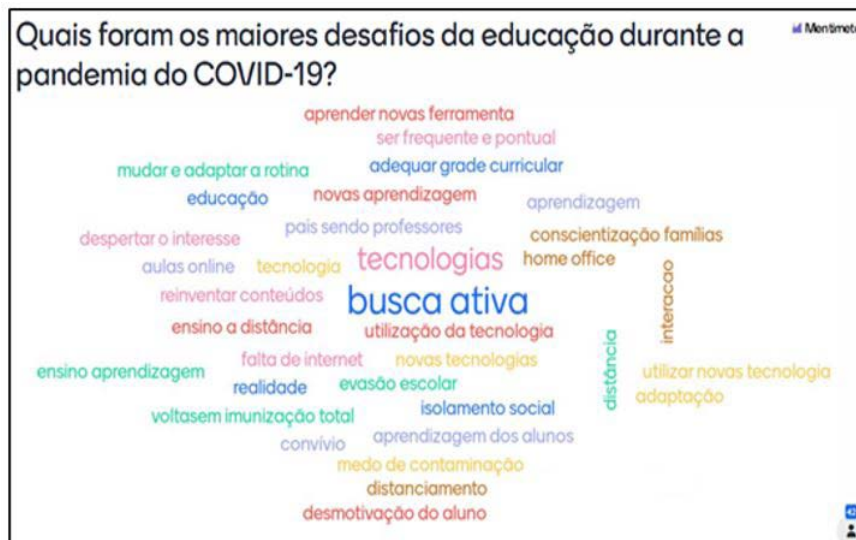
Os dados apresentados a seguir não estão vinculados diretamente ao recorte empírico de nossa tese em andamento, pois não selecionamos a mesma escola campo para esse texto, entretanto, cabe pontuar que, corroboram com análises que serão aprofundadas em nossa pesquisa de doutorado. Reiteramos que a problematização será utilizada apenas com o objetivo de orientar nossa reflexão a partir de sujeitos concretos. Desse modo, nos interessa os desafios enfrentados pela escola pública durante o ensino remoto em tempos pandêmicos e os impactos do fechamento das escolas.

As informações foram obtidas através de um questionário aplicado junto a professores, gestores e equipe pedagógica de uma escola pública estadual do município de Dracena/SP entre os dias 16/11/2021 a 26/11/2021 por meio de formulário eletrônico utilizando o *software Google Docs* e disponibilizado para a livre participação, garantindo o anonimato aos profissionais que tiveram acesso ao *link* por meio da rede social *WhatsApp*.

No questionário, composto por 10 questões e respondido por 42 pessoas, foram levantados dados sobre a percepção dos profissionais da educação quanto ao espaço-tempo escolar e quanto as dificuldades e/ou potencialidades relacionadas ao ensino remoto. Assim, analisamos os dados contidos nas experiências relatadas.

Além do questionário enviamos aos professores um esquema de nuvem de palavras (*word cloud*) utilizando o site *mentimeter.com*. Através da produção deste esquema, cada professor colaborador deveria responder a um questionamento sintetizando em até três palavras: “Quais foram os maiores desafios da educação durante a pandemia do Covid-19?”. As palavras apontadas pelos professores nos permitem analisar as dificuldades que prevaleceram entre a maioria, conforme podemos observar nas imagens 1.

Imagem 1 – Resposta dos professores



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

No âmbito desta discussão, entre tantos desafios, o debate sobre o uso das TICs na educação é amplo e não é novo. É consenso entre diversos autores, como Sacramento, Antunes e Santana Filho (2015), Cavalcanti (2002), Libâneo (2011) e Bacich e Moran (2018) sobre sua importância para a formação do cidadão no século XXI. Outro ponto em comum é que essa discussão, quase sempre, está vinculada a formação docente e a fragilidade/resistência em utilizar intencionalmente as tecnologias como ferramentas pedagógicas. É certo que, neste contexto de pandemia, não houve preparação prévia, os professores precisaram se adaptar ao ensino remoto e buscaram estratégias para tentar minimizar os impactos no ensino-aprendizagem e evasão escolar.

Conforme podemos ver na imagem 2, a resposta mais apontada pelos professores para definir os desafios no/do espaço-tempo vivido durante a pandemia do Covid-19 no contexto escolar foi “busca ativa”, mas também apontaram a “evasão escolar” como um desafio para a educação. Essa questão será retomada quando analisarmos as respostas presentes nos questionários respondidos pelos professores nas próximas páginas.

A segunda resposta com maior apontamento pelos professores foi “tecnologias”, seguida de outras como: “*home office*”, “aulas *online*”, “falta de *internet*”, “usar novas tecnologias”, “mudar e adaptar a rotina”, “aprender novas ferramentas” etc. Essas respostas curtas contribuem para refletirmos sobre o quanto o processo de adaptação ao modelo de aulas remotas, o manuseio de ferramentas e uso de tecnologias foi um processo difícil para os professores. Ainda, este conjunto de palavras também evidencia a subversão da casa, espaço-privado pelo espaço-produtivo, que precisou ser adaptada a nova rotina de trabalho, aulas, reuniões pedagógicas e atendimento aos alunos.

O sentimento de preocupação e insegurança também foram apontados pelas respostas “volta sem imunização” e “medo de contaminação”, conforme podemos observar na imagem 2. Cabe considerarmos que a “falta de *internet*” apontada por vários professores colaboradores, evidencia a desigualdade social e o acesso desigual aos bens de consumo.

Consideramos que as respostas: “desmotivação do aluno”, “isolamento social”, “conví-

vio”, “interação” etc. evidenciam dificuldades, em especial, com relação a interação no espaço-tempo vivido das aulas online, outro elemento apresentado é que admitem que durante o ensino remoto a aprendizagem ficou comprometida, bem como, a interação entre professor x alunos.

Quanto aos questionários, encaminhamos aos professores um total de dez questões, sendo duas questões dissertativas e oito de múltipla escolha. Optamos em aplicar os questionários apenas com os professores, gestores e equipe pedagógica, o que não significa que a perspectiva dos alunos não seja relevante e não possa ser abordada em trabalhos futuros. Desse modo, o objetivo foi orientar a nossa reflexão a partir de sujeitos concretos, suas diferentes perspectivas sobre a realidade vivida, por eles e por seus alunos, e as dificuldades experienciadas.

Gráfico 1 – Ações que impactaram no espaço-tempo privado.



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Quando questionados sobre a rotina de trabalho, 85% dos professores responderam que o tempo destinado ao trabalho aumentou durante o ensino remoto e que necessitaram de adaptações em seus espaços-privados (casas) para desenvolverem suas atividades profissionais. Conforme o gráfico 1, na avaliação dos docentes, as atividades responsáveis pela sobrecarga de trabalho foram influenciadas pela comunicação síncrona, ou seja, são ações que impactam no espaço-tempo privado, sobrepondo o espaço-tempo produtivo. Assim, nos momentos ao vivo a privacidade da casa pode ser subvertida e a rotina da aula pode ser alterada por diferentes fatores externos a aula remota, bem como, o oposto, o momento de lazer e descanso pode ser influenciado por uma mensagem ou ligação fora do horário de trabalho.

Perguntamos sobre as dificuldades com o ensino remoto e solicitamos que elencassem, numa escala de 1 a 10, em que 10 indica a maior dificuldade. Mais da metade dos participantes (65%) assinalaram os níveis mais altos (8, 9 e 10) no tocante ao acesso à *internet*, fato que reforça o resultado obtido com o esquema de nuvem de palavras já apresentado. Por sua vez, para a mesma pergunta, a segunda resposta com níveis altos, 20% responderam que a maior dificuldade do ensino remoto foi a interação professor x aluno. Alguns docentes, nas questões abertas, demonstraram desconforto com a interação com os alunos durante as aulas online, em especial, com relação as “câmeras que não abrem” e a sensação de isolamento, desinteresse ou desmotivação para os estudos, assim como, preocupação com a aprendizagem desses estudantes. Nesse sentido, também podemos considerar que do outro lado, “as câmeras que não abrem” podem evidenciar uma resistência em não desejar expor ao coletivo a intimidade do seu espaço-privado.

Ainda, questionamos acerca da eficácia do ensino remoto e se consideravam que as aulas remotas alcançavam a todos os estudantes com equidade e qualidade de ensino. As respostas foram quase unânimes, 95% dos professores consideraram que não.

Por fim, perguntamos quais ações foram realizadas, por parte da escola e/ou do docente, para minimizar a desigualdade educacional considerando sobretudo o acesso à *internet*, a ferramentas, a qualidade e a permanência na escola. Neste item, alguns professores sinalizaram ações da própria Secretaria Estadual de Educação, como a distribuição de chips de *internet* para os alunos mais vulneráveis, assim como, o acesso as aulas pelo CMSP e *Google Classroom*, dentro do aplicativo, possuírem dados móveis patrocinados disponibilizados pela Secretaria de Educação. Outros, 4% dos professores citaram a mobilização pessoal e da equipe escolar para angariar doações de aparelhos de *smartphone*, *notebook* ou *tablet*, com objetivo de distribuir aos alunos que por falta de aparelhos não conseguiam acessar as aulas pelo CMSP e *Google Classroom*.

Em suma, diversas respostas apresentaram estratégias de acesso aos estudantes. Observamos que em alguns casos, as tentativas foram frustradas por via remota (comunicação por redes sociais, rádio, SMS e telefonemas), e conforme o relato a seguir, buscaram acessar os estudantes presencialmente por intermédio da contratação de *motoboy*.

Temos a prioridade de manter todos os estudantes engajados e participando ativamente do processo de ensino aprendizagem. Para isso, a escola organizou um cronograma de acompanhamento e monitoramento dos estudantes. Realizamos revezamento com aulas presenciais e híbridas, conforme as orientações sanitárias vigentes. Nesse contexto, as estratégias para a busca ativa foram essenciais, para que a escola mantenha os índices dos resultados do IDEB e alcance as metas. Primeiramente foi realizado um monitoramento (planilha com lista nominal) dos estudantes que estavam *sem engajamento em suas atividades e logo em seguida, contato com as famílias via telefone*, convidando os pais/responsáveis a virem à unidade escolar para orientação. Solicitamos o apoio através de ofícios aos órgãos competentes – Conselho Tutelar e Ministério Público - para as devidas providências com alunos sem engajamento, cujos pais já tinham sido informados e orientados. Os estudantes que *não tinham dispositivos e internet, foram atendidos com materiais impressos, retirados na unidade escolar* semanalmente. Houve a *contratação de um motoboy* para a entrega de mensagens acolhedoras, voltadas às competências socioemocionais e posteriormente entrega de *roteiros pedagógicos*, com prazos de realização e devolutiva. Os professores participaram ativamente na busca ativa em momentos de tutoria através de grupos de *WhatsApp*. Divulgamos em redes sociais e rádios FM, *podcasts* (mensagens acolhedoras) e textos informativos com o objetivo de manter o engajamento e os resultados de aprendizagem. Contamos com a participação dos líderes de turma e gremistas quanto ao acolhimento, monitoramento e suporte aos estudantes com atividades em atraso. Com a Resolução SEDUC 65, de 26-07-2021 – a partir do dia 02 de agosto de 2021 atendemos em sistema híbrido (revezamento semana A e semana B) 50% dos nossos estudantes no presencial, enquanto 50% estava em sistema remoto, com transmissão de aulas síncronas através do CMSP. O monitoramento e a busca ativa também aconteceram com os estudantes, cujos responsáveis optaram pelo remoto, assinando um Termo de Ciência e Compromisso (conforme Artigo 1º - inciso 8º Resolução 65). *Ressalto a importância da busca ativa em todas as ações já citadas acima, inclusive, visitas às famílias em situação social e financeira vulnerável*. A parceria família e escola com foco no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais tem contribuído para a realização do projeto de vida dos estudantes.

Assim, optamos por trazer uma das respostas na íntegra, realçando os trechos que foram mais recorrentes. Mais da metade dos participantes, 65% dos professores sinalizaram ações que envolvem a denominada “busca ativa”. Alguns apontaram ligações telefônicas semanais para motivar e engajar os alunos na resolução das atividades escolares, outros, relataram a realização de visitas nas casas dos alunos para entregar materiais pedagógicos impressos e tentar localizá-los. No caso do relato acima, também mencionado por outros colaboradores, a

contratação de um profissional para realizar as entregas de porta em porta foi uma estratégia bem sucedida para ganhar agilidade nas entregas dos roteiros de estudo, assim como, na localização dos estudantes, pois, além de versátil no fluxo urbano, o profissional contratado pela escola tem maiores referências sobre mudanças e atualizações de endereços. Destacamos que as respostas obtidas reforçam o resultado alcançado com o esquema de nuvem de palavras ao sinalizarem para a “busca ativa” e a “evasão escolar” como os elementos mais desafiadores e com maior impacto no espaço-tempo vivido durante a pandemia do Covid-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme proposto, essa breve discussão teve o objetivo de refletir sobre a escola em tempos pandêmicos, identificando alguns desafios e perspectivas partindo de um espaço vivido. Desta forma, apresentamos inicialmente algumas das normativas publicadas nos níveis federal e estadual que regularam as atividades escolares em diferentes momentos, de acordo com o monitoramento e controle contra a propagação do coronavírus.

A instauração do ensino remoto impôs a necessidade do manuseio de tecnologias, aparelhos e aplicativos, acesso à internet e conhecimentos básicos, tanto para alunos quanto para professores. Entendemos que, embora as juventudes contemporâneas sejam consideradas “nativas da era digital”, cabe considerar que existem múltiplas realidades coexistentes, ou seja, muitas maneiras de vivenciar essa fase da vida. Há aqueles que tem acesso à internet, aparelhos celulares, computadores, jogos, redes sociais, bem como, possuem habilidades para baixar aplicativos, acessar as aulas online e acompanhar a programação do CMSP, outros possuem incentivo das famílias para que isso aconteça, entretanto, há muitos jovens que vivenciam em seus espaços-privados uma realidade oposta, ou seja, evidenciam a desigualdade socioeconômica e o acesso desigual aos bens de consumo, assim, reforçando e ampliando as desigualdades já existentes.

Enquanto isso, o espaço-tempo privado das casas é subvertido pelo espaço-tempo produtivo, os horários de trabalho são alongados, os recursos privados dos professores são utilizados em prol do atendimento as necessidades do home office e a intimidade exposta. O ensino remoto expôs as fragilidades da escola pública, assim como, as fragilidades das políticas públicas em promover uma educação com equidade e qualidade para todos.

As mídias virtuais se tornaram uma constante realidade no cotidiano dos estudantes do terceiro milênio. Neste momento, em virtude do contexto pandêmico, os espaços escolares e as práticas pedagógicas precisaram ser repensados e reinventados. Apesar dos desafios, medos, dificuldades e relações de poder que envolvem os interesses do neoliberalismo, consideramos positiva e necessária a aplicação das TICs no ensino, principalmente diante da situação de urgência provocada pelo Covid-19.

Neste processo, o Covid-19 trouxe também a oportunidade para inovar o ensino-aprendizagem através das mídias virtuais, ocupando espaços anteriormente circunscritos as relações sociais, ócio e lazer (redes sociais, jogos, aplicativos, etc.). Acreditamos que daqui para frente o uso do celular, por exemplo, não poderá ser mais encarado como um vilão do ensino-aprendizagem, mas como uma ferramenta com potencial quando utilizada com intencionalidade pedagógica.

Por fim, a reflexão aqui proposta evidenciou a necessidade de professores e gestores escolares se atentarem aos espaços vividos pelos estudantes e a diversidade de juventudes que coexistem na coletividade de uma escola, na expectativa de promover uma educação com equidade e qualidade. Assim como o uso das TICs, a busca ativa escolar colocada em prática durante a pandemia foi uma experiência exitosa, conforme o relato dos professores colaboradores desse texto, revelou esforços coletivos e individuais no combate a diferentes situações que levam à evasão, proporcionando acompanhamento dos estudantes e buscando estratégias para minimizar os impactos no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BITOUN, J.; DUARTE, C. C.; BEZERRA, A. C. V.; FERNANDES, A. C. de A.; SANTOS, L. S. Novo coronavírus, velhas desigualdades: distribuição dos casos, óbitos e letalidades por SRAG decorrentes da covid-19 na cidade de Recife. Cofins, 28/2020, n. 48.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 de outubro de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília: Gabinete do Presidente da República, 2020. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DLG&numero=6&ano=2020&ato=b1fAzZU5EMZpWT794>>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília: Gabinete do Presidente da República, 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: Gabinete do Presidente da República, 2020. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13979&ano=2020&ato=fe8Mzaq1EMZpWT445>>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

BRASIL, Parecer CNE/CP nº 11/2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: MEC, 2020. Brasil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>>. Acesso

em: 20 de outubro de 2021.

BRASIL, Parecer CNE/CP nº 05/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020. Brasil. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

BRASIL, Parecer CNE/CP nº 06/2021. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

CARLOS, A. F. A condição espacial. São Paulo: Contexto, 2011

CARLOS, A. F. (coord.). COVID-19 e a crise urbana. SP: FFCLCH/USP, 2020.

CAVALCANTI, L. de S. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.

GUIMARÃES, R. B.; CATÃO, R. de C.; MARTINUCCI, O. da S.; PUGLIESI, E. A.; MATSUMOTO, P. S. O. O raciocínio geográfico e as chaves de leitura da Covid-19 no território brasileiro. Estudos Avançados, v. 34, p. 119-139, 2020.

HARVEY, D. La construcción social del espacio y del tempo: Una teoría relacional. Conferência, 1994.

LEFEBVRE, H. A produção do espaço. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev. 2006.

LEFEBVRE, H. O pensamento marxista e a cidade. Lisboa: Ulisséa, 1972.

LIBÂBEO, J. C. Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORETI, N. M. T. Espaço escolar e geografia dos afetos: paredes ou pontes atmosféricas? In: Revista Geografia em Atos (GeoAtos online) - Afetos e emoções: abordagens teórico-metodológicas na análise do Espaço Geográfico - v. 05, n. 12, p.135-147, jul, 2019.

RAMOS, G. C. D.; GARCÍA, D. L (eds). Las ciudades ante del COVID-19: nuevas direcciones para la investigación urbana y las políticas públicas. Plataforma de Conocimiento para la Transformación Urbana, 2020.

SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C. F.; SANTANA FILHO, M. M. (org.). Ensino de geografia: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

SÃO PAULO. Decreto nº 65.846/2021, de 07 de julho de 2021. Dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19 e institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19, e dá providências correlatas. Diário Oficial, seção I, São Paulo, SP, vol. 131, n. 130, p. 14. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2021%2flegislativo%2fagosto%2f03%2fpag_0014_ca87698230580847f2731888ed41b9e4.pdf&pagina=14&data=03/08/2021&caderno=Legislativo&paginaordenacao=100014>. Acesso em: 20 de

outubro de 2021.

SÃO PAULO. Boletim semanal subsecretaria n. 338/2021, de 07 de julho de 2021. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/03/boletim-semanal-subsecretaria-_338_07072021-.pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

SANTOS, B. de S. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra, 2020.

SANTOS, M. A aceleração contemporânea: tempo mundo e espaço mundo. In: SANTOS, M.; SOUZA, M. A de S.; SCARLATO, F. C.; ARROYO, M. (org.). O Novo Mapa do Mundo: Fim de Século e globalização. São Paulo: Hucitec/Anpur, 1993.

SANTOS, M. A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SANTOS, M. Técnica, espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SPOSITO, M. P. O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1984.

UNESCO. Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professores(as) a educação básica: uma pesquisa realizada no Brasil. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/educacao-escolar-em-tempos-pandemia-na-visaoprofessoras-da-educacao-basica-uma-pesquisa> >. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. Teoria e Educação. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, 1992, p. 68-96.

VENTURELLI, R. M. Docência, Teletrabalho e Covid-19: Reinvenção, pressão e exaustão do professorado em tempos de quarentena. Pegada, v. 21, n. 3 p. 275-306, 2020.



A evasão escolar no ensino médio da Escola Estadual Antogildo Pascoal Viana na cidade de Manaus-Am, no biênio 2019-2020

Sandra Maria do Nascimento Reis

Mestra em Educação pela UNIDA, professora de inglês da SEDUC/AM

Joriselma Fernandes da Silva

Mestra em Educação pela UNADES, professora de Geografia da SEDUC/AM

Matheus Alexander do Nascimento Reis

Graduado em Educação Física-pela Universidade Nilton Lins

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.28

RESUMO

O presente estudo tem como finalidade determinar as principais causas da evasão escolar no Ensino Médio da Escola Estadual Antogildo Pascoal Viana, município de Manaus-Amazonas e avaliar todo o processo de abandono, levando em consideração os alunos que frequentam a escola no horário noturno. Diante desse contexto, cogitar possíveis soluções para amenizar o alto índice de evasão que vem ocorrendo nessa referida escola, fazendo o retrospecto da evasão escolar no Brasil, em nossa Região e em nosso Estado, analisando todos os aspectos que levam o aluno a abandonar seus estudos, objetivando o retorno desses alunos à escola. A Metodologia utilizada foi a quanti-qualitativa e as técnicas para as coletas de dados aconteceram através de questionários feitos com os professores, pedagoga, gestor e alguns alunos evadidos e familiares; a análise de documentos da escola, de Projetos e Leis já existentes na Secretaria de Educação do Estado do Amazonas no combate à evasão escolar e ao abandono na Rede Pública de Ensino, pesquisar se esses projetos estão sendo aplicados e se estão tendo resultados satisfatórios, se não o que precisa melhorar para se adequar à vida escolar desse aluno. Essa pesquisa é um estudo de caso, bastante relevante, na medida em que se propôs a examinar as causas e consequências da evasão escolar nesta instituição de ensino, demonstrando à equipe pedagógica uma melhor compreensão sobre o assunto, oferecendo-lhes sugestões que os ajudem na tentativa de minimizar, ou até, de resolver o problema do abandono e da evasão escolar na Escola Estadual Antogildo Pascoal Viana em Manaus-Am/Brasil.

Palavras-chave: evasão escolar. escola. projetos. pesquisa. educação.

ABSTRACT

This study aims to determine the main causes of school dropout in high school at the Antogildo Pascoal Viana State School, municipality of Manaus-Am/Brazil and evaluate the entire dropout process, taking into account the students who attend school at night. to consider possible solutions to mitigate the high dropout rate that has been occurring in this school, making the retrospective of school dropout in Brazil, in our Region and in our State, analyzing all the aspects that lead the student to abandon their studies, aiming at the return of these students to school. The methodology used was quantitative and qualitative and the techniques for data collection happened through questionnaires made with the teachers, pedagogue, manager and some evaded students and family members; the analysis of school documents, Projects and Laws that already exist in the Department of Education of the State of Amazonas in the fight against school evasion and abandonment in the Public Education Network, research if these projects are being applied and if they are having satisfactory results, if not what needs to be improved to suit that student's school life. his research is a case study, quite relevant, insofar as it proposed to examine the causes and consequences of school dropout in this educational institution, demonstrating to the pedagogical team a better understanding of the subject, offering them suggestions to help them in their attempt to minimize, or even solve, the problem of abandonment and school evasion at the State School Antogildo Pascoal Viana in Manaus-Am/Brazil.

Keywords: school evasion. school. projects. search. education.

INTRODUÇÃO

A evasão escolar tem se acentuado a cada ano em nosso país, isso ocorre por vários motivos e causas; a evasão escolar já se tornou um problema social que, infelizmente, está se tornando comum no Brasil, afetando principalmente os alunos do Ensino Médio no horário noturno. Devido a essa problemática que surgiu esse estudo, a partir do levantamento bibliográfico e observação, nota-se que houve um aumento nos casos de abandono e evasão na Escola Estadual Antogildo Pascoal Viana no biênio 2019-2020 no município de Manaus-Am/Brasil. Verificou-se que os alunos iniciam o ano letivo estudando normalmente, depois de um determinado tempo começam a evadir-se da escola.

Esse estudo é necessário para que se possa analisar as causas da evasão escolar e adotar estratégias para combatê-las através de projetos já existentes na Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC-AM), na Coordenadoria Distrital Sete (CD7) e, na própria escola, se existe algum projeto ativo nesse sentido nesta instituição de ensino, analisar e comprovar sua eficácia, inferir sugestões de novos projetos que abranjam as necessidades dos alunos, aplicando medidas urgentes para amenizar o abandono e a evasão escolar no Ensino Médio na escola em foco.

Uma das maiores preocupações e objetivos e o retorno desses alunos a sua vida escolar e, assim poderem se qualificar profissionalmente, conseguir um emprego, aumentar a autoestima e, assim integrá-los ao ambiente escolar e à sociedade e, conseqüentemente, diminuir gastos desnecessários aos cofres públicos causados pela evasão escolar nessa instituição de ensino.

Segundo a LDB 9394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), se o aluno tiver um número elevado de faltas não justificadas e o alto índice de evasão escolar ferem os direitos das crianças e dos adolescentes. Nesse sentido, a instituição escolar tem que apropriar-se de todas as estratégias e recursos existentes que dispôr para garantir que o educando continue na escola.

O presente estudo visa apontar as causas da evasão escolar observada no biênio 2019-2020 no turno noturno da Escola Estadual Antogildo Pascoal Viana no município de Manaus-Amazonas onde através da construção e análise dessa pesquisa indicar possíveis soluções que possam contribuir com as novas práticas educacionais para se combater e amenizar a evasão escolar nessa referida escola e, também investigar quais as estratégias que estão sendo utilizadas pela escola para o enfrentamento das situações que colaboram para o aumento dos índices de evasão na escola citada.

Dessa forma, segundo dados da UNICEF (2014), há no Brasil cerca de 21 milhões de adolescentes com idade entre 12 e 17 anos que abandonaram a escola. Dados mais recentes indicam que em 2018, 8,8% da população entre 15 e 17 anos estavam fora da escola, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Através de seus Indicadores Sociais do IBGE, a renda é um dos fatores que determinam os percentuais de abandono e atraso escolar desses jovens. Já na evasão escolar, 11,8% dos jovens mais pobres tinham abandonado a escola sem antes terminar o ensino médio em 2018. Quando há a percepção de que o aprender é meramente “memorização de conteúdos”, longe de sua realidade e que se pode readquiri-los mais tarde numa avaliação, segundo Vasconcellos (1995), ressalta que:

O aluno fica com o pé atrás diante da aprendizagem vai se fortalecendo, então seu atraso escolar vai aumentando até que a distância entre seu ritmo e o dos colegas da turma passa a ser intransponível, acaba desestimulado, se sentindo, um fracassado, incapaz de aprender, sem perspectiva, sem confiança em si mesmo e no ensino resolve abandonar a escola. (VASCONCELLOS, 1995, p.38).

Um dos fatores que influencia e eleva conseqüentemente o índice da evasão escolar, está relacionado ao processo de ensino e aprendizagem. Quando esse aluno não consegue acompanhar os conteúdos e seu ritmo não se iguala aos dos demais da classe, evidente que será ao fracasso escolar.

A evasão escolar no Amazonas

Os dados divulgados pelo IPEA do índice de abandono do ensino médio no Amazonas, de 65%, foram absolutamente contestados pela SEDUC-AM. A taxa real de abandono é de 10,4%, segundo a Secretaria, os dados que foram divulgados por uma agência de notícias, na verdade, citou os números de um outro problema que é a distorção idade/série, disse o Secretário, embora seja, também um problema grave, a distorção é diferente do abandono porque, neste caso, o aluno está na escola, ainda que cursando um ano com a idade acima do recomendado, mas já existe programas para recolocá-los na idade/série corretos.

Conforme se verificou por meio da análise desses dados coletados, o problema do abandono escolar deve ser analisado e solucionado, pois os jovens brasileiros devem ingressar no mercado de trabalho qualificado.

Em relação à evasão escolar, 77 mil jovens abandonam escolas estaduais ao ano no Estado do Amazonas. Trabalho e gravidez lideram entre os motivos para a saída. Problemas de saúde mental são cada vez mais frequentes. Muitos jovens estão abandonando a escola no primeiro ano do ensino médio. Principal motivo: trabalho e, também surge outro agravante, a depressão e síndrome do pânico. Fator que está afastando os alunos de vez das salas de aula. “No ensino médio comecei a enfrentar sérios problemas familiares e estava em meio à depressão. Sofria de baixa autoestima e aí veio o desânimo para estudar. Comecei a faltar às aulas com mais frequência e a participar menos das atividades escolares”, disse um aluno. Estudos apontam que existem vários motivos que contribuem para elevar a evasão escolar, podem variar, sendo o principal a dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho. Pesquisa interna da Seduc-Am indica que pelo menos 21,7% dos alunos deixa a escola por conta de emprego, seguido por gravidez (14,1%), doença (14,1%), cuidar da família (12,2%) e falta de vontade de estudar (10,3%).

Para Filho & Araújo (2017), a escola pode ser responsabilizada tanto pelo sucesso e pelo fracasso dos alunos, principalmente no ensino médio, onde os adolescentes perdem rapidamente o entusiasmo de estudar. A evasão que também é caracterizada como abandono escolar, é um processo muito complexo, dinâmico e cumulativo, do processo de saída do estudante da escola.

Diante desse contexto e fatores mencionados, a avaliação da aprendizagem se torna minuciosa e delicada, principalmente quando o professor assume papel de investigador. Pois, é necessário compreender as dificuldades enfrentadas pelos alunos da referida escola, tanto fatores econômicos quanto sociais são relevantes na compreensão do desempenho dos discentes.

Dessa forma, o professor como mediador desempenha uma função essencial na com-

preensão dessa realidade, conforme destaca o autor. A disposição de acolher a realidade pertence ao avaliador e não o objeto de avaliação. O objeto de investigar são muitos os fatores que levam o aluno a evadir da escola, e vários autores.

Segundo esse levantamento, o abandono escolar é mais frequente entre jovens de 18 a 20 anos, representando um percentual de 37% do total dos alunos da rede estadual de ensino. Além das causas já conhecidas, as doenças mentais, um tema tão em voga atualmente, também são um motivo de abandono escolar a ser levado em consideração, dar mais apoio no que diz respeito a doenças mentais em mais ações preventivas das secretarias de educação do Estado e do Município. A Secretaria dispõe aos estudantes que pretendem retomar os estudos e têm a seu favor a ampla oferta de vagas nas escolas públicas estaduais e municipais. A Seduc e a Semed, juntas, disponibilizaram mais de 180 mil novas vagas para o ano letivo de 2019, à disposição dos estudantes próximo de suas casas.

Consequências da evasão escolar

Um indivíduo com baixa escolaridade pode comprometer o discernimento de direitos e deveres, assim como dificultar a compreensão de aspectos sociais. No âmbito profissional, as pessoas que não demandam de formação adequada tendem a ter maior dificuldade em se candidatar ou exercer cargos que necessitam conhecimentos específicos. No que se diz respeito às leis que garantem a responsabilidade da família e do Estado no dever de orientar o educando em sua trajetória social e educacional, tal orientação tem relação com a evasão escolar, uma vez que o aluno é devidamente acompanhado por todos a sua volta, o incentivo ao estudo é reforçado. A Lei de Diretrizes e Bases da educação - LDB (1997:2) relata que:

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. (BRASIL, 2018. p.10)

Houve um crescimento do número de jovens que chegam ao ensino médio, porém, houve um aumento excessivo na evasão e no abandono escolar. A não conclusão do ensino médio tem graves consequências para a vida de cada um dos jovens que abandonam a escola, para a família e para a sociedade em geral. Além de impor inúmeras limitações ao horizonte profissional, com a diminuição da empregabilidade e de renda, a interrupção prematura dos estudos coloca os adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, mais expostos, por exemplo, a problemas de saúde, à delinquência e ao crime.

De acordo com o estudo Políticas Públicas para a Redução do Abandono e Evasão Escolar de jovens, de Ricardo Paes de Barros, professor do Inspira, a conclusão do ensino médio gera um acréscimo salarial médio de R\$ 35 mil ao longo da vida, em relação aos que concluíram apenas o ensino fundamental, essa diferença é ainda maior nos centros urbanos.

Além do custo individual que cada jovem que não concluiu a formação acadêmica sofre diretamente, a evasão escolar produz efeitos negativos sobre toda a coletividade.

As evidências mostram que trabalhadores mais qualificados são mais produtivos, atraem mais investimentos e demandam menos gastos públicos com saúde, combate ao crime e bem-estar social.

O professor Paes de Barros, utilizando os mesmos critérios elaborados pelo Califórnia Dropout Research Project para avaliar o custo social da evasão escolar nos Estados Unidos, elaborou uma estimativa para o caso do Brasil. Os números são impressionantes. Para cada jovem que não conclui o ensino médio, o custo para o País é de R\$ 95 mil ao ano. Desse total, 49 mil correspondem à perda de salário e de produtividade; R\$ 18 mil a despesas relacionadas ao crime e à violência (Justiça, sistema prisional e polícia); e R\$ 28 mil a questão de saúde (gastos médicos e hospitalares, além da perda resultante de faltas no trabalho por problemas de saúde). Tendo em vista que o contingente dos jovens de 15 a 17 anos fora da escola é de mais 1,5 milhão de pessoas, a perda total para o País chega a R\$ 142,5 bilhões por ano, prejuízo para os cofres públicos.

O abandono e a evasão escolar entre adolescentes homens e mulheres têm cenários e motivações diversas. Os números gerais apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua-, do IBGE, com dados de 2015 sobre acesso e frequência à escola, apresentam essa diferença. Ao analisarmos o gráfico abaixo, nota-se uma distância entre os sexos, o que implica que a população de determinado sexo é maior que a de outro.

A avaliação escolar e as implicações na evasão dos alunos no ensino médio

A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser autoritária, pois esse caráter pertence a existência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pelas coações explícitas seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas, mas também dos sociais, no contexto da escola. (LUCKESI, 2001, p. 32)

Conforme destaca o autor, nota-se que no contexto escolar, a palavra avaliação gera medo e insegurança para a maioria dos alunos que estão no ensino médio, principalmente os que já estão fora da idade escolar correspondente. Essa questão se torna pertinente, pois a maioria desses discentes quando não conseguem alcançar notas exigidas pela instituição, acabam deixando de frequentar o recito escolar.

Luckesi (2001) declara o quanto a avaliação da aprendizagem é significativa, pois quando ela é um juízo de valor, o que significa uma ação afirmativa do objeto a partir de critérios pré-estabelecidos, portanto diverso do juízo de existência que se funda nas demarcações físicas do objeto. O objeto avaliado será tanto satisfatório quando se aproximar do ideal estabelecido, e menos satisfatório quanto mais distante estiver do ideal estabelecido, como protótipo ou como estágio de um processo.

Rumberger (2004), afirmam que também é fundamental compreender as causas da evasão, ainda que esta seja uma tarefa difícil, pois tais causas contemplam fatores relacionados à família, à escola, à comunidade, etc.

Diante desse contexto, segundo a concepção de Quintino e Andriola (2020), mitigar a evasão evitaria o desperdício de recursos financeiros investidos pelo setor público e proporcionaria o pleno aproveitamento de estruturas físicas e equipamentos que existem nas instituições e continuam a existir mesmo se o aluno evadir-se. Também continuam presentes e atuando,

todos os servidores envolvidos no processo educacional, portanto, mesmo que a taxa de evasão seja alta, os investimentos continuam a existir e, todo o aparato físico e de recursos humanos não poderão ser diminuídos na proporção dos alunos ativos. Assim, estudar a evasão possibilita implantar políticas de permanência condizentes com a realidade e contexto da instituição e seus alunos, bem como repensar o papel da instituição diante do discente, suas necessidades, perante também ao mercado de trabalho, o avanço tecnológico e a globalização.

No que se diz respeito à evasão, torna-se pertinente destacar, que existe também o problema de entender as causas da evasão escolar, considerado chave para se encontrar soluções para tal fenômeno (RUMBERGER, 2004). Contudo, trata-se de algo difícil de resolver porque, de forma análoga a outros processos vinculados ao desempenho escolar, a evasão é influenciada por um conjunto de fatores relacionados tanto ao estudante e à sua família quanto à escola e à comunidade em que vive. A perspectiva individual, segundo Rumberger (2004), abrange o estudante e as circunstâncias de seu percurso escolar, e a perspectiva institucional leva em conta a família, a escola, a comunidade e os grupos de amigos.

Assim sendo, segundo destaca Luckesi (2011, p. 265):

Na avaliação da aprendizagem na escola configura-se como um ato de investigar a qualidade do desempenho dos educandos, tendo por base dados relevantes, decorrentes de sua aprendizagem, e se, necessário, numa intervenção, a fim de corrigir o rumo da ação.

Além disso, vale mencionar que existem outros fatores que por vez, quando analisados, percebe-se que comprometem a aprendizagem dos alunos e conseqüentemente, começam a evadir. E, na maioria desses, por inúmeras circunstâncias, acabam definitivamente abandonando seus estudos.

No âmbito individual encontram-se os valores, os comportamentos e as atitudes que promovem um maior ou menor engajamento (e pertencimento) do estudante na vida escolar. Ainda que existam diferentes teorias sobre a evasão, a maior parte delas afirma a existência de dois tipos principais de engajamento escolar: o engajamento acadêmico ou de aprendizagem e o engajamento social ou de convivência do estudante com os colegas, com os professores e os demais membros da comunidade escolar. (RUMBERG, 1987)

Lüscher (2011) esclarece de forma crítica, do ponto de vista do sistema, que pode ser um problema, por exemplo, readmitir o estudante 10 anos depois de ele ter abandonado o processo de escolarização, mesmo que a escola ou o estudante não pensem assim. No caso de o estudante não seguir um percurso escolar no tempo legalmente estabelecido, o sistema precisará adotar estruturas alternativas que permitam o seu retorno, tal como são as escolas de segunda oportunidade ou, no caso brasileiro, de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa é uma perspectiva tradicional, diferente daquela que propõe a educação permanente, em que o abandono e o retorno do estudante não são entendidos necessariamente como um problema. O estudante vai e volta. A educação permanente, porém, refere-se, primordialmente, à vida adulta. Na análise da evasão escolar, seja do ponto de vista do sistema de ensino tradicional ou da educação permanente, deve estar clara qual é a perspectiva considerada como principal referência, bem como os possíveis nexos entre as diversas perspectivas selecionadas: a do sistema; a da escola; a individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesse estudo umas das causas analisadas e pertinentes em relação a evasão escolar na referida escola, os altos índices do abandono de acordo com alguns relatos 77 mil jovens que abandonaram escolas estaduais no Amazonas, trabalho e gravidez lideram entre os motivos para a saída. Além disso, problemas de saúde mental também são frequentes. Verificou-se que a maioria dos jovens a estão abandonando a escola no primeiro ano do ensino médio. Em suma, compreendendo as causas da evasão escolar, torna-se pertinente adotar estratégias que possam mitigar a situação, a Secretaria de Educação do Amazonas e a Coordenadoria Distrital assumem essa responsabilidade, através da inserção de novos projetos como o Permanecer, visa busca ativa bimestral como medida de inserir o aluno novamente na escola referida.

