



Diálogos Interdisciplinares
nas **Práticas Exitosas** na **Educação**
Contemporânea

Dra Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)



AYA EDITORA
2023

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)

Diálogos interdisciplinares nas práticas exitosas na educação contemporânea

Ponta Grossa
2023

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.ª Dr.ª Jacimara Oliveira da Silva
Pessoa

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczek 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 Chiroli

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.

D5798 Diálogos interdisciplinares nas práticas exitosas na educação contemporânea [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2023. 261 p.

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-5379-283-8
DOI: 10.47573/aya.5379.2.206

1. Educação. 2. Inovações educacionais. 3. Adaptação escolar. 4. Tecnologia educacional. 5. Serviço social escolar. 6. Crianças com desvios do desenvolvimento. 7. Educação e Estado - Brasil. 8. Professores - Formação. 9. Matemática - Estudo e ensino - Ensino auxiliado por computador. 10. Alfabetização. . I. Pessoa, Jacimara Oliveira da Silva . II. Título

CDD: 370.7

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

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53
Fone: +55 42 3086-3131
WhatsApp: +55 42 99906-0630
E-mail: contato@ayaeditora.com.br
Site: <https://ayaeditora.com.br>
Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 11

01

A influência das fake news na atualidade e a importância da escola como disseminadora do uso crítico e ético da tecnologia digital 12

[Maria de Nazaré do Carmo de Jesus](#)

DOI: 10.47573/aya.5379.2.206.1

02

As deficiências e os investimentos na educação nas escolas públicas no Brasil no ano de 2015 26

[Antonio de Sousa Ribeiro](#)

DOI: 10.47573/aya.5379.2.206.2

03

Aprendizagem da leitura dos alunos do 5º ano do ensino fundamental em uma Escola Estadual De Nhamundá/AM 41

[Josivete Andrade Machado Farias](#)

DOI: 10.47573/aya.5379.2.206.3

04

Ludicidade como atividade exitosa no processo do primeiro ciclo da alfabetização no 2º ano 49

[Ivone Nascimento de Souza](#)

DOI: 10.47573/aya.5379.2.206.4

05

Formação continuada e sua contribuição para a autonomia da prática pedagógica dos professores que atuam nas escolas municipais de classe multisseriadas no contexto Ribeirinho na reserva extrativista Auati-Paraná, Maraã, Amazonas, Brasil, 2022 65

José de Souza Nunes Filho
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.206.5

06

A interferência da língua falada no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 1º do ensino médio da escola maria almeida do nascimento 77

Ediana Pereira Parente

DOI: 10.47573/aya.5379.2.206.6

07

Jogos digitais no ensino da matemática: a utilização do Kodu Lab com alunos do 5º ano da Escola Municipal Djalma Passos, Manaus, AM 92

Jamisson da Silva Maia

DOI: 10.47573/aya.5379.2.206.7

08

Consciência fonológica, uma abordagem lúdica como instrumento de aprendizagem no 4º ano do ensino fundamental I da Escola Estadual Dom João de Souza Lima-Manaus, Am 107

Janaina Carvalho da Silva Maia

DOI: 10.47573/aya.5379.2.206.8

09

Contribuições de jogos educativos como recursos pedagógicos: dilemas e desafios na educação matemática da EJA ensino médio etapa II na Escola Estadual Dom Mario, Coari - AM, 2020/2021 121

Janclea Moraes da Silveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.206.9

10

Merenda escolar: ressignificação do programa nacional de alimentação na escola publica estaduais – PNAE, do município de Coari Amazonas no ano de 2022..... 132

Francisca Aldeane Minguim de Almeida

DOI: 10.47573/aya.5379.2.206.10

11

Procedimentos do hábito da leitura nos alunos da turma do sétimo ano do ensino fundamental II, na Escola Municipal Santa Luzia zona rural do município de Caapiranga - AM, 2022..... 144

Rutilene Moraes Pinto

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.206.11

12

Uso do lúdico na turma multisseriada do pré ao 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Santa Luzia situada na comunidade Santa Luzia, zona rural do município de Caapiranga, Amazonas, Brasil, no ano de 2022 159

Deifro Ferreira de Sales

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.206.12

13

Práticas pedagógicas para o (re)conhecimento do “eu”: atendimento no projeto de serviço de proteção e atendimento integral à família 176

Luciano da Silva Leão Soares
Geovana Cesário de Oliveira
Jennifer Ferreira da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.206.13

14

Interdisciplinaridade e conexão dos saberes na contemporaneidade: novos desafios advindos das novas tecnologias..... 191

Maria Rosélia Cavalcante dos Santos
Simone Suelayne Santos Silva
Wendell Martins Pinto

DOI: 10.47573/aya.5379.2.206.14

15

Análise do ingresso e permanência discente nas instituições de ensino superior (IES) 203

Aline Pimenta Motta

DOI: 10.47573/aya.5379.2.206.15

16

O papel da escola pública e da família no acolhimento de crianças com TID e TC: uma visão psicopedagógica em Breves-PA 211

Luciano da Silva Leão Soares
Antoniellon Melo Martins
Pedro Leite Cordeiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.206.16

17

**Temas de pesquisa em administração educacional:
tendências interdisciplinares 229**

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

DOI: 10.47573/aya.5379.2.206.17

18

Ciências humanas e ciências da educação 238

Antonio Eudes Mota

DOI: 10.47573/aya.5379.2.206.18

Organizadora 253

Índice Remissivo..... 254

Apresentação

É com grande satisfação que apresento o livro **“Diálogos interdisciplinares nas práticas exitosas na educação contemporânea”**, que reúne um conjunto diversificado de capítulos que abordam temas importantes para o cenário educacional atual. Este compêndio representa uma contribuição significativa para a compreensão dos desafios e sucessos no campo da educação, trazendo à tona discussões fundamentadas em evidências científicas, promovendo um ambiente de reflexão, análise e transformação das práticas educativas.

Os diversos capítulos presentes nesta obra refletem a riqueza e a pluralidade de abordagens que permeiam o universo educacional, cobrindo tópicos que vão desde a influência das *fake news* na atualidade até a utilização de jogos digitais no ensino da matemática. Os primeiros capítulos exploram a relação entre a educação e a tecnologia, analisando a importância da escola como agente disseminador do uso crítico e ético da tecnologia digital, bem como a influência da língua falada no processo de ensino e aprendizagem. A interdisciplinaridade emerge como um elemento chave nas práticas educativas, e os autores apresentam reflexões sobre como conectar saberes e enfrentar os desafios advindos das novas tecnologias, ampliando o leque de possibilidades para o ensino contemporâneo.

Outros capítulos voltam-se para questões específicas da educação brasileira, como os investimentos e deficiências nas escolas públicas em anos anteriores, a formação continuada dos professores em regiões específicas, a aprendizagem da leitura em escolas do interior do Amazonas, o ensino de matemática por meio de jogos digitais e o programa nacional de alimentação escolar. Esses estudos oferecem uma visão aprofundada sobre os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas no contexto educacional do Brasil.

As temáticas apresentadas nesta coletânea também contemplam a importância do lúdico na alfabetização, o desenvolvimento de habilidades fonológicas para o ensino fundamental, a interação entre a escola e a família no acolhimento de crianças com transtorno do espectro autista, e a relevância da interdisciplinaridade na pesquisa em administração educacional.

A partir da leitura dos capítulos aqui reunidos, professores, pesquisadores e gestores educacionais encontrarão elementos fundamentais para aprimorar suas práticas pedagógicas e estratégias de ensino, levando em consideração a diversidade de realidades e contextos educacionais. A interdisciplinaridade emerge como uma abordagem essencial para enfrentar os desafios contemporâneos e promover uma educação mais inclusiva, equitativa e efetiva.

Por fim, gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todos os autores que generosamente compartilharam seus conhecimentos e experiências nesta obra, assim como aos editores que tornaram possível a realização deste projeto. Espero que esta coletânea se torne uma fonte valiosa de inspiração e reflexão para todos os envolvidos no campo da educação, contribuindo para o avanço contínuo e aprimoramento de nossas práticas educativas.

Boa Leitura!

A influência das fake news na atualidade e a importância da escola como disseminadora do uso crítico e ético da tecnologia digital

The influence of fake news in the present and the importance of the school as a disseminator of the critical and ethical use of digital technology

Maria de Nazaré do Carmo de Jesus

Professora efetiva da Rede Estadual do Amazonas- Careiro da Várzea/AM. Licenciatura Plena em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas. Especialista em Orientação Educacional – Universidade Cândido Mendes. Especialista em Mídias na Educação- Universidade Federal do Amazonas. Especialista em Metodologia de Língua Portuguesa e Literatura- Universidade Leonardo da Vinci. Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública- Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestra em Ciências da Educação- Universidade Del Sol- UNADES/PY. Doutora em Ciências da Educação- Universidade Del Sol- UNADES/PY. <http://lattes.cnpq.br/1165901201816298>