REFERENCIAS

- ALVAREZ, K. R.; ALVES, S. C.,MATOS, R. P. Evasão escolar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio da Rede Federal: levantamento de fatores motivacionais e propostas de intervenção. Research, Society and Development, Itajubá, v. 10, n. 6, p. 1-10, 2021.
- ANIC, C. C.; SILVA, R. A. DA. Evasão escolar na Educação profissional na Amazônia: . Revista Labor, v. 2, n. 26, p. 86-103, 28 dez. 2021.
- CURY, Augusto Jorge. Pais brilhantes, professores fascinantes. RJ, Sextante, 2003.
- BRANDÃO, Saia. Evasão e repetência no Brasil: A escola em questão. Rio de Janeiro, 1983. EDIÇÃO ACHIAME.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: . Acesso em: 21 de maio de 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2018].
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.
- FIHO, B.R e Araújo,M.R.L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências.
- NERI, M. Tempo de permanência na escola. Rio de Janeiro. FGV/IBRE, CPS, 2009. Disponível em: http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/finais/Etapa3Pesq_TempodePermanenciaNaEscola_Fim2.pdf. Acessado em: 10/10/2015.
- QUINTINO, Eliana Maria; Andriola, W.B. EVASÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT). Educação & Linguagem · ISSN: 2359-277X · ano 7 · nº 2 · p. 71-90. MAI-AGO. 2020.
- LÜSCHER, A. Z.; DORE, R. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. Revista Brasileira de Pós-Graduação, [S. l.], v. 8, n. 1, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332. 2011.v8.244. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/244>. Acesso em: 24 abr. 2023.

Revista Labor Programa de Pós-graduação PEREIRA, Michele Cezareti. Evasão escolar: causas e desafios. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 02, Vol. 01, pp. 36-51. fev.2019

RUMBERG, High School dropouts: a review of issues and evidence. Review of Educational Research, v. 57, p. 101-121, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 11a.ed. São Paulo: Cortez, 2001.



Gestão e coordenação pedagógica: relato de experiência sobre estágio em uma escola pública de Breves-PA

Luciano da Silva Leão Soares

Esp. Psicopedagogia e Educação Especial pela Faculdade Intercultural da Amazônia (FIAMA), pós-graduado em Psicologia Organizacional pela Faculdade Focus, pós-graduando em Psicanálise e Formando em Artes Visuais (R2) pela Universidade União Brasileira de Faculdades (UniBF), graduado em Gestão de Recursos Humanos na Universidade Cidade São Paulo (UNICID), formando em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA)– campus Breves.

Michelly Melissa Pereira de Azevedo

Graduando em Licenciatura Plena em Pedagogia Pela Universidade Federal Pará (UFPA) – campus Breves, no Marajó. Bolsista do PIBID na iniciação à docência: alfabetização e letramento na escola Manoel Sena Breves/PA

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.29

RESUMO

O presente trabalho qualitativo tem como objetivo realizar uma discussão voltada para as dificuldades encontradas no estágio curricular de gestão e coordenação pedagógica da UFPA – campus Breves e quais aprendizagem a disciplina proporcionou para a formação do pedagogo. Para a coleta de dados utilizamos a observação participativa na gestão onde acompanhamos a rotina dos pedagogos na Secretaria, Coordenação Pedagógica e Direção. A investigação ocorreu em uma escola pública de Breves localizada no Marajó, possuindo como foco analisar as dificuldades enfrentadas pelos pedagogos na gestão escolar para um ambiente acessível e acolhedor a todos e quais os maiores problemas na escola que atingem diretamente os alunos, para assim conseguir desenvolver hipóteses para amenizar esses aspectos negativos. Entendemos alguns dos problemas que se apresentam na escola podem ser amenizados por meio de práticas e gestão pedagógicas, contudo diferentes dificuldades acabam por ser de obrigação municipal para conseguir desenvolver uma instituição de maior atributo.

Palavras-chave: gestão escolar. coordenação pedagógica. educação básica. estágio.

ABSTRACT

This qualitative work aims to carry out a discussion focused on the difficulties encountered in the curricular internship of management and pedagogical coordination at UFPA - Campus Breves in Brazil, and what learning the discipline provided for the formation of the pedagogue. For data collection, we used participant observation in management, where we followed the routine of educators in the Secretariat, Pedagogical Coordination and Direction. The investigation took place in a public school in Breves located in the municipality of Marajó, Brazil, focusing on analyzing the difficulties faced by pedagogues in school management for an accessible and welcoming environment for all and what are the biggest problems at school that directly affect students. students, to be able to develop hypotheses to mitigate these negative aspects. We understand that some of the problems that arise at school can be mitigated through pedagogical and management practices, but several difficulties end up being municipal obligations to develop an institution of greater attribute.

Keywords: school management. pedagogical coordination. basic education. internship.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Para a compreensão do nosso trabalho, se faz preciso entender alguns fatores, como a administração escolar, gestão escolar, gestão de recursos humanos e o clima organizacional.

Primeiramente a “administração escolar” é o zelo e organização das condições essenciais de que uma escola precisa para florescer cada vez mais em busca da melhoria no processo de ensino educacional. Por meio dela é plausível mobilizar os alunos, responsáveis e toda a equipe para melhorar o processo de ensino e aprendizagem (FORMIGA, 2007).

Por outro lado a “gestão escolar” difere a administração escolar, tendo em vista que a gestão escolar é uma forma de conduzir a escola por inteiro, ou seja, é um dos eixos da admi-

nistração, isto quer dizer que deve estar na busca de manter um clima organizacional adequado para seus colaboradores (professores e funcionários em geral), para assim melhorar o ambiente lúdico dos alunos, no caso da instituição onde realizamos a observação participativa esses ambientes são a sala de aula, a Sala de vídeo e Brinquedoteca, sala de reforço, sala do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Desde os funcionários até em relação ao contato com os responsáveis dos alunos, assim como a verificação de satisfação dos docentes, nível de aprovados e evasão escolar, tais fatores envolvem a gestão escolar e de recursos humanos (RUANI *et al.*, 2017).

Para isso devemos entender que o clima organizacional está associado ao que conhecemos em um ambiente e achamos que está acontecendo dentro da instituição em um determinado momento, no caso da educação, por exemplo, em relação a humanização dentro da escola, ou seja, o clima organizacional perante a psicologia organizacional é a caracterização de uma imagem que os indivíduos possuem acerca dos acontecimentos e da cultura da instituição (MOREIRA, 2012).

Quando abordamos sobre o “clima organizacional” e o ensino-aprendizagem devemos lembrar que segundo Vianna (1986) explica que o planejamento participativo tem como objetivo primordial estruturar ações de foco pedagógico que levem em consideração a multiplicidade, ou seja, para desenvolver a gestão e planejamento participativo é necessário que haja inclusão dos pontos de ideias e de visão cultural para conseguirem aplicar ações e *feedbacks*¹ mais construtivos e humanizados.

Para o desenvolvimento construtivo é preciso que os pedagogos responsáveis pela gestão escolar, possuam competências no processo e gestão de recursos humanos, na escola possui como função a seleção, formação, integração e o aperfeiçoamento da equipe escolar, sendo mais comum em instituições de ensino privadas e realizadas por gestores de RH ou psicopedagogos, entretanto são ações que acabam não ocorrendo na escola pública de Breves-PA onde realizamos o estágio.

INTRODUÇÃO

Nessa perspectiva da contextualização realizada, o presente trabalho de caráter qualitativo tem como objetivo realizar uma discussão voltada para as dificuldades encontradas no estágio curricular de gestão e coordenação pedagógica² da UFPA – campus Breves e quais aprendizagens a disciplina proporcionou para a formação do pedagogo, ou seja, objetiva proporcionar uma discussão acerca do estágio de observação e regência na gestão e coordenação pedagógica.

O estágio ocorreu em uma escola pública da Breves-PA localizada no Marajó, que atende em grande escala alunos em situação de vulnerabilidade social, possuindo discentes de comunidades urbanas e ribeirinhas. Acompanhamos a rotina dos pedagogos da gestão dentro das suas áreas de atuação: Secretaria, Coordenação Pedagógica e Direção, consideramos suas práticas utilizadas na administração e gestão dos recursos humanos/materiais da escola pública, analisando as dificuldades enfrentadas por eles em relação a escola como um ambiente acessí-

¹ Segundo o dicionário *Oxford Languages*: informação que o emissor obtém da reação do receptor à sua mensagem, e que serve para avaliar os resultados de acontecimentos, situações e ações.

² O estágio curricular está respaldado pela resolução 1.234/86 – CONSEP.

vel e acolhedor a todos e para todos.

A seguir vamos abordar sobre as metodologias utilizadas no processo qualitativo, assim como a tabela de base teórica que serviu de suporte para ampliar nossos conhecimentos.

No decorrer do trabalho vamos abordar sobre os resultados e desenvolver discussões dentro dos tópicos, no assunto “os problemas enfrentados pela gestão escolar pública” apresentaremos algumas das maiores dificuldades dos pedagogos que trabalham na gestão e no tópico seguinte “técnicas pedagógicas da administração escolar” iremos entender a administração escolar para manter a escola adequada para todos, em seguida abordaremos os resultados que o estágio possibilitou para a formação curricular do pedagogo e realizaremos as considerações finais acerca de nossa compreensão.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa possui o método de abordagem qualitativa baseando-se em Minayo (1994), onde a autora expõe as práticas e formas de realizar a pesquisa, assim como os primórdios na ética que devem ser seguidos.

Nossa investigação científica possuiu como base teórica: Minayo (1994), Luck (1996), Paro (2000), Vasconcellos (2006), Gandin (2007), Libâneo (2008), Rocha (2014) Barbosa (2020) entre outros autores que possibilitaram amplitude das temáticas.

Tendo como referencial teórico autores como Barbosa (2020) e Rocha (2014) para a expansão do conhecimento psicossocial e do desenvolvimento, psicologia do desenvolvimento (focando no adulto) e o processo de aprendizagem e compreendo o ambiente escolar. Com a base psicanalítica na pedagogia para entender os problemas que a escola enfrenta e os aspectos de amenização de conflitos. Vasconcellos (2006) com a teoria sobre o planejamento escolar e suas articulações na gestão. Libâneo (2008) e Gandin (2007) que nos permite adentrar no conhecimento da pedagogia crítico social dos conteúdos, envolvendo a educação, didática, a formação de professores e gestão escolar, entre outros autores que forneceram subsídios teóricos para nossas interpretações.

Nossa investigação se desenvolveu em 6 etapas que juntas nos permitiram desenvolver esse trabalho acadêmico focando nos resultados obtidos, todavia abaixo as etapas seguidas em forma de tabela com o detalhamento do processo de desenvolvimento, seguido da escala teórica utilizada para a compreensão:

Tabela 1 - Etapas da Pesquisa: Fases, Processos de desenvolvimento e as escalas teóricas.

FASES	PROCESSO DESENVOLVIDO	ESCALA TEÓRICA
1ª ETAPA: OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DOS RECURSOS HUMANOS E ADMINISTRATIVO	Observação e análise do cotidiano, das atividades realizadas pela coordenação pedagógica, secretaria escolar e direção, entendendo seus impactos na gestão da escola e os problemas que enfrentam.	PAPALIA E FEUDMAN (2013) VASCONCELLOS (2006) BARBOSA (2020)
2ª ETAPA: OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DOS RECURSOS INSTITUCIONAIS	Diálogo e análise do Recurso PDDE d e como ocorre a aprovação. Base de Projetos Políticos Pedagógicos provisório (sem aprovação); Análise dos problemas institucionais e de água para a escola.	CARLOS LIBÂNEO (2001) VASCONCELLOS (2000) ALVES (2017) BARBOSA (2020)

3ª ETAPA: INTERAÇÃO, OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DOS PROBLEMAS NO ÂMBITO ESCOLAR	Observação dos materiais da escola, estruturas, espaço ao redor da escola. Análise dos problemas institucionais e de água para a escola.	GANDIN ROCHA (2014) LIBÂNEO ET AL (2003)
4ª ETAPA: INTERAÇÃO E REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	Participação em análises de trabalhos, atendimento ao público e interação na rotina pedagógica (coordenação e direção) para com os trabalhos escolares.	LUCK (1996) FORMIGA (2007)
5ª ETAPA: SOCIALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO	Processo de junção de dados e análise sobre os dados adquiridos, processos pedagógicos avaliados, problemas encontrados e desenvolvimento do projeto de artigo a partir da necessidade de apresentar resultados sobre a escola.	GANDIN (1991). GANDIN (2007). LIBÂNEO (2008).
6ª ETAPA: DESENVOLVIMENTO DO ARTIGO	Desenvolvimento do artigo científico, pós nova análise de dados e leitura bibliográfica para reconhecimento dos resultados a serem explanados e apresentação a escola.	

Fonte: Soares e Azevedo (2023).

Com base no quadro apresentado, a primeira etapa de observação e análise de recursos humanos e administrativo, ocorreu inicialmente em nosso primeiro contato com a escola, com duração de 7 dias. No decorrer da observação, colhemos relatos de profissionais sobre as principais problemáticas visíveis na escola.

Na segunda etapa, Observação e análise dos recursos institucionais, houve um diálogo com a direção da escola onde aplicamos questionário relacionado aos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)³ da escola e como esses recursos são aprovados para garantir e suprir as necessidades da instituição, a partir dessa análise compreendemos a estrutura administrativa, nas quais a escola possui um tesoureiro, um presidente e o conselho estudantil, incluindo pais de alunos (comunidade), como exemplo de ação em conjunto as reuniões ocorrem uma vez em cada semestre e para haver a aprovação e fundamentação desse recurso financeiro é necessário haver votação, tanto da comunidade quanto do corpo estudantil (funcionários da escola). Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola não possui por segunda ordem da Secretaria Municipal de Educação de Breves/PA (SEMED).

Na terceira etapa, realizamos análise estrutural da escola e os espaços que a rodeiam (estâncias de madeiras) com margem aos rios do Marajó. Observamos as possíveis matérias que estavam ausentes (material didático e organizacional). No presente dia, nos deparamos com uma das problemáticas mais citadas pela Gestão e coordenação, que seria o uso da água potável na escola.

Na quarta etapa, fomos durante 5 dias consecutivos para a secretaria e coordenação, onde realizamos trabalhos juntamente com membros das secretárias e o coordenador Pedagógico.

Em continuação na quinta Etapa, realizamos a gestão das informações obtidas e comparação de dados: relatos, informações visuais e mapeamento da escola, para discutir as problemáticas e as possíveis hipóteses, posteriormente apresentar as ideias a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, com base nas etapas devemos entender que Libâneo (2001 p. 3) nos

³ Segundo O ministério de Educação e Cultura (MEC): O PDDE consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos.

mostra um olhar socio-crítico acerca do assunto, relatando que há dois aspectos interligado, um que a organização é um processo social e cultural das pessoas, e segundo que essa construção não é um processo livre e voluntário, mas mediatizado por interesses sociais, que muitas vezes tornam-se conflituosos, assim cada escola irá possuir suas peculiaridade e características únicas em suas formas de reação a problemáticas e gestão escolar.

No tópico seguinte, vamos abordar sobre os problemas que observamos voltado para o trabalho realizado pelos pedagogos no processo gestão escolar e administração da instituição pública de ensino.

OS PROBLEMAS ENFRENTADOS PELA GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO

Os pedagogos possuem diversas atividades com relação a gestão da escola e sabemos que cada divisão possui suas responsabilidades, entretanto, acabam por conterem óbices em comum, casos esses que justificam em alguns dias a falta de aula, condições de água inadequada para consumo direto o que prejudica a saúde dos alunos e servidores, mesmo a escola e o bairro sendo cercada por água doce, não possui tratamento adequado semanalmente, diversas vezes presenciamos casos da direção escolar juntamente com coordenadores dirigirem de moto (+ 3 km) para conseguirem água potável para consumo. Mas que também a comunidade que reside no bairro também sofre com a falta de água potável dando origem a possíveis doenças causadas pela mesma, como: Vermes, Ascaris lumbricoides, vômito, diarreia, cefaleia, entre outros, houve casos de estagiários que presenciaram alunos com Ascaris lumbricoides o que causou espanto e medo.

Tendo em vista os ocorridos a Defensoria Pública do Estado do Para de Breves – PA (DPA) foi na instituição realizando um trabalho voltado ao tema Água, onde os mesmos distribuem panfletos, realização contação de história lúdica na quadra da escola, com a temática: “Cartilha educativa para a Prevenção de Vermes”, realizando também brincadeiras com os alunos, utilizando um tapete no chão colorido e pedindo a em forma de circuito e quis onde as crianças ao responder as perguntas corretamente avançava uma casa.

A visita da DPA foi efetuada com o objetivo de sensibilizar as crianças a avisarem aos responsáveis sobre a importância do uso do “IPOCLORIDO” na água e foi apresentado de forma lúdica que os alunos deveriam pedir aos responsáveis irem aos postos de saúde do bairro pegar o remédio que combate os vermes, o projeto está relacionado a um plano de ação de direito.

Tais assuntos abordados acabam se tornando parte da rotina dos discentes da escola, que ao denominarem acontecimentos ruins com água algo “normal” tendem a deixar de lado os cuidados básicos, se tornando “comum” alunos faltarem por dores no estômago, diarreia ou mesmo náuseas.

Com base nas informações coletadas, veremos a seguir, uma divisão dos maiores problemas visualizados, podemos observar no gráfico a abaixo os problemas mais visíveis e ainda seus níveis, está exposto abaixo o nível de cada problema, sendo:

- I - A (Interfere diretamente nos Alunos)
- I - O (Impacto diretamente na Organização do clima Organizacional)

- B - E (Baixo impacto Escolar)
- I - S (Impacto Social)

Tabela 2 - Mapeamento dos níveis de problemáticas existentes.

NÍVEL DO PROBLEMA	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	RECURSOS GERAIS	DIREÇÃO	SECRETARIA
I – A	Relação entre os docentes e coordenação no que diz respeito a aceitação de falas e acordos para trabalho	Espaços para desenvolvimento de projetos sociais com os alunos	Amplas atividades que fogem dos encargos do diretor.	Comunicação ineficiente com pais e alunos da escola em situações em que a secretaria é desrespeitada.
I – O	Compactação de funcionários pós fechamento de uma escola de educação infantil	Impacto de espaço para ambiente escolar	Ser aceito como entidade com maior poder no ambiente escolar.	X
B – E	X	Material pedagógico e de áreas como a educação física para trabalhar com os alunos dentro e fora de sala de aula	X	X
I – S	X	Números de vagas disponível para a comunidade social existente.	X	Atendimento ao público surdo.

Fonte: Soares e Azevedo (2023).

O mapeamento acima permite entender os níveis de problemas existentes na escola com base na observação realizada, assim é possível entender que existem fatores de maior urgência a serem trabalhados e discutidos como a formação continuada em LIBRAS, todavia devemos compreender que a gestão escolar possui suas limitações como entidade de ensino, por essa razão a importância de investimento por parte do governo para conseguir aperfeiçoar a qualidade educacional, entretanto a problemas voltados a gestão de tempo, de informação, conflitos e seleção e profissionais para a escola podem serem amenizadas a partir de intervenções psicopedagógicas feitas por psicopedagogos dentro da instituição, segundo Gervásio e Rodrigues (2014) esclarece que o profissional pode cuidar dos processos que organizam a instituição avaliando desempenho e controles, sistemas de aprendizagem e capacitação, cuidados com a relação social, atendimento psicossocial e dinâmicas/jogos psicopedagógicas para beneficiar a qualidade do ensino na escola.

Um olhar na gestão e administração escolar

Devemos entender primeiramente as concepções da gestão escolar, antes de expor formas de melhoria, seus profissionais pedagógicos possuem diversas ações, entretanto algumas funções estão baseadas em teorias estudadas por Saviani, Libâneo e outros autores. Ao adentrar no aspecto organizacional estrutural da gestão escolar Libâneo (2004) apresenta duas concepções críticas no que diz respeito ao sócio-político, quando diz: “a organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente; portanto, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência”.

No entanto, segundo Saviani (1984, p.190) afirma que a direção pedagógica deve ser educador por excelência, pois na gestão escolar “lhe compete a responsabilidade máxima em relação à preservação do caráter educativo da educação escolar”, ou seja, profissionais que dominem a teoria e a prática que envolve a pedagogia e gestão escolar. O principal objetivo do diretor é alcançar uma qualidade e ter êxito no ensino da escola em que atua, com a perspectiva de construção da identidade escolar e na formação continuada dos professores.

A identidade escolar segundo Libâneo (2004), é composta de determinadas características que a compõe:

“presença ou ausência de certas características organizacionais da escola – tais como o estilo de direção, o grau de responsabilidade de seus profissionais, a liderança organizacional compartilhada, a participação coletiva (...), o nível de preparo profissional dos professores etc. São determinantes para o nível de aproveitamento escolar dos alunos”. (LIBÂNEO, 2004, p. 33)

A identidade escolar possui um olhar voltado à três dimensões: psicologia, antropologia e sociologia. A identidade tem grande influência na aprendizagem do aluno, por exemplo, a identidade escolar é responsável por atender ou não as carências daquela comunidade escolar. Libâneo (2004), nessa visão de gestão destaca as características recorrentes que devem ocorrer dentro da gestão escolar: a cultura organizacional ou a cultura escolar, o autor destaca que a escola é o ambiente onde a cultura (científica, social, midiática do aluno) na escola, está em processo de reconstrução contínua.

Pode-se afirmar que a identidade da escola, tem valores significativos não somente no ensino-aprendizagem de seus alunos, mas esta, deve suprir e olhar também para a comunidade em que a rodeia e minimizar ou resolver suas necessidades. Rios (2009) diz que a identidade da escola se arqueta no ambiente do qual está inserida e os segmentos que ela compõe como crenças ou valores.

Assim podemos compreender que na relação de identidade da escola e direção escolar que os profissionais devem possuir competências para “reconstruir” a instituição de forma política, educacional, direitos e cultura quantas vezes forem necessárias e cotidianamente.

A coordenação pedagógica precisa estar atenta ao trabalho de sua equipe de colaboradores, olhar com cautela a comunicação, o clima organizacional e os aspectos de sua participação, pois para o trabalho em conjunto saudável faz-se necessário um ambiente acolher e de respeito, somente assim haverá centralidade no trabalho que será executado.

Quando nos referimos ao trabalho da coordenação pedagógica, tecnicamente deveria estar mais aproximada da relação entre gestão-professores, entretanto ainda existem divergên-

cias de ideias que acabam por não serem aceitas, sejam por questão de não aceitação de novas gestões ou mesmo em situações de a cada ano profissionais mais novos surgirem causando impacto no ambiente por trazem novas metodologias e práticas, em confirmação, Libâneo (2001) diz que o coordenador pedagógico é o profissional que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, assim está diretamente relacionado com os professores, alunos e pais, nesse caso desenvolvendo articulações, transformações e formação.

Há diferenças que devem ser solucionadas no copo estudantil pela coordenação pedagógica, pois deve haver respeito e parceria de ambos os lados, para que o trabalho tenha êxito. Em relação ao cenário de contradições no âmbito educacional, Libâneo afirma que:

“Qualidade social de ensino, portanto, diz respeito À qualidade cognitiva e operativa dos processos de aprendizagem numa escola, que inclua todos. Atender as necessidades dos alunos em consonância com as exigências sociais e educacionais contemporâneas significa prestar atenção a aspectos cognitivos, isto é, nos conteúdos que estão sendo ensinados, na formação das competências de pensamento, na capacidade de aplicação dos conceitos aprendidos, na vida prática e nos aspectos operativos, isto é, no desenvolvimento de habilidades e procedimentos de valores, atitudes e hábitos morais. Isso implica inovações nos currículos, nas práticas metodológicas e nas práticas de organização e gestão escolar.” (LIBÂNEO, 2012, p. 64)

O autor nos propõe uma mudança necessária , nas práticas pedagógicas voltadas aos desenvolvimentos de habilidade na instituição como um todo. Dito isto, para que haja transformação dessa realidade é necessário um trabalho coletivo na gestão de informação, de recursos humanos e de capacitações, propondo um local acolhedor e transformador. Assim, Pimenta (1999, p. 31) Defende a formação reflexiva dos professores, pessoal-profissional voltada para “condições de trabalho propiciadoras, contínua nos locais de trabalho”. Portanto, analisando esse contexto a gestão deve tomar providências em suas reuniões pedagógicas para solucionar essa falta de tempo dos docentes em planejar.

Quando falamos sobre o êxito no trabalho da gestão pedagógica, Luck (1996, p. 37) explica que “o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado, por uma vontade coletiva”. Com isso, é necessário que o trabalho de administração e gestão seja em conjunto de todo o corpo docente, mas também da comunidade que envolve a escola.

Diante desse contexto, a gestão é a fundamental responsável para que haja democracia na instituição, pois é necessário a tomada de decisões coletivas para haver igualdades para todos (docentes, alunos, colaboradores e comunidade). O diretor deve avaliar e considerar inúmeras decisões, mas sempre democraticamente e após analisar os fatores e relatos da secretaria e/ou coordenação, para que futuramente não surjam problemas maiores em sua gestão. Por isso, a importância crucial do planejamento participativo, reuniões pedagógicas e reuniões de todo o corpo estudantil.

É preciso que haja atuação coletiva, não somente aos docentes, mas também dos funcionários da escola, pois todos devem ter um único objetivo em comum, um único olhar como foco para que assim, não compartilhem responsabilidades, pois cada um exerça sua função com maestria (ALVES, 2017). Segundo Severino (1994) os que trabalham em educação devem amadurecer a sua consciência sobre o seu pertencimento à humanidade, dito isto, “ é preciso que o sujeito se dê conta da sua existência humana, não ultrapassando os limites individuais do grupo em que este está inserido”. Para que tenham uma gestão escolar organizada e um clima

organizacional equilibrado é preciso gestão inovadora, como aponta Libâneo (2015, p. 78):

(...) desenvolver competências profissionais de um professor, significa ir além dos estreitos limites da definição de professor como profissional preparado para ensinar. Sem dúvidas faz parte das competências de professor saber ensinar, saber dar aula, saber comunicar-se com os alunos; mas também saber participar ativamente numa equipe, e saber contribuir para a organização do trabalho escolar qualificante e participativa, isto é, coletivamente a estrutura organizacional. Nesse sentido, a competência produz instrumentalidade cognitivas e operacionais para a transformação da realidade social.

Nesse sentido a visão de Libâneo sobre o desenvolver de competências e participação ativa é significativa para a escola em que realizamos o estágio, pois entendemos a importância entre a relação participativa e coletiva no trabalho institucional pedagógico feito pela gestão escolar nos momentos de planejamentos, aplicação dos projetos e pela troca de experiências, que traria um bom resultado para esse trabalho do corpo escolar.

No próximo tópico será abordado as aprendizagens obtidas durante o estágio e a importância da disciplina no currículo do curso de pedagogia no âmbito da licenciatura plena.

APRENDIZAGEM ACERCA DO ESTÁGIO

Entendemos que o trabalho coletivo é essencial dentro da escola e para obter bons resultados é preciso ter uma gestão democrática e igualitária diante de todos, para isso é necessário que “as práticas individuais se tornem práticas coletivas”, reconhecendo que para obter sucesso a escola precisa estar em comum acordo, afinal. Mas para chegarmos a esse ponto precisamos ter acesso a formação de qualidade.

O gestor dentro da escola precisa já ter em suas competências a noção de que as reuniões pedagógicas coletivas, vão muito além de simples encontros, pois esta é capaz de reconstruir a estrutura organizacional da escola e não somente discutir problemas recorrentes, mas sim mobilizá-los, Nóvoa (1995) nos diz:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de modos de trabalho pedagógico. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulando com as práticas educativas.

A afirmação acima mostra que a escola precisa estar respondendo as necessidades de seus alunos e da comunidade em que está inserida. Com isso, entendemos que o modelo de gestão influenciará diretamente na escola e seus colaboradores, pois esse modelo será o espelho para a equipe, por essa razão o pedagogo licenciado pleno necessita estar atualizado e já possuir experiência para a atuação, experiência essa que adquirisse durante o estágio.

Compreendemos que os modelos de gestão são diversos e cada instituição, assim como equipe pedagógica possui sua característica única e suas bases teóricas para suas ações. Uma visão socio-crítica do papel da gestão seria “valorizar as ações dos profissionais, na instituição de ensino, decorrente de sua iniciativa, de seus interesses, dentre outros contextos socioculturais da escola[...]” (LIBÂNEO *et al.*, 2003, p. 32)

O pedagogo precisa entender que para que esse modelo inovador e socio-crítico seja ativo na escola, deve ser disponibilizado o “lugar de fala” de cada funcionário que compõe a equipe

por meio de feedbacks, para que todos sejam ouvidos e ocorra a gestão de informação e compartilhamento de ideias, valorizando essas pessoas, os modelos de gestão podem ser divididos em três estilos de liderança:

- Centralizador: Não há espaço para discussão, as decisões são da direção;
- Democrático: O papel do diretor é modelador, aprecia a participação do coletivo;
- Laissez-Faire: O que executa o menor número de interferências e deixa a equipe agir livremente.

A gestão democrática é um discurso de educação determinado para o sistema de ensino brasileiro L.D.B, lei 9394/96. no Artigo 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os princípios:

I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;

II- Participação das comunidades escolares e local em que conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, p. 1996)

Entretanto, mesmo a gestão-democrática e participativa estejam asseguradas pela lei, são os gestores que devem implantar na escola e fazê-las se tornarem ativas e obedientes a lei. No decorrer de nosso estágio presenciamos que o diretor faz de sua gestão democrática para todos que ali residem, buscando proporcionar aos docentes uma dinâmica e empatia para com os outros, visando sempre a parceria e o fim de problemáticas, para que o discente do curso de pedagogia possa desfrutar desses conhecimentos é necessário que realize o estágio em gestão e coordenação pedagógica.

Em complementação, Pimenta e Lima (2004, p. 61), diz que o estágio curricular supervisionado “possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente”, sabemos que ir para uma escola realizar o estágio não é uma tarefa fácil, principalmente no contexto do Marajó, em Breves – PA, devido em alguns casos instituições públicas se recusarem a aceitar estagiários. Mas a observação participativa realizada foi de primordial importância para nosso aperfeiçoamento de competência profissional, as experiências que foram compartilhadas, pela secretária, direção e coordenação proporcionou múltiplas aprendizagens práticas. Ouvir os relatos diários que eles vivenciam diariamente, suas lutas, aflições e alegrias, estabeleceu um vínculo mais humanizado entre instituição e estagiário.

Entre as competências inovadoras que desenvolvemos, o refletir as práticas de gestão e realização do feedback irão permitir que nossas atuações futuras sejam realizadas com maior qualidade, pois ouvir os colegas de profissão, esclarecer dúvidas e perguntas recorrentes, mostra que a escola pode ser um local onde o clima organizacional e o desenvolvimento do ensino-aprendizagem podem se manter em harmonia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a nova resolução em vigor, 02/2019 entendemos a necessidade de expor tais atividades do nosso componente curricular, mesmo existindo instituições que pulam tais ações e atualmente focuem na pedagogia centrada como meio mais rápido de formação por razão de tempo em 2023 existem universidades que formam pedagogos em 1,5 ano (não considerando a Formação pedagógica – R2) e 3 anos, entendemos que a descaracterização do currículo de pedagogia desencadeia uma série de problemas sociais que irão atingir os alunos na escola. A formação acelerada acaba por favorecer o capitalismo existente, pois proporciona aumento desacelerado de cursos na modalidade EaD, para suprir lacunas existentes dentro dos novos Projetos Políticos Pedagógicos de Curso de graduação aplicados em instituições públicas e principalmente nas privadas.

Assim esse trabalho abordou sobre a importância do diálogo, da empatia, do respeito e outros aspectos que compõem a diversidade dentro da ação de trabalho da gestão e administração escolar. Entendemos que novos conhecimentos nos foram proporcionados como acadêmicos e pesquisadores, para desenvolver práticas de gestão e administração que possibilitem maior reconhecimento dentro do âmbito escolar em nosso município e proporcione um ambiente acolhedor e diversificado.

Portanto, está nossa pesquisa comprova que é possível ter uma participação coletiva e ativa dentro da gestão pedagógica, assim como existe a necessidade de trabalhar os aspectos que envolvem gestão de conflitos, psicologia organizacional entre outros fatores que compõem uma instituição de educação, pois a escola é um local que possui diversidade de ideias, culturas e comportamentos precisando sempre de inovação, assim cabe as instituições de nível superior Brasileiras Públicas e Privadas construir currículos mais abrangentes, entretanto para isso se faz necessário que o governo possibilite capacitação por meio de Mestrado, doutorado entre outros subsídios para a evolução da educação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Marcia Gandino. Desafios e possibilidades da gestão em uma escola pública. São Paulo. 2017
- BARBOSA, Priscila Mossato Rodrigues (Orgs.). Psicologia Geral e do Desenvolvimento. IESD BRASIL. ed.1 Curitiba [PR]: IESDE. 2020.
- FORMIGA, Maria das Graças Freire. O administrativo e o Pedagógico na gestão escolar. Dissertação de mestrado em educação. São Paulo 2007
- GANDIN, Danilo. A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 14. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 140-156
- GANDIN, Danilo. Planejamento como prática participativa. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- GERVASIO, Weruccy Lacerda. A importância do psicopedagogo dentro da instituição organizacional. 2014.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

LIBÂNEO, José Carlos. O Sistema de Organização e Gestão da Escola. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB-Gestao.pdf> Acessado em [08/06/2023]

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Organização e gestão da escola. 5ª edição. São Paulo. Editora Alternativa.2004

LUCK, H. Dimensões da Gestão escolar e suas competências. Positivo. Curitiba.2009

NÓVOA, A. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.

MOREIRA, Elen Gongora. Clima organizacional. IESDE BRASIL SA, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

PARO, Vitor Henrique. Por dentro da escola pública. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PAPALIA, D. E. e FELDMAN, R. D. (2013). Desenvolvimento Humano. Porto Alegre, Artmed, 12ª ed. Disponível na Biblioteca da UFPA – campus Breves.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. S. Paulo, Cortez, 1999. p.31

PLACCO, Vera M. N. de S. & ALMEIDA, Laurinda R. de (org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

ROCHA, Andréia Alves de Oliveira *et al.* Complexidade e gestão escolar: subjetividade, aprendizagem e laços afetivos no âmbito escolar. 2014.

RUANI, Nattácia Rocha Duarte *et al.* Cultura e clima organizacional de uma escola pública estadual com desempenho satisfatório no ENEM. Tese de Mestrado. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 1984.

SEVERINO, A J. Filosofia da educação: construindo a cidadania. São Paulo: Ftd. 1994

VASCONCELLOS, Celso do S. O Professor Coordenador Pedagógico como Mediador do Processo de Construção do Quadro de Saberes Necessários. Disponível em http://www.celsovasconcellos.com.br/index_arquivos/Page4256.htm Acessado em: [25/05/2023].

VASCONCELLOS, Celso do S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, v. 1, 2000.

_____. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 7ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador. São Paulo EPU, 1986

AGRADECIMENTO

Agradecemos a gestão e coordenação da escola que nos proporcionou amplitude em nossa aprendizagem voltado para os aspectos da gestão escolar. Assim como a nossas famílias que servem de suporte emocional, físico e financeiro, que possibilita nossas práticas e estudo contínuo.

Notas

Luciano da Silva Leão Soares: Esp. em Psicopedagogia e Educação Especial na FIAMA com estudo voltado para a saúde mental dos alunos do ensino médio, Psicologia Organizacional na FOCUS, Pós-graduando em Psicanálise pela UniBF com estudo voltado para o atendimento Psicossocial no Abrigo Social, graduado em Gestão de Recursos Humanos pela UNICID com estudo Iniciação científica em saúde mental dos trabalhadores de uma instituição privada, Formando em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPA–campus Breves com pesquisas voltadas para gênero e sexualidade, Ludicidade e Geografia, Práticas Pedagógicas, psicopedagogia, jogos psicopedagógicos e desenvolvimento cognitivo, Formando em R2 em Artes visuais pela UniBF. Atuante como voluntário Psicopedagógico no PIBID: iniciação à docência da Coord.^a Solange P. da Silva. Estagiário (Secretaria) da Defensoria Pública Estadual de Breves.

Michelly Melissa Perreira de Azevedo: Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPA – campus Breves, bolsista no Projeto PIBID: em iniciação à docência na escola Manoel Sena.



Interdisciplinaridade na leitura e interpretação de textos

Ailson Gomes de Lima

Técnico em Assuntos Educacionais da Rede Pública de Ensino na cidade de Eirunepé-AM/Brasil e Mestre em Ciências da Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas – UNIDA, Paraguay.

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.30

RESUMO

Um dos desafios da educação brasileira é alcançar a qualidade. Essa qualidade permitirá a educação dos alunos (crianças, adolescentes e adultos) de acordo com a sociedade. A sociedade brasileira tem o poder de educar a geração de pessoas, por isso esta tarefa precisa ser entendida como um dos principais e importantes aspectos a desenvolver. Neste sentido este estudo tem por objetivo analisar a interdisciplinaridade na leitura e interpretação de textos. Para se atingir os objetivos foi desenvolvida uma metodologia da pesquisa bibliográfica em livros e artigos eletrônicos que tratam do tema. Os resultados apontam para o fato de que as mudanças levam em conta o estabelecimento de relações interdisciplinares em uma área específica do conhecimento para o desenvolvimento insuficiente do processo de ensino-aprendizagem. Esses problemas limitam uma aplicação adequada das precisões e aspirações do sistema educacional brasileiro. Para cumprir este desafio, uma metodologia que contribua para o desenvolvimento dos processos mencionado é feita, para melhorar a preparação dos professores até os requisitos atuais da educação. Conclui que a importância e a viabilidade desta proposta foram afirmadas através de diferentes métodos de pesquisa, que permitiu verificar a transformação do objeto de investigação.

Palavras-chave: relações interdisciplinares. processo de ensino-aprendizagem. professor.

INTRODUÇÃO

No Brasil, esforços foram canalizados para aumentar a qualidade da educação e alcançar a formação em todos os níveis de ensino. O trabalho realizado permitiu ao país melhorar o seu desempenho nos testes internacionais até 2016.

Neste contexto, surge a Educação Básica que exige profundas transformações, que marcam essencialmente o processo de ensino-aprendizagem, pois é urgente a necessidade de elevar o nível de preparação dos alunos. Se faz necessário melhorar a formação de indivíduos para enfrentar os problemas e complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade, valorizando que aprendizagem e educação, ao longo da vida, devem abranger o amplo leque profissional, a educação para a família e a vida cívica desde a formal e aprendizagem informal.

Pelas características apresentadas por parte dos alunos do referido subsistema, o trabalho deve ser direcionado para uma boa motivação que favoreça o processo ensino-aprendizagem, no sentido de que eles se tornem protagonistas durante a busca do seu próprio crescimento pessoal, e assim alcançar o conhecimento científico resultante de uma preparação, que lhes permita dar soluções teórico-práticas aos problemas do seu contexto. O exposto corrobora a necessidade de mudanças, visando garantir a continuidade dos estudos desde o nível básico, até sua preparação para o ingresso no Ensino Superior em qualquer especialidade, de acordo com as demandas e finalidades da escola brasileira. Para tal, é necessário o envolvimento dos professores, com a sua unidade de ação para passar de uma educação com abordagem disciplinar para uma interdisciplinar, através do estabelecimento de relações interdisciplinares entre os sujeitos.

Dessa forma, os professores que compõem o grupo pedagógico devem projetar ações didático-metodológicas que favoreçam o estabelecimento de relações cooperativas e colaborativas para otimizar o processo ensino-aprendizagem de acordo com os objetivos traçados. Isso

pressupõe a conquista de caminhos e métodos que tornem esse processo mais efetivo, a partir de uma Didática da Educação, ainda em construção.

Dessa forma, a pergunta central é: como funciona a interdisciplinaridade na leitura e interpretação de textos? Para responder a esse questionamento este artigo tem como objetivo geral analisar a interdisciplinaridade na leitura e interpretação de textos. Para se atingir os objetivos foi desenvolvida uma metodologia da pesquisa bibliográfica em livros e artigos eletrônicos que tratam do tema.

Diante desse desafio, fica evidente a necessidade de buscar soluções para o estabelecimento de relações interdisciplinares na Educação Básica, levando em consideração as deficiências que ocorrem no processo ensino-aprendizagem ao não valorizar, no nível desejado, o relacionamento adequado entre o curricular proposto e a abordagem interdisciplinar que este requer para cumprir os propósitos desta educação – o que dá relevância a este estudo.

Nesse sentido, afeta a falta de contextualização dos programas. Estes não oferecem sugestões metodológicas de caráter interdisciplinar quanto aos objetivos, sistemas de conhecimento e competências que permitam estabelecer os vínculos necessários entre as disciplinas, dependendo do tipo de aluno tipificado pelas dimensões laboral e social, o que justifica este trabalho.

Além disso, verifica-se que apesar de os objetivos gerais fundamentarem a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, ainda não existem estudos teórico-práticos de possíveis vínculos de integração nas disciplinas da área para atingir tais objetivos. Por isso, pode-se dizer que os elementos teórico-práticos que são acessados neste nível de ensino levam a uma abordagem disciplinar do processo de ensino-aprendizagem.

O que foi expresso anteriormente trouxe consigo um número importante de investigações sobre o direcionamento do processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva interdisciplinar, priorizando a interdisciplinaridade para aumentar a qualidade da formação dos alunos. Muitos pesquisadores forneceram elementos teóricos e sugestões práticas sobre o assunto. Dentre eles, destacam-se: o estudo de modos cognitivos, pautas, determinação de núcleos básicos, desenho de modelos didáticos, entre outros, que constituíram fontes de consulta obrigatória neste trabalho, na busca de formas de estabelecer relações interdisciplinares, de acordo com o contexto sócio-histórico em que a Educação Básica é desenvolvida.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Atualmente, como se assinalou, o projeto de transformação do Sistema Nacional de Educação envolve todos os fatores que nele atuam e entre eles a formação de professores deve estar condicionada em estreita sintonia com essas mudanças (ALVAREZ, 1999).

Nessa perspectiva, é necessário dar especial atenção a todos os problemas que no processo de ensino-aprendizagem garantem a formação dos alunos com integridade que se colocam e nisso o estabelecimento de relações interdisciplinares deve ser abordado com especial ênfase na Educação Básica.

Levando em consideração que a elevação da qualidade da aprendizagem constitui uma

das oito linhas que fazem parte das prioridades estabelecidas no Plano Nacional de Educação de 2010, apontada a partir dos principais problemas desta Educação, esta proposta visa solucionar um dos problemas existentes nos centros de ensino (ANDER, 2014).

Para organizar e orientar a autoaprendizagem, é necessário o domínio dos principais elementos desde a perspectiva que a Pedagogia alcança no Brasil. Nela, as pessoas incluídas nesta categoria são concebidas, com base na experiência acumulada, bem como na necessidade psicológica de agir de forma independente, tanto para traçar seus próprios projetos de vida quanto para buscar soluções para seus problemas. A orientação tem que demonstrar a utilidade prática das ações que vão empreender.

Com base nos elementos discutidos acima, deve-se organizar a atividade docente, que ultrapasse as concepções didáticas tradicionais por meio da metodologia do curso por encontro. Tem que servir como o principal meio para o desenvolvimento da autoaprendizagem para se tornar um conjunto de atividades harmoniosas e criativas que promovam uma troca fluida e aberta entre o professor e o aluno.

Conseqüentemente, a formação e o desenvolvimento cultural do aluno decorrem em sociedade, fundamentalmente, através de diferentes formas de atuação e comunicação, o que favorece a interação do professor com as vivências dos alunos. Da mesma forma, a integração dos interesses e motivos individuais com os coletivos permite um planejamento mais objetivo da atividade proposta e sua execução, com base em uma socialização que motiva, instrui e gera o comprometimento e o cumprimento dos objetivos traçados (VYGOTSKY, 1987).

Por outro lado, a interdisciplinaridade também leva em conta o princípio psicológico do determinismo materialista da psique, sua natureza social, bem como sua unidade com a atividade. Da pedagogia brasileira, fundamenta-se na abordagem histórico-cultural, quando se materializa em um contexto sócio-histórico-cultural específico por meio das relações que se estabelecem entre os atores do processo de ensino-aprendizagem através da atividade, graças à comunicação.

A cultura que se forma a partir dessa interação acaba sendo uma cultura interdisciplinar. Pressupõe uma nova atitude de quem a constrói, pelo que as motivações desempenham um papel fundamental em termos de necessidades e interesses.

Nessa abordagem, a concepção de aprendizagem é uma atividade social e não apenas um processo de realização individual; uma atividade de produção e reprodução de conhecimento, por meio da qual o aluno assimila os modos sociais de atividade e interação e, posteriormente, no centro, os fundamentos do conhecimento científico em condições de orientação e interação social.

Nessa concepção, a aprendizagem é colocada no centro das atenções do sujeito ativo, consciente, orientado para um objetivo; sua interação com outros sujeitos (o professor e outros alunos), suas ações com o objeto, com o uso de diversos meios em determinadas condições sociohistóricas. O principal resultado são as transformações dentro do sujeito, ou seja, as modificações psíquicas e físicas do próprio aluno, enquanto no objeto da atividade servem como meio para alcançar o objetivo de aprendizagem, controlar e avaliar o processo (SALAZAR. 2007).

Em correspondência com os suportes epistemológicos anteriores, impõem-se pressu-

postos teóricos essenciais do ponto de vista psicológico para orientar o processo de ensino-aprendizagem de forma contextualizada, para o que é vital dominar as regularidades do desenvolvimento da personalidade desta pessoa. O aluno, dado em: a heterogeneidade das idades, interesses e motivações dos sujeitos que aprendem. Nessa perspectiva, são significativos os estudos de Canfux (1997) *apud* Ayala (2013) que afirma que a fase do desenvolvimento adulto marca um momento importante no desenvolvimento da personalidade, em seus modos de ação, tanto interna quanto externamente, onde possuem as seguintes características:

- A atividade de aprendizagem está intimamente ligada as motivações, a natureza econômica, a social e com respostas de continuidade de estudos.
- Os jovens sentem como um dever e como um direito, a necessidade de serem formados com base na sua realização individual e melhor participação na sociedade, nas esferas política, econômica e social.
- O adulto é um protagonista político e social, sejam quais forem as suas funções e tarefas, e como tal deve ser tratado.
- As primeiras atividades sociais do adulto são atender a família e estudar. Este fato gera a necessidade de encontrar soluções objetivas para organizar a sua atividade que assegurem a sua presença nos centros de estudo.
- Eles têm diferentes níveis para encontrar os verdadeiros pontos de partida, como o início do novo processo de aprendizagem.
- Possuem experiência e maturidade para assumir mudanças comportamentais por meio de um processo de autoeducação e modificação de comportamentos indesejáveis.

Apesar dessas características orientarem como realizar o trabalho com o aluno adulto, e enfatizarem a necessidade de aperfeiçoamento e permanência em seus respectivos centros, elas não sistematizam a relação que deve existir entre o aspecto cognitivo, o social e o laboral, para que melhores resultados de aprendizagem sejam alcançados e assim elevem a qualidade do processo de treinamento. Isso pressupõe a busca de caminhos que respondam a tal demanda (RICARDO, 2010).

Nesse sentido, pode-se inferir que o processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica deve ser sustentado por um bom desempenho dos professores do grupo pedagógico, demonstrado no domínio das características do corpo discente e das demandas de ensino, que permitir-lhes selecionar em cada disciplina os conteúdos necessários e suficientes para alcançar uma cultura interdisciplinar que beneficie a formação integral dos alunos. Isso gera um trabalho metodológico constante e dinâmico, com uma revisão minuciosa desde a projeção curricular por semestres até a concepção de cada uma das turmas do programa que se desenvolve.

É significativo destacar as condições em que o processo de ensino-aprendizagem se materializa na EB, uma vez que os alunos que ingressam, apesar de se sentirem compelidos a se superar, não se tornam uma de suas prioridades. Nesse sentido, prevalecem o amor e a atenção à família e ao trabalho, entre outros aspectos como os horários e dias em que ocorre o aprendizado, situações que aliadas ao desgaste físico e mental, muitas vezes alteram os processos, a cognição e com ela a qualidade do aprendizado (JOVER, 1996).

Entre as formas de direcionar o processo de ensino-aprendizagem, métodos de ensino problematizadores e de trabalho independente têm sido implementados na EB, visando alcançar a independência cognitiva, interação do aluno na obtenção de seus conhecimentos e formação e desenvolvimento de habilidades, mas não para o estabelecimento de relações interdisciplinares, em que os aspectos cognitivos, sociais e laborais são integrados de acordo com o contexto em que esse processo ocorre.

Os elementos expostos permitem afirmar que as formas utilizadas na EB para aproveitar as relações interdisciplinares baseadas na otimização do processo de ensino-aprendizagem deste aluno não contêm os procedimentos necessários para a integração de saberes e competências nos diferentes contextos dessa formação.

Pelas características apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a interdisciplinaridade será desenvolvida na medida em que alunos e professores conheçam seus fundamentos e importância. É por isso que é necessário percorrer diferentes caminhos para atingir um nível adequado de conhecimento nos participantes (GONZÁLES, 1999).

Uma das formas de alcançar esse importante desafio é a metodologia desenvolvida para o estabelecimento de relações interdisciplinares na EB que leve em consideração as características psicológicas do corpo discente que ingressa nesse nível de educação e o contexto onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem. A metodologia proposta tem como fundamentos teóricos as explicações anteriores, a fim de alcançar um processo de ensino-aprendizagem com abordagem interdisciplinar e com critérios objetivos sobre o processo de formação de alunos da EB. As avaliações anteriores mostram a necessidade de um enriquecimento da didática da EB, na qual os aspectos cognitivos e sociais são integrados, conforme estabelecido pelo desenvolvedor da didática, que responde às demandas e, finalmente, a este sistema educacional.

Os estudos realizados permitem-nos afirmar que as novas concepções derivadas das orientações educacionais mais recentes deixam para trás o tratamento de disciplinas isoladamente, para fomentar relações interdisciplinares, o que se traduz na forma intencional de estabelecer vínculos possíveis entre disciplinas para a solução de problemas comuns em uma área de estudo.

Este orçamento corresponde às exigências da educação no século XXI, que exige a interdisciplinaridade como uma das premissas de uma educação autêntica. É nesta perspectiva que se realiza a aprendizagem, com uma articulação adequada dos conteúdos, revelando as ligações entre os fenômenos e os processos, objeto de estudo, o que permite uma visão mais abrangente da unidade e diversidade do mundo natural/social (PEREIRA, 2007).

A interdisciplinaridade tornou-se um aspecto básico da atividade humana, que é uma prioridade para alcançar o propósito essencial da educação. Por isso, hoje a prática pedagógica exige sua implementação no processo de ensino-aprendizagem, que ao ser estudado requer modificações didáticas, em correspondência com as transformações educacionais promovidas pelo momento histórico.

A interdisciplinaridade tem sua origem na vida social, econômica, política e cultural. A impossibilidade de evitá-la no ensino contemporâneo é que hoje, como nunca antes, há uma necessidade objetiva de avanço da atividade humana, confrontada na prática pedagógica.

Esta se move de acordo com o sistema categórico da pedagogia em suas relações instrução-educação, ensino-aprendizagem, treinamento e desenvolvimento e está em correspondência com as leis que regem esse processo, determinadas pelo contexto histórico-social ao qual pertence. Diferentes interpretações sobre interdisciplinaridade são encontradas na literatura:

“(...) processos de trabalho e filosofia que não pode ser fruto de uma atividade espontânea, isolada, ocasional, mas uma das bases de uma concepção pedagógica centrada no sujeito, meditada, instrumentalizada, executada, com enfoque sistêmico, por grupo não deve limitar-se à relação entre os seus saberes, mas abranger todo o trabalho educativo, baseado no seu próprio desempenho profissional, na motivação e no exemplo dos professores e gestores” (PEREIRA, 2000, p. 33).

“(...) processos e uma filosofia de trabalho, é uma forma de pensar e proceder para enfrentar o conhecimento da complexidade da realidade e resolver qualquer um dos problemas complexos que ela coloca” (FIALLO, 2012, p. 34).

“(...) processo que permite estabelecer os vínculos de inter-relação e cooperação entre as disciplinas devido a objetivos comuns. Esta interação faz aparecer novas qualidades integradoras, não inerentes a cada disciplina isolada, mas a todo o sistema que ela forma e que conduz a uma organização teórica integrada da realidade e a uma formação mais abrangente do sujeito do conhecimento” (SALAZAR, 2007, p. 37).

Esses autores analisam a interdisciplinaridade como um processo e uma forma de abordar o conhecimento que requer planejamento e a incidência de múltiplos fatores no processo ensino-educativo, onde a atitude alcança um lugar privilegiado, assumidos pelos sujeitos envolvidos. A definição de Salazar (2007) destaca-se ao considerar o valor ascendente das qualidades integradoras, que atuam como um macrossistema da realidade no processo de ensino-aprendizagem e seus componentes, pela relação que estabelece com o que se propõe nesta investigação.

Por esta razão, a interdisciplinaridade assume-se como um processo, devido aos múltiplos subprocessos que nela ocorrem e ao envolvimento dos agentes nele envolvidos (profissionais e alunos da educação), bem como do espaço ou contexto geográfico onde se desenvolvem os seus trabalhos e a atividade social ocorre.

As relações interdisciplinares são uma condição didática que permite o cumprimento do princípio da sistematicidade do ensino e garante a reflexão consistente das relações objetivas vigentes na natureza, na sociedade e no pensamento, através dos conteúdos das diferentes disciplinas que compõem o plano de estudos e constituem, por isso, um meio eficaz que contribui para a concretização da relação mútua do sistema de conhecimento, fenômenos, conceitos, leis e teorias que são abordados na escola. Além disso, permitem garantir um sistema geral de conhecimentos e habilidades de natureza intelectual e axiológica, bem como relações com o mundo real e objetivo que lhes corresponde viver (FIALLO, 2012).

O desenvolvimento de relações interdisciplinares no conteúdo das disciplinas de uma área do conhecimento é uma postura que leva ao desafio de superar as visões fragmentadas e assumir uma posição mais abrangente, com o objetivo de erradicar as fronteiras entre as disciplinas. O trabalho interdisciplinar implica romper as barreiras entre a teoria e a prática.

As relações interdisciplinares referem-se a uma abordagem epistemológica do objeto de conhecimento que questiona a fragmentação dos diferentes campos do conhecimento, produzida por uma visão disciplinar, compartimentada e essencialmente voltada para a especialização. O estudo realizado neste sentido revela que as relações interdisciplinares levam

em conta a reorganização das disciplinas, o que implica uma atitude diferente daquela assumida até agora, para dar soluções a qualquer um dos problemas complexos que se apresentam e, portanto, geram um novo estilo de trabalho. Por isso, surgem para responder aos problemas de organização e otimização do processo de ensino-aprendizagem de disciplinas de áreas afins na EB (VYGOTSKY, 1987).

Esse postulado é essencial para analisar as múltiplas relações que se estabelecem no conteúdo do processo de ensino-aprendizagem como eixos essenciais para a efetivação da interdisciplinaridade. Estas, por sua vez, são concebidas como pontos de encontro e cooperação entre as disciplinas e suas influências mútuas, e são o resultado do processo interdisciplinar. Eles têm lugar na escola, onde o processo de integração é fundamental.

Para entender a natureza da categoria integração, é necessária uma análise da definição que aparece no Dicionário da Língua Espanhola, onde a integração é definida como: “constituir as partes de um todo”; “completar um todo com as partes que faltam”; “compor, constituir, fazer um todo ou conjunto com diferentes partes; integrar esforços dispersos em uma ação conjunta”.

A integração é um momento de organização e estudo dos conteúdos das disciplinas, é um palco de interação que só pode ocorrer em regime de coparticipação, reciprocidade, mutualidade (condições essenciais para a eficácia do trabalho interdisciplinar), então a integração é considerada uma etapa necessária para a interdisciplinaridade (ALVAREZ, 1999).

São vários os autores que pensam a integração como uma fusão de conteúdo, métodos, leis, de diferentes disciplinas, referem-se a uma etapa importante da interdisciplinaridade: entre eles destacam-se Ayala (2013), Jover (1996), González (1999); aqueles que abordam a integração das ciências a partir de enfoques interdisciplinares.

A análise desses autores se baseia em uma perspectiva mais cosmovisiva que oferece a possibilidade de otimizar o tempo e promover a assimilação dos fundamentos essenciais das leis, teorias e sistemas conceituais mais importantes do conhecimento científico, substituindo o conceito de ensinar mais conhecimento, ensinando os fundamentos do conhecimento por meio de seus relacionamentos. As características que caracterizam a integração nas definições anteriores e que sustentam esta pesquisa para o desenvolvimento de um processo interdisciplinar na EB são: É um processo complexo de relações dialéticas em que se estabelecem inter-relações entre os processos de diagnóstico, planejamento, execução e avaliação; É um processo consciente, contínuo, contextualizado, participativo, humanístico, interdisciplinar e transformadora, que leva em conta pilares básicos como: aperfeiçoamento, pesquisa e trabalho metodológico.

FASES PARA O ESTABELECIMENTO DE RELAÇÕES INTERDISCIPLINARES

Em correspondência com as regularidades derivadas das definições anteriores, a referida concepção admite a sua contextualização na área das Ciências Naturais da EB. Como referência essencial, determinam-se as seguintes fases pelas quais deve passar a integração como momento de estabelecimento de relações interdisciplinares:

- **Integração para si:** Consiste na conscientização do professor e seu grupo pedagógico do real e objetiva necessidade de integração. Ela é conquistada a partir da conscien-

tização individual, o que implica na superação do profissional.

- A própria integração: Conseguir-se a partir do trabalho coletivo, sobretudo do trabalho metodológico em que estão envolvidos todos os agentes envolvidos no processo de integração. Durante esta fase, é determinado o que integrar, como integrar e quando.
- Integração na prática: É aquele que após a conclusão das fases anteriores se materializa a partir da aula com recurso a uma didática integrativa, conseguindo o aprofundamento e aquisição de novos conhecimentos, competências, valores e modo de ação a partir da integração do cognitivo, do social e o trabalho, que traz consigo a cooperação e o crescimento individual e social. Nessa fase, deve-se atentar para o método como dinamizador do processo e facilitador da assimilação do conteúdo. Como aspecto caracterizador da FASE está a autoavaliação e regulação do processo de forma sistêmica e sistemática.

É por isso que a integração das disciplinas implica:

- A conscientização dos agentes comprometidos com o processo.
- Determinar os conhecimentos, competências e valores a integrar nas diferentes disciplinas em áreas e eixos de Integração, utilizando os procedimentos e percursos com base na concepção de um método e metodologia adequados a esta formação.
- Alcançar a integração na prática do cognitivo, do social e do trabalho.

As regularidades declaradas indicam que qualquer ação ou intervenção interdisciplinar para a integração de conteúdo não é fruto da espontaneidade, mas deve ser organizada, planejada e executada de forma a motivar, levando em conta a realidade dos alunos e o meio onde vivem, logo as bases para a sua concretização e os possíveis vínculos ou pontos de contato para a aquisição de conhecimentos, hábitos, competências, valores e interesses que se refletem no seu modo de atuação, de acordo com as características de personalidade e necessidades histórico-sociais (ANDER, 2014).

Nessa perspectiva, é preciso dar atenção especial aos diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, de modo a garantir a formação integral dos alunos, conforme constam nos documentos normativos, para que o estabelecimento de relações interdisciplinares alcance a integração dos aspectos cognitivos, sociais e trabalhistas (SALAZAR, 2007).

Para tanto, as atividades desenvolvidas no âmbito da escola, sejam elas de ensino ou de alunos do extra ensino, têm de cumprir os requisitos desta concepção para que possam contribuir para o cumprimento da finalidade do ensino, tendo presente o contexto onde se desenvolve a EB, para o aprofundamento do estudo dos métodos, o que requer procedimentos que sejam utilizados para o estabelecimento de relações interdisciplinares, uma vez que o processo estudado apresenta uma falta de integração nas disciplinas.

Os postulados anteriores servem de fundamento para abordar o estabelecimento de relações interdisciplinares na EB, em cuja concepção se trata de realizar um processo onde convergem diferentes ações do grupo pedagógico em relação aos conteúdos que são ministrados, as situações de trabalho dos alunos e os aspectos sociais (AYALA, 2013).

As deficiências de natureza teórica e metodológica neste ensino favorecem a análise

para a busca de uma solução a partir da didática, para o que se impõe a necessidade de uma unidade de ação do grupo pedagógico na direção do processo de ensino.

Nesse sentido, é necessário aprofundamento teórico por parte do coletivo educacional lógico, desde o processo formativo, desde a especificação dos aspectos sociais e trabalhistas necessários para a integração do conteúdo como modalidade da EB e assim estabelecer relações interdisciplinares. Dessa forma, poderão aplicar os métodos e procedimentos necessários para atingir o objetivo proposto, levando em consideração o contexto em que o processo ocorre (RICARDO, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Os pressupostos teóricos assumidos referenciados evidenciam a necessidade de continuar a orientar o processo de ensino-aprendizagem na EB pelas novas características que adquire e pela sua complexidade.
- O estabelecimento de relações interdisciplinares nas disciplinas na EB tem tido uma tendência de aperfeiçoamento contínuo, com predominância da abordagem disciplinar na estruturação dos conteúdos até o presente, onde são introduzidas alterações no sistema de ensino para uma abordagem interdisciplinar, mas na prática educacional ainda prevalece a abordagem fragmentada dos conteúdos.
- A metodologia proposta para direcionar o processo de ensino-aprendizagem, permite o estabelecimento de relações interdisciplinares nas disciplinas como contributo para o enriquecimento da teoria didática da EB
- Os resultados apresentados permitem considerar a proposta tornada pertinente e viável e corroboram o objetivo proposto. Isso explica a necessidade de uma didática desenvolvida, que exige o preparo adequado dos agentes envolvidos no processo para assumir as demandas atuais da educação.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, C. Construtivismo, Dogmatismo, Didática. In Revista de Pedagogia Universitária. Disponível em: [http://eduniv.mes.cu/03-Revistas-Científicas/Pedagogía Universidade/](http://eduniv.mes.cu/03-Revistas-Científicas/Pedagogía%20Universidade/). Acesso em 02 de jan de 2023.

ALVAREZ, M. Fortalecer as relações interdisciplinares nos ISPs. Apresentação. Congresso Pedagogia Internacional. 1999.

ANDER, E. Interdisciplinaridade na Educação. São Paulo: Atlas, 2014

AYALA, M. A interdisciplinaridade como princípio na formação do professor integral do Pré-Universitário de Humanidades. Tese apresentada como opção ao grau científico de Doutor em Ciências Pedagógicas. UCP “. Belo Horizonte, 2013.

JOVER, C. A interdisciplinaridade da Biologia e da Geografia com a Química: um caminho pedagógico para a formação dos alunos”. In Álvarez Pérez, Marta (eds.) Interdisciplinaridade: uma abordagem a

partir do ensino-aprendizagem de ciências. Havana: Editorial Pueblo e Educação, p. 64-104, 1996.

GONZÁLES, C. Uma viagem didática à relação interdisciplinar da Biologia e da Geografia. 1999. Disponível em: <http://www.educa-argentina.com.ar/>. Acesso em 02 de jan de 2023.

FIALLO, J. Interdisciplinaridade: um conceito “conhecido”. São Paulo: Ática, 2007.

PEREIRA, F. A prática da interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem. Curso Congresso Internacional de Pedagogia. Havana: Corpo Editorial Educação Cubana, 2007.

RICARDO, M. Relações interdisciplinares, um meio de contribuir para a implementação do Programa Diretor de Matemática na área de Ciências na Educação de Jovens e Adultos. Tese apresentada como opção ao título acadêmico de Mestrado em Ciências da Educação. UCP. Belo Horizonte, 2010.

SALAZAR, D. A interdisciplinaridade como tendência no ensino de ciências. Havana: São Paulo: Pioneira, 2007.

VYGOTSKY, L. História do desenvolvimento das funções mentais superiores. São Paulo: Saraiva, 1987.



O desafio da integração das tecnologias digitais nas aulas de inglês no ensino fundamental II

Aldcejam Paulino Morais

Pedagogo. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Professor do Ensino Fundamental I. Mestrando em ciências da educação

Andrea Maria da Silva Souza

Pedagoga. Especialista em :Educação infantil ensino fundamental. Mestranda em ciências da educação. Professora do ensino fundamental I

Carlos Eduardo Teixeira da Silva

Licenciado em História e Letras Inglês. Especialista em língua Inglesa e tecnologias educacionais. Professor de língua inglesa. Mestrando em ciências da educação.

Érika Melo Martins Viana

Licenciada em Letras - Português e Literatura de Língua Portuguesa e Serviço Social. Especialista em Gestão de Pessoas. Professora do Ensino Fundamental I. Mestranda em ciências da educação.

Gizeuda Bezerra Paulino de Souza

Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Professora Ensino fundamental I. Mestranda em ciências da educação.

Izabela louize Ferreira Tavares

Pedagoga. Especialista em Educação infantil e ensino fundamental. Professora do ensino fundamental I. Mestranda em ciências da educação.

José Augusto da Silva

Pedagogo. Especialista em alfabetização e letramento. Mestrando em ciências da educação. Professor do ensino fundamental anos iniciais.

Manoel Nilton Clemente da Silva

Pedagogo. Especialista em: Didática do Ensino com Ênfase em Geo-História e Alfabetização e Letramento. Professor Ensino Fundamental I. Mestrando em ciências da educação.

Marinalva Adelino da Silva Santos

Pedagoga. Especialista em Didática do Ensino com Ênfase em Geo-História. Mestranda em ciências da educação Gestora Escolar.

Nivaldo Adelino da Silva

Pedagogo. Especialista em psicopedagogia Institucional e Clínica. Mestrando em ciências da educação Professor do Ensino Fundamental I.

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.31

RESUMO

O presente estudo foi construído a partir de uma pesquisa realizada através de atividades propostas em diferentes disciplinas do curso de especialização em tecnologias educacionais do – Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN objetivando mostrar a importância de se integrar o uso dessas tecnologias digitais nas aulas de inglês, em especial no Ensino Fundamental nas escolas públicas e integrar esses meios tecnológicos nas aulas de Inglês no Ensino Fundamental II usando sua potencialidade para ajudar alunos e professores no processo de ensino-aprendizado de inglês, tornando esse processo mais dinâmico, mudando o método de professor no centro pelo o aluno no centro do processo.

Palavras-chave: tecnologia. comunicação. ensino-aprendizagem. segunda língua.

ABSTRACT

This study was built from a research carried out through proposed activities in different disciplines of the specialization course in educational technologies of the Federal Institute of Rio Grande do Norte - IFRN, aiming to show the importance of integrating the use of these digital technologies in the classes. of English, especially in Elementary Education in public schools and to integrate these technological means in English classes in Elementary Education II, using their potential to help students and teachers in the English teaching-learning process, making this process more dynamic, changing the method from teacher at the center to the student at the center of the process.

Keywords: technology. communication. teaching-learning. second language.

INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva demonstrar a importância e o desafio de se integrar o uso das tecnologias digitais nas aulas de inglês, em especial no Ensino Fundamental nas escolas públicas, como também apresentar de forma estruturada e crítica um conjunto de atividades desenvolvidas durante o curso de Especialização em Tecnologias Educacionais e Educação em diferentes disciplinas do curso de especialização no Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN .

Como vivemos em um mundo cada vez mais tecnológico e sabemos, que o uso das tecnologias em sala de aula objetiva possibilitar novas opções espaço temporal até outrora inexistente na prática pedagógica. Assim apresentamos elementos didáticos inovadores para a prática docente e agregar essas tecnologias ao ensino da língua inglesa nas aulas do ensino fundamental II, com inovações tecnológicas dentro do ensino de LI e, dessa forma, dinamizar as aulas de inglês e tornando-as mais prazerosas e significativas para alunos de escolas pública no ensino fundamental II, ou seja, estudantes de 6º ao 9º ano.

As tecnologias têm caminhado ao lado do ser humano desde seus primórdios, mas, afinal o que é tecnologia? Ela tem sido definida por diferentes pesquisadores, segundo Sancho (1998) e Verastzo *et al.* (2008) a palavra tecnologia vem da junção do termo tecno-, do grego

techné, que é saber fazer, e -logia, do grego *logus*, razão, que é um fazer com *logus* (raciocínio), de acordo com Isman (2012) é o uso prático do conhecimento em uma área específica e é uma forma de fazer uma tarefa, usando especialmente processos, métodos ou conhecimentos técnicos. Sendo assim, entendemos como tecnologia como toda técnica, toda atividade que modifica e que transforma, da pedra que o homem aprendeu a lascar e depois polir como os celulares e computadores dos dias de hoje.

E dessa forma a tecnologia vem perpassando por diversos períodos de sua história entre eles o da revolução industrial onde surgiu uma nova sociedade com característica mais moderna e desenvolvida em torno das fábricas com valores mecanizados, é o que Frederick Taylor [1856-1915] relatou em seus escritos como sendo a ideal forma de organização social, no entanto é no período intitulado pós-industrial em meados de 1945 com o final da segunda guerra mundial que surgiu um grande aumento no setor da comunicação e a partir daí um novo modelo de sociedade surgiu baseado na produção de informações e comunicações hoje nomeado de a sociedade da comunicação e informação.

Vivemos em uma sociedade em que “educandos” em grande parte ainda resistem a inclusão das tecnologias em sua prática docente, existe grande resistência para inclusão de tecnologias na sala de aula, na interação aluno professor. Contudo, sabemos que os professores são capazes de aproveitar o máximo de benefícios oferecidos pelas tecnologias para o melhor desenvolvimento do ensino aprendizagem. No entanto, é importante compreender que as tecnologias, por si só, nunca serão capazes de transformar o ensino aprendizagem, como também a prática pedagógica dos docentes, isso vai além de conhecer as diferentes formas de tecnologias.

Assim sendo, é preciso que os professores além de conhecerem os tipos de tecnologias que desejam fazer uso, saibam utilizá-las mecanicamente como também as manuseá-las de forma didática e pedagógica da melhor forma para que possa ser significativa no processo de ensino aprendizagem. Essas tecnologias precisam ser usadas de modo contextualizado, com propósitos definidos para que abranjam as práticas pedagógicas almejadas, para que tais tecnologias sejam realmente incorporadas didaticamente no ensino e que possam promover mudanças significativas, é necessário que os professores mudem seus pensamentos e atitudes. O uso destas tecnologias de forma correta aproximará a aula com o mundo que o aluno está inserido, que é o mundo das tecnologias digitais os quais os alunos cresceram nele, diante disto estreitar o relacionamento professor aluno, porém nada garante que o aprendizado seja significativo, o plano que o professor faz ou o tipo de tecnologia que ele usa, o que é preciso é que o professor tente a cada dia se atualizar e tentar se conectar ao mundo que o aluno está inserido para a partir disto compreender de que forma seu aluno poderá aprender sabendo que cada grupo de alunos tem pensamentos, contexto e realidades diferentes, e que o planejamento e aprimoramento deste planejamento a cada dia é que pode ser a resposta para o bom desenvolvimento deste processo de ensino aprendizagem.

Vivemos em um mundo em que a todo momento surgem novas tecnologias, novos apps, softwares, plataformas entre milhares de outras coisas que podem dinamizar e tornar o aprendizado e até mesmo a educação mais evoluída como já acontece em alguns países. Porém falando do Brasil, falando de meu estado, falando de minha cidade, falando de minha realidade, como incluir essas tecnologias e fazer com que elas sejam usadas de forma significativa, que não sejam limitadas à simples transposição do conhecimento de forma digital ou tecnológica?

É preciso primeiro tornar os docentes parte deste contexto, é preciso incluí-los dentro deste mundo digital, quantos e quantos alunos que não têm internet em casa, quantos e quantos que não têm um celular, quantos e quantos que não usam essas tecnologias, vivemos em uma realidade onde professores não conseguem utilizar um DataShow por falta de domínio da ferramenta, então devemos dá a possibilidade desses docentes terem contatos com essas tecnologias e a partir daí criar metodologias para que possam ser significativas para ambos, as escolas deveriam ou devem criar essas possibilidades, o governo deveria dar recursos para estas inclusão, tanto que escutamos já a um longo tempo em “inclusão digital”, e nossas escolas não têm uma internet de boa qualidade para possibilitar essa inclusão.

A todo momento presenciamos o desenvolvimento tecnológico que é algo muito mais presente nos dias atuais, e por isso a necessidade de buscar técnicas mais modernas e sofisticadas no contexto de aprendizagem, é o que pregava Vygotsky, o contexto interfere diretamente no desenvolvimento do sujeito. De acordo com Vygotsky o desenvolvimento cognitivo é compreendido através das observações do contexto social e cultural em que ela ocorre.

Desta forma a relação homem e ambiente é o ponto fundamental para o seu desenvolvimento, segundo sua teoria a aprendizagem acontece a partir da compreensão de que homem se desenvolve através do contato com a sociedade, ainda, “na ausência do outro, o homem não se constrói homem” escreveu Vygotsky. Compreendendo sua teoria e trazendo para o dia atuais, entendemos que com desenvolvimento tecnológico os estudantes precisam da interação com esse ambiente “tecnologias”. Dentro desta contextualização é percebido o quão importante é a integração dessas ferramentas tecnologias e o seu uso correto no ambiente educacional em especial no ensino de Língua Inglesa no ensino fundamental II das escolas públicas.

A tecnologia é uma ferramenta muito poderosa para os discentes, desde que esses alunos possam usá-las de forma significativa dentro do processo de aprendizado, por outro lado, os professores precisam extrair dessas tecnologias que elas têm de melhor para proporcionar um melhor desenvolvimento e aproximar o processo de ensino do mundo do alunado.

De acordo com Bessa (2014), o uso da internet aumenta a motivação dos alunos, sendo assim, podemos concluir que a combinação das mídias digitais e a metodologia de ensino é uma combinação importante para atrair os alunos e motivá-los dentro do processo de aprendizagem da Língua Inglesa (LI). Muitos estudos têm sido feitos a respeito das vantagens do uso das tecnologias no ensino-aprendizado de LI, algumas pesquisas mostram que com essa integração na sala de aula os alunos se tornam mais autônomos, e os professores compreendem que essas tecnologias incentivam e oferecem aos alunos mais independência para pensar e agir.

Assim sendo, percebemos a grande necessidade de se ampliar a integração dessas tecnologias nas aulas de Inglês. Portanto, a Especialização em Tecnologias Educacionais proporcionou muitas e inovadoras possibilidades de como usar tais ferramentas e desta forma abrir caminho para se ampliar os pensamentos e o uso das mesmas em diferentes contextos e ambientes. e diante do momento que temos vivido (pandemia).

USO PRÁTICO DAS TDIC'S

De acordo com Hennessy (2005, *apud* AHMADI; REZA 2018), o uso das TICs- Tecnologias da comunicação e informação, atua como um catalisador na motivação de professores e alunos para trabalhar em diferentes maneiras. Assim sendo propomos uma série de atividades com os discentes para que desenvolvessem a capacidade de produzir os conhecimentos fundamentais para a utilização e integração da TICs em sala de aula de forma adequada e produtiva.

A seguir elencamos as atividades, bem como os objetivos propostos e os resultados de cada uma delas:

- Produção de vídeo: apresentando o resumo do artigo “Material sobre tecnologia, computador, computação e informática”
- Objetivo educativo: Compreender como criar e compartilhar vídeos.
- Metodologia: fazer um resumo do artigo selecionado, montar apresentação em slides e criar o vídeo usando PowerPoint ou outro software de afinidade.
- Resultados: O resultado foi positivo, apesar das dificuldades que foram encontradas devido à falta de conhecimentos do uso de produção de vídeos, no entanto, o objetivo foi alcançado com a correta produção e compartilhamento do vídeo, a nota obtida na atividade foi a nota máxima 100.

Caracterização de um objeto Virtual de aprendizagem (O.A.)

- Objetivo educativo: Caracterizar um objeto virtual de aprendizagem [O.A.] do ponto de vista pedagógico e técnico, tendo em vista a emissão de um parecer sobre seu uso em contextos educativos diversos.
- Metodologia: escolha de um objeto virtual de aprendizagem “jogos”; caracterização do O.A. através do formulário; parecer baseado na caracterização e compartilhamento no Wiki.
- Resultados: o resultado foi satisfatório, o conhecimento de uma grande quantidade de objetos virtuais de aprendizagem, com também o entendimento de que é preciso caracterizar de forma crítica um O.A. antes de seu uso, e desta forma se conseguir um melhor resultado. Segundo o feedback “Excelente! Todos os campos abordados possuem respostas objetivas que de fato atendem aos conceitos das categorias utilizadas”

Podemos observa que durante o primeiro módulo, onde todo o processo se iniciou foram vistas disciplinas de grande valia para o processo de ensino-aprendizado e que foram baseadas nas teorias significativa de Piaget, a qual tem como seu objetivo principal estudar a gênese de processos mentais, por tanto, como tais processos são formados ao longo da vida do indivíduo. Segundo ele, o conhecimento resulta das interações que são produzidas entre sujeito e objeto, dentro de uma troca que acontece entre os mesmos através da ação do sujeito.

Como também a de Vygotsky, que propõe que o desenvolvimento cognitivo não deve ser compreendido sem a conexão com o contexto social e cultural que são vivenciadas no meio so-

cial pelo indivíduo, sendo assim, ele defende a ideia que os processos mentais são originários de processos de interação social, diante disto, sua teoria propõe a ideia de que o desenvolvimento de um indivíduo está totalmente ligado entre ele e a sociedade, e assim sendo, as oportunidades, a cultura, a história de vida e as várias influências externas são responsáveis pelo o desenvolvimento do indivíduo. Oliveira (*apud* SILVA; PORTO; MEDEIROS, 2017) explica:

É um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente. Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-histórico, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo *obuchenie* significa algo como “processo de ensino aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas

Dentro desta contextualização percebemos que cada dia que passa o processo de ensino-aprendizado se torna cada vez mais dinâmico, e o aluno mais ativo e autor da sua própria construção de seu conhecimento, percebemos que este processo se desencadeia dentro do que Vygotsky propõe que é a interação entre o indivíduo e tudo ao seu redor ou seja sua interação social.

Neste mesmo contexto, os docentes estão inserido e a cada dia aumenta a necessidade de interação entre eles e os meio social dentre tantos aspectos, hoje, nós voltamos mais aos meios tecnológicos digitais, como sabemos vivemos em constante transformações tecnológicas em todos os contextos e principalmente educacional, novas posturas são exigidas tanto das escolas como dos professores, comprovando a necessidade da incorporação das novas tecnologias na prática pedagógica.

As atividades escolhidas buscaram trazer uma reflexão a respeito desse novo modelo de docente, capaz de analisar de forma crítica cada recurso didático que faz ou fará uso, analisar de forma crítica sua metodologia utilizada e o que precisa melhorar e dessa forma cada vez mais se integralizar no contexto atual de ensino aprendizagem com os meios tecnológicos digitais. Partindo do contexto vivenciado pela população e principalmente dentro do contexto educacional, essas tecnologias digitais ganharam um novo papel, se antes estas tecnologias estavam inseridas dentro de um plano que a sociedade educava as pessoas para usar tais tecnologias, agora diante do contexto atual usamos essas tecnologias para educar as pessoas.

Dentro deste contexto foi desenvolvida a atividade para a elaboração de projeto com uso de tecnologia e a partir disto o mesmo foi elaborado voltado para o curso de inglês voltado para o turismo e assim colocando ferramentas tecnológicas dentro do ensino de línguas, para tanto propomos as atividades:

Desenvolvimento de Projeto com o uso das tecnologias: Língua Inglesa aplicada ao Turismo

- **Objetivo educativo:** Compreender o que é a Metodologia de Projetos;
- Aprender a elaborar as ideias em um modelo de projetos;

- Desenvolver um projeto com o auxílio do uso das tecnologias para sua aplicabilidade;

Metodologia:

- A metodologia escolhida para o desenvolvimento desta atividade foi através de pesquisa de um curso já ministrado e feito adaptações para melhor adequação a atividade proposta e desta forma elaborar um projeto para o curso de Inglês voltado para o turismo com o uso das tecnologias.

Resultados:

- O desenvolvimento da atividade foi bom e satisfatório, de acordo com a tutora a proposta de aula/curso interessante, a forma como foi proposta a abordagem dos conteúdos e a utilização dos recursos metodológicos foram bem organizados e bem distribuídos. No entanto, um ponto que deixou a desejar de acordo com a mesma, é que o planejamento poderia ter utilizado mais recursos metodológicos.

Tecnologia Assistiva -TA de acordo com Bersch & Tonolli, (2006), trata-se de um termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão. As tecnologias Assistivas podem ajudar as pessoas com algum tipo de deficiência, se incluir dentro da sociedade podendo através de recursos que facilitem e reduzam ou eliminem suas deficiências e desta maneira se sintam cada vez mais capaz de integrar e conviver de forma mais igualitária dentro de uma sociedade tão desigual.

Ao longo do tempo foram criadas ferramentas que foram facilitando nossas vidas ou para alguns foram nos deixando mais sedentários, é o caso do controle remoto, automóvel, celular entre tantas outras, e todas tem facilitado a vida do ser humano, aí, as Tecnologias Assistivas surge com a mesma ideologia, mas para propiciar melhorias e acessibilidades a pessoas com necessidades especiais, sendo assim a TA torna as coisas possíveis para estas pessoas. Bersch (2006, p.53), descreve que a “TA deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento.” Assim concluímos que o objetivo principal dela é proporcionar maior independência para essas pessoas, desta forma tornando-as incluídas na sociedade com uma melhor qualidade de vida.

Atividade de pesquisa sobre recursos de Tecnologia Assistiva

Objetivo educativo:

- Compreender os princípios e conceitos de acessibilidade;
- Refletir sobre a importância da Tecnologia Assistiva em especial o DOSVOX, e sua importância para as pessoas com deficiência, e desta forma promover a independência e inclusão das mesmas.

Metodologia:

- A atividade foi realizada através de uma pesquisa bibliográfica para adquirir conhecimento sobre o DOSVOX, como também da observação e discussão dos tópicos apresentados pelos colegas e desta forma observando os pontos positivos apresen-

tados pela ferramenta como seu uso.

Resultados:

- O resultado da atividade foi muito bom, a realização da pesquisa proporcionou adquirir bastante conhecimento sobre esse termo novo “TA” Tecnologia Assistiva, que é tão importante para a vida de muitas pessoas. De acordo com a tutoria a pesquisa foi satisfatória, como o trabalho foi desenvolvido de forma correta e desta forma a pesquisa está de parabéns e o recurso mencionado foi bem descrito segundo a tutora.

Como todos sabemos existe um movimento ativo e constante em nossa sociedade no mundo atual, vivemos em um mundo globalizado e tecnológico onde a todo momento mudanças ocorrem e o modo de viver, de pensar e de agir sofrem alterações. A conexão das informações como também eventos, que são resultado dos avanços das tecnologias que vem mudando nossa relação de tempo e espaço. Temos vivenciado nos tempos atuais com a internet um ambiente de colaboração fantástico na produção da informação, como também do conhecimento em todos os níveis e da cultura.

A atividade integrada (publicação de um vídeo no Youtube contendo uma aula teórica sobre algum assunto vinculado à área tecnológica)

- **Objetivo educativo:** aplicar conhecimentos sobre sistemas tecnológicos diversos na produção de conteúdo que poderá ser disponibilizado por meio de plataformas diversas.
- **Metodologia:** o desenvolvimento metodológico desta atividade se deu com a escolha do assunto que deveria ser vinculado a área da tecnologia para a criação do vídeo, após escolha do assunto, foi criado um roteiro simples da aula contendo o assunto, conteúdos e a metodologia e em seguida a gravação do vídeo aula através da plataforma digital em sincronização com o youtube e a disponibilização do mesmo por link.
- **Resultados:** Diante do contexto da realização da atividade, o resultado foi satisfatório apesar das dificuldades encontradas, uma vez que o discente não tem prática e o conhecimento limitado quanto a produção de vídeo aula, desta maneira a atividade propôs grandes desafios e ao mesmo tempo abriu-se um leque de conhecimento dentro da área de produção de vídeo e suas ferramentas. A ferramenta utilizada para a gravação do vídeo aula foi o OBS, e o mesmo era desconhecido para o aluno, por isso o resultado foi satisfatório, mas ficou pontos que podem e devem ser melhorados para produções e atividades futuras com o mesmo objetivo. Quanto ao feedback, não foi visualizado no ambiente virtual até o momento, desta maneira não pôde ser comentado a respeito do mesmo.

Atividade prática (configuração de uma disciplina de um módulo no ambiente virtual de aprendizagem)

- **Objetivo educativo:** articular recursos e atividades no ambiente virtual de aprendizagem, configurando-os corretamente, através de simulação de uma situação de ensino-aprendizagem.

- **Metodologia:** a atividade e questão foi desenvolvida com a escolha de um assunto da área de atuação e com a pesquisa de textos acadêmicos e vídeos relacionados para embasar o assunto. Dentro da página de teste do moodle na página do Polo referente foram feitas as configurações passo a passo.
- **Resultados:** A atividade se configurou-se como uma atividade de complexidade média, no entanto desperta muita curiosidade e proporciona um saldo de conhecimento muito proveito, seus resultados são excelentes no que tange colocar em prática o conhecimento adquirido ao longo do curso. E desta maneira destacamos a positividade da atividade para os desenvolvimentos dos discentes, em relação ao feedback não foi disponibilizado para visualização e desta forma fica inviável comentar sobre o feedback.

Segundo (TANENBAUM, 2003) as redes de computadores podem ser classificadas quanto ao seu tamanho em: - LANs; MANs; WANs e finalizou com os conceitos básicos de internet, mostrando sua origem, o que é, como funciona, além de conhecer os diferentes serviços que são disponibilizados por meio dela.

Tais ambientes virtuais implicam grandes desafios na prática educacional, em especial, na educação pública do nosso País. é salutar compreender que as TDICs, Tecnologias da comunicação e informação, ainda, são considerado como uma novidade para muitos docentes, e assim sendo eles precisam conhecer, se adaptar e dominar esses recursos tecnológicos, segundo Souza e Filho (2012, p.7) “temos de promover a ambientação de educadores e alunos no espaço virtual (...) milhões de pessoas em todo mundo estarão engajadas em práticas virtuais de ensino e aprendizagem e deverão estar preparadas para se movimentar nesses novos tempo e espaço”.

Segundo Souza e Filho (2012), AVA configura-se como um espaço que possui design para a aprendizagem e está acessível de qualquer lugar e qualquer hora pela internet (...), por isso dá importância da constante renovação da utilização das tecnologias em sala de aula, como também da constante atualização por parte de professores na implementação das TDICs, no processo de ensino aprendizagem. Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVAs, que segundo Pereira *et al.* (2007), podem ser divididos em 4 eixos:

- **1º eixo:** informação e comunicação. Disponibilização de materiais didáticos, informações sobre o curso, manual de alunos, suporte ao ambiente.
- **2º eixo:** Comunicação: trocas síncronas e assíncronas de mensagens;
- **3º eixo:** gerenciamento pedagógico e administrativo: acesso às avaliações e relatórios de desempenho de alunos; consultas à Secretaria Virtual do Curso;
- **4º eixo:** Produção: desenvolvimento de atividades e tarefas;

Para desenvolver a capacidade de criar possibilidades de mediações pedagógicas no processo de ensino aprendizagem, foram propostas as seguintes atividades:

Atividade: Mapa conceitual

- **Objetivo educativo:** desenvolver competências de síntese e correlação entre os ele-

mentos, para desta forma criar uma imagem mental da estrutura e do processo de planejamento na educação a distância.

- **Metodologia:** a atividade intitulada “mapa mental” foi desenvolvida a partir do processo de leitura com a organização das ideias para a elaboração do mapa conceitual objetivando um planejamento de um curso, disciplina ou unidade didática voltada para a educação a distância desenvolvida a partir do modelo de tutoria e para a plataforma moodle. A atividade foi criada a partir da utilização da ferramenta Cmap Tools (<https://cmaptools.softonic.com.br>), e depois compartilhada via link e em pdf.
- **Resultados:** O mapa conceitual é uma ferramenta didática pedagógica que auxilia no processo de ensino-aprendizagem e é a partir deste contexto que a atividade foi desenvolvida através de um Mapa conceitual. A atividade apesar de complexa por ser diferente do habitual é bastante proveitosa, já que se configura como uma síntese do pensamento do que está sendo planejado. O resultado do ponto de vista do criador do mapa conceitual trouxe grande carga de conhecimento como também uma nova forma de pensar o planejamento, não foi dado ainda o feedback da realização da atividade, desta forma não se pode acrescentar se a atividade atendeu aos requisitos sugeridos.

Diante do processo de globalização e das tecnologias digitais, os meios de comunicação ganham transformações em um movimento ativo e constante na sociedade atual, uma grande conexão de informações e eventos que são resultados dos avanços da tecnologia, dentro deste contexto o tempo parece estar reduzido. Diante disto, focar nas informações essenciais e precisas revela-se ser uma necessidade imperativa. Portanto, tal dinamicidade da socialização do saber tem afetado toda nossa realidade social. Tais transformações tecnológicas que vivemos nos diversos setores de nossa sociedade, exigem novas posturas dos professores como também das escolas, ratificando a necessidade da incorporação das tecnologias nas práticas pedagógicas e principalmente no ensino aprendizagem

Atividade: Proposta de matriz pedagógica de curso na modalidade EAD

Objetivo educativo:

- Aprender a construir matriz pedagógica de ensino para um curso EAD, desta forma desenvolver a capacidade de ampliação das possibilidades das mediações pedagógicas do ensino a distância.

Metodologia:

- A metodologia desenvolvida para o desenvolvimento da atividade se deu por meio de uma pesquisa de necessidade do público alvo para o curso idealizado, caracterização do público alvo. Dentro deste contexto, através de um template da matriz do curso foi criado a proposta para um curso de inglês aplicado ao turismo dentro do contexto EAD.

Resultados:

- Diante do contexto configurado a atividade se constitui bastante importante, no entanto de grandes dificuldades. A atividade foi construída a partir de uma necessidade

para um curso de inglês aplicado ao turismo, uma vez que foi constatado a necessidade dentro da contextualização sócio histórico cultural e geográfico. Alguns pontos ficaram não muito claro para o desenvolvimento da atividade e um deles foi a questão da escolha da área do curso, por isso foi escolhido a área de língua inglesa, outra questão que não ficou clara para o discente foram os levantamentos das restrições e encaminhamento das soluções, desta maneira foi encontrado dificuldade para responder a tais questões. O feedback ainda não foi postado pois ainda não se esgotou o prazo para a realização da mesma, sendo assim espera que o feedback possa sanar as dúvidas e dificuldades encontradas durante a realização da atividade realizada.

Para Kramer (1999, *apud* LIMA, 2012), existe uma relação que é praticamente indissociável entre a EAD e as tecnologias da comunicação, pois essas últimas são os meios indispensáveis ao funcionamento do sistema, sem os quais a EAD não se realiza. Pois, é salutar que diante das transformações ocorrentes, verifica-se, no entanto, que pouco mudou nas graduações e cursos de formação de docentes, além da diferenciação que pode ser visualizada entre a educação presencial e a EAD. Assim foi estudado conteúdos importantes para esta contextualização que objetiva compreender a fundamentação da modalidade EAD na criação prática de planejamento de cursos, programas e disciplinas que estão configuradas para esta modalidade. Niskier (1999, *apud* LIMA, 2012) em que ele defende que a Educação a Distância é uma modalidade que se afirmar cada vez mais como uma tecnologia, “a tecnologia da esperança,” busca-se desta forma com o uso tecnológico não restringir o ensino apenas ao contexto sala de aula presencial, além disso o ensino EAD tem dinamizado através de tais recursos uma nova forma de planejamento para novos métodos do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Moore (*apud* DALMAU, 2011), a Educação Presencial é aplicada formalmente em sala de aula, com instruções ministradas na escola, nos colégios ou nas universidades, em que o professor e os estudantes estão fisicamente presentes. Dentro deste contexto, na educação presencial o professor ainda exerce papel de centro do processo, enquanto o aluno tem um papel mais passivo. Por outro lado, a EAD tem características diferentes que segundo Kaye e Rumble (*apud* DALMAU, 2011) permite que a organização consiga: enriquecer os recursos de aprendizagem e eliminar a dependência do ensino face a face; realizar esforços que permitem combinar a centralização da produção com a descentralização do processo de aprendizagem, entre outras. Além de tornar o discente mais autônomo.

Assim como no presencial o planejamento na Educação a Distância faz-se de grande importância é também necessário para garantir o melhor desempenho das atividades vislumbradas. É dentro dessa contextualização que se projeta a metodologia mais adequada ao conteúdo e aos recursos que serão utilizados dentro das peculiaridades no processo de ensino em EAD. O módulo foi de grande valia para o desenvolvimento para adquirir habilidades para esse processo de planejamento, de acordo com Meneghel (2002), no planejamento EAD deve-se detalhar todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento das competências específicas. dentro deste detalhamento viabiliza as diferentes funcionalidades e as diferentes aplicações de cada ação, pois, o planejamento em Ensino a Distância é diferenciado do presencial e foi o que ficou exposto durante este módulo. Podemos concluir que o planejamento envolve reflexão crítica sobre o tema, objetivos e as metas a serem alcançadas na Educação a Distância. E que na EAD as tecnologias tem papel imprescindível, pois é através dela que são disponibilizados os recursos de texto, vídeo, imagens entre tantos outros, tornando o processo de ensino-aprendiza-

gem mais dinâmico e flexível.

Como somos sabedores com o advento da internet veio também uma revolução nos parâmetros tradicionais de organização social, o que estabeleceu novas estruturas de produção e expansão da informação como também do conhecimento produzido pelo ser humano. Desde meados do século XX, a sociedade tem cada vez mais experimentado novas formas de transmitir informações e comunicações, são os adventos das tecnologias de comunicação e informação as chamadas TICs, elas têm revolucionado todos os setores, principalmente o setor educacional, segundo Filatro e Piconez (*apud* BARREIRO, 2016, p.15)

Novas modalidades de educação, formais ou informais, individuais ou coletivas, de natureza autodidata ou sob a tutela de instituições de ensino, em formato presencial, híbrido ou totalmente mediado por tecnologias, vêm desenhando um novo cenário para a educação.

Essa integração tecnológica digital no espaço escolar tem aberto portas para além da sala de aula, criando novas oportunidades e tornando o processo educacional cada vez mais dinâmico, segundo Barreiro (2016) o design instrucional ou desenvolvimento instrucional (DI), se apresenta como uma nova área de atuação ligada à Educação, através da produção de materiais didáticos. de acordo com Barreiro (2016, p.25). O “DI” é elaborado por uma equipe que projeta os objetivos para a construção de um determinado curso a distância. Dentro desse contexto, o designer instrucional é o personagem mais importante dentro do processo de criação de um curso na EAD. O design instrucional é considerado a ligação entre teoria e prática do processo de ensino aprendizagem dentro desta modalidade.

A inclusão digital pode desempenhar um papel muito importante nesse processo de desenvolvimento do ensino de língua estrangeira (inglês) no ensino fundamental das escolas públicas. Com a finalidade de que os discentes compreendam o processo de produção de material didático dentro da educação a distância, como a configuração da plataforma moodle na sua forma prática, assim propomos algumas atividades:

Atividade: Projeto de Design Instrucional para Curso: Inglês para Fins Específico: Guia de Turismo

- **Objetivo educativo:** Compreender os princípios do design instrucional, sua aplicabilidade na produção de materiais didáticos.
- **Metodologia:** elaboração de projeto de curso para EAD ou produção de videoaula profissional.
- **Resultados:** Não avaliado

Atividade: PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO: análise de uma videoaula.

- **Objetivo educativo:** elaboração de projeto de curso para EAD ou produção de videoaula profissional.
- **Metodologia:** Realização de análise de videoaula e a avaliação de acordo com critérios definidos previamente.
- **Resultados:** Não avaliado

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sabemos as tecnologias têm caminhado ao lado do homem desde seus primórdios aos dias atuais, na atualidade elas têm sido essenciais a vida humana. percebemos que as tecnologias têm afetado todos os setores principalmente o setor educacional, as tecnologias dentro desse contexto são cada dia mais importante e requer cada vez mais sua integração para ampliar e melhorar o processo de ensino-aprendizado.

Portanto, a Especialização em Tecnologias Educacionais proporcionou muitas e inovadoras possibilidades de como usar tais ferramentas na EAD e desta forma abrir caminho para se ampliar os pensamentos e o uso das mesmas em diferentes contextos e ambientes. e diante do momento que temos vivido (pandemia), esse curso foi de grande valia e fez com que os professores que estavam cursando o mesmo estivessem com algumas vantagens para a atuação, o curso ganhou ainda mais importância e se tornou essencial durante esse contexto que estamos inseridos que é o de “pandemia” que tem abalado de forma geral a vida de todos.

Devido esse fato, foi implementado nas escolas o formato de “ensino remoto” para tentar minimizar os danos da pandemia no contexto escolar. grandes dificuldades e grandes barreiras foram encontradas devido ao não uso de tecnologias em sala de aula, professores que não conheciam e nunca usaram recurso tecnológicos foram obrigados a aprender a usar e dominar as tecnologias. No entanto, o curso de especialização em tecnologias educacionais, proporcionou a seus discentes estarem alguns passos à frente desse processo, o curso abriu um leque de possibilidades e inovações, ferramentas tecnológicas e metodologias inovadoras para o processo de ensino-aprendizagem: criação de vídeos, mapas mentais, jogos, softwares dentre tantos outros que ajudaram bastante durante as aulas remotas.

Diante de toda essa contextualização percebeu-se que tais tecnologia e recursos tecnológicos poderiam ser integrado de forma pedagógica nas aulas de Inglês no ensino fundamental II, criando nova diferentes formas e estilos de aprendizado, diferentes formas de autonomia, diferentes tipos de abordagens, além de manifestações sócio afetivas e cognitivas dentro do ambiente educacional.

A parte mais significativa, são as possibilidades de como integrar essas ferramentas tecnológicas dentro do ensino de Inglês, criando a possibilidade de estudantes de Línguas em especial Inglês sejam capazes de se comunicar, de praticar, de interagir com o idioma e ver a importância de aprender esse idioma, e desta forma, esse aprendizado possa ser significativo para ele, e compreendemos que essas tecnologias são salutares para que esse processo seja desenvolvido nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Romulo. Um Breve Panorama sobre o Design Instrucional. EaD em FOCO. n.6, v.10, 2016.

BERSCH, R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva: Ensaio Pedagógicos, Brasília: MEC, 2006.

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência. Porto Alegre: CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2006.

BESSA, José Cezinaldo Rocha. Por uma cultura de ética e de integridade do pesquisador em formação inicial. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 14, n. 159, p. 114-121, 2014.

BORGES, Rosemary Pessoa. *Tecnologias educacionais: Módulo 2: Tecnologia educacional e concepção de aprendizagem* / Rosemary Pessoa Borges, Roberto Douglas da Costa e Nadja Soares Dantas. – Natal: IFRN Editora, 2015.

CARMO, Enedina Silva e BOER, Noemi. *Aprendizagem e Desenvolvimento na perspectiva interacionista de Piaget, Vygotsky e Wallon*. XVI Jornada Nacional de Educação. Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Santa Maria, RS: 2012. Disponível em: <http://jne.unifra.br/artigos/4742.pdf>. Acesso em 02 de novembro de 2021.

CASTELLS, Manuel. *A Era da informação: economia, sociedade e cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

COSTA VAL, M. G. *Repensando a textualidade*. IV Fórum de Estudos Linguísticos (conferência). Instituto de Letras da UERJ. 21/10/1999

DALMAU, Marcos Baptista Lopez. *Introdução à educação a distância*. 2.ed. Florianópolis: UFSC, 2011.

ISMAN, Aytakin. *Technology and technique: An educational perspective*. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. n.11, 2011. P. 207-213.

LAKOMY, Ana Maria. *Teorias Cognitivas da Aprendizagem*. Ediora IBPEX. Curitiba, 2008.

LIMA, A. A. *Fundamentos e práticas de EAD*. Cuiabá: Universidade Federal do Mato grosso, 2012.

MENEGHEL, I. *Metodologia para desenvolvimento de cursos a distância*. Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: www.ead.unicamp.br/php_ead/boletim.php?bolt. Acesso em: 13 jul. 2002.

PEREIRA *et al.*(org.). *AVA: Ambientes Virtuais de Aprendizagem em diferentes contextos*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2007.

QUEIROZ, M. E.; BESSA, J. C. R.; JALES, A. M. Os significados de escrever no ensino superior: a produção textual no discurso de professores e alunos de um curso de Letras. *Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Online)* v. 59, p. 523-538, 2015.

SANCHO, Juana Maria. *Para uma Tecnologia Educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Claci Clair Röpke; PORTO, Marcelo Duarte; MEDEIROS, Wilton de Araújo. A teoria Vygotskyana e a utilização das novas tecnologias no ensino aprendizagem: uma reflexão sobre o uso do celular. *Revista online De Magistro de Filosofia*, Ano X, no. 21, pp. 84-98, jan./jun., 2017. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/319986811> Acesso em: 02 de Novembro de 2021.

SOUZA, A. P.; FILHO, M. J. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación: Universidade Estadual Paulista*. São Paulo, n. 44/7, p. 1-8, 2008.

TANENBAUM, Andrew S. *Redes de computadores*. 4.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

VERASZTO, E. V. *et al.* Ensino de física e tecnologia: desenvolvimento de atividades de educação tecnológica para alunos do ensino fundamental. In: GARCIA, N. M. D. (Org.). *Atas do XV Simpósio Nacional de Ensino de Física*. Curitiba: CEFET, 2003^a p. 1974-1983.



O desafio da inserção do pedagogo nas instituições públicas e suas possibilidades de atuação

Geniel Pereira de Oliveira

Graduado em Pedagogia pela UVA-Universidade Estadual do Vale do Acaraú, Pós-graduado em Docência em Teologia pelo Centro Universitário FAVENI e Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol – UNADES.

Geane Florenço da Costa

Bacharelado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, pós-graduada em Didática do Ensino em Geo-História pela Universidade Potiguar-UNP e Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol - UNADES

Jailta Machado da Cruz

Licenciada em pedagogia pela Universidade vale do Acaraú e especialista em educação infantil e ensino fundamental I, pela Faculdade do maciço de Baturité/FMB

José Augusto da Silva

Graduação em pedagogia - UVA. Pós-graduação em alfabetização e letramento - Uninter. Mestrando em ciências da educação – ESL. Professor pedagogo do ensino fundamental anos iniciais.

Izabela louize Ferreira Tavares

Graduação em Pedagogia. Pós-graduação: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Professora do ensino fundamental I.

Maria da Paz Lopes Ferreira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco-UCB e Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol - UNADES.

Meirelane Romeica de Oliveira Rodrigues

Graduação: pedagogia. Especialização: psicopedagogia institucional e Clínica. Professora na rede Municipal com a educação infantil e na Rede Estadual com o fundamental I.

Mikeline de Araújo Alves Pereira

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitario Inta-UNINTA, pos-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira- ISEP e Mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol – UNADES

Rita de Luzier de Souza Martins

Graduada: Letras UNP. Especialização: Psicopedagogia. Professora do Ensino Fundamental II.

Wellyda dos Santos Araújo

Licenciada em pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú, Instituto Brasil de pesquisa e ensino Superior. Pós-Graduação em Neuropsicologia Clínica e Institucional pela Faculdade do Complexo Educacional Santo André (Facesa) e Pós-graduação em Libras pela FMB- Faculdade do Maciço de Baturité.

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.32

RESUMO

A elaboração deste trabalho tem como pressuposto a concepção de que a Pedagogia é uma área de formação que permite a atuação do profissional em campos diversos. Uma das mais recentes áreas de atuação para o Pedagogo é a Intuição Pública, que antes só tinha como espaço de trabalho, as escolas de modo geral. Assim, as Instituições Públicas podem ser consideradas também um espaço educativo, de aprendizagem e apropriação de conhecimentos. O papel da Pedagogia inserida na Instituição Pública é, basicamente, auxiliar nos processos de aperfeiçoamento, qualificação e relações humanas. Este trabalho, inicialmente, caracteriza a pedagogia e suas formas de atuação, depois traz o contexto histórico dos recursos humanos e suas implicações, em seguida vai tratar da melhoria das relações interpessoais na área de Recursos Humanos da Instituição Pública, onde o trabalho também faz abordagem a Intervenção realizada no departamento de Recursos Humanos e, por fim, aprofunda a análise do papel do pedagogo como mediador no processo de relações interpessoais na Instituição Pública.

Palavras-chave: pedagogia. instituição pública. atuação do pedagogo.

ABSTRACT

The elaboration of this work is based on the idea that Pedagogy is a training area that allows professionals to work in different fields. One of the most recent areas of activity for the Pedagogue is Public Intuition, which previously only had schools in general as a workspace. Thus, Public Institutions can also be considered an educational, learning and knowledge appropriation space. The role of Pedagogy inserted in the Public Institution is, basically, to help in the processes of improvement, qualification and human relations. This work, initially, characterizes pedagogy and its ways of acting, then brings the historical context of human resources and its implications, then it will deal with the improvement of interpersonal relationships in the area of Human Resources of the Public Institution, where the work also approaches the Intervention carried out in the Human Resources department and, finally, deepens the analysis of the pedagogue's role as a mediator in the process of interpersonal relations in the Public Institution.

Keywords: pedagogy. public institution. pedagogue performance.

INTRODUÇÃO

Este estudo propõe-se a refletir sobre o desafio e a importância da Inserção do pedagogo nas Instituições Públicas, cuja contribuição é auxiliar nos processos de aperfeiçoamento, qualificação e relações humanas. A educação é uma prática social responsável pela humanização dos indivíduos, constituindo-os como seres humanos e sociais. Cabe à Pedagogia estudar os fatores que influenciam essa formação humana. O papel do Pedagogo, por sua vez, é atuar nas instâncias que requerem práticas educativas que têm como finalidade a formação humana e a melhoria nas relações. Tais instâncias não se restringem ao trabalho docente, apesar da escola ser um campo de atuação importante para o Pedagogo, mas referem-se a diversos outros campos educativos. Há uma diversidade de possibilidades de atuação para esse profissional.

Ao estudarmos as atribuições do pedagogo, que atua fora da escola, podemos ver várias maneiras de atuação do pedagogo dentre elas estão: 'Pedagogo Empresarial'. Hoje, a educação compreende um amplo campo e ocorre em diversas esferas dessa forma, a ação pedagógica perpassa a educação formal e é ampliada à educação informal e não formal.

O pedagogo na Instituição Pública pode está presente nas seguintes situações: atividades de pesquisa; documentação; formação profissional; gestão educacional; orientação pedagógica; animação sociocultural; formação continuada em empresas e escolas.

As funções e atribuições do Pedagogo dentro da instituição relacionam se a cinco campos: atividades pedagógicas, técnicas, sociais, burocráticas e administrativas, podendo ser assim sintetizadas:

- Conceber, planejar, desenvolver e administrar atividades relacionadas à educação na empresa;
- Diagnosticar a realidade institucional;
- Elaborar e desenvolver projetos, buscando conhecimento também em outras áreas profissionais;
- Coordenar a atualização em serviço dos profissionais da empresa;
- Planejar, controlar e avaliar o desempenho profissional dos funcionários da empresa;
- Assessorar as empresas no que se refere ao entendimento dos assuntos pedagógicos atuais.

Para consecução dos trabalhos foi aplicada uma metodologia de cunho qualitativo, baseada no estudo de caso, onde foi observado o trabalho do pedagogo, suas formas de atuação dentro da instituição.

A instituição alvo da pesquisa foi uma Instituição Pública (Prefeitura), que tem como objetivo principal possibilitar o atendimento à população, buscando a melhoria da qualidade de vida da comunidade. A escolha da Instituição se deu pela facilidade de acesso para a realização da pesquisa, bem como, e principalmente, pelo fato de que esta, entre outras, é um campo importante para a inserção do Pedagogo neste contexto, pois é o Pedagogo que possui formação para lidar diretamente com a capacitação de recursos humanos.

Em resumo, entende-se que as Instituições Públicas podem ser amplamente beneficiadas pelo trabalho do pedagogo e pelas atividades técnico-pedagógicas administrativas por ele desenvolvidas. Este trabalho procura abordar a Educação, à Pedagogia, como o pedagogo pode atuar nas instituições públicas, principais problemas que afetam as relações interpessoais. Por fim, é feita uma articulação entre Pedagogia e Instituição, com a finalidade de compreender melhor a atuação do Pedagogo na área de Recursos Humanos.

PEDAGOGIA E SUAS FORMAS DE ATUAÇÃO

Diante dos desafios em que a sociedade moderna tem enfrentado, com o avanço da tecnologia e da globalização da economia, que impõe mudanças constantes em todos os seto-

res, exigindo, desta forma, investimentos permanentes em recursos humanos, surgindo, assim, a gestão do conhecimento, que vem ganhando mais espaço, a cada dia, merecendo atenção especial por parte dos gestores, que começaram a entender melhor a atuação do pedagogo, necessária em qualquer ambiente onde exista o processo ensino-aprendizagem.

A pedagogia vem abrindo novos horizontes de trabalho para os profissionais da área que vão além do espaço escolar propiciando sua inserção também no espaço não escolar.

A Pedagogia é uma ciência que tem como objeto de estudo a teoria e a prática da educação. Por educação entende-se:

Conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais (LIBÂNIO, 2000, p. 30).

De acordo com Libânio (2000), a educação é uma prática social em que o ser humano está inserido como fazendo parte da sociedade por meio do convívio seja individual ou em grupo. A educação jamais pode ser compreendida de forma isolada das relações sociais que o indivíduo está inserido, pois a educação tem o propósito de melhorar a formação e o desenvolvimento dos indivíduos em meios às relações interpessoais.

Observando essas possibilidades e vislumbrando uma nova área de trabalho, perceberemos a necessidade de construir novos conhecimentos acerca da temática: Pois acreditamos que através da inserção deste profissional na instituição pública atuando no setor de recursos humano o pedagogo pode agir auxiliando as pessoas a delinear seus comportamentos e melhorando as relações interpessoais.

Diante disso, tanto as organizações públicas, como a Pedagogia agem em direção a realização de ideais e objetivos definidos em busca de alavancar mudanças em comportamentos pessoais. Esse processo de provocar mudanças nas relações interpessoais chama-se aprendizagem, tarefa da ação pedagógica. Assim, além das pessoas serem beneficiadas, as organizações também são favorecidas pelo trabalho oriundo das atividades educativas do pedagogo.

O campo da Pedagogia hoje ultrapassa a docência graças a reformulações curriculares estabelecida nos últimos anos. Apresentando-se então como uma ciência com prática complexa e multirreferencial.

O que chama mais atenção nos últimos tempos dentro dos fenômenos mais significativos dos processos sociais contemporâneos é a ampliação do conceito de educação. Mas é evidente que as transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizado ou não, sob várias modalidades.

Diante das mudanças sociais podemos perceber a variação com relação ao conceito de educação, decorrente da complexificação da sociedade e da diversificação das atividades educativas, e isso não poderiam deixar de afetar a Pedagogia, tomada como teoria e prática da educação. Em várias esferas da sociedade surge a necessidade de disseminação e internalização de saberes os modos de ação, levando as práticas pedagógicas.

Nas Instituições Públicas há atividades de supervisão do trabalho, orientação de estagiários, formação profissional de serviços, recrutamento e seleções, treinamento de funcionários

que se relacionam as ações pedagógicas.

As Instituições reconhecem a necessidade de formação geral e continuada como requisito para enfrentamento da intelectualização do processo produtivo.

Nos dias de hoje com a velocidade de intensas transformações e inovações tecnológicas em vários campos acabam levando a introdução no processo produtivo, de nossos sistemas de organização do trabalho, mudança no perfil profissional e novas exigências de qualificação dos trabalhadores, que acabam afetando os sistemas de ensino.

De fato, com a 'intelectualização' do processo produtivo, o trabalhador não pode ser mais improvisado. São requeridas novas habilidades, mais capacidade de abstração, um comportamento profissional mais flexível. Para tanto, repõe-se a necessidade de formação geral, implicando reavaliação dos processos de aprendizagem, familiarização com os meios de comunicação e com a informática, desenvolvimento de competências comunicativas, de capacidades criativas para análise de situações novas e modificáveis, capacidade de pensar e agir com horizontes mais amplos.

Verifica-se, pois uma ação pedagógica múltipla na sociedade. O pedagógico repassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não formal.

Assim os aportes das ciências da adequação para a construção do objeto de estudo da pedagogia, a prática educativa, que por natureza, é pluridimensional. O que a teoria pedagógica faz é integrar num todo articulado os diferentes processos analíticos que correspondem aos objetos específicos (e parciais) de estudo de cada uma das ciências da educação. Mas é necessário mobilizar a sociedade com esse conhecimento, porque ainda existe a analogia de que a Pedagogia é somente para a área escolar.

Sendo a educação uma relação de influências entre pessoas, há sempre uma intervenção voltada para fins desejáveis do processo de formação, conforme opções do educador quanto à concepção de homem e sociedade, ou seja, existe sempre uma intencionalidade educativa, implicando escolhas, valores, compromissos éticos.

No contexto da institucional, o Pedagogo pode ter muitas funções e atribuições, envolvendo atividades pedagógicas, técnicas, sociais, burocráticas e administrativas.

Pascoal (2007) elenca estas atribuições e funções:

Conceber, planejar, desenvolver e administrar atividades relacionadas à educação na empresa; diagnosticar a realidade institucional; elaborar e desenvolver projetos, buscando conhecimento também em outras áreas profissionais; coordenar a atualização em serviço dos profissionais da empresa; planejar, controlar e avaliar o desempenho profissional dos funcionários da empresa; assessorar as empresas no que se refere ao entendimento dos assuntos pedagógicos atuais (PASCOAL, 2007, p. 190).

Nos textos lidos, percebe-se que a Pedagogia é entendida como uma importante ferramenta para qualquer Instituição, pois é através da atuação do profissional pedagogo que as Instituições se fortificarão e atingirá seus objetivos.

Nesse cenário conclui-se que a participação do pedagogo empresarial representa um fator importante no trabalho dinâmico, visando a interação, comunicação de equipes atuantes, também a permanente capacitação e aprendizado no interior das organizações, diferen-

ciando as pessoas, valorizando o trabalho do grupo sem excluir o individual, transformando as empresas, criando novas estratégias e sendo um importante personagem no desenvolvimento organizacional. (MACHADO, 2011, p. 4).

A Pedagogia é um instrumento muito importante para que o pedagogo encontre formas de atuação.

O PEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO PÚBLICA

Quando falamos do Pedagogo no contexto Institucional, nos referimos, a capacidade de promover o desenvolvimento das pessoas que atuam na organização. Para compreender a importância do trabalho desenvolvido por esse profissional, é preciso, primeiramente, distinguir as atividades, pois de acordo com Nogueira (2005, p. 9) o desenvolvimento de pessoas é um processo com a sua finalidade.

Cabe ratificar que a área de recursos humanos, sobretudo no contexto da sociedade e das organizações contemporâneas, constitui-se na área mais importante e imprescindível na estrutura de qualquer organização. Planejá-la e implantá-la não é algo tão simples, especialmente quando se trata de operacionalizar programas que atendam tanto aos interesses organizacionais quanto aos aspectos de melhoria de desempenho profissional e pessoal (RIBEIRO, 2010, p. 53).

O pedagogo tem a capacidade de orientar pessoas e proporcionar a elas experiências de aprendizagens centradas na posição atual que ocupam, na intenção de aprimorar conhecimentos, habilidades e atitudes para a realização de determinada atividade. Por outro lado, desenvolver pessoas é um processo com olhar futuro, o qual prepara os trabalhadores para prosperarem e crescerem profissionalmente.

Conforme Nogueira (2005, p. 10) traz em seu texto, o aperfeiçoamento dos colaboradores de uma organização se faz frequentemente necessário, com a finalidade de desenvolver e conservar as competências fundamentais para seu sustento. A necessidade de um aprendizado permanente culminou na relação Inter complementar entre educação e treinamento dentro das organizações.

Segundo Ribeiro (2010, p. 65):

Tanto a educação como o treinamento constituem-se em processos Inter complementares (nunca excludentes) cujos objetivos buscam muito mais do que acumular técnicas ou conhecimentos, mas, acima de tudo, promover mudanças de atitudes mais amplas (que ultrapassam os limites do ambiente de trabalho).

Assim alguns fatores são considerados importantes para o desenvolvimento e dependem, sobretudo, da atuação de um Pedagogo para que obtenham melhores êxitos. É o caso do planejamento. Prever o que se pretende com o programa, qual o prazo para ser realizado, quais os objetivos claros, detalhamento das atividades a serem aplicadas e desenvolvimento de acordo com o perfil do grupo com o qual se trabalha (RIBEIRO, 2010, p. 109).

Buscar diferentes métodos e estratégias para executar os dois processos também é tarefa que o Pedagogo é capaz de realizar com êxito. “Tanto os instrutores quanto os que planejam as atividades devem estar atentos à necessidade de inovação e ao desejo de diversificação de metodologia e estratégias de treinamento” (RIBEIRO, 2010, p. 115).

RELAÇÕES INTERPESSOAIS DO SETOR DE RH

As relações interpessoais é o termo mais inserido no ambiente de trabalho, ao falarmos de Relações Interpessoais estamos nos referindo-se a relacionamento entre pessoas. No ambiente de trabalho para alcançarmos objetivos de eficiência nas relações é necessário à influência de toda estrutura organizacional, o envolvimento de toda a empresa desde o gestor e/ou chefia ao subordinado, priorizando objetivos e utilizando da comunicação tanto para ouvir quanto para sugerir propostas e ações que contribuam para um ambiente saudável. Para Moscovici (1985, p. 32):

As interferências ou reações, voluntárias ou involuntárias, intencionais ou inintencionais, constituem o processo de interação humana, em que cada pessoa na presença de outra pessoa não fica indiferente a essa situação de presença estimuladora. O processo de interação humana ocorre permanentemente entre pessoas, sob forma de comportamento manifesto e não manifestos verbais e não verbais, pensamentos, sentimentos, reações mentais ou físicos corporais. Como por exemplo: um olhar, um sorriso, um gesto, uma postura corporal, um deslocamento físico de aproximação ou afastamento, constitui formas não verbais de interação entre pessoas.

No cenário de trabalho não é diferente, todas essas interferências e reações estão presentes, por estarem enraizados com as pessoas que as carregam. As relações interpessoais estão sendo mais valorizadas nas organizações, as pessoas que fazem parte do corpo organizacional, o capital humano começa a ser visto não somente com gerador de lucros com seu esforço humano, mas como parte da empresa que precisa conviver num ambiente onde haja o bem-estar.

Segundo Costa (2004, p.17-21), a humanização no ambiente de trabalho de mostra as relações interpessoais como um dos elementos mais importante para formação do relacionamento real na organização.

O relacionamento interpessoal se tornar algo prazeroso, permitindo que trabalho em equipe seja mais sadio e harmonioso, havendo integração de esforços, troca de informações, conhecimentos e experiências. O líder da organização tem um papel fundamental para mudanças e implantações das relações interpessoais.

Através do líder inicia o incentivo, ações e providência de medidas que ponham em prática a positividade do ambiente através de diálogos abertos, sinceros evitando conflitos.

ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM RECURSOS HUMANOS

O processo de interação humana encontra-se presente nas organizações, e a forma como se dão essas interações influencia os resultados de toda a empresa.

Conviver com o outro não é uma tarefa fácil, e conviver com o outro no trabalho sem entender o comportamento de cada um é praticamente impossível.

Cada um de nós possui algumas noções sobre o comportamento e as reações de outras pessoas, e até já desenvolveu certa habilidade para lidar com as maneiras diferentes que cada um possui; porém, essas noções são empíricas e nos basearmos apenas no que 'achamos' nem sempre é um bom caminho.

Se considerarmos essa interação de pessoas num ambiente organizacional, temos que levar em consideração que as pessoas não funcionam como máquinas e Relações interpessoais e qualidade de vida no trabalho que muitas vezes o comportamento é diferente do que se espera. Isso porque, quando estamos em interação com outras pessoas, o funcionamento de ser de cada um é afetado, alterando o que se poderia chamar de 'previsto ou esperado'.

Segundo Moscovici(1984, p. 22):

Nas empresas, a interação humana ocorre em dois níveis concomitantes e interdependentes. O nível da tarefa é o que podemos observar que é a execução das atividades individuais e em grupos. Já o socioemocional refere-se às sensações, aos sentimentos que são gerados pela convivência.

Se esses sentimentos são positivos, o nível da tarefa é facilitado, gerando uma produtividade satisfatória. Se, ao contrário, o clima emocional não é satisfatório, a tarefa passa a sofrer os efeitos, que muitas vezes se manifestam com interações de desagrado, antipatia, aversão etc.

A interação socioemocional pode favorecer o resultado do trabalho e as relações interpessoais. Se os processos são construtivos, a colaboração e o afeto predominam o que possibilita a coesão do grupo. Caso contrário, o grupo passa a ter conflitos internos.

O que se observa é que para trabalhar bem, e em grupo, as pessoas precisam possuir não apenas competências técnicas para realizar suas funções, mas também competências emocionais.

Vemos que a realização do eu é fundamental na interação com os outros; a forma como eu me vejo, minhas motivações, ideologia, influem em cada interação interpessoal.

Numa organização, a presença de um líder habilidoso é muito importante nesse processo. Ele poderá conduzir sua equipe para o sucesso e, se possui habilidades para lidar com as emoções e com a qualidade de vida, fará a diferença de forma positiva no seu grupo de trabalho.

Dessa forma, a atuação do Pedagogo não se restringe ao trabalho docente, desenvolvido em escolas. Há uma diversidade de possibilidades de atuação para esse profissional. A Pedagogia aplicada nas instituições não escolar está inserida na modalidade de educação não formal. A educação, tem por excelência o propósito de provocar a mudança de comportamento dos indivíduos a fim de que se tornem seres sociais, ou seja, para que estejam preparados para uma vida em sociedade e para o convívio em grupo. Para isso é necessário provocar algumas mudanças em seus comportamentos e atitudes.

O que facilita ou dificulta essas relações são o autoconhecimento e o conhecimento do outro, que fazem com que se amplie a compreensão de como as pessoas atuam no trabalho.

INTERVENÇÃO NO DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

O presente estudo tem como objetivo compreender a importância da participação do pedagogo no processo de formação dos envolvidos no setor de recursos humanos.

Dessa forma, procura-se entender os campos de atuação do pedagogo, que diante dos desafios tem sido um profissional capaz de atuar em vários ramos de atividades, para mediar a aprendizagem.

O pedagogo é um profissional que pode atuar em vários campos de vivências, pois quando acontece o verdadeiro ensino, nasce à aprendizagem, logo haverá transformação na vida, nas ações, nos conceitos, desejos e anseios deste indivíduo.

Assim, pesquisaremos e analisaremos tanto os recursos bibliográficos, quanto as instituições públicas, para melhor desenvolver as atividades relacionadas ao profissional de pedagogia e suas possibilidades de atuação.

Ao estudarmos as atribuições do pedagogo, que atua fora da escola, podemos ver várias maneiras de atuação do pedagogo dentre elas estão: 'Pedagogo do Trabalho', 'Pedagogo Empresarial', 'Educador Organizacional' 'Pedagogo Organizacional' e 'Pedagogo extraescolar'.

Boldrin (2000), diz que, o pedagogo empresarial é aquele cujo foco está nos processos de ensino e aprendizagem no âmbito das organizações de qualquer segmento ou dimensão, no setor público ou privado, cuidando do caráter educativo das ações vinculadas ao crescimento do trabalhador nas empresas.

O pedagogo está presente nas seguintes situações: atividades de pesquisa; documentação; formação profissional; gestão educacional; orientação pedagógica; animação sociocultural; formação continuada em empresas e escolas.

O trabalho do pedagogo deve ser levado em conta como parte importante dentro do campo da investigação e inserido nas atividades que objetivam o campo educativo. No aspecto educativo, esse profissional tem o papel de atuar no processo de educar, propriamente dito.

Libâneo (1998) defende a ideia de que o ser humano educa-se através de sua interação com as outras pessoas. Coloca que as transformações sofridas pelo homem são uma consequência gerada pelas suas interações ocorridas com o seu meio. É interessante citar que esse processo é estabelecido de uma forma espontânea, onde a intenção não é estabelecida. Seu desenvolvimento é evoluído através das experiências sofridas pelo sujeito.

Tais intervenções podem contribuir para a área de conhecimento sobre as práticas educativas na instituição pública, nesse sentido o presente relato tem por finalidade apresentar o trabalho de pesquisa e atuação voltada para a melhoria das relações interpessoais.

Através de um diagnóstico levantado na instituição pública foi preciso solucionar a problemática das dificuldades de relacionamento interpessoal, cuja intervenção tem como objetivo principal melhorar as relações dentro do setor de recursos humanos.

Desta forma, o objetivo geral deste trabalho foi promover a participação, estabelecendo metas e estratégias para melhoria das relações interpessoais dentro do setor de recursos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, conseguimos assimilar a importância do profissional Pedagogo, suas atribuições, sua função perante o contexto da Instituição Pública, como profissional atuante e disposto a fazer a diferença em seu local de trabalho. Possui qualificação necessária para verificar problemas e propor soluções, tem uma visão humana das pessoas, reconhecendo

as potencialidades de cada um, alavancando oportunidades e crescimento para a Instituição.

Portanto, acredito na importância desse profissional no âmbito da Instituição Pública, pois de acordo com os fatos pesquisados, ficou clara a importância do pedagogo nas Instituições Públicas por ser um profissional com vasto conhecimento e habilidades, e por isso, consegue propor novos caminhos para aprender e ensinar, cabendo apenas aos envolvidos nesse processo assimilarem sua importância e abrirem mais espaços para que ele possa mostrar suas potencialidades e capacidades.

Diante dos dados da pesquisa, da problemática levantada e das observações realizada, é de suma importância a Inserção do Pedagogo no contexto Institucional, e através do trabalho por ele exercido, a busca de propostas educativas que vão ao encontro dos fundamentos e propósitos da Instituição, valorizando as pessoas e a aquisição de novas aprendizagens.

Cabe ao Pedagogo, portanto, auxiliar no processo de aprendizagem e aperfeiçoamento comportamental e na gestão do conhecimento a ser adquirido dentro da organização através dos processos de treinamento e desenvolvimento. Tais processos prezam pelo relacionamento saudável entre as pessoas, respeito e valorização de ideias, ou seja, pela convivência em grupo.

REFERÊNCIAS

BOLDRIN, L. C. F. Pedagogia Empresarial: que conhecimento e espaço são estes? Dissertação (Mestrado em Pedagogia Empresarial) 2000.- Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2000.

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de Pessoas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

COSTA, Wellington Soares da. Humanização, Relacionamento Interpessoal e Ética. Caderno de Pesquisas em Administração. São Paulo, v. 11, n 1, p. 17-21, jan-março/2004.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 71).

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e Pedagogos, para quê? São Paulo. Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J.C. Pedagogia e Pedagogos, para quê? 3. ed, São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, Luciana Alves Rocha de Lima. Pedagogia Empresarial: histórico e perspectivas atuais. In: 15, ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. Anais[...], São José dos Campos, Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/0369_1031_01.pdf. Acesso em: 19 set.2017.

MOSCOVICI, F. Desenvolvimento interpessoal. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olímpio,1985.

NOGUEIRA, Rodrigo dos Santos. A importância do pedagogo na empresa. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://pedagogiageralppp.blogspot.com.br/2011/03/importancia-do-pedagogo-na-empresa.html>. Acesso em: 20 junho 2017.

PASCOAL, Miriam. O Pedagogo na empresa. Revista Diálogo Educacional, v. 7, set./dez. 2007. Disponível em: [http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116805013ISSN 1518-348](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116805013ISSN%201518-348)>. Acesso em: 19 set. 2017.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. Pedagogia Empresarial: Atuação do Pedagogo na Empresa, 4ed. Rio de Janeiro: wak, 2010.



O trava-língua com estratégia de alfabetização e incentivo a leitura no ensino fundamental I

Cláudia Mércia Barreto da Silva

Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia, Educação Infantil, Gestão e Organização Professora da Rede Municipal de Natal, atuando como Diretora Administrativa Financeira em um CMEI. Mestranda na Universidad del Sol.

Cristina Ferreira da Fonseca

Pedagoga. Especialista em Educação Infantil, Alfabetização e letramento.

Francisca Cosme de Oliveira Torres

Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia. Gestora de Escola. Mestranda na Universidad del Sol

Joelma de Assis França

Bacharel e, Ciências Biológicas. Especialista em Gestão e Coordenação. Coordenadora Pedagógica. Mestranda na Universidad del Sol.

Mirian da Costa Ribeiro Moura

Licenciada em Geografia. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Educação infantil e anos iniciais. Professora Mestranda na Universidad del Sol

Neli Cristina Félix da Cruz

Licenciada em história. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional Gestora. Mestranda na Universidad del Sol

DOI: 10.47573/aya.5379.2.187.33

RESUMO

O presente estudo foi escrito a partir de um projeto realizado no ensino fundamental I para a alfabetização e a valorização da literatura através gênero textual da trava- língua. Assim sendo, teve com objetivos específicos, estimular a leitura e a escrita, instigar a produção de textos verbais e não verbais, desenvolver as habilidades e as competências referente a leitura e a escrita, despertar no aluno o interesse e o gosto pelas diversas propostas de leituras e identificar alguns gêneros literários, para comparação de palavras, identificação das semelhanças e diferenças entre sons, relacionando elementos sonoros com sua representação escrita, verbalização do trava-línguas com entonação adequada, produção de textos e identificação das palavras com rimas para tanto foi realizada, através das diversas etapas constantes do projeto, até a culminância que foi a apresentação na sala para a comunidade escolar, onde os alunos apresentavam os trabalhos que foram realizados durante todo período. Assim chegamos à conclusão de que essa atividade foi de grande importância para ajudar na alfabetização dos alunos e também para despertar o gosto pela leitura.

Palavras-chave: trava língua. alfabetização. leitura.

ABSTRACT

This study was written from a project carried out in elementary school I for literacy and the appreciation of literature through the textual genre of tongue twister. Therefore, it had the specific objectives of stimulating reading and writing, instigating the production of verbal and non-verbal texts, developing skills and competences related to reading and writing, awakening in the student the interest and taste for the various proposals of readings and identify some literary genres, for comparison of words, identification of similarities and differences between sounds, relating sound elements with their written representation, verbalization of tongue twisters with adequate intonation, production of texts and identification of words with rhymes. carried out, through the various stages of the project, until the culmination, which was the presentation in the room for the school community, where students presented the work that had been carried out throughout the period. So we came to the conclusion that this activity was of great importance to help in the literacy of the students and also to awaken the taste for reading.

Keywords: ongue twister. literacy. reading.

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi escrito a partir de um projeto realizado no ensino fundamental I para a alfabetização e a valorização da literatura através gênero textual do trava- língua, como veículo de prazer e cultura, utilizando-se de vários recursos motivadores e desafiadores, no intuito de auxiliar as crianças a aguçar a imaginação, a curiosidade e a desenvolver a linguagem, tanto escrita quanto oral, pois as histórias são capazes de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem, que sabe compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com a sua necessidade.

Para tanto utilizaremos como referência as teorias do gênero oral em alguns artigos,

como o de Schneuwly; Dolz (2004) e Marcuschi (2008).

De acordo com Schneuwly; Dolz (2004), “os gêneros podem ser considerados instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem) ”.

Podemos observar que boa parte dos professores ainda utiliza em sala de aula o método tradicionalista como forma de comunicação dos alunos em detrimento dos gêneros orais.

Durante mais de dois mil anos, os estudos gramaticais se dedicaram exclusivamente à língua escrita literária, formal. Foi somente no começo do século XX, com o nascimento de ciência linguística, que a língua falada passou a ser considerada como o verdadeiro objeto de estudo científico. Afinal, a língua falada é a língua tal como foi aprendida pelo falante em seu contato com a família e com a comunidade, logo nos primeiros anos de vida. É o instrumento básico de sobrevivência. Um grito de socorro tem muito mais eficácia do que essa mesma mensagem escrita (BAGNO, 2000, p. 54)

TRAVAS LÍNGUAS NAS SALAS DE AULA

Os trava-línguas devem ser utilizados em sala de aula para a articulação das palavras e para a alfabetização do aluno, pois são considerados gêneros orais, assim sendo a criança tem facilidade na aprendizagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs Brasil (1997), o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Assim de acordo com PCN's no Ensino Fundamental na Língua Portuguesa objetiva:

A linguagem na escrita e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso” (BRASIL, 1997, p. 32).

Assim sendo, o projeto teve com objetivos específicos, estimular a leitura e a escrita, instigar a produção de textos verbais e não verbais, desenvolver as habilidades e as competências referente a leitura e a escrita, despertar no aluno o interesse e o gosto pelas diversas propostas de leituras e identificar alguns gêneros literários.

Para tanto utilizando como objeto de conhecimento: o conhecimento e compreensão do gênero textual trava-línguas, escrita e leitura, comparação de palavras, identificação das semelhanças e diferenças entre sons, relacionando elementos sonoros com sua representação escrita, verbalização do trava-línguas com entonação adequada, produção de textos e identificação das palavras com rimas.

De acordo com a BNCC (BRASIL,2017) a Habilidade: (EF02LP12) corresponde a:

Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.

Para desenvolver essa habilidade algumas atividades foram desenvolvidas durante o

projeto tais como:

- Exposição de vários trava-línguas dentro da sala;
- Leitura de trava-línguas simples;
- Relação de palavras com rimas;
- Leitura da história “Dom Ratão o Rei da confusão”;
- Aplicação do texto fatiado;
- Produção de trava-língua coletivo e individual;
- Escrita de palavras com contação de sílabas e letras;
- Varal de trava-línguas.

Dessa forma o projeto foi desenvolvido nos meses de: setembro, outubro e novembro. De acordo como o cronograma previsto o desenvolvimento do projeto seguiu as etapas abaixo:

1ª ETAPA: Início de conversa

Explicar através de uma atividade do livro imaginação o que é um trava-língua e que se trata de um conjunto de palavras de difícil pronúncia e que o desafio dos trava-línguas é recitá-los sem errar.

EXEMPLOS:

- Três pratos de trigo para três tigres tristes;
- Casa suja, chão sujo, chão sujo, casa suja;
- O noivo doido endoidou a noiva doida;
- O pelo do peito do pé do Pedro é preto;
- Pedro pregou um prego na porta preta;
- O rato roeu a roupa do rei de Roma.

Foi orientado aos alunos que fizessem a leitura várias vezes, para que percebessem o som das palavras.

2ª ETAPA: Leitura em voz alta e identificação da sonoridade do trava-línguas

Retomando a leitura do trava-línguas de acordo com a dificuldade da pronúncia. Rescrevendo no quadro o trava-língua abaixo:

A aranha e a jarra

Debaixo da cama tem uma jarra.

Dentro da jarra tem uma aranha.

Tanto a aranha arranha a jarra,

Quanto a jarra arranha a aranha.

Posteriormente para detectar as principais dificuldades fazendo alguns questionamentos:

- Vocês reconhecem alguma dessas palavras?
- Qual palavra rima com aranha?
- Vocês compreenderam o texto?
- Existe alguma palavra que não entenderam ou não conhecem?
- Quais são as palavras que se repetem?
- Quantas vezes se repetem a palavra aranha?

3ª ETAPA: Comparação das palavras

Após ter feito essa investigação inicial sobre a repetição das palavras, enfatizamos os sons referentes as palavras e fizemos questionamentos:

- Os sons das palavras são parecidos ou são diferentes?
- Há alguma letra que se repete?
- Quais os sons que se repetem?
- Quais palavras tem o final iguais?

4ª ETAPA: Relacionamento da sonoridade com a representação escrita

Na sequência, produzimos um trava-língua coletivamente partindo dos exemplos que foram expostos em sala de aula.

5ª ETAPA: Escrita em dupla

Organizamos os alunos em duplas de modo que um que estava mais avançado na leitura e na escrita ficou com aquele que apresentava dificuldade e solicitamos que a dupla produzisse um trava-língua.

6ª ETAPA: Conhecer outros trava-línguas com a família

Pedimos aos alunos que questionassem mães, pais ou qualquer pessoa da família sobre o conhecimento de outros trava-línguas e que os ensinassem a pronunciá-los e recitá-los. Na aula seguinte à atividade proposta para casa, montamos um desafio dos trava-línguas: dois alunos se desafiaram por vez; a ideia é que o trava-línguas fosse recitado sem erros ou com o mínimo de erros de pronúncia possível. O aluno que venceu foi considerado o mestre dos trava-línguas.

7ª ETAPA: Produção final dos trava-línguas

Solicitamos que cada aluno produzisse um trava-língua de acordo com sua possibilidade e em seguida foi feita a correção pela professora do mesmo para expor na culminância do projeto.

8ª ETAPA: Culminância

A culminância foi uma manhã de apresentação na sala para a comunidade escolar: gestores, coordenadores, professores e pais onde os alunos apresentaram os trabalhos que foram realizados durante todo período

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que não existem muitos textos teóricos sobre os gêneros orais e nem materiais didáticos. Dessa maneira ensinar gêneros orais exige do professor uma capacidade de análise e muita dedicação na pesquisa, portanto de acordo com Bueno (2009, p. 16): “exigir que os professores se dediquem a este trabalho sem contar com bons textos teóricos para auxiliá-lo significaria assumir uma visão bastante ingênua do sistema educacional”.

Foi um trabalho desenvolvido com muita dificuldade, pois a maioria não tinha o domínio da leitura, no entanto alguns alunos demoraram a entender a proposta, mas depois das diversas atividades que foram realizadas, inclusive o trava-língua com os nomes deles, tudo tornou-se mais fácil.

Eles apresentaram para os pais e as outras turmas alguns dos trabalhos realizados. O projeto foi um gatilho para alguns alunos que não tinham o domínio da leitura, pois no término do projeto a turma era outra, todos os alunos avançaram positivamente.

Enquanto professora não devemos subestimar a capacidade de aprender dos nossos alunos, pois eles são capazes sim de realizar um trabalho com eficaz, basta que a professora desenvolva algo prazeroso, dinâmico e mostrando o valor que terá para sua vida futura. No entanto chego à conclusão de que esse trabalho foi de grande importância para ajudar na alfabetização dos alunos e também para despertar o gosto pela leitura.

REFERENCIAS

BAGNO, M. Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997. Vol. 2. Disponível em . Acesso em 04 dez.2009.

BRASIL Trava-línguas [recurso eletrônico] / Brasília: MEC, 2020.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 9-18, jan./jun. 2009.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 206-221.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. (e colab.). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola: Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 149-151; 170-185

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 89 – 114

Anexo A - Trava língua do sapo dentro do saco.

ESCOLA: _____
TURMA: _____ PROFESSORA: _____
EU SOU: _____

TRAVA-LÍNGUA

OLHA O SAPO DENTRO DO SACO
O SACO COM O SAPO DENTRO
SAPO BATENDO PAPO
E O PAPO DO SAPO
SOLTANDO VENTO.



ANJINHO! RECORTE, COLE E MONTE O TEXTO FATIADO NOS ESPAÇOS ACIMA.

O	SAPO	BATENDO	PAPO			
OLHA	O	SAPO	DENTRO	DO	SACO	
O	SACO	COM	O	SAPO	DENTRO	
E	O	PAPO	DO	SAPO	SOLTANDO	VENTO

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/364580532330772648/>

Anexo B - Trava língua Rato roeu a roupa

Escola: _____
Data: _____ Turma: _____ ESCOLA EDUCACAO.COM.BR
Aluno: _____

TRAVA - LÍNGUA

1- PROCURE E CIRCULE, TODAS AS PALAVRAS COMEÇADAS COM R



O RATO ROEU
A ROUPA DO REI
DE ROMA

2- AGORA COMPLETE O TEXTO COM AS PALAVRAS FALTOSAS:

O _____ ROEU A ROUPA
DO _____ DE _____

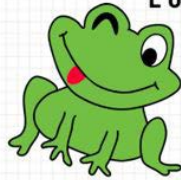
3- ESCREVA 3 PALAVRAS INICIADAS PELA LETRA R:

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/364580532330772648/>

Anexo C - Trava língua olha o sapo

OLHA O SAPO

OLHA O SAPO DENTRO DO SACO
O SACO COM O SAPO DENTRO,
O SAPO BATENDO PAPO
E O PAPO SOLTANDO O VENTO.



BLOGPROFESSORAVE



Fonte: <https://blogprofessorave.blogspot.com/>

Anexo D - Trava língua da aranha e a jarra.

A ARANHA E A JARRA

DEBAIXO DA CAMA TEM UMA JARRA.
DENTRO DA JARRA TEM UMA ARANHA.
TANTO A ARANHA ARRANHA A JARRA,
COMO A JARRA ARRANHA A ARANHA.



BLOGPROFESSORAVE

Fonte: <https://blogprofessorave.blogspot.com/>

Anexo E - Trava língua do doce.

O DOCE


O DOCE PERGUNTOU PRO DOCE
QUAL É O DOCE MAIS DOCE
QUE O DOCE DE BATATA-DOCE.
O DOCE RESPONDEU PRO DOCE
QUE O DOCE MAIS DOCE QUE
O DOCE DE BATATA-DOCE
É O DOCE DE DOCE DE BATATA-DOCE.



BLOGPROFESSORAVE

Fonte: <https://blogprofessorave.blogspot.com/>


Anexo F - Trava língua do tempo



O TEMPO

O TEMPO PERGUNTOU AO TEMPO
QUANTO TEMPO O TEMPO TEM,
O TEMPO RESPONDEU AO TEMPO
QUE O TEMPO TEM TANTO TEMPO
QUANTO TEMPO, TEMPO TEM.

BLOGPROFESSORAVE



Fonte: <https://blogprofessorave.blogspot.com/>

Anexo G - Trava língua da lagartixa.

A LAGARTIXA

LARGA A TIA, LARGATIXA!
LAGARTIXA, LARGA A TIA!
SÓ NO DIA EM QUE A SUA TIA
CHAMAR A LARGATIXA DE LAGARTIXA.



BLOGPROFESSORAVE



Fonte: <https://blogprofessorave.blogspot.com/>



Educação e escola: os desafios frente as práticas indisciplinares e infrequência as aulas no ambiente escolar

Ernandes Nascimento da Silva

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas, (UFAL), Especialista em Alfabetização, Letramento e Psicopedagogia pela Faculdade Focus. Professor da rede municipal de Educação de Palmeira dos Índios e professor da rede estadual de Educação de Alagoas

Josefa Geniele da Silva Oliveira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas, (UFAL)

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.34

RESUMO

Este estudo é fruto de pesquisa de Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, e é baseado em processos educativos, que busca, de forma geral, mostrar os fundamentos legais mais recentes que garantem o direito à educação no Brasil e, de modo mais específico, analisar as condutas indisciplinadas e infrequência às aulas que podem interferir no rendimento escolar. No que concerne aos quesitos metodológicos, este estudo foi feito por meio de análise bibliográfica da Constituição Federal e outras leis federais, além de teóricos da área estudada. A abordagem de pesquisa seguiu a linha qualitativa, uma vez que prioriza as informações em processo e objetiva analisar a qualidade e não a quantidade das informações pesquisadas em documentos. Assim sendo, o artigo não busca esgotar o tema e nem apontar todas as soluções sobre os problemas encontrados, mas permite, através dos fatos destacados, propiciar uma reflexão sobre os principais desafios da educação brasileira e, assim, motivar novos estudos, visando amenizar os problemas citados neste trabalho.

Palavras-chave: crianças e adolescentes. dificuldades na escola. direito. educação escolar.

INTRODUÇÃO

É notória a premissa de que a educação é um direito fundamental no Brasil (CF/88, arts. 205-214) e que a administração pública está obrigada a oferecer e criar os meios necessários para que se tenha o pleno desenvolvimento deste direito que, por sinal, integra o rol de direitos sociais pertencentes ao povo brasileiro.

Analisando a própria Constituição Federal e Leis como as federais 8069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), compreendemos quem são os sujeitos que necessitam de atenção especial no tocante à oferta e ao desenvolvimento da educação que, neste caso, correspondem às crianças e aos adolescentes que figuram como pessoas que ainda se encontram em desenvolvimento.

Falar em direitos para crianças e adolescentes no Brasil é reconhecer que a norma jurídica determina que seja oferecido com respeito ao princípio da precedência e prioridade absoluta (LEI FEDERAL, 8069/90) o oferecimento e desenvolvimento dos direitos legais e outros advindos de tratados e normas que venham a ser criadas ou adotadas pelo Brasil.

Por outro lado, vale dizer que, embora alguém tenha determinado direito, nem sempre o beneficiário faz bom uso de tal prerrogativa. Lemos no artigo 98, inciso III da Lei Federal 8.069/90, que em razão da própria conduta, tanto crianças como adolescentes podem ser violadores de seus próprios direitos e isso é um problema. Isso mostra que há, entre outras situações, ameaças que permeiam o efetivo exercício dos direitos sociais de menores de idade, seja pelo Estado, família ou pelo próprio beneficiário da atenção especial.

Perseguindo esse caminho, o presente trabalho está dividido, além desta introdução e das considerações finais, em duas seções. Na primeira, apresentamos uma discussão acerca da educação enquanto direito fundamental em uma sociedade democrática, civilizada, a partir de bases legais; na segunda, tecemos considerações sobre os atos de estudantes que podem provocar problemas quanto ao processo educativo, a exemplo da indisciplina na escola e a própria

infrequência escolar. A partir desses encaminhamentos, pretendemos oportunizar uma reflexão sobre a educação como um meio transformador.

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL

A educação é a base comum de instrução de todas as sociedades e culturas. Desde os primórdios da civilização, sabemos que os indivíduos mais velhos instruíam suas crianças aos ritmos e costumes da comunidade a que são pertencentes. Essa é a educação informal, que vem muito antes da educação formal. Esse tipo de educação não necessitava de regras sistemáticas criadas por um sistema de governo por meio de leis específicas. A criança ia sendo educada, basicamente, pelos exemplos dos seus pais.

A família tinha um papel fundamental na educação da criança e, mais ainda, junto à escola, para o desenvolvimento evolutivo dos indivíduos. Esse ponto é imprescindível até os dias atuais, uma vez que a comunidade escolar precisa dialogar com as famílias dos discentes, a fim de melhorar a qualidade da educação escolar. Conforme Dessen e Polonia (2007, p. 22).

[...] a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo.

De acordo com as autoras, vemos que mesmo sendo duas instâncias distintas, elas se complementam, uma vez que família e escola são essenciais na formação ontológica do ser humano. Dessa maneira, podemos dizer que essa interação entre escola e família contribui para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, sociais e educativos dos alunos. É uma via dupla que necessita estar em harmonia, a fim de que o processo educativo seja efetivado.

Retomando a discussão anterior, temos que o conhecimento tradicional era transmitido geração após geração. Hoje, temos exemplos do que acontece com as religiões, por meio das quais crenças e dogmas são repassados aos novos conversos e estes passarão a outros. Nesse sentido, religiões como o Cristianismo, Islamismo, Candomblé, entre outras, também influenciam o desenvolvimento educacional dos estudantes, ainda mais quando pensamos em mecanismos que reverberam nuances ideológicas, sociais e políticas.

Hoje, temos que a educação é um direito de todos, dever do Estado, família e sociedade, conforme se estabelece na Constituição Federal. Assim sendo, a educação não é um mero favor prestado pelo governo, mas sim um direito fundamental que deve ser usufruído pela sociedade como um todo, tendo como meta o desenvolvimento evolutivo do indivíduo e do desenvolvimento social e econômico do país.

Organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) se empenharam em criar uma base comum entre os povos que garantisse os direitos fundamentais a todos os seres humanos. Disso surgiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Essa declaração trouxe o que conhecemos por Direitos Fundamentais do Homem. Neste documento, são mostradas informações sobre quais são estes direitos e como são importantes

para o bem geral da humanidade. Vejamos um trecho desse importante documento:

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, **pelo ensino e pela educação**, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p. 1, grifos nossos).

Como podemos observar, o citado documento corrobora a ideia de que a educação é, de fato, um dos principais direitos dos indivíduos. Por meio dela, é possível desenvolver outras competências, a exemplo de questões atreladas ao campo econômico, social, entre outros. A educação consta como um dos direitos fundamentais aos cidadãos e cidadãs de um país civilizado. Acerca desses direitos, lemos o seguinte pensamento do professor Bulus (2001, p. 69):

Por isso é que eles são, além de fundamentais, inatos, absolutos, invioláveis, intransferíveis, irrenunciáveis e imprescritíveis, porque participam de um contexto histórico, perfeitamente delimitado. Não surgiram à margem da história, porém, em decorrência dela, ou melhor, em decorrência dos reclamos da igualdade, fraternidade e liberdade entre os homens. Homens não no sentido de sexo masculino, mas no sentido de pessoas humanas. Os direitos fundamentais do homem, nascem, morrem e extinguem-se. Não são obra da natureza, mas das necessidades humanas, ampliando-se ou limitando-se a depender do influxo do fato social cambiante.

Como vemos, existe uma necessidade que extrapola as vontades ou opiniões do ser humano. São direitos fundamentais que dizem respeito, inclusive, ao próprio modo de vida, de sociabilidade e que, sem eles, cria-se uma lacuna que não poderá ser preenchida. Esses direitos são formais e materiais. Ainda sobre Direitos Fundamentais, vejamos o que postula Miranda (1998) em sua perspectiva sobre o assunto:

Por direitos fundamentais entendemos os direitos ou as posições jurídicas subjetivas das pessoas enquanto tais, individual ou institucionalmente consideradas, assentes na Constituição, seja na Constituição formal, seja na Constituição material – donde direitos fundamentais em sentido formal e direitos fundamentais em sentido material. (MIRANDA, 1998, p. 8).

A partir do exposto, compreendemos que a subjetividade é pontuada como direito jurídico, individual e até mesmo resguardada. A exemplo disso, temos que a educação é um direito presente nas leis de praticamente todas as civilizações. Bobbio (1992, p. 75) afirma que “não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução — crescente, de resto, de sociedade para sociedade — primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária”. É inegável a existência da educação como direito fundamental no ordenamento jurídico das sociedades atuais. Está atrelada ao desenvolvimento econômico e social de um país que coaduna com o ideário de civilização.

ALGUMAS SITUAÇÕES QUE PERTURBAM O AMBIENTE ESCOLAR

A escola é o principal local onde a educação formal é ministrada. É na escola que os alunos de várias famílias e até comunidades diferentes se juntam e formam uma sala de aula. A escola, no contexto da educação, deve ser um ambiente harmonioso.

Para Freire (2003)¹, a escola deve ser:

A ESCOLA É

O lugar onde se faz amigos.

Não se trata só de prédios, quadros, programas, horário, conceitos... Escola é, sobretudo, gente. Gente que trabalha, gente que estuda, se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor, na medida em que cada ser se comporte como colega, como irmão.

Nada de "ilha" cercada de gente por todos os lados. Nada de conviver com as pessoas e, descobrir que não tem amizade a ninguém.

Nada de ser como tijolo que forma parede, indiferente, frio, só... Importante na escola não é só estudar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é ser amarrado nela. Ora, é lógico...

Numa escola assim vai ser fácil estudar, crescer, fazer amigos, educar-se, SER FELIZ.

É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

A educação, assim como os demais direitos sociais, teve seu estabelecimento de forma mais clara com a CF/88 e as leis advindas após sua promulgação. Logo, sabemos que os direitos sociais estão previstos para todos e que todos são iguais perante a lei e assim dignos de usufruir de seus direitos sem discriminação.

Dentre as muitas ameaças que podem violar direitos, em nosso caso a educação, está a omissão do Estado, a ausência ou abuso dos pais ou responsáveis e situações diversas que interferem direta ou indiretamente na educação como distância até a escola, material de baixa qualidade, ausência de merenda, ausência de profissionais capacitados etc.

Mas, conforme Art. 98, III do Estatuto da Criança e do Adolescente, a ameaça e violação de direitos também se dá em razão da própria conduta da criança ou do adolescente no ambiente escolar. Logo, embora sujeito de direitos e tendo atenção especial, crianças e adolescentes também podem ser os violadores de seus próprios direitos.

Conforme destacam Giordani, Seffner e Dell'aglio (2017), nos últimos anos, tem crescido o número de queixas de professores narrado pela mídia. Nessas notícias, vemos professores queixando-se do comportamento de seus alunos e denunciando agressões sofridas em razão da indisciplina por parte dos alunos.

Indisciplina no ambiente escolar

Definir qual seria o conceito correto de indisciplina não é uma tarefa fácil. Partindo desta dificuldade, se faz necessário consultar o que alguns autores já escreveram sobre o assunto e assim reunir pensamentos e opiniões que permitam criar uma concepção mais segura do conceito da indisciplina no ambiente escolar.

Antecipadamente, sabemos que a disciplina é o comportamento esperado de uma comu-

¹ Poema disponível em: <https://www.xapuri.info/educacao/para-paulo-freire-como-homenagem-o-seu-proprio-poema-a-escola/>. Acesso em 15 de março de 2019/

nidade. A disciplina é o resultado da obediência ao conjunto de regras criadas pela comunidade, grupo, instituição que versam sobre a conduta adequada que os membros precisam ter. Para Estrela (1992, p. 17), a indisciplina, por sua vez, é a “desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas pelo grupo”. Já Para Parrat-Dayan (2012, p. 20), a indisciplina deve ser entendida pelo conceito da disciplina. Enquanto a disciplina implica em obediência, logo temos o oposto, ou seja, a indisciplina pela desobediência.

Em geral o conceito de indisciplina é definido em relação ao conceito de disciplina, que na linguagem corrente significa regra de conduta comum a uma coletividade para manter a boa ordem e, por extensão, a obediência à regra. Evoca-se também a sanção e o castigo que se impõem quando não se obedece a regra. Assim, o conceito de disciplina está relacionado com a existência de regra. (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 18).

Como podemos perceber, tanto a disciplina quanto a indisciplina estão ligadas por regras. Enquanto a primeira obedece, a segunda desobedece. Tais regras não são neutras ou aleatórias, mas sim organizadas e sistematizadas por meio de um conjunto de valores pensados coletivamente. Ainda sobre essa questão, Garcia (2006, p. 123), observa o seguinte sobre a temática da indisciplina no cotidiano escolar:

A indisciplina se associa a um sentido de inclinação negativa, e entre suas possíveis implicações pouco encontramos de produtivo, além da solicitação de pesquisas que ela representa. Em termos acadêmicos a indisciplina escolar também tem sido produtiva ao solicitar respostas, reflexões, e ao provocar debates. A indisciplina tem se tornado, paradoxalmente, uma distinta fonte de motivação indesejável para a reflexão e mudança nas escolas. As tensões derivadas da ausência progressiva, declarada por professores, de disciplina e respeito, cumpriram afinal um inesperado papel de inspirar revisões nas posições, valores, projetos, intenções e em diversos pressupostos e racionalidades que vêm informando as práticas pedagógicas há décadas. (GARCIA, 2006, p. 123).

Temos que esta prática tem um sentido negativo no ambiente escolar. A indisciplina tem repercussões que vão além de mero aborrecimento ao professor. Esse ato reprovável no espaço escolar tem sido entendido de várias formas ao longo do tempo. Estrela (1992, p. 17) diz que a indisciplina “tem assumido ao longo dos tempos diferentes significações: punição; dor; instrumento de punição; direção moral; regra de conduta para fazer reinar a ordem numa coletividade; obediência a essa regra”.

A indisciplina é um fenômeno antigo. Não era tão comum como o é hoje em dia, porém já tínhamos casos de desobediências no passado também. A punição nada mais é do que a reprovação a quem não era obediente; e a desobediência é a própria indisciplina. “Quem era disciplinado era submisso e obediente, quem era indisciplinado era rebelde e desobediente”. (PARRAT-DAYAN, 2012, p. 20).

A rebeldia pode ser entendida como uma ação consciente do aluno ou simplesmente a ignorância das regras a qual está infringindo. Às vezes, o estudante apenas desconhecia as regras e por isso era enquadrado como indisciplinado. Por outro lado, existem aqueles que se insubordinavam dolosamente às regras.

Temos indisciplinas em diversos meios e não só na escola, seja a indisciplina em casa, no trabalho, na igreja, no meio militar etc. O fato é que a indisciplina é uma quebra de regras que gera desarmonia entre as relações que deveriam ser pacíficas e seguir um *script* para atender os objetivos ao qual está proposto.

No ambiente escolar, temos diversos alunos oriundos de famílias diferentes, de comuni-

dades diferentes e de classes sociais e religiosas diferentes. Essa massificação de alunos de diversas culturas pode ter levado a choques dessas culturas e costumes com as regras escolares. Como afirma Parrat-Dayan (2012, p. 57):

A massificação fez com que alunos de diferentes culturas frequentassem a escola. Por isso, a causa da indisciplina poderia ser atribuída ao fato de normas, referências, maneiras de ser e costumes possuírem aspectos diferentes de uma cultura para outra e de os alunos não conhecerem as normas da cultura do professor.

Quando o estudante passa a não respeitar seu colega e nem os profissionais da escola e sua conduta é de desobediência e insubordinação aberta, dizemos, então, que ele é indisciplinado. Isso gera perturbação no ambiente escolar e passa a prejudicar o aprendizado desse aluno e dos demais, pois há desgastes do professor tentando recobrar o controle desse discente que se apresenta como alguém rebelde.

Professores estão tendo dificuldades cada vez mais frequentes de domínio sobre sua classe. Estão passando por situações de estresse muito alto. Em um importante e recente estudo, Weber *et al.* (2015) dizem o seguinte sobre a situação de muitos professores:

Na atividade docente muitos professores são afetados pelo estresse gerado por uma variedade de fontes e que pode ter efeitos adversos na sua saúde global. Durante a última década, a contínua desvalorização e as dificuldades enfrentadas nas relações interpessoais no trabalho têm sido fatores que elevaram os níveis de estresse docente no Brasil (WEBER *et al.*, 2015, p. 40).

Isso tem levado a baixos rendimentos escolares, visto o alto estresse sofrido pelos professores e o pouco envolvimento e interesse do aluno em estudar. A desobediência faz com que o professor tenha que gritar e com isso ter problemas com sua voz. A indisciplina tem levado muitos professores a níveis elevados de estresse e isso o afasta cada vez mais da sala de aula. É um problema que parece está crescendo a cada ano, conforme apontam Silveira, Eunumo e Batista (2014).

Aos pais incube, dentre outros, “o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores” (Estatuto da Criança e do Adolescente, Art. 22). Então, é necessário que os pais sejam informados sobre atos de indisciplinas, a fim de que junto com a escola possam resolver esse problema sério que afeta não somente o aluno indisciplinado quanto os demais alunos e os professores que acabam trabalhando sob estresse e tensão emocional.

Quando a indisciplina atinge um nível mais importante com aspectos violentos, embora menos frequente no ambiente escolar, pode configurar o ato infracional. Segundo o artigo 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente, “Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Assim, esta situação de violência é, na verdade, uma violação da lei que se cometido por um adulto é denominado de crime, mas, por menores de idade, não pode ser denominado assim.

Nos dias atuais, tem sido cada vez crescente o número de adolescentes envolvidos com algum tipo de ato ilícito. Esta prática, danosa às famílias dos envolvidos, da sociedade e do próprio adolescente, envolve cada vez mais adolescentes em fase escolar, como assevera Parrat-Dayan (2012). A simples indisciplina em si não é um ato ilícito, no entanto, pode desencadear em um ato desse tipo. A partir do momento em que o aluno passa a injuriar, ofender, lesionar, destruir o patrimônio público, portar drogas, armas etc. passa a ser considerado ato ilícito e não simplesmente ato de indisciplina.

Infrequência escolar

Infrequência escolar é a situação em que o aluno deixa de frequentar a escola por um período em que fica constatada a situação de infrequência e em casos mais graves a evasão escolar. É uma prática que ocorre com maior frequência no Ensino Médio². A infrequência escolar tem sido um problema recorrente, o que faz, vez ou outra, ser necessário acionar os pais ou responsáveis e outros órgãos responsáveis por zelar e garantir os direitos de crianças e adolescentes.

Segundo França (2019), o Brasil tem a terceira maior taxa de evasão escolar do mundo, uma média de 24,1% dos alunos não conclui o ensino fundamental até os 16 anos. Ainda segundo a autora, 40,8% dos jovens não concluem o ensino médio até os 19 anos, em outras palavras, quase metade dos jovens não concluem a educação básica na idade certa. Isso reflete no IDH dos países em comparação com outras nações que têm melhores índices de desenvolvimento humano.

Isso mostra que existe uma falta de conhecimento teórico ou prático sobre a problemática e isso tem levado a altos índices de infrequência e evasão, por não ser satisfatória a forma como a educação está sendo desenvolvida nas escolas, segundo Ceratti (2008, p. 2-3):

O problema da evasão escolar preocupa a escola e seus representantes, ao perceber alunos com pouca vontade de estudar, ou com importantes atrasos na sua aprendizagem. Os esforços que a escola, na pessoa da direção, equipe pedagógica e professores fazem para conseguir a frequência e aprovação dos alunos não asseguram a permanência deles na escola. Pelo contrário, muitos desistem.

Geralmente, esta situação ocorre mais com os adolescentes e, dentre as justificativas, está à condição de trabalho incompatível com o horário escolar. Outras condições incluem a ministração das aulas insuficientes ou pouco motivadoras, para que convençam o aluno a continuar estudando e as condições de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, residência distante da escola etc., também são fatores dessa ordem.

Segundo o pensamento de Digiácomo (2005, p. 1):

A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por 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, já contando com a 'desistência' de muitos ao longo do período letivo. Que pese a propaganda oficial sempre alardear um número expressivo de matrículas a cada início de ano letivo, em alguns casos chegando próximo aos 100% (cem por cento) do total de crianças e adolescentes em idade escolar, de antemão já se sabe que destes, uma significativa parcela não irá concluir seus estudos naquele período, em prejuízo direto à sua formação e, é claro, à sua vida, na medida em que os coloca em posição de desvantagem face os demais que não apresentam defasagem idade-série.

É um problema crônico de difícil solução que desafia o sistema de educação do país. As consequências geralmente se refletem em baixos índices de desenvolvimento e no aumento da violência. Este problema afeta, segundo os dados outrora citados, quase metade dos jovens até os 19 anos que não concluem o ensino médio na idade certa.

A educação deve estar vinculada ao mundo do trabalho (SILVA, 2012). Se o aluno desiste da escola, ele naturalmente terá mais dificuldades de se profissionalizar e adequar-se às

² Informação complementar disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres.html> Acesso em: 18 de dezembro de 2021.

especificidades cada vez mais exigentes do mercado de trabalho.

Assim, como saúde e segurança, a educação é igualmente importante ou superior visto que uma sociedade educada se previne mais quanto ao contato com doenças e se qualifica mais quanto ao trabalho, diminuindo as possibilidades de altos números de crimes, envolvendo roubos e outros.

Fatores que podem levar ao fracasso escolar e evasão da escola se dão pela diferença de classes sociais, segundo Arroyo (1993):

É essa escola das classes trabalhadoras que vem fracassando em todo lugar. Não são as diferenças de clima ou de região que marcam as grandes diferenças entre escola possível ou impossível, mas as diferenças de classe. As políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais (ARROYO, 1993, p. 21).

É difícil enumerar todas as causas que levam os alunos a abandonarem a escola. Para Rumberger (1995; 2008), pesquisador americano, resolver esta questão depende muito de encontrar as causas do mal. A questão maior está em compreender os fatores que conduzem ao problema educacional da evasão. Envolve família, alunos, professores, escolas, Estado etc.

Para lidar com este problema, segundo Lopes (2010), é necessária uma ação forte dos poderes públicos, que mexam com os diretores e professores, para que estes possam estimular seus alunos dando-lhes desafios que possam ser cumpridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, conseguimos contemplar os nossos objetivos, pois propiciamos uma discussão acerca da educação e dos desafios que a circundam na educação básica. Dessa maneira, ficou evidente a legalidade da educação como direito social da população brasileira e em especial de crianças e adolescentes. Vimos que o Estado precisa ofertar a educação de modo gratuito e de qualidade com o objetivo de formar indivíduos críticos.

Este direito é primordial para o desenvolvimento de um país em vários aspectos essenciais como o social, o político, o econômico, o científico, entre outros. Crianças e adolescentes figuram como sujeitos em desenvolvimento e carecem de atenção especial na destinação de recursos públicos, sobretudo, no âmbito educativo.

Vimos, durante as seções deste trabalho que, embora um direito especial, a educação nem sempre é valorizada pelo estudante que, em razão do seu comportamento incorreto, viola seus próprios direitos o que lhe gera prejuízos muitas vezes irreparáveis. É um problema crescente entre a população jovem essa falta de interesse pela escola e formação para o mundo do trabalho.

Encontrar soluções efetivas para a resolução dos problemas aqui destacados deve ser uma busca conjunta do poder público, família e sociedade, que devem levar em consideração a fase importante de desenvolvimento da criança ou adolescente que deve aprender e aceitar desde cedo que vive em uma sociedade equilibrada entre o direito e o dever. Direito de ser cidadão e, ao mesmo tempo, o dever de garantir que o próximo também usufrua deste bem.

Se não conseguirmos encontrar soluções para os problemas aqui discutidos, pode ser

que casos de indisciplinas associadas a violências escolares se tornem tão comuns como os assaltos e furtos das regiões com sistema de segurança precário. É algo que temos que pensar na atualidade, buscando construir no futuro uma sociedade mais forte e com contribuições significativas para o desenvolvimento do nosso país.

Por fim, convidamos outros estudiosos para que possam, de alguma maneira, contribuir com esse processo de transformação social por meio da educação, tendo em mente que, como vimos neste estudo, ela é um direito que urge ser franquiado a todos, sobretudo, crianças e adolescentes em formação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania In: BUFFA, Ester. Educação e cidadania: quem educa o cidadão. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948]. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>> Acesso em: 5 mar. 2022.

BOBBIO, Norberto. A Era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 15 de agosto de 2018.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 23 abr. 2018.

BULUS, Uadi Lammêgo. Constituição Federal Anotada. 2 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. Evasão Escolar: causas e consequências. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), SEED/PR. 2008.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paideia, Ribeirão Preto, v. 17, n. 35, abr. 2007, p. 21-32.

DIGIÁCOMO, Murillo José. Evasão escolar: não basta comunicar e as mãos lavar. 2005. Disponível em: <www.mp.mg.gov.br>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

ESTRELA, Maria Teresa. Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula. 3. ed. Porto: LDA, 1992.

FRANÇA, Luísa. EVASÃO ESCOLAR NO BRASIL: O PAPEL DO GESTOR NA RETENÇÃO DOS ALUNOS. 2019. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/evasao-escolar-no-brasil/>> Acesso em: 18 de dezembro de 2019.

FREIRE, Paulo. Para Paulo Freire, como homenagem, o seu próprio poema: “A Escola.” Disponível em: <<https://www.xapuri.info/educacao/para-paulo-freire-como-homenagem-o-seu-proprio-poema-a-escola/>> Acesso em: 15 de março de 2019.

GARCIA, Joe. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. Estudos em Cidadania & Movimentos Sociais. ETD – Educação Temática Digital, Campinas SP, v.8, n.1, p.10-32, dez. 2006.

GIORDANI, Jaqueline Portella; SEFFNER, Fernando; DELL’AGLIO, Débora Dalbosco. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 103-111, 2017.

LOPES, Noêmia. Como combater o abandono e a evasão escolar. Revista Nova Escola. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/como-combater-abandono-evasao-escolar-falta-alunos-abandono-acompanhamento-frequencia-551821.shtml>>. Acesso em: 25 de maio de 2016.

MIRANDA, Jorge. Manual de direito constitucional. 2. ed. Coimbra: Coimbra Editora Ltda., 1998.

PARRAT-DAYAN, Sílvia. Como enfrentar a indisciplina na escola. Trad. Sílvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal – São Paulo: Contexto, 2008.

PARRAT-DAYAN, Sílvia. In: Como enfrentar a indisciplina na escola. Tradução de Beatriz Adoue e Augusto Juncal. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

RUMBERGER, R. Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. American Educational Research Journal, v. 32, n. 4, p. 583-625, 1995.

RUMBERGER, Russel; LIMA, Sun Ah. Why students drop out: a review of 25 years of research. California Dropout Research Project, Policy Brief 15, University of California, 2008.

SILVA, José Bezerra da. A educação formal afro-quilombola em Alagoas: limites e possibilidades de emancipação humana. 2020. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

SILVEIRA, Kelly Ambrósio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; BATISTA, Elisa Pozzatto. Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado. Psicologia escolar e educacional, Maringá, v. 18, n. 3, p. 457-465.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj *et al.* O estresse no trabalho do professor. Imagens da Educação, v. 5, n. 3, p. 40-52, 12 nov. 2015.



Crenças, dificuldades e estratégias no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa na escola pública

Adriana Maria Ferreira Dantas

Pedagoga. Especialista em Educação Infantil. Professora séries iniciais Mestranda na Universidade del Sol.

Aldcejam Paulino Moraes

Pedagogo. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Professor do Ensino Fundamental. Mestrando na Universidade del Sol.

Carlos Eduardo Teixeira da Silva

Licenciado em História e Letras Inglês. Especialista em Língua Inglesa e Tecnologias Educacionais. Professor de língua Inglesa. Mestrando na Universidade del Sol.

Eudes José de Oliveira Junior

Pedagogo e Licenciado em Matemática. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Professor de Matemática. Mestrando na Universidade del Sol.

Ionaldo de Oliveira

Licenciado em Letras Professor de Língua.

Letícia Martins de Macedo

Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia Institucional e clínica. Professora Educação Infantil Mestranda na Universidade del Sol.

Luzia de Assis Silva

Pedagoga. Especialista em: Psicopedagogia Institucional e Clínica. Professora do Ensino Fundamental. Mestranda na Universidade del Sol.

Manoel Nilton Clemente da Silva

Pedagogo. Especialista em Didática do Ensino com Ênfase em Geo-História e Alfabetização e Letramento. Professor Ensino Fundamental Mestrando na Universidade del Sol.

Nivaldo Adelino da Silva

Pedagogo. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Professor do Ensino Fundamental Mestrando na Universidade del Sol.

Sandra Cristina de Melo

Licenciatura Plena nos anos iniciais. Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica. Professora dos anos iniciais e Coordenadora pedagógica. Mestranda na Universidade del Sol.

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.35

RESUMO

O motivo da abordagem deste tema é discorrer a respeito de crenças sobre a aplicabilidade da Língua Inglesa no Ensino Médio, especialmente quando se trata de uma escola pública e no que diz respeito a uma metodologia que apresenta diversos problemas com relação ao ensino/aprendizagem. Percebe-se que os alunos deste segmento trazem uma falta de base muito grande do Ensino Fundamental e juntamente com esse problema uma baixa autoestima vem se agravando cada vez mais. Diga-se de passagem, que eles nem se quer conhecem os fundamentos básicos dessa língua. Diante de tal situação, torna-se necessário que através destes questionamentos, elabore-se o uso de estratégias de ensino que seja direcionado para este grupo de alunos. O presente artigo, através de uma leitura organizada dos textos de Ana Maria F. Barcelos (Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas), Keila M. dos Santos (Crenças sobre o processo ensino/aprendizagem de língua inglesa em escola pública: Entraves e Contribuições), entre outros, faz uma análise em torno do processo de aprendizagem da língua inglesa, enfatizando suas crenças, dificuldades e prática docente em sala de aula.

Palavras-chave: crenças. ensino/aprendizagem. língua inglesa. prática docente.

ABSTRACT

The reason for this approach is subject to discourse about beliefs regarding the applicability of English in high school, especially when it comes to a public school and in relation to a methodology that presents several problems related to teaching / learning. It is noticed that students bring this segment a lack of very large base and high school with this problem a low self-esteem has been increasingly important. Tell the way, they do not even know the basics of the language. Given such a situation, it becomes necessary that through these questions, develop the use of teaching strategies that is extremely targeted to this group of students. This paper, through a reading of texts organized by Ana Maria F. Barcelos (Beliefs about language learning, applied linguistics and language teaching), Keila M. dos Santos (Beliefs about the teaching / learning process of English in public schools: Barriers and Contributions), among others, makes an analysis about the process of learning the English language, emphasizing their beliefs, difficulties and teaching practice in the classroom.

Keywords: beliefs. teaching / learning. english language. teaching practic.

INTRODUÇÃO

É comum os professores destacarem as dificuldades e lacunas de aprendizagem que alunos de escolas públicas levam para o Ensino Médio em virtude da falta de estrutura e recursos adequados ao ensino de um idioma. Essa situação tem patrocinado a fragilidade na assimilação do conhecimento necessário em Língua Inglesa para um bom desempenho na aprendizagem dos conteúdos propostos pelos livros didáticos indicados pelo MEC. Além das deficiências mencionadas, há uma carência geral de profissionais qualificados nas escolas públicas brasileiras.

Devido a tais dificuldades, a problemática na aprendizagem desses alunos persiste, refletindo diretamente na fragmentação e fragilidade do pouco conhecimento adquirido, e na for-

mação pessoal desses adolescentes, que apresentam baixa autoestima dentre uma série de problemas psicológicos.

Apesar do reconhecimento da existência de outros fatores que prejudicam a aprendizagem, como a situação socioeconômica, o histórico do aluno, a cultura, o ambiente familiar; o que acontece é que se cria uma série de crenças a respeito do ensino-aprendizagem em escola pública no intuito de justificar – ou não – tais situações. Dentre essas crenças, estão as clássicas de que o ensino público é inferior, ineficiente; e que os alunos não querem aprender, nem os professores querem ensinar.

Para falar sobre crenças no ensino/aprendizagem da língua Inglesa, se faz necessária a compreensão dos aspectos que envolvem a natureza das crenças, assim como as concepções dadas ao termo e as dificuldades enfrentadas pelos docentes em sua prática pedagógica no tocante a aprendizagem do idioma.

Será que se deve considerar todas as crenças como verdadeiras? O que fazer para desmistificá-las e solucionar as deficiências de aprendizagem dessa clientela? Como o professor pode contribuir para a solução deste problema? Estas e outras questões têm provocado inquietudes nos educadores. Desse modo, discutimos, no decorrer desse trabalho, um breve histórico do surgimento da língua inglesa no currículo escolar, as crenças e suas concepções, o processo de aprendizagem da língua inglesa e suas crenças como estão sendo a prática dos docentes da referida língua e as dificuldades encontradas. Por último serão feitas nossas considerações.

Dessa forma, o presente trabalho objetivou a identificação de algumas das crenças existentes no processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa sobre as escolas públicas brasileiras e suas dificuldades e as estratégias utilizadas para minimizar o fracasso que existe hoje em relação ao ensino.

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: UM BREVE HISTÓRICO

O ensino da língua inglesa surgiu como disciplina no currículo escolar brasileiro no ano de 1809, quando D. João VI implantou o ensino de duas línguas estrangeiras, a inglesa e a francesa. A escolha das referidas línguas foi feita de forma estratégica, visando às relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra e a França. De acordo com Santos e Oliveira (2009, p. 141) a função do ensino era “capacitar os estudantes a se comunicarem oralmente e por escrito.” Para que ocorresse isso, os professores aplicavam o Método Clássico ou Gramática-tradução, que era o único método de ensino de línguas estrangeiras de existente na época.

Assim, mediante o exposto percebe-se que a inadequação entre o ensino da língua inglesa oferecido no Brasil e as necessidades dos estudantes vem ocorrendo desde a sua implantação.

O sistema educacional brasileiro vem passando por reformas desde o século XIX e, nessas reformas, o ensino da língua inglesa tem sido tratado de forma negligente e muitas vezes até mesmo sendo excluído da grade curricular obrigatória onde fica notório nas Leis diretrizes e Bases da Educação Nacional dos anos de 1961 e 1971, quando deixa de incluí-la dentre as disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. As referidas Leis deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais decidirem sobre o ensino de línguas. A partir daí,

a opção pelo inglês vem crescendo e, nos últimos trinta anos, observou-se uma crescente expansão de cursos particulares de inglês, com a intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares.

De acordo com Machado; Campos; Saunders (2007), a falta de obrigatoriedade do ensino de línguas nas escolas, especialmente língua inglesa, determinada pela LDB de 1961, foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil. Para os autores supracitados, apesar de todos os setores da sociedade reconhecer a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais não asseguraram uma inserção de qualidade desse ensino nas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento e habilidades de uso correspondentes.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394, de dezembro de 1996, a disciplina de língua estrangeira (LE), especialmente a língua inglesa, objeto desse estudo, volta a ocupar lugar no currículo nacional no momento em que a mundialização da economia, a reestruturação produtiva e as novas tecnologias enfatizam a educação e o domínio da língua inglesa em nível internacional. Essa lei trouxe, como inovação, a possibilidade das classes e/ou turmas se organizarem, de acordo com o art. 24, inciso IV, Brasil (2005, p.15), com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares.

Apesar dessa inovação trazida pela LDB 9.394/96, bem como de longos anos de discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira com foco na língua inglesa, ele permanece ineficiente nas escolas públicas. Isso se deve ao fato de se estar atendendo à finalidade do ensino que o momento em que vivemos exige. A ineficiência pode estar sendo causada também pela falta de qualificação dos docentes, pelas crenças existentes em relação ao ensino da língua inglesa.

AS CRENÇAS E SUAS CONCEPÇÕES

Barcelos (2006) faz um breve histórico de como o conceito de crenças surgiu e cita vários autores, tais como Pajares, Johnson, Breen, Honsenfeld, Horwitz, Almeida Filho, cada um com seus respectivos pensamentos, afirmando que esse conceito de crenças não é específico da Linguística Aplicada e de que não existe uma definição única para tal. Existem vários termos e definições, e essa é uma das razões que torna esse um conceito difícil de investigar. Sobre esse assunto, Barcelos (2006) conclui fazendo duas observações gerais, em primeiro lugar, todas as definições enfatizam que as crenças se referem à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas. Em outras palavras, parece haver um consenso que crenças sobre aprendizagem de línguas, obviamente, são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou toda tarefa de aprender, como Gardner (1988) colocou.

Em segundo lugar, as outras definições enfatizam mais o aspecto cultural e a natureza social de crenças, colocando-as como ferramentas que ajudam os alunos a interpretar suas experiências. Assim, as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social,

porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (BARCELOS, 2006).

O texto de Lyons (2009) tem relação com Barcelos (2006), pois cita que vários conceitos relacionados à cognição e as crenças são fundamentais para entender a relação entre elas, o contexto, a estruturação do conhecimento e as resultantes ações dos indivíduos. O primeiro é o conceito que reúne a mente e o corpo. O conceito da unidade entre a mente e o corpo religa as funções cognitivas e corporais, pois como explica Watson-Gegeo (1988), o que os seres humanos entendem do mundo se baseia na maneira em que interage com ele, o que decorre das suas capacidades corporais. O segundo conceito é a interação, ou experiência. É por meio da interação com o mundo que as crenças e o conhecimento são construídos pelo indivíduo e pela sociedade. Assim, o terceiro conceito é a dinamicidade. Dela resulta a grande variação de crenças e conhecimento e a possibilidade de mudança no percurso da vida do indivíduo, e o quarto conceito é o de paradoxo.

As crenças podem se manifestar de maneira conflitante, por estar em processo de mudança, ou simplesmente porque o que faz sentido numa situação não faz parte do senso comum que rege outra (BARCELOS, 2006).

Como já foi dito anteriormente, percebe-se que as crenças podem ser depreendidas a partir do comportamento e ações dos indivíduos, podendo ser relacionadas com motivação. Segundo Hagemeyer (2008 *apud* NETO, RODRIGUES e SILVA, 2010): A motivação é um dos fatores que compõe o complexo processo de aprendizagem e, portanto, não pode ser facilmente identificada, no entanto pode estar relacionada à afinidade com a língua, à influência de um professor e até às habilidades que os alunos possuem, já que quanto mais autoconfiante o aluno, maior é a eficácia da aprendizagem.

No tocante à natureza das crenças, de acordo com Barcelos e Kalaja (2003 *apud* BARCELOS, 2006) elas são: dinâmicas, emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, experienciais, mediadas, paradoxais e contraditórias, relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa; não tão facilmente distintas do conhecimento.

Desse modo, para se compreender a crença e a sua natureza se faz necessário entender os fatores sociais, econômicos e políticos e os individuais como idade, extrato social, sexo, estado civil etc. os quais contribuem para a construção desse sistema.

Barcelos (2006, p. 19), ainda nos afirma que “as crenças podem ser vistas como instrumentos, ferramentas disponíveis as quais podemos usar ou não dependendo da situação, tarefa e pessoas interagindo conosco”. Discorrendo sobre as concepções em torno das crenças.

Nos reportamos também a Bandeira (2003, p. 65), que afirma ser a crença “uma disposição para a ação; e pode transformar-se em regras de comportamento ao alto grau de probabilidade e estabilidade. São considerados princípios filosóficos que orientam a prática do professor”. Corroborando com Almeida Filho (2002), diz que as crenças seriam uma das forças operantes da abordagem de ensinar do professor de Língua Inglesa.

Segundo Madeira (2008), o estudo em torno do ensino de língua inglesa ganhou força principalmente devido à influência que as crenças exercem, tanto sobre professores quanto sobre alunos, bem como pelo como se aborda todo o procedimento de ensino/aprendizagem de

uma nova língua. Para o autor, como professores e alunos concebem e vivenciam o processo de ensino/aprendizagem “os leva a trilhar caminhos diferentes para atingir seus objetivos” Madeira (2008, p.50).

Nesse sentido, Barcelos (2006) diz que o entendimento sobre crenças por alunos e professores é de suma importância para o ensino de línguas, pois permite melhor adequação de conteúdos, objetivos e procedimentos e, conseqüentemente há maior eficácia no ensino/aprendizagem de línguas.

Reporta-se mais uma vez a Barcelos (1999, p. 72) no tocante as crenças no contexto de ensino e de aprendizagem de línguas, considera que: “podem ser definidas como opiniões e ideias que os alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”, as opiniões e ideias de alunos e de professores podem ser decisivas na forma como agem em sala de aula e nas estratégias que procuram para aprender ou para ensinar, respectivamente.

CRENÇAS SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Já se referiu sobre as diversas concepções em torno das crenças. Essa referência vai auxiliar a compreender neste item, as crenças sobre o ensino da Língua Inglesa. Barcelos (2006) comenta que é comum ouvir os alunos dizerem que o professor é responsável pela sua aprendizagem. Entretanto, para uma compreensão melhor dessa crença seria necessário entender o contexto onde ela está inserida. Sobre esse fato Breen (1998, p. 12):

Através do controle das práticas discursivas das aulas, através do uso de perguntas, explicações, instruções de procedimento, e crucialmente, de sua avaliação da linguagem produzida pelos alunos imediatamente após sua articulação, os professores constroem os alunos primariamente como participantes responsivos e passivos no discurso de sala de aula.

As implicações para o ensino de línguas são várias. Uma primeira implicação para o ensino de línguas e a aprendizagem diz respeito à relação entre crenças e ações. O estudo de Woods mostrou uma nova maneira de enxergar as crenças. Além de mostrar que as crenças são dinâmicas, sociais, e que elas não só influenciam o comportamento, mas é também influenciada nesse processo, ele também mostrou que o que interessa não é julgar se as crenças devem ser chamadas crenças ou conhecimento, mas como elas são usadas no processo de decisão dos professores. De acordo com Victori (1999), vários estudos já sugeriram sobre o assunto constatando que os alunos nem sempre agem da maneira que eles consideram mais eficiente. As razões para isso se devem a fatores de personalidade, estilo de aprendizagem, falta de motivação, vontade ou esforço, falta de acesso ou recursos e falta de tempo.

Uma segunda implicação para o ensino é que é preciso criar oportunidades em sala de aula para alunos e, principalmente, futuros professores, questionarem não somente suas próprias crenças, mas crenças em geral, crenças existentes até mesmo na literatura em Língua Inglesa (LA), e em crenças sobre ensino. Isso contribui para formar professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo a sua volta (não somente da sua prática). É importante que os alunos tenham a chance de analisar o que eles acham negativo em sua aprendizagem, em seus contextos, que os impeçam de ser autônomos e de ser aprendizes melhores.

Uma terceira implicação refere-se à necessidade de professores serem preparados para lidar com a diversidade das crenças em suas salas e estarem preparados para o conflito que pode surgir entre suas crenças e as de seus alunos.

Segundo Santos (2011), os estudantes destacaram que aprender inglês é importante hoje em dia. Entretanto, embora apontem para essa relevância, eles não veem utilização imediata para o idioma estudado, ou sua relevância no contexto brasileiro. Com relação às quatro habilidades, eles divergem em alguns pontos, mas consideram que os aspectos da fala são mais relevantes. E no que diz respeito ao papel do professor, os comentários são pertinentes à questão de que o mesmo é responsável pelas experiências negativas ou positivas de aprendizagem. Silva (2005, p. 77), define crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas como:

[...] deias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo. (SILVA, 2005, p. 77)

De acordo com Garbuio (2006), identificar as crenças no ensino da língua inglesa torna-se difícil, uma vez que os professores, em sua maioria, não conseguem articular sua crença, pelo fato das mesmas estarem sempre em construção e reconstrução, ou seja, à medida que os professores se deparam com novas situações de ensino e novas informações, novas crenças vão surgindo.

As crenças, de acordo com Araújo (2006) são consideradas uma das grandes forças que atuam na dinâmica da sala de aula. Nesse contexto, as ações e decisões dos professores podem ser um reflexo de suas crenças a respeito de si próprio e de seus aprendizes, sobre linguagem e língua estrangeira, e sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Entretanto, observou-se que se faz necessário compreender as crenças de duas formas: primeiro, como filtros usados pelos alunos no intuito de dar sentido e lidar com a realidade específica da aprendizagem; segundo, como uma maneira de investigar as experiências e ações tanto dos alunos quanto a dos professores, suas interpretações, o contexto em que estão inseridos. Isto significa dizer que se deve compreender de que forma todos os envolvidos neste contexto fazem uso de suas crenças na complexa missão de aprender e ensinar línguas.

Corroborando com as palavras de Araújo (2006) em que considera as crenças uma das grandes forças que atuam na dinâmica de sala de aula, Vieira-Abraão (2005) ressalta que os professores sofrem influências de suas crenças, uma vez que elas são reflexos de seus valores pessoais e de seus conhecimentos prévios. Para esse autor, os professores tendem a recuperar suas experiências da época na qual eram alunos e buscam construir seus conhecimentos e sua prática de ensino baseadas nessas lembranças.

Johnson (1994), também postula dessa mesma concepção. Para ele, as crenças dos professores se originam das suas experiências de aprendizagem, das imagens dos mesmos como professores bem como de seus formadores que, de certa forma, são um modelo para sua prática pedagógica. Desse modo, percebe-se que o autor considera essencial a compreensão das crenças para melhorar a qualidade da prática dos professores.

Outro aspecto ligado às crenças ao ensino/aprendizagem da língua inglesa é a falsa

teoria do déficit cultural. Em relação a essa crença Moita Lopes (1996) fala que a visão da linguagem das classes subalternas como deficientes, não tem nenhuma comprovação científica esta é, pois, marcada num âmbito político-social em que as classes menos favorecidas (classe dominada) são apresentadas como deficitárias.

PRÁTICA DE SALA DE AULA: DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS

A partir do entendimento sobre as crenças do ensino da língua inglesa relatados anteriormente, é possível buscar uma compreensão da prática docente em sala de aula no tocante ao ensino da referida língua, suas dificuldades e o que pode ser feito para melhorar a qualidade dessa prática e, conseqüentemente, se obter melhores resultados no processo de ensino aprendizagem nas escolas públicas.

É de conhecimento que o ensino de língua inglesa bem como de outras línguas estrangeiras não tem sido reconhecido de forma satisfatória e eficiente pelos PCNs, ou até mesmo pela LDB/9.394/96. O ensino da oralidade em sala de aula não é considerado relevante pelos mesmos. O que se percebe hoje, é que as escolas que seguem as diretrizes de base só se preocupam em trabalhar apenas a leitura e a interpretação textual, não valorizando a comunicação oral. É preciso que as escolas, em seus projetos pedagógicos, contemplem as quatro habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, mas que percebam a fala como um componente relevante na abordagem de ensino. Para tanto, é necessário se repensar as condições das instituições e dos alunos das escolas públicas.

De acordo com Herbele (2001), a Linguística Aplicada só tem a contribuir para a prática do professor em sala de aula tanto nas turmas iniciais quanto no ensino médio. Enquanto professores dessa disciplina e em contato direto com os problemas do dia a dia, tem-se plena consciência de que algo precisa ser feito para que haja um avanço substancial no ensino-aprendizagem desse idioma. Sabe-se que um dos pontos primordiais para a concretização desse avanço é a qualificação do professor. Por incrível que pareça, ainda existem em muitas escolas de Ensino Fundamental, professores de outras disciplinas completando carga horária com turmas de Língua Inglesa. Isso é um verdadeiro descaso, pois além desses profissionais não terem a qualificação necessária, não dão a menor importância para os problemas que serão enfrentados por esses alunos e também por nós professores nos níveis seguintes.

Hoje em dia é muito comum encontrar alunos totalmente sem base nas séries iniciais do Ensino Médio e isso causa um desafio para prática, já que a proposta apresentada pelos livros didáticos é exatamente a compreensão de textos. Acontece que para atingir essa compreensão, o aluno precisa possuir um bom conhecimento de mundo e no mínimo um vocabulário coerente com o nível de estudo que ele se encontra. Sabe-se plenamente que isso está se tornando quase utópico com relação à Língua Inglesa, principalmente quando se trabalha com ensino público. É óbvio que outros problemas também são pertinentes, tais como: falta de estrutura das escolas, professores mal remunerados e alguns descompromissados, desinteresse e baixa autoestima dos alunos, etc.

Assim a importância de se investigar o discurso em relação à vida social, incluindo, naturalmente práticas de sala de aula, onde um professor e seus alunos interagem e negociam significados. As formas léxico-gramaticais da língua, isto é, as escolhas linguísticas utilizadas

em uma determinada atividade social, são estudadas em relação a sua utilização para alcançar objetivos sociais.

E o que se pode dizer sobre isso é que não adianta trabalhar de forma descontextualizada. É preciso desenvolver práticas que estejam totalmente relacionadas com o cotidiano dos nossos alunos, através de um vocabulário que seja pertinente a esta realidade. E dentro desse universo torna-se necessário trabalhar com pequenos diálogos onde as estruturas gramaticais estejam inseridas dentro deles de uma forma prática e objetiva.

Um dos pontos discutidos é a falta de recursos audiovisuais que são de extrema necessidade para o desenvolvimento das aulas. Como apresentar gravações de diálogos e textos, canções e cenas de filmes sem esses recursos? E onde estão os laboratórios de informática, que quando existem, geralmente são com computadores ultrapassados e com internet de péssima qualidade? Bem, tudo isso é muito constrangedor.

Ainda discorrendo sobre as dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula, percebe-se além das já citadas, um conhecimento insuficiente da língua inglesa por parte dos alunos, falta de hábitos de estudo, muitos apresentam passividade e dependência do professor, desinteresse e desmotivação pelo estudo da língua inglesa, além de acharem que o professor tem de resolver todos os seus problemas. A consequência desses fatores se reflete nas notas baixas e um índice elevado de reprovações, na insatisfação e rejeição da disciplina.

Entretanto, a escola pode tomar algumas medidas juntamente com os professores visando minimizar essas fraquezas e/ou dificuldades e buscando uma melhor aprendizagem no ensino da língua inglesa como: o professor deve conhecer a realidade de seu alunado e mostrar a importância de se estudar inglês; motivar o aluno a estudar, pesquisar e aprender; incentivar a participação dos alunos mais ativamente nas atividades através de oficinas, conversação, seminários entre outros procedimentos.

A carga horária estabelecida para o ensino da língua inglesa também é um fator que gera desinteresse e fracasso na aprendizagem, uma vez que se faz necessário um maior contato com esta língua para que se possa adequar às necessidades dos alunos. Duas aulas por semana não são suficientemente adequadas para que o alunado possa usufruir do uso da língua inglesa. Constata-se também, que os programas nem sempre atendem as necessidades dos alunos de escola pública, assim como não há uma integração com outras disciplinas e nem continuidade de um ano a outro.

De acordo com pesquisas realizadas em torno das práticas de sala de aula no ensino de língua inglesa, percebeu-se que além do que já foi relatado, há ainda a questão referente à metodologia utilizada pelos professores, isto é, as aulas são realizadas de forma expositiva, a utilização apenas do quadro e giz com muita frequência, não havendo a participação do aluno. Observa-se, portanto, que isso leva a desmotivação e ao desinteresse. No entanto, algumas escolas procuram mudar esse quadro e já oferecem Datashow no intuito de que as aulas se tornem melhores e mais atrativas.

Em suma, os aspectos que levam ao fracasso do ensino da língua estrangeira, especificamente a língua inglesa diz respeito aos seguintes pontos o material didático escolhido não tem favorecido o desenvolvimento suficiente da habilidade comunicativa e suas dimensões de forma integral; as atividades programadas não têm, de modo geral, aproveitadas as potencialidades

educativas que a disciplina oferece para contribuir na formação integral e autodeterminada do aluno; no desenvolvimento das aulas, o que predomina é o caráter essencialmente instrutivo-cognitivo, com aulas expositivas frequentes como já citadas e que são centradas no professor, e não no aluno ou na sua interação; o aluno, por sua vez, aprende de forma reprodutiva, não desenvolvendo suas habilidades e possibilidades para a reflexão crítica e autocrítica dos conhecimentos que aprende, o que limita a sua participação no processo e a sua inclusão.

Rojas (2001), comenta que: Os professores, por sua vez, localizam os problemas em termos da reduzida carga horária da disciplina, das limitações de sua formação específica, da falta de motivação, da precariedade das condições salariais, do mercado de trabalho. Os alunos, principalmente nas nossas escolas públicas, encontram grandes dificuldades de aprendizagem, além do fato de não perceberem a necessidade de aprender um idioma estrangeiro, algo tão distante da sua realidade. Ao aprender uma língua estrangeira, o aluno deve, também, entrar em contato com os bens culturais que ela engloba. Por isso, o foco da aprendizagem deve ser a função comunicativa da linguagem.

Outro ponto que torna difícil uma melhor aprendizagem do ensino de língua inglesa é a forma de avaliação utilizada pelos docentes, pois a prova escrita ainda é o único instrumento de avaliação. São mais valorizadas a nota e aprovação que o aprendizado propriamente dito. Vale salientar que uma prova não mede o conhecimento específico do aluno e conseqüentemente o conteúdo da língua inglesa e suas habilidades básicas que são ouvir, ler, falar e escrever.

Mediante o exposto, sabe-se que há uma necessidade de um repensar na prática docente em relação ao processo de ensino aprendizagem da língua inglesa. Assim, é possível concordar com Moraes (2005), no que diz respeito a esse repensar, pois o mesmo acredita ser importante que, em primeiro lugar, os professores entendam e articulem suas próprias perspectivas teóricas para que, como educadores, estejam constantemente se reavaliando a luz do seu novo conhecimento ou repensando suas crenças sobre linguagem, sobre como a língua é aprendida, ou sobre educação.

REPENSANDO A PRÁTICA DE SALA DE AULA: SUGESTÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Nos itens anteriores foram feitas referências às crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa, as dificuldades encontradas pelos professores e como está sendo a prática cotidiana da sala de aula. Neste item, serão apresentadas algumas sugestões metodológicas para um melhor aprendizado da referida língua e, conseqüentemente, um estímulo para o aluno. As sugestões aqui apresentadas não são receitas, nem modelos prontos e acabados, mas sim, algumas contribuições para que se considere interessantes para se manter as aulas de inglês mais atrativas e significativas.

Em primeiro lugar cita-se a LDB nº 9.394/96 que determina como objetivo geral da área de língua estrangeira é conhecer e usar a Língua Inglesa como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais, bem como, compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meio de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem com base no objetivo acima um ensino fundamentado em uma concepção sócio interacionista da linguagem. Com a indissociável valorização do conceito de gênero textual e/ou discursivo, o ensino da língua inglesa têm sido amplamente divulgada e discutida no ambiente escolar e pelas instituições governamentais responsáveis pelas diretrizes relativas à educação linguística.

Sabe-se que a sala de aula é o ambiente adequado de aprendizagem de língua inglesa e é nesse espaço que crianças, adolescentes e adultos têm a oportunidade de aprender outras línguas a não ser a sua língua nativa/materna. Esse ambiente deve ser composto por diversos elementos que visam desenvolver as competências necessárias no processo complexo de aquisição de Língua Inglesa, além de proporcionar atividades que facilitem o aprendizado dos alunos.

Desse modo, a sala de aula deve ser um espaço de prazer tanto para os alunos quanto para os professores, para que possa ocorrer uma aprendizagem significativa. Sugere-se, nesse caso, que o professor faça uso de jogos e brincadeiras em sala de aula como: “batata-quente”, palavras cruzadas, “search for someone who...”, mímica, jogo da memória, etc. pois os mesmos promovem uma descontração produtiva, proporcionando a interação entre os atores do processo, e fazendo com que os alunos aprendam a usar a língua inglesa, sem ser necessário um trabalho apenas de regras gramaticais.

A produção oral em LI precisa ser desenvolvida na sala de aula e para isso o professor deve fazer uso da criação colaborativa de diálogos. Essa criação é uma tarefa simples, mas que propicia resultados significativos. O professor, a partir de um modelo, vai construindo com a turma e escrevendo no quadro, assim, gradativamente, os alunos começam a produzir os seus próprios diálogos em sala de aula, buscando relacionar o conteúdo a situações cotidianas da vida de cada um.

De acordo com Franco (2005), as atividades de produção oral podem ser usadas como elementos de pré-leitura, como consequência de um trabalho de compreensão textual escrito ou oral, oportunizando aos alunos o uso real da língua. Para ele, a interpretação de um texto pode ser feita de maneira oral, perguntando aos alunos e obtendo deles as respostas, que são bem mais interessantes se não forem perguntas de respostas óbvias e diretas.

Franco (2005), sugere também o *Feedback* na produção oral, pois ele considera o feedback eficaz no aprendizado de Língua Inglesa, dependendo de como é conduzido, pois o aluno precisa saber o que é adequado e o que não é adequado. Ele propõe que o professor ao fazer a correção procure sempre manter o aluno confiante em si, elogiando quando o trabalho do aluno esteja melhor do que o esperado, bem como levar o aluno a enxergar o erro, ao invés de mostrá-lo.

Freire (1997, p. 26) diz que:

quando se vive a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participa-se de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, posológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

A partir do que já foi exposto, será apresentada algumas sugestões de atividades para as aulas de língua inglesa com base no relato de experiência metodológica no ensino e aprendizagem da referida língua por Rosa (2006).

- Atividade 1: envio de e-mail – convite

Nessa atividade os alunos devem enviar um convite para um colega de trabalho no próximo final de semana. O professor estará praticando o Tempo Futuro. Deve pedir que todos tragam uma cópia na próxima aula. Com as cópias deve-se pedir a troca de papéis a fim de que eles possam responder o convite oralmente. Com essa atividade o professor praticou a escrita, a leitura e a fala, integrando todas as habilidades numa atividade bem dinâmica.

- Atividade 2: pesquisar site na internet

O objetivo dessa atividade é descobrir os interesses de seus alunos. Os mesmos deverão pesquisar na internet um site que seja de interesse deles e na aula eles terão que convencer os colegas e o professor a busca do mesmo pelos motivos e razões que o site despertou seu interesse. Com essa atividade as descobertas e trocas de experiência é positiva, tornando-se uma real probabilidade de aprendizagem.

- Atividade 3: apresentação de uma música contextualizada

A ideia não é apresentar a música pela música, ou seja, não interessa a tradução pela tradução. Passe a mensagem aos seus alunos que eles deverão apresentar um conhecimento sobre o tema, a música deverá ser somente um instrumento para abranger os conhecimentos que eles deverão trocar com seus colegas. A interdisciplinaridade foi o objetivo maior no desenvolvimento desse trabalho.

- Atividade 5: trabalho de gramática

A proposta desse trabalho aos alunos do 3º Ano do Ensino Médio é checar seus entendimentos da gramática revisada nas aulas. Orientando-os na formulação de duas questões de prova, eles poderiam fazê-lo a partir de um texto ou elaborar questões com exemplos gramaticais. O trabalho deveria ter introdução e conclusão em português e a digitação deveria ter as normas básicas de um trabalho.

- Atividade 6: o filme “Terminal”

A escolha desse filme específico mostra a dificuldade que um estrangeiro que não fala a língua do país visitado, encontra ao chegar. As situações onde ele faz comparação com a língua materna para poder superar suas dificuldades. O objetivo maior é levantar a questão da autoestima do aprendiz de uma língua estrangeira e identificar estruturas que eles já conhecem.

- Atividade 7: minha própria lista de verbos

Uma das maiores dificuldades de qualquer aluno da Língua Inglesa refere-se aos verbos. Propõe-se aqui a importância de se construir uma própria lista de verbos em vez de decorar as listas de verbos encontradas em qualquer livro didático. Quando se constrói se memoriza, porque só é colocado nessa lista de verbos os verbos que se usa na prática, e na própria lista estarão todos os tempos que o verbo se apresenta, assim o aluno visualizará a escrita correta dos verbos e entenderá os tempos gramaticais a serem usados.

- Modelo de questionário – pesquisa

O objetivo desse questionário aplicado no início dos encontros e das aulas é extrair a matéria prima, ou seja, o perfil do seu aluno, seus interesses, necessidades e sugestões.

- O Uso de materiais alternativos

Defende-se a ideia de que a aprendizagem de qualquer matéria independe de livros didáticos ou salas de aulas convencionais. A relação aluno x professor deve ser a mais confiante possível, para que a partir daí possa se estabelecer um laço concreto de participação, mediação, facilitando as trocas de experiências.

A autora enfatiza que a seleção de materiais deve criar possibilidades de produção, de construção, portanto, o professor deve fazer um check list antes de selecionar os materiais alternativos que proporcionem motivação, comunicação e satisfação aos seus alunos, mais precisamente se o material oferece: uma linguagem natural e autêntica; uma linguagem apropriada ao contexto; a gramática está naturalmente envolvida; características que captam os interesses dos alunos e professores; apropriação as reais necessidades, interesses e nível de seus alunos.

A partir das estratégias exemplificadas, constata-se que não importa o método utilizado, uma vez que se o professor de língua inglesa desenvolve em suas aulas igualmente as habilidades básicas que são a fala, escrita, audição e leitura, ele deve estar atento qual dessas habilidades seu aluno tem mais facilidade e, a partir de observação verificar que atividades poderão ser realizadas no intuito de criar possibilidades de negociação nas tarefas, construindo assim, um processo de interação coerente e prazeroso e, conseqüentemente uma avaliação consciente e justa do trabalho realizado com os alunos. Segundo Perrenoud; Ramos (1999, p.109) “de nada adiantam dispositivos pedagógicos bem construídos, se a intenção do professor não é tornar a avaliação formativa”. “O principal instrumento de toda a avaliação formativa é, e continuará sendo, o professor comprometido em uma interação como o aluno”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das leituras feitas para a efetivação desse trabalho, percebeu-se que a necessidade do Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa é antiga. Os métodos do ensino percorreram décadas a fim de solucionar problemas políticos, econômicos, sociais e culturais. As práticas desenvolvidas seguiram as tendências de cada época. Percebeu-se também as crenças em torno do processo de ensino aprendizagem da língua inglesa e constatou-se que as semelhanças entre as crenças dos professores e as crenças dos alunos são resultado, sobretudo, da influência do contexto das escolas públicas em que esses sujeitos estão igualmente inseridos, um contexto que, para eles, se caracteriza como bastante difícil, configurando-se como um obstáculo ao ensino e a aprendizagem de inglês nessas escolas.

Nesse contexto, ficou determinado que uma das dificuldades que os professores alegam ser fator para o insucesso do ensino da língua, refere-se à ausência ou indisponibilidade de recursos didáticos e audiovisuais (considerados importantes e necessários à aprendizagem de uma língua estrangeira), e à falta de um ambiente adequado e favorável a essa aprendizagem, considerando-se as inadequações do espaço físico nas escolas. A carga horária também é vista como uma crença, sendo considerada insuficiente a quantidade de aulas dedicadas para a língua inglesa e a quantidade de alunos em sala de aula, ao contrário do que acontece nos cursos livres. Esses fatores são concebidos pelos professores como uma das causas do insucesso na aprendizagem dos alunos, o que sugere uma necessidade urgente de uma reestruturação dessas escolas ou de uma readaptação das suas condições ao ensino de línguas. Isso se houver

uma verdadeira intenção dos órgãos públicos de favorecerem a aprendizagem de inglês a alunos de classes menos favorecidas.

Ficou evidenciado neste estudo, que a dificuldade em se trabalhar as quatro habilidades no ensino da LI é resultado das condições das escolas. Para a maioria dos professores, se torna mais fácil e possível trabalhar a escrita, gramática e vocabulário do que a habilidade do falar, uma vez que se torna inviável essa prática numa sala com um elevado número de alunos com baixo nível de conhecimento da língua. No entanto, acredita-se que aprender uma língua é, antes de tudo, aprender a falar essa língua.

Assim, entende-se que os professores acabam por restringir seu trabalho, seus conteúdos, sua forma de trabalhar as condições da sala de aula e da escola e não como eles gostariam e acreditam ser possível.

Espera-se que depois de tantos questionamentos e de tantas abordagens sobre as diversas crenças existentes no ensino/aprendizagem de língua inglesa, haja uma nova concepção de soluções práticas em prol de um denominador comum. Fato este que venha favorecer o reconhecimento do verdadeiro valor que deve ser dado a essa questão. É preciso que o ambiente escolar seja totalmente propício para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que possam favorecer tanto o aluno quanto o professor. E que as dificuldades apresentadas neste artigo, sirvam de exemplo para que professores e alunos repensem em suas práticas diárias e busquem mudanças significativas nesse processo de ensino/aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

ARAÚJO, Denise Rodrigues de. O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira e VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. (orgs). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, p. 2006, p.189-202.

BANDEIRA, G. M. Por que ensino como ensino? A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês). 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2003.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes, 1999.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 124-128, jan-jul. 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília:

MEC/SEF, 1998. 120 p.

BRASIL. Senado Federal. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei n.º 9.393, de 20 de dezembro de 1986 dispersivos constitucionais, emendas constitucionais n.º11, de 1996, emenda constitucional n.º14, de 1996, lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, regulações pertinentes. Brasília: Senado federal, 2005.

BREEN, M. P. Navigating the discourse: On what is learned in the language classroom. In W. A. Renandya & G. M. Jacobs (orgs.), *Learners and Language Learning*. Singapore: Seameo Regional Language Centre, p. 115-144, 1998.

FRANCO, Feliciano Vieira. Produção oral na aula de LI em nível iniciante: o que é isso? Pelotas: UFPEL, 2005. Disponível em: http://minerva.ufpel.edu.br/~anne.moor/texto_franco3.htm (2005). Acesso em out./2012.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 89-90.

GARDNER, R. C. O Modelo Sócio-Educativo de Aprendizagem de Segunda Língua: Suposições, Resultados e Questões. *Language Learning*, n.38, 1988, pp. 101-126

HERBELE, Viviane M. Observing EFL classrooms in primary or secondary schools: a research task in applied linguistics. *Iha do Desterro*. ,v.1, n.1Jul/Dez 2001.

JOHNSON, Karen E. The emerging beliefs and instructional practices of Preservice English as a second language Teachers. *Teaching & Teacher Education*, Elsevier Science, v. 10, p. 439-452, 1994.

LYONS, M. Crenças e ensino de língua estrangeira. In: SEMIEDU, 1. Anais [...], Cuiaba, 2009, UFMT Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt16/.../MARKI%20LYONS.pdf> Acesso em 08 jun. 2012.

MACHADO, R; CAMPOS, T. R; SAUNDERS, M. C. História do ensino de línguas no brasil: avanços e retrocessos. *Helb: história do ensino de línguas*. V.1, Brasília, 2007

MADEIRA, M. C. Sou professor universitário; e agora?: manual de primeira leitura do professor. São Paulo: SARVIER, 2008.

MOITA LOPES, L. P. da. Oficina de Lingüística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1996.

MORAES, Rozângela Nogueira de. A cultura de avaliar de uma professora no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação de professores. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2005.

NETO, J. E. P; SILVA, A. S. C.; RODRIGUES, D. F. Livro didático de língua inglesa: abordagens teóricas sobre as crenças de aprendizes. *REVELLI: Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG*, Inhumas, v. 2, n. 2, P. 82-102. OUT/ 2010. Disponível em http://www.ueginhumas.com/revelli/revelli4/numero_2/revelli.v2.n2.art06.pdf. Acesso em: 20 de Nov. 2011.

PERRENOUD, Philippe; RAMOS, Patrícia Chittoni. Avaliação: da excelência à regulação das

aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ROJAS, Jucimara. A formação de professores de Língua Estrangeira no Brasil sob o enfoque do liberalismo e marxismo. *EccoS: Rev. Cient.*, São Paulo, n. 28, p. 131-147, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/A%20FORMA%C7%C3O%20DE%20PROFESSORES%20DE%20L%CDNGUA%20ESTRANGEIRA.pdf Acesso em out. 2012.

SANTOS, Keila Mendes dos. Crenças sobre o processo ensino/aprendizagem de língua inglesa em escola pública: entraves e contribuições. Dissertação (Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, UESB, Vitória da Conquista, 2011. Disponível em: http://www.anpuhba.org/anisvencontro/K/Keila_Mendes_dos_Santos.pdf. Acesso em 08 jun.2012.

SILVA, A. B, OLIVEIRA; A. P. Abordagem alternativas no ensino de inglês. In: LIMA, D.C. (Org.) *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p141-149

SILVA, K. A. Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras Inglês). 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.

VICTORI, M. Methodological issues in research on learners' beliefs about language learning. Trabalho apresentado in: 12.; WORLD CONGRESS OF APPLIED LINGUISTICS. Anais [...]. Tóquio, 1999.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira. e VIEIRA- ABRAHÃO, Maria Helena. (orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas,SP: Pontes, p. 219-230, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: TOMITCH, Leda Maria Braga; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena, DAGHLIAN, Carlos; RISTOFF, Dilvo Ilvo. (orgs.) *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis, UFSC, 2005.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: Defining the Essentials. *TESOL Quarterly*, v 22, n.4, December 1988.



Formação de professores para o ensino médio: conteúdo e ensino-aprendizagem

Priscila Maria Silva Oliveira

A autora é pedagoga no Instituto Federal do Amazonas – IFAM e professora da Rede Estadual de Ensino no município de Éirunepé-AM/Brasil. É Mestra em Ciências da Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas – UNIDA, Paraguay.

DOI: 10.47573/ayd.5379.2.187.36

RESUMO

Este estudo analisa o ensino de conteúdos e a aprendizagem que a formação de professores para o ensino médio tem de funcionar e se desenvolver no contexto do sistema educativo brasileiro. Em primeiro lugar, afirma-se que é necessário ter em conta algumas características estruturais e organizacionais do trabalho docente nesta fase escolar, singularmente complexa para os professores e fonte de desconforto e crise de identidade. Assim este artigo tem por objetivo analisar a formação de professores para o ensino médio, conteúdos e ensino-aprendizagem. Nota-se que existe um descompasso significativo entre o currículo oficial e os ambiciosos objetivos de aprendizagem que ele propõe e a realidade refletida em indicadores relacionados à repetência, evasão e baixos resultados de aprendizagem. Na segunda, são analisadas diversas questões sobre conteúdos e aprendizagem docente, constatando-se que existe um grau significativo de consenso quanto aos diversos conteúdos que devem compor os programas de formação, bem como as habilidades ou competências que devem ser desenvolvidas na formação inicial e contínua. Os resultados apresentam a integração e coerência dos conteúdos e do ensino-aprendizagem que se deve desenvolver. Por fim, propõe-se uma perspectiva ética sobre a profissão docente e a formação.

Palavras-chave: formação de professores. conteúdos e capacidades de formação. avaliação de programas de formação.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem humana é um processamento complexo de informações, sendo que os processos centrais são modificações e contribuições que ocorrem nas estruturas cognitivas. É importante compreender estas dificuldades de maneira a diminuir o impacto na vida do indivíduo, principalmente no contexto escolar.

O problema que motivou a pesquisa surgiu quando se observou que o processo de formação de professores para o ensino médio não estava promovendo rentabilidade ao ensino e aprendizagem. Desta forma a pergunta central foi: de que formas são desenvolvidas as formações de professores para o ensino médio no Brasil?

Assim este artigo teve como objetivo geral: Identificar como será realizada as formações de professores para o ensino médio. A presente pesquisa surgiu a partir das dificuldades enfrentadas por professores que atuam no ensino médio que enfrentam grandes desafios no que se refere aos métodos, principalmente depois da chegada dos novos conceitos de ensino médio, pois conforme o novo conceito o aluno passa a interagir com o objeto de conhecimento construindo, o que justifica este estudo.

Assim para a construção desse estudo foi utilizada a pesquisa bibliográfica em livros e artigos eletrônicos que tratam do tema. É praticamente unânime que a formação inicial e aprendizagem da profissão docente é, entre outros fatores, um dos mais decisivos na melhoria da educação e aprendizagem dos alunos.

A qualidade de um sistema educacional é concluída em um recente relatório internacional, não supera a qualidade de seu corpo docente. Embora a formação contínua ainda tenha um longo caminho a percorrer, a dos professores deste setor escolar assume especial urgência.

ENSINO MÉDIO COMO CONTEXTO E TEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Ensino Médio é um nível educacional complexo que está exigindo uma atenção crescente dentro da qual a formação de professores ocupa um lugar de destaque (MORENO, 2016).

No nosso país, a sua atual organização tem uma história curta, pouco mais de uma década, mas foi suficiente para nos sensibilizar para as suas dificuldades e problemas. Devido à turbulência política e educacional, não nasceu com o pé direito, seus primeiros passos foram hesitantes e contraditórios (ESCUADERO, 2012).

A passagem do tempo não contribuiu exatamente para esclarecer as dúvidas ou estabelecer as condições precisas. Uma amostra, entre outras, é o descaso com a formação inicial de seus professores. O caráter híbrido de sua etapa emblemática, a Educação, tem sido denunciado em termos organizacionais e pedagógicos. Escolas de Ensino Médio documentaram-se a crise e o mal-estar docente e estudaram-se alguns aspectos, muitos deles problemáticos, da formação docente.

O Ensino Médio conseguiu uma maior democratização no acesso aos seus estudos, mas, como já aconteceu tantas vezes, uma coisa é estabelecer uma nova estrutura organizativa e um currículo e outra, bem diferente e muito mais polêmica, criar a estrutura pedagógica e profissional de cultura.

A cultura e as formas de fazer herdadas ou supervenientes nas esferas organizacional e pedagógica tiveram, desde o início, sérias dificuldades em se conformar com uma nova filosofia, condições de trabalho e muitos desafios que deixariam qualquer um que a conhecesse muito chocado. O recém-lançado filme francês *"The Class"* é um bom exemplo cinematográfico do que acontece com o ensino médio.

As escolas secundárias representam um contexto particularmente complexo de trabalho docente. Esses tipos de centros contêm uma estrutura e organização muito heterogêneas, nem sempre bem percorrida desde o Ensino Fundamental. Embora seus currículos e alunos sejam diferentes, os professores, na maioria das vezes, lecionam simultaneamente nas duas etapas. Isso representa um trabalho de ensino difícil, pois requer flexibilidade e adaptabilidade consideráveis.

Além disso, a tendência crescente de criar vários programas para alunos com dificuldades, significa que uma parte do corpo docente cumpre o seu tempo de dedicação num leque alargado deles, desde programas de Diversificação Curricular a grupos de apoio, reforço ou com outras denominações (MÉNDEZ E GONZÁLEZ, 2018).

Em algumas escolas secundárias, foram criadas medidas ainda mais especiais, como oficinas e salas de acolhimento ou educação compensatória. Além dos departamentos didáticos, existe um departamento de orientação, bem como os professores que fazem parte da equipe de gestão dos centros. Trata-se, portanto, de uma estrutura de trabalho muito diversificada, por vezes enorme, onde à variedade de profissionais há que acrescentar a enorme heterogeneidade dos alunos que todas as manhãs atravessam as portas carregados com mochilas.

Nessa estrutura, o trabalho docente pode ser afetado não apenas numa expansão e

intensificação de tarefas, mas também uma ampla diversidade de qualificações, ideias sobre a profissão, cultura profissional e atitudes entre os que nela trabalham (MONTEIRO, 2016).

Há sérias dúvidas de que reúna as condições adequadas a uma boa prática pedagógica, a criação e desenvolvimento de projetos pedagógicos bem armados, a um bom desenvolvimento e vivência da profissão. Para os alunos, o horário diário de aula está longe de estar sob os critérios da racionalidade (GONZÁLEZ, 2014).

Para os professores, a estrutura departamental, que certamente constitui um espaço de socialização e organização do ensino, não representa exatamente a melhor estrutura para facilitar a coordenação horizontal do trabalho com os alunos.

O currículo do ensino médio, embora com as peculiaridades de sua etapa obrigatória gera uma tensão notável, por um lado, a ambição democrática de elevar os níveis de formação de toda a população e, por outro, a sua cultura herdada ou superveniente, não especialmente preparada para tão exaltado objetivo.

Basta olhar para a atual LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 30 de dezembro de 1996), para concretizar bons e ambiciosos propósitos quanto ao tipo de aprendizagem que os alunos têm que alcançar na Base Nacional Curricular Comum - BNCC. Todos eles apontam para o desenvolvimento da compreensão, a capacidade de relacionar conhecimentos, o desenvolvimento de hábitos intelectuais, o cultivo de habilidades de pensamento superior, aprender a aprender, bem como a construção ativa de conhecimento e desenvolvimento de projetos de pesquisa pelos alunos, utilizando ferramentas de acesso, seleção, organização e comunicação da informação.

Insiste-se que é preciso relacionar os conteúdos escolares com o cotidiano e a resolução de problemas, bem como o cultivo da vontade de explorar, tomar iniciativas, assumir riscos e persistir com responsabilidade na própria aprendizagem. De alguma forma, essa é a mensagem subjacente à apresentação das competências básicas do currículo, que apela também para a necessidade de se adotar uma visão integral do currículo e da aprendizagem, atentando não só para o desenvolvimento intelectual, mas também para o desenvolvimento pessoal, como a formação de uma cidadania responsável, com capacidade de defender direitos e assumir responsabilidades essenciais para uma boa vida em sociedade.

Como se sabe, as grandes finalidades estabelecidas nas leis têm pouco poder de transformação de ideias e práticas. A realidade dos fatos, embora com muitas diferenças entre disciplinas e docentes, indica que continua a dominar um modelo curricular disciplinar, sobrecarregado, cumulativo e fragmentário, bem como metodologias pedagógicas constrangidas não só por épocas como as acima referidas, mas também por modos de pensar e abordar o ensino e a avaliação, que pouco têm a ver com a aprendizagem com sentido e o ensino necessário para organizar bem a cabeça e desenvolver a paixão pelo conhecimento (MERCHÁN, 2005).

Em relação ao desempenho escolar no ensino médio, as estatísticas continuam a oferecer dados preocupantes: nossas taxas de adequação e a repetência, o abandono escolar, o absentismo e o abandono prematuro sem graduação correspondente à escolaridade obrigatória, colocam-nos em posições muito atrasadas face à generalidade dos países do mundo.

Estamos longe da Agenda de Lisboa (2000) *apud* Merchán (2005) em que se fixou o

objetivo de reduzir a taxa de insucesso no ensino secundário obrigatório para 10% da população escolar (estamos na casa dos 30%). Também não estamos bem no sentido de conseguir que pelo menos 85% de todos os nossos jovens, entre os 15 e os 10 anos, alcancem a formação equivalente.

Não seria adequado apenas completar um pouco mais a tabela e não fazer nenhuma menção para os professores, sem qualquer pretensão de estabelecer generalizações indevidas, o fato de ter sido precisamente do atual Ensino Secundário de onde saíram as vozes mais rasgadas de descontentamento docente é algo mais do que anedótico.

Foram escritos alguns livros que falam da LDB como um inferno onde muitos professores são queimados, ou foram publicados “panfletos antipedagógicos” nos quais muitos, nem todos felizmente, dizem que se veem refletidos. A crise de identidade do professor secundário é mais um exemplo do porquê e como os professores interpretam e vivem, que os seus papéis se alteraram e que têm sérias dificuldades em interpretar o que a Administração por um lado, os alunos e a sociedade, por outro, eles peçam-lhe que interprete (BOLÍVAR, 2014).

OS CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO

Os conteúdos com os quais os professores são preparados, as aprendizagens que obtêm através da formação e as oportunidades e condições de que dispõem para continuar a desenvolver as suas concepções e capacidades (metodologias e atividades, etc.), são três componentes essenciais de qualquer plano (MARCELO, 2015).

No que diz respeito aos conteúdos da formação de professores, e em particular dos professores do Ensino Secundário, existe um certo consenso de que diferentes áreas do conhecimento devem ser incluídas, devido aos seus contributos para a compreensão de ensino e o desenvolvimento de várias capacidades exigidas pelas tarefas e responsabilidades docentes. Para além deste acordo inicial, surgem bifurcações de todo o tipo, alternativas possíveis e divergências, ora na teoria, ora nas políticas e práticas com as quais se realiza a formação. Na realidade, os conteúdos e todos os aspectos da preparação do professor referem-se à concepções sobre o que significa ensino de qualidade e ensino eficaz e em que consiste, para que os alunos aprendam (FENSTERMACHER E RICHARDSON, 2015).

E, além disso, relaciona-se com o currículo de uma determinada etapa educacional, com as ideias que se tem sobre a escola e como ela deve funcionar, bem como com questões de maior profundidade e amplitude, como as opções ideológicas e sociais sobre o direito e oferta da educação, sua natureza pública ou privada, seu compromisso com a garantia de todos o direito a ser bem-educado ou a manutenção de uma ou outra forma de exclusão (ESCUADERO, 2016a).

Isso permite compreender o que está em jogo na formação de professores, bem como a sua grande complexidade. Parte do problema consiste em determinar no que os professores devem ser formados, como organizar os conteúdos e, como nunca são neutros, nem mesmo os mais aparentemente assépticos, que foco ou orientação dar a eles.

Ninguém duvida que os professores têm que aprender diferentes tipos de conteúdo e desenvolver diferentes capacidades com eles. Por isso, longe de poder limitar-se a dominar os conteúdos e metodologias relacionados com as disciplinas do currículo com a ideia de que os

alunos adquiram aprendizagens valiosas (e não seria pouco, claro).

Um professor também tem que levar em conta critérios morais (nem todo conteúdo ou método eficaz é válido se não for moralmente defensável), como corretamente argumentam Fenstermacher e Richardson (2015).

O sucesso do ensino não depende apenas do que o professor sabe, da forma como ensina e das suas intenções moralmente defensáveis. A participação e envolvimento dos alunos no esforço é determinante, pelo que é essencial conhecer em profundidade as suas formas de pensar e aprender, incluindo o seu mundo, interesses e motivações, sobretudo se o bom ensino aspira desenvolver competências e motivações onde não abundam.

A profissão docente é uma daquelas que não se torna bem-sucedida e efetiva sem conquistar a cumplicidade daqueles para quem é exercida. Nem a oferta proposta nem o seu valor são suficientes para quem expõe, tem que se relacionar com outras pessoas, os alunos, não só com a cabeça, mas também com registros pessoais e relacionamentos positivos. Às vezes, podem ser esses aspectos que fazem a diferença, principalmente quando, como é o caso, a profissão docente é chamada a atuar para uma população de alunos onde a regra é a diversidade de cultura, habilidades, interesses, trajetória escolar, motivações, aspirações, mundo de pertença e referência para além dos centros e salas de aula.

Será necessário, então, conhecer a dinâmica do trabalho em sala de aula, quais são os fatores influentes para a criação de um bom ambiente de aprendizagem, um clima de relacionamento ideal e intelectualmente estimulante e motivador.

Como o ensino e a aprendizagem são fenômenos únicos e altamente imprevisíveis, o professor, para não chegar a um momento em que se sinta sobrecarregado pelos acontecimentos, tem que ter clareza sobre o seu plano de trabalho e, ao mesmo tempo, fazer uso de uma atitude reflexiva e flexível para ajustá-la de acordo com o desenvolvimento dos acontecimentos.

Então se precisa de conhecimento e procedimentos adequados para conhecer a realidade pessoal e o mundo a que o aluno pertence, acompanhar o percurso da sua aprendizagem e ir progressivamente recolhendo a informação necessária para avaliar não só o aluno, mas também o seu próprio trabalho, tornando-o objeto (conteúdo) de revisão, análise reflexiva e, talvez, uma fonte de aprendizado, compreendendo o que aconteceu e tirando lições úteis para o futuro.

Por isso, também se considera que na formação devem ser trabalhados conteúdos e processos de trabalho relacionados com a investigação sobre a própria prática com vista à sua melhoria. Ao reconhecerem que o exercício da profissão se dá em contexto organizacional, no nosso caso as Escolas de Ensino Médio, e que o ensino de cada professor está interligado com o centro como um todo e com o trabalho dos demais colegas, acabam por justificar conteúdos relacionados com o carácter institucional e social da profissão.

Questões relacionadas com a participação na vida do centro, a colaboração com os colegas e o projeto do centro, têm vindo a exigir a sua presença nos planos de formação. Essa pluralidade de conteúdos e aprendizados considerados necessários para aprender a profissão de professor encontra amplo respaldo na literatura especializada. Refira-se, no entanto, que a qualidade de um programa de formação não reside na quantidade de conteúdos, mas sim na sua pertinência para o currículo escolar e para o ensino, no grau de articulação e coerência alcança-

do entre as diferentes componentes (conteúdos, metodologias, teoria e prática), o que é muito diferente do mero acúmulo de disciplinas em um currículo de formação fragmentado. Os conteúdos da formação serão inertes a não ser que os docentes consigam transformar a aprendizagem, pelo que um determinado programa tem de ter em conta o tipo de competências pedagógicas que pretende desenvolver.

Para resumir de forma sucinta, digamos que a formação deve ser um contributo para que os professores nela envolvidos adquiram aprendizagens de natureza cognitiva (compreender os fatores que envolvem o ensino-aprendizagem e desenvolver competências relacionadas com o planeamento, o ensino, a avaliação), de carácter pessoal natureza (dar sentido e finalidade à profissão, analisar, refletir e aprimorar as próprias ideias e práticas), além de outras de carácter social, como aprender a trabalhar com os colegas, participar da vida e das tarefas do centro, bem como estabelecer e manter relações adequadas com outros agentes que influenciam a formação dos alunos (famílias ou outros profissionais).

Uma vez que, o ensino e a profissão têm uma dimensão moral, o desenvolvimento de atitudes e disposições para agir de acordo com determinados valores e princípios que também nos permitem falar de aprendizagem de natureza ética. Neste sentido, as estruturas e os programas de formação não se esgotam em si mesmos, mas devem ter algum impacto no trabalho docente em sala de aula ou noutros espaços de formação, bem como na aprendizagem dos alunos, embora não é isento de dificuldades estabelecer e verificar esta cadeia de relações que, evidentemente, nunca será simples ou linear.

A PERSPECTIVA ÉTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

O nosso Ensino Médio, as políticas e decisões que são tomadas são confrontadas com uma bifurcação: apostar radicalmente numa melhoria significativa, democrática, justa e equitativa do ensino e da aprendizagem por imperativos sociais, culturais e morais, ou manter o atual estado de coisas, cujos resultados, manifestamente aprimoráveis para alunos e professores, sabemos.

A perspectiva ética que se propõe é, a meu ver, um quadro de discussão e tomada de decisão a favor da primeira. Ao fazê-lo, eles não querem ignorar a realidade atual, mas defendem que isso significa trabalhar sob certos valores e princípios, além de se dotar de novas e melhores ferramentas para fazer a jornada. O objetivo de criar uma educação melhor para todos os alunos e reduzir significativamente a exclusão de um bom número de alunos não é responsabilidade exclusiva dos centros e professores; é preciso reivindicar ao mesmo tempo um concerto de corresponsabilidades sociais, políticas, comunitárias e familiares (ESCUADERO, 2016b).

Mas isso não pode ser usado como desculpa para perpetuar uma cultura de lamentação que, por princípio, deve ser superada reconhecendo-se margens de manobra e responsabilidades dos centros e professores insubstituíveis.

A formação de professores não será uma solução mágica, mas merece consideração como uma das chaves importantes para criar ideias e propósitos significativos, bem como para desenvolver conhecimentos e habilidades. Sem uma boa e eficaz formação, o fosso entre as

intenções e as práticas, entre o desejável envolvimento dos alunos na sua própria formação e o desengajamento, entre os objetivos essenciais e os resultados, tenderá previsivelmente a aumentar.

Apelar para uma perspectiva ética sobre os professores e a sua formação leva a centrar a atenção num determinado tipo de critérios para definir a responsabilidade docente. Segundo Cortina (2015) pode ser entendida em dois sentidos complementares: como capacidade efetiva de justificação ética do que faz.

A formação, portanto, tem como tarefa central dotar todos os professores de um conjunto de valores, crenças e compromissos, concepções, capacidades e práticas que permitam justificar o melhor possível o exercício de ensino, dar conta das aprendizagens realizadas com os alunos e tomar decisões fundamentadas, capaz para a melhoria contínua de tal empreendimento.

Não é de estranhar que soe para alguns como algo deslocado, excessivamente afastado da realidade ou, quiçá, como uma forma subtil de doutrinação progressista. Villegas (2017), quando defende a cura da formação de professores em disposições ligadas à justiça social na saúde ao reconhecer esses riscos, embora mantendo que é razoável e defensável fazê-lo; nós o subscrevemos totalmente.

Cinco facetas específicas compõem a perspectiva ética em questão: uma ética da justiça social, uma ética da crítica, uma ética do profissionalismo, uma ética do cuidado e uma ética comunitária democrática.

Na ética da justiça se exige assumir que a educação, especialmente a escolaridade obrigatória, é um direito essencial de todas as pessoas que deve ser garantida por razões de justificação social e de forma equitativa. Como essencial, qualquer sociedade que se diga justa e boa não pode ignorá-la, sejam quais forem as barreiras que se oponham a ela (sentido da realidade) e com o firme propósito de lutar seriamente para o conseguir. Por uma questão de justiça, o compromisso de garantir a todos uma educação boa e eficaz é algo que deve ser colocado no universo dos direitos, não dos méritos.

A ética da justificação levanta a barra de aspirações do reconhecimento de que a educação é condição necessária para que as pessoas levem uma vida digna, humana e razoavelmente feliz, participando ativamente nas diversas esferas da vida e da sociedade. Pelo contrário, quando uma pessoa sai da escola sem uma formação adequada, não só terá muito mais dificuldades para funcionar de forma livre e autônoma, como também para exercer os seus direitos e assumir as suas responsabilidades para com os outros.

A ética da justiça exige uma educação democrática e justa, políticas sociais, culturais e educacionais consistentes, assim como políticas económicas e trabalhistas. Mesmo quando as estruturas e decisões deste tipo não são totalmente favoráveis, os centros e a educação formal e pública podem – e do ponto de vista ético deve – abraçar esses ideais e aspirações. Se o fizerem, podem representar a revitalização da inteligência pública ao serviço de um bem comum tão importante como a educação.

Do contrário, algumas pessoas, além da sociedade como um todo, terão jogado fora a possibilidade de ter espaços sociais, humanos e culturais de humanização, cultura, desenvolvimento social e económico e fortalecimento da democracia.

Já a ética da crítica social e educacional define grandes metas, mas não pode limitar-se à vontade própria ou ingenuidade. Se a formação pretende contribuir para sustentar o espírito de educação democrática e justa, deve também desenvolver conhecimentos, habilidades analíticas e críticas que são necessárias para entender por que as coisas estão funcionando como estão, onde estão as barreiras para a efetiva garantia do direito à educação, por que e de que maneira as políticas educacionais e outras ainda mais estruturais obstruem não só a possibilidade de uma escola e um projeto educacional de estas características, mas também porque, ao mesmo tempo que o declaram com retórica bombástica, vão praticamente impossibilitando o seu desenvolvimento e contribuindo assim para desarmar os centros e professores das ideias e práticas necessárias. Muitos projetos de formação de professores escapam ou encobrem conteúdos políticos e ideológicos relacionados com a escola, a educação e a profissão docente.

É uma omissão que deve ser sanada. A educação é política e, por isso, é necessário não só conhecer os regulamentos oficiais e as opções políticas a que estes obedecem, mas também desenvolver uma consciência crítica sobre o desenrolar dos acontecimentos, precisamente assente em valores e critérios de justiça e equidade.

Os conteúdos da formação devem incluir e lidar com rigor com as chaves sociais, políticas, económicas e ideológicas que vão moldando sistemas educacionais em lugares altos, bem como nas dinâmicas e fatores que regem o dia a dia das salas de aula e centros.

Ao invés de conteúdos normativos, funcionais, económicos, presos e desconectados das forças e das forças que movem a educação para cima e para baixo, devem ser trabalhados conteúdos que ajudem a compreender a construção social e disciplinar dos conteúdos curriculares (ROMERO E LUÍS, 2017).

O confronto que costuma ocorrer nas escolas entre a cultura académica e a cultura dos grupos e sujeitos mais desfavorecidos, a forma como a ordem escolar atual opera com rótulos e pressupostos criticáveis sobre quem é bom ou mau aluno, o que a capacidade de estudo consiste em quem pode e quem não pode aprender,

Quanto a ética do cuidado e responsabilidade com todos e cada um dos alunos aponta nessa direção em tal medida e com tanta intensidade – lembre-se dos termos daquele quadro que incluía a palavra amor e cuidado a esse respeito – que essa faceta da profissão docente merece atenção especial (ESCUADERO, 2016) e tem uma longa trajetória na educação desde Freire (1993), para dar um exemplo bem conhecido, a um bom número de contribuições dignas de atenção elaboradas na chamada pedagogia do cuidado.

Resumidamente, destacamos apenas dois aspectos: o primeiro, que se refere à exigência de reconhecer e valorizar na educação a singularidade de cada aluno e, portanto, sua diversidade, ou melhor, suas diversidades. Sem uma abordagem efetiva tendente a humanizar e personalizar as relações com os alunos nos centros, será impossível atingir objetivos de equidade (atender cada um de acordo com suas necessidades), oferecer um currículo rigoroso e ao mesmo tempo pessoalmente significativo.

É certo que, sobretudo nesta vertente, algumas das condições e estruturas do trabalho docente do ensino secundário praticamente o impossibilitam e também devem ser revistas. Enquanto isso, isso o horizonte merece ser tomado como um ponto de tensão para o qual caminhar.

No segundo, as relações de cuidado e responsabilidade, no que pode afetar os centros e professores (é claro que também devem ocorrer para além da escola, especificamente nas famílias), enfatizam a importância transcendental do tipo e da qualidade dos vínculos pessoais e sociais estabelecidos entre professores e alunos. Humanizá-los, educá-los no respeito mútuo, cultivar a confiança, demonstrar um interesse irrefutável pelo bem-estar dos alunos sem diminuir a exigência de esforço e responsabilidade necessária, apoiar e buscar cumplicidade, resistir à tentação de jogar mais bolas fora do que o razoável, servir como modelo pessoal e social de educação e civilidade, sintam-se responsáveis para que cada um podem dar o máximo de si - para fechar a lista aqui - são as facetas pessoais, emocionais e sociais do corpo docente que requerem atenção expressa, pois, por sua natureza, possuem uma sutileza especial, a formação de professores não pode omiti-los.

Um professor precisa fortalecer suas representações e vivências da profissão, pois isso é necessário para poder estabelecer relações positivas com seus alunos. Portanto, o treinamento, em qualquer uma de suas fases, tem que trabalhar isso. O desenvolvimento do professor não pode ser reduzido a aspectos cognitivos, pois seu trabalho está entrelaçado com experiências, sentimentos e emoções (NIETO, 2017).

Quanto a ética do aprendizado e desenvolvimento da profissão, esta faceta refere-se expressamente à aquisição e desenvolvimento dos conhecimentos e competências necessários ao bom exercício da profissão.

Por mais justificado que seja o imperativo e o propósito de garantir a todos uma boa educação adequada, a necessidade de situá-la em relação às chaves sociais e profissionais críticas e ao cuidado e responsabilidade pelos alunos, não será possível ir nessa direção a menos que os professores têm oportunidades adequadas para adquirir as ferramentas conceituais e práticas apropriadas.

Somente aprendendo certos conhecimentos e habilidades práticas para seguir o caminho, pode-se esperar que os estágios necessários sejam eliminados. O tipo de conteúdo, as tarefas e áreas de exercício profissional, como já dito, são indesculpáveis. Não vamos reiterar o que já foi dito sobre o domínio das disciplinas, mas vale insistir que o acento deve ser colocado no caráter, foco e contribuição que cada uma delas tem a dar no currículo de cada etapa ou programa, bem como diferentes abordagens que podem ser dadas ao planejamento de ensino, metodologias, recursos e materiais, relações pedagógicas e atenção à diversidade de alunos em cada um deles, além das modalidades e funções de avaliação “para” a aprendizagem, não apenas “de” aprender. Pelas singularidades do ensino médio, ensinar e aprender o ensino das disciplinas do currículo deve constituir um núcleo integrador de outros saberes (psicológicos, sociais, pedagógicos, históricos, por exemplo em relação à gênese e construção do conhecimento disciplinar e suas diferentes implicações para o ensino).

Já quando a Ética Comunitária e Democrática, quanto mais elevadas e complexas forem as tarefas e finalidades que correspondem a uma profissão e à organização onde é exercida, tanto maior será a necessidade de as realizar com outros, colegialmente e em concertação.

Na abordagem de Furman (2014) argumenta-se com razão que, justamente do ponto de vista de uma educação pública e democrática, essa ética merece ser considerada como o espaço de relacionamento e compromissos dentro dos quais todas as outras éticas mencionadas

devem ser acordadas.

Nesse sentido, a educação e as escolas secundárias seriam chamadas a desenvolver em si os elementos essenciais de uma comunidade de profissionais que trabalham e aprendem juntos, pois isso é necessário para garantir uma educação adequada aos alunos. Aspectos como a construção negociada e compartilhada de um determinado sistema de crenças, concepções, valores e propósitos (articulados em torno de uma opção por justiça social), um certo tipo de relações e vínculos entre seus membros (ética do cuidado, sua - capacidade de se estender às relações entre professores, equipa de gestão e outros profissionais), um conjunto compartilhado de ferramentas para atingir objetivos e interesses compartilhados da forma mais eficaz possível (ética do profissionalismo).

Do ponto de vista das comunidades democráticas, os objetivos e significados do que precisa ser feito e como fazer devem emanar de processos de deliberação e comunicação baseados na participação e avaliação de diferentes vozes. Mas, uma vez alcançados os acordos pertinentes através destes procedimentos, a lealdade de todos os membros, a assunção de compromissos e as consequentes ações serão inescusáveis para que não fiquem letra morta.

Qualquer comunidade que se preze oferece aos seus membros apoio, mas também deveres e uma combinação de objetivos e significados do que precisa ser feito e como fazer devem emanar de processos de deliberação e comunicação baseados na participação e avaliação de diferentes vozes. Mas, uma vez alcançados os acordos pertinentes através destes procedimentos, a lealdade de todos os membros, a assunção de compromissos e as consequentes ações serão inescusáveis para que não fiquem letra morta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para fechar esta reflexão, destacam-se quatro eixos de tensão para a formação docente que emergem da análise anterior. O primeiro eixo refere-se à virada para a aprendizagem indicada pelas novas tendências. Quando as propostas se concentram na mediação docente para alfabetização dos alunos, a formação docente se volta para a entrega de elementos metodológicos sem saber muito bem como eles se relacionam com a forma como os alunos aprendem.

As propostas indicam que o professor precisa conhecer a forma como ocorre a aprendizagem – como processo mental e como prática social – para influenciar adequadamente o processo de alfabetização. Para isso, o professor deve ser capaz de lidar com uma série de variáveis relativas ao conhecimento do aluno. O segundo eixo questiona se deve ser considerada a alfabetização de um ponto de vista universal. Atualmente, a formação de professores (influenciada pelas demandas urgentes que a sociedade lhe impõe) busca receitas universais, deixando de lado a possibilidade de reconhecer que cada contexto e cada comunidade deixa sua marca nas práticas de letramento e construção de sentido.

A formação de professores deve, por um lado, visar o domínio das competências universais essenciais para a leitura e a escrita e, por outro, centrar-se nas ferramentas para conhecer os alunos, a sua comunidade e as suas práticas jurídicas de modo a propor uma mediação à sua medida às suas necessidades de ver o mundo.

O terceiro eixo destaca a formação do professor a partir de uma visão mais ampla e po-

lítica, como educador cidadão. As influências sociológicas orientam os professores a dar sentido ao letramento, enraizando o trabalho docente em questões centrais sobre seu papel nesse processo: alfabetizamos para reproduzir a estrutura social ou para transformar a estrutura social?

E, se for o último, que nível de alfabetização precisamos ensinar para alcançá-lo? Reflexão que guiará a intencionalidade de suas ações, bem como o comprometimento e os valores com os quais você se forma profissionalmente e se envolve nessa tarefa.

A análise desenvolvida mostra que o conceito de letramento é gestado a partir de diferentes áreas do conhecimento, e no campo pedagógico o faz de formas distintas e interpretadas de forma heterogênea não apenas por quem forma professores para a alfabetização, mas também por quem desenvolve políticas públicas.

Este último eixo dá conta da tensão entre as políticas públicas e a formação inicial. Se o que se promove ministerialmente não é o que a pesquisa sustenta, isso repercute em demandas contraditórias às instituições formadoras de professores. A formação de professores precisa ser baseada em evidências.

REFERÊNCIAS

- BOLIVAR, A. Ensino secundário obrigatório no Brasil. Em busca de uma identidade instável. RECIFE, (2), 1, 2014
- CORTINA, L. E. A ética na formação de professores. Revista Educação, 466, 269- 276, 2015.
- ESCUADERO, J. M. A formação de professores e o direito a uma boa educação para todos. In: JM ESCUDERO (Coords.), Formação de Professores e Educação de Qualidade para Todos. São Paulo: Octaedro, 2006a.
- ESCUADERO, J. M. Compartilhando propósitos e responsabilidades para o aprimoramento democrático da educação. Revista Educação, 339, 19-41, 2006b.
- ESCUADERO, J. M. As habilidades profissionais e o treinamento universidade: Possibilidade REDU, 1, 2006.
- FENSTERMACHER, D.; RICHARDSON, V. Sobre como fazer determinações da qualidade do ensino. Um documento preparado a pedido do Conselho de Estudos Comparativos Internacionais em Educação da Academia Nacional de Ciências, 2015.
- FURMAN, G. Como os líderes educacionais podem promover e apoiar a justiça social e as comunidades democráticas nas escolas? São Paulo: Summus, 2013.
- GONZALEZ, M^a. T. Institutos de Ensino Secundário e departamentos didático. Revista Educação, 333, 319-344, 2014.
- MARCELO, J. D. A LDB e a formação de professores. Revista Educação, 262, 63- 76, 2015.
- MENDEZ, L. C.; GONZALEZ, M^a. T. Didática na formação de professores. Revista Educação, 535, 437-456, 2018.

MERCHÁN, H. S. H. Formação de professores no Brasil. São Paulo: Atlas, 2005.

MORENO, J. Aprender a Ensinar na Sociedade do Conhecimento. Relatório final(HDNED), Banco Mundial, 2016.

MONTEIRO, L. Professores e docentes num mundo em mudança: o papel fundamental da formação inicial. Revista Educação, 340, 66-86, 2016.

NIETO, S. Motivos para os professores continuarem com entusiasmo. São Paulo: Octaedro, 2017.

ROMERO, W. R; LUÍS. L. A. P. de O. Professores e a motivação. Revista Educação, 264, 66-101, 2017.

VILLEGAS, P. M. Disposições em Formação de Professores. Um Olhar para a Justiça Social. Revista de Formação de Professores, 58(5), 370-380, 2017.

Organizador

Dr. Alderlan Souza Cabral

Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Luterana do Brasil (2010), graduação em Logística pela Universidade Luterana do Brasil (2012), mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (2017) e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (2019). Atualmente é doutor orientador temporário – UNITI BRASIL, estatutário da Prefeitura Municipal do Careiro da Vázea e estatutário da Prefeitura Municipal de Autazes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em orientação de Metodologias Técnicas Científicas com mais 490 orientações entre Mestrado e Doutorado.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8583035818376126>

Índice Remissivo

A

- abordagem* 17, 19, 29, 37, 101, 102, 114, 139, 140, 141, 159, 164, 173, 193, 197, 198, 199, 200, 203, 204, 225, 236, 237, 238, 239, 246, 263, 265, 266, 268, 269, 275, 281, 287, 294, 307, 315, 325, 342, 357, 369, 370, 371, 373, 374, 377, 385, 391, 394, 413, 424, 427, 430
- abordagens* 21, 47, 72, 83, 113, 133, 164, 165, 171, 172, 173
- ação* 369, 372, 375, 376, 377
- ações interativas* 152, 153, 161
- adolescência* 147, 275, 276, 277, 279, 280, 282, 283, 284
- adolescentes* 413, 416, 418, 419, 420, 421
- alfabetização* 178, 250, 320, 321, 322, 323, 326, 328, 354, 379, 393, 403, 404, 405, 408
- aluno* 346, 347, 348, 349, 350, 352, 370, 371, 372, 373
- alunos* 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 50, 51, 52, 54, 59, 62, 65, 72, 74, 75, 76, 77, 79, 82, 83, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 101, 102, 103, 105, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 376, 377
- aprendizagem* 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 33, 34, 39, 40, 41, 44, 45, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 71, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 83, 89, 91, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 111, 114, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 134, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 171, 172, 173, 178, 179, 183, 184, 185, 188, 203, 204, 205, 207, 210, 211, 212, 216, 217, 218, 219, 220, 224, 225, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 237, 238, 239, 240, 243, 246, 247, 248, 251, 253, 255, 258, 259, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 275, 276, 277, 282, 284, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 296, 297, 298, 302, 303, 305, 306, 308, 309, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 330, 331, 332, 334, 336, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 404, 405, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438
- aulas* 428, 431, 432, 433, 434, 435
- autoritarismo* 31, 71, 73, 75, 76, 80
- avaliação* 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 52, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 155, 185, 186, 189,

212, 237, 243, 248, 282, 292, 293, 296, 311, 312,
313, 314, 315, 316, 317

B

brincadeiras 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66,
67, 68

brincar 289, 290, 291, 298

C

cidadania 31, 85, 91, 110, 117, 123, 124, 125, 129

cognitiva 432

comunicação 142, 147, 148, 158, 162, 204, 205, 223, 272,
288, 291, 297, 334, 339, 340, 361, 371, 380, 381,
383, 387, 388, 389, 390

comunidade 404, 405, 408

conceitos 27, 47, 49, 50, 60, 82, 83, 84, 90, 102, 106, 131,
132, 134, 135, 137, 138, 145, 146, 147, 148, 181,
203, 204, 205, 207, 209, 210, 211, 213

conhecimento 369, 370, 371, 373, 374, 375, 424, 426,
427, 428, 430, 431, 432, 434, 436

coordenação pedagógica 217, 218, 354, 355, 356, 357,
361, 362, 364

coordenador 127, 215, 216, 217, 218, 219, 222, 224, 225,
226, 228, 229, 231, 232, 233, 238, 242

crenças 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 432, 435, 436,
437, 438

crianças 413, 414, 416, 419, 420, 421

cultura 369, 371, 372

D

deficiência 82, 90, 91, 163, 164, 165, 170, 171, 172, 173

democrática 33, 79, 215, 216, 217, 221, 222, 224, 225

desafios 16, 17, 18, 19, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 32, 41

desenvolvimento 19, 21, 24, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41,
44, 45, 46, 47, 48, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61,
62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 75, 84, 85, 88, 89, 90,
91, 92, 96, 97, 99, 100, 102, 105, 109, 110, 111, 114,
124, 125, 129, 131, 132, 133, 138, 141, 142, 143,
144, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 156, 157,
158, 159, 160, 164, 165, 166, 171, 172, 173, 177,

178, 181, 182, 184, 185, 194, 195, 196, 197, 198,
200, 204, 205, 206, 207, 209, 213, 219, 221, 222,
223, 229, 230, 232, 233, 237, 238, 244, 256, 259,
266, 272, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 284, 288,
289, 290, 293, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305,
306, 307, 308, 309, 313, 314, 322, 323, 324, 326,
327, 331, 340, 349, 356, 357, 358, 360, 362, 364,
367, 369, 371, 372, 373, 374, 375, 378

didática 237, 238, 247, 248

dificuldades 15, 44, 49, 51

direito 171, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 320, 323,
324, 325, 326, 413, 414, 415, 420, 421, 422

direito educacional 227, 228, 229

distúrbios 275, 276, 279

diversidade 35, 45, 51, 66, 82, 85, 89, 90, 91, 92

docente 15, 424, 430, 432

docentes 425, 426, 432

E

educação 2, 5, 15, 17, 18, 19, 30, 31, 32, 33, 50, 35, 36,
41, 42, 44, 48, 49, 50, 63, 54, 56, 57, 58, 61, 63, 64,
65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 78, 80, 82, 85, 86, 88,
89, 90, 91, 92, 93, 96, 100, 104, 105, 106, 108, 109,
110, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 121,
123, 144, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 131, 134,
142, 143, 144, 145, 158, 148, 149, 154, 155, 156,
157, 158, 162, 164, 165, 166, 171, 172, 173, 175,
176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185,
186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195,
196, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 206, 207, 212,
213, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 226, 228, 229,
230, 231, 232, 233, 234, 238, 240, 247, 250, 258,
259, 265, 268, 269, 272, 276, 277, 279, 280, 400,
284, 288, 292, 298, 299, 300, 2, 300, 301, 302, 304,
305, 306, 307, 308, 309, 310, 312, 319, 320, 321,
322, 326, 327, 328, 330, 331, 332, 337, 338, 341,
342, 344, 346, 349, 351, 352, 355, 356, 357, 358,
360, 361, 362, 364, 365, 366, 369, 370, 373, 374,
377, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 401, 413, 414,
415, 416, 418, 419, 420, 421, 422, 426, 432, 433,
437

educação escolar 144, 155, 171, 221, 231, 258, 321,
326, 361, 413, 414

educação física 183, 197, 240, 299, 300, 301, 305, 307,
308, 309

educacionais 347

educacional 5, 44, 45, 48, 227, 228, 229, 230, 232, 234, 355, 360, 361, 362, 369, 373, 377
educativo 394, 401
EJA 15, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 128
ensino 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 33, 35, 36, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 62, 63, 65, 68, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 88, 89, 90, 93, , 94, 95, 96, 97, 98, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 156, 157, 159, 161, 171, 172, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 199, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 229, 230, 231, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 251, 253, 254, 255, 256, 259, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 278, 281, 286, 287, 288, 289, 290, 292, 293, 294, 295, 297, 298, 302, 303, 307, 308, 309, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 320, 321, 330, 331, 332, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 355, 356, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 366, 367, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 396, 397, 401, 403, 404, 408, 414, 415, 419, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 435, 436, 437, 438
ensino remoto 330, 332, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341
escola 15, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422
escolar 15, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 404, 408, 412, 413, 414, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422
escolas 15, 348, 349, 351, 352, 424, 425, 426, 430, 431, 432, 435, 436
escolas públicas 15, 424, 425, 426, 430, 432, 435
escrita 21, 22, 23, 28, 29, 30, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 63, 86, 96, 105, 106, 120, 146, 148, 160, 161, 194, 205, 249, 250, 251, 252, 258, 259, 260
estágio 354, 355, 356, 357, 363, 364

estratégias 17, 19, 21, 26, 29, 30, 34, 35, 37, 39, 41, 44, 53, 78, 79, 93, 103, 105, 108, 144, 161, 164, 165, 166, 171, 172, 181, 216, 238, 239, 240, 246
estudantes 15, 330, 332, 334, 336, 339, 340, 341, 342
estudo 17, 34, 38, 44, 45, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 63, 64, 65, 67, 71, 72, 83, 91, 95, 97, 98, 99, 100, 102, 105, 108, 110, 113, 116, 119, 123, 125, 127, 128, 130, 131, 132, 134, 140, 141, 151, 152, 153, 154, 156, 158, 159, 161, 165, 173, 192, 193, 200, 203, 204, 207, 208, 210, 213, 216, 217, 222, 223, 228, 237, 238, 250, 256, 257, 262, 263, 264, 267, 269, 272, 275, 276, 281, 282, 283, 285, 287, 292, 294, 300, 307, 309, 312, 320, 332, 333, 341, 346, 347, 349, 352, 367, 369, 370, 372, 373, 374, 375, 376, 380, 394, 395, 396, 397, 400, 404, 405, 413, 418, 421, 426, 427, 428, 430, 431, 436, 440, 447
evasão 24, 36, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 330, 332, 336, 338, 341, 342, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352

F

família 369, 372
familiar 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161
ferramenta 37

G

geografia 32, 96, 240, 262, 263, 264, 266, 268, 270, 271, 272, 273
gestão 21, 33, 48, 50, 180, 215, 216, 217, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367

H

habilidade 309
habilidades 30, 37, 40, 54, 57, 60, 63, 65, 77, 89, 105, 124, 132, 134, 137, 138, 142, 143, 144, 148, 161, 165, 171, 172, 183, 195, 198, 204, 205, 210, 213, 217, 225, 258, 265, 267, 270, 276, 277, 288, 289, 292, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 314, 316, 321, 332, 341, 362, 373, 374, 384, 385, 389, 397,

398, 400, 402, 404, 405, 426, 427, 429, 430, 432,
434, 435, 436
história 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 211, 212, 213

I
IBGE 347, 350
inclusão 56, 57, 81, 82, 83, 90, 91, 92, 97, 112, 164, 165,
167, 171, 172, 432
instituição 394, 395, 396, 401
instrumento 22, 23, 26, 35, 73, 75, 76, 78, 79, 80, 84,
85, 92, 110, 115, 147, 177, 178, 182, 187, 204, 206,
220, 221, 237
instrumentos 17, 18, 19, 22, 23, 26, 38, 76, 123, 142,
147, 185, 186, 207, 216, 223, 224, 228, 231, 255
interdisciplinar 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376,
377, 378
interdisciplinares 369, 370, 373, 374, 375, 376, 377, 378
interdisciplinaridade 262, 263, 264, 267, 268, 269, 270,
271, 272

J
jogos 23, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67,
68
jurídicas 228, 233
justiça 47, 90, 228

L
lei 33, 72, 96, 110, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 187,
188, 190, 195, 198, 228, 229, 231, 233
leitura 21, 23, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40,
41, 42, 62, 63, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 96,
100, 105, 106, 148, 160, 161, 162, 209, 249, 250,
251, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 259, 260, 264,
265, 272, 287, 292, 293, 302, 305, 327, 333, 334,
343, 358, 368, 369, 370, 388, 403, 404, 405, 406,
407, 408
língua 379, 380, 389, 390, 403, 404, 405, 406, 407, 408,
409, 410, 411, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429,
430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438
língua inglesa 423, 424, 425, 426, 427, 429, 430, 431,

432, 433, 435, 436, 437, 438
línguas 424, 425, 426, 428, 429, 430, 433, 435, 436,
437, 438
literatura 40, 42, 48, 56, 64, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88,
89, 90, 91, 92, 93,
ludicidade 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 67
lúdico 15, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 65, 226, 238, 239, 244,
245, 246, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 295, 297,
298, 301, 302, 307, 309, 310

M

matemática 183, 248, 286, 287, 288, 289, 292, 293, 294,
295, 297, 298
metodologia 19, 38, 41, 48, 53, 56, 57, 76, 87, 106, 119,
123, 161, 176, 194, 198, 212, 246, 250, 257, 266,
267, 268, 269, 270, 272, 288, 294, 312, 313, 332,
369, 370, 371, 373, 376, 377
metodologias 17, 21, 22, 24, 25, 26, 44, 95, 127, 134,
263, 264, 265, 267
metodológico 17, 19, 37, 51, 108
métodos 204, 205, 206, 209, 212, 213, 226, 237, 248,
263, 265, 266, 267, 268, 269, 275, 289, 296, 297,
369, 370, 373, 375, 376, 377
moral 288
multiestratégica 237
musicalidade 95

N

neurociência 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 106

P

pandemia 16, 17, 18, 19, 24, 26, 204, 329, 330, 331,
332, 334, 335, 336, 337, 338, 341, 342, 343, 344
participação 21, 22, 24, 33, 47, 57, 113, 117, 127, 139,
140, 141, 142, 144, 148, 149
pedagogia 155, 193, 206, 218, 222, 311, 344, 357, 361,
363, 364, 365, 371, 374, 393, 394, 396, 397, 401
pedagógica 5, 21, 31, 34, 38, 39, 42, 50, 51, 56, 58, 59,
66, 68, 73, 74, 75, 78, 80, 90, 102, 105, 109, 125,
126, 128, 129, 143, 144, 149, 154, 158, 165, 181,

190, 194, 207, 209, 211, 216, 217, 218, 220, 221,
224, 226, 227, 228, 239, 241, 259, 373, 374, 395,
396, 397, 401, 423, 425, 429, 433

pedagógicas 21, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 41, 42, 48, 49,
50, 51, 54, 65, 67, 71, 74, 80, 89, 100, 105, 108,
395, 396, 397

pedagógico 18, 21, 22, 27, 31, 32, 52, 67, 78, 84, 110,
125, 143, 149, 205, 206, 207, 208, 210, 213, 215,
216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226,
228, 229, 231, 232, 233, 397

pedagógicos 395, 397

pedagogo 393, 394, 395, 396, 397, 398, 400, 401, 402

pesquisa 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 34, 37,
38, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 50, 51, 52, 56, 63, 71, 72,
94, 107, 140, 141, 143, 148, 151, 152, 158, 159,
162, 164, 165, 172, 176, 177, 202, 203, 208, 210,
211, 212, 215, 216, 222, 223, 224, 225, 226, 229,
234, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 247, 249, 250,
251, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 269, 274, 275,
276, 281, 282, 283, 286, 287, 288, 292, 294, 298,
299, 300, 301, 307, 309, 312, 316, 317, 330, 334,
337, 344, 346, 347

peçoal 369

planejamento 263, 264, 265

política 372, 373

políticas públicas 172, 173, 176, 177, 179, 235, 314, 320,
322, 328

prática 21, 24, 29, 32, 33, 34, 35, 37, 42, 44, 48, 49, 50,
51, 56, 59, 67, 71, 72, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 82, 90,
91, 96, 97, 103, 106, 114, 117, 122, 123, 124, 125,
126, 128, 137, 138, 143, 147, 154, 155, 156, 160,
161, 162, 165, 172, 182, 187, 194, 195, 196, 197,
198, 200, 203, 206, 207, 208, 209, 211, 213

prática docente 424, 430, 432

práticas 17, 18, 22, 30, 31, 32, 35, 41, 48, 49, 50, 51, 57,
65, 67, 68, 73, 74, 79, 80, 88, 90, 97, 106, 108, 123,
124, 125, 135, 141, 145, 147, 149, 154, 156, 164,
165, 172, 192, 199, 202, 203, 204, 206, 211, 213

práticas pedagógicas 30, 31, 50, 51, 65, 67, 74, 80, 123,
125, 149, 211, 250, 251

princípios 31, 34, 67, 90, 96, 106, 120, 121, 124, 143,
155, 177, 182, 183, 185, 192, 195, 198, 200, 228,
229, 231, 232, 234

processo 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 29, 31, 32, 33,
34, 35, 37, 38, 40, 41, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 54,
56, 57, 60, 62, 64, 65, 68, 71, 72, 74, 77, 78, 79, 80,
87, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 105, 108, 110, 111, 114,
115, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128,
134, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147,

148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158,
159, 160, 161, 164, 178, 179, 184, 185, 187, 192,
193, 194, 196, 197, 198, 199, 203, 204, 205, 206,
207, 208, 210, 211, 212, 217, 218, 219, 220, 221,
224, 225, 229, 231, 232, 233, 234, 237, 238, 239,
240, 243, 245, 246, 248, 251, 252, 253, 254, 255,
257, 258, 259, 264, 265, 267, 268, 275, 276, 277,
287, 288, 289, 291, 292, 293, 297, 302, 303, 304,
305, 306, 308, 309, 312, 313, 314, 315, 316, 317,
318, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 331,
333, 334, 335, 338, 340, 341, 342, 346, 348, 350,
351, 353, 355, 356, 357, 359, 361, 369, 370, 371,
372, 373, 374, 375, 376, 377, 378
professor 348, 349, 350, 369, 371, 375, 377, 380, 381,
389, 425, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434,
435, 436, 437, 438
professores 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 35,
36, 38, 44, 49, 50, 51, 52, 54, 57, 64, 66, 72, 74, 75,
82, 83, 84, 88, 89, 92, 95, 96, 97, 99, 103, 104, 105,
114, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127,
128, 263, 265, 270, 271, 272, 273, 330, 331, 332,
336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 344, 369, 370,
372, 373, 374, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430,
431, 432, 433, 435, 436, 437, 438
projeto político 215, 216, 217, 220, 221, 222, 224, 225
pública 394, 396, 401

Q

qualidade 369, 370, 372

R

recrutamento 396
recursos humanos 394, 395, 396, 398, 400, 401
relações humanas 394
rendimento 44, 45
respeito 19, 26, 30, 46, 51, 57, 65, 75, 79, 81, 82, 83, 88,
89, 90, 91, 92

S

sala de aula 424, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 435, 436

serviços 396

sistema 5

sociais 56, 64, 65, 66, 67, 427, 428, 431, 432, 435

social 288, 289, 291, 347, 349, 350, 351, 370, 371, 372, 373, 374, 376

sociedade 30, 31, 32, 33, 34, 35, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 61, 71, 72, 73, 76, 78, 79, 80, 83, 89, 90, 91, 92, 98, 102, 109, 110, 113, 120, 123, 124, 128, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 171, 172, 176, 177, 178, 180, 181, 184, 185, 186, 187, 192, 193, 196, 200, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 221, 222, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 250, 251, 256, 257, 263, 264, 266, 267, 269, 277, 278, 279, 297, 320, 321, 323, 324, 325, 326, 327, 330, 333, 334, 335, 336, 395, 396, 397, 398, 400

sociocultural 90, 99, 139, 140, 141, 147

sociologia 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 54

T

tecnologia 53, 54, 111, 114, 119, 120, 123, 124, 125, 142, 144, 181, 182, 185, 187, 207, 212, 221, 296, 380, 381, 382, 383, 384, 386, 388, 389, 391, 392

tecnologias 17, 19, 48, 82, 88, 89, 148, 183, 206, 240, 264, 277, 278, 338, 341, 379, 380, 381, 382, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392

tecnológica 23, 144, 175, 176, 177, 187

tecnológico 44, 85, 131, 142, 192

tecnológicos 118, 119, 120, 123, 124, 125, 127, 128

TICs 330, 331, 332, 338, 341, 342

treinamento 396, 398, 402

U

UDM 237, 238, 239, 245, 246

Unidade Didática Multiestratégica 237, 238, 247

V

vida 369, 371, 373