RESUMO

O referido trabalho apresenta um estudo em torno do tema *Fake News*, em diferentes contextualizações conceituais e em diferentes momentos históricos, dos quais se tem conhecimento a respeito desse fenômeno. A pesquisa científica teve como objetivo principal propor ações pedagógicas para que a escola possa incentivar e nortear a atuação ética no campo virtual. Utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa de nível explicativo-descritivo através de um estudo de caso, a fim de ratificar ou descartar as hipóteses da investigação. O embasamento teórico desse trabalho contou com reflexões de pesquisadores como Allcott; Gentzkow, (2017), Azevedo (2008), Chauí (2011), Ferreira (2018), Kapferer (1987), dentre outras pesquisas, que foram realizadas nas últimas décadas com a finalidade de contribuir para o aprofundamento do conhecimento a respeito das *Fake News*. Dentre os resultados mais importantes, destaca-se que, as redes sociais como *Facebook*, *WhatsApp* e *Instagram* são os principais meios de informações da maioria dos participantes da pesquisa, que embora nunca tenham realizado um estudo aprofundado sobre o tema, sabe o que são as *Fake News*. Constatou-se, que enquanto usuários das redes sociais, os mesmos costumam compartilhar de outros usuários, as publicações que acham interessantes e que na maioria das vezes procuram



buscar a veracidade das informações que compartilham. Os dados também mostraram que ainda não existe na escola, um trabalho específico voltado ao combate as *Fake News*, diante disso, todos concordam que a escola pode desempenhar um importante papel nesse cenário e que toda a comunidade escolar pode atuar coletivamente para essa efetivação.

Palavras-chave: *fake news*. escola. tecnologia digital.

ABSTRACT

This work presents a study around the topic Fake News, in different conceptual contexts and in different historical moments, of which there is knowledge about this phenomenon. The scientific research had as main objective to propose pedagogical actions so that the school can encourage and guide ethical performance in the virtual field. The qualitative approach of explanatory-descriptive level was used as a methodology through a case study, in order to ratify or discard the hypotheses of the investigation. The theoretical basis of this work included reflections from researchers such as Allcott; Gentzkow, (2017), Azevedo (2008), Chauí (2011), Ferreira (2018), Kapferer (1987), among other researches, which have been carried out in recent decades with the purpose of contributing to the deepening of knowledge about Fake News. Among the most important results, it is highlighted that social networks such as Facebook, WhatsApp and Instagram are the main means of information for most of the research participants, who, although they have never carried out an in-depth study on the subject, know what the Fake News. It was found that as users of social networks, they usually share with other users the publications they find interesting and that most of the time seek to seek the veracity of the information they share. The data also showed that there is still no specific work in the school aimed at combating Fake News, before that, everyone agrees that the school can play an important role in this scenario and that the entire school community can act collectively for this effect.

Keywords: fake news. school. digital technology.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a questão das *Fake News*, enquanto um fenômeno que abrange os mais diversos setores de nossa sociedade, provocando distorções da realidade e influenciando negativamente na tomada de decisões políticas, educacionais, da área da saúde, da segurança pública, dentre outras. Motivo pelo qual, o mesmo propõe a integração da escola, no papel de orientar o desenvolvimento de ações críticas, éticas e reflexivas, frente ao combate dessas publicações tão prejudiciais às pessoas, tanto no individual, quanto no coletivo.

Sendo assim, para responder ao problema observado na escola, teve-se como objetivo geral: Propor ações pedagógicas para que a Escola Estadual Antônio Ferreira Guedes possa incentivar e nortear a atuação ética no campo virtual.

Entende-se que pesquisa possui relevância social e educacional, tanto em âmbito local, quanto no contexto da sociedade em geral. Pois, a mesma traz informações que

levam em consideração a ampla abrangência da temática, a qual afeta e ameaça os mais diversos segmentos sociais, tais como, a política, a economia, a segurança, educação, a saúde, dentre outros aspectos.

Cabe ressaltar, que o fenômeno em questão tornou uma ameaça à democracia de nosso país, visto que, o mesmo vem influenciado nas decisões populares, muitas vezes definidas por influências oriundas dos constantes debates políticos, protagonizados tanto por candidatos, como pelo seu eleitorado, através da internet e das redes sociais, espaços que se tornaram solo fértil para a propagação da desinformação difundida pelas *Fake News*.

Nesse sentido, os resultados da pesquisa ajudarão a compreender os desafios encontrados pela sociedade decorrente da proliferação das *Fake News*, bem como orientará usuários dos ambientes sociodigitais, a lidarem com as notícias falsas, de forma mais crítica, compreendendo o seu papel e sua responsabilidade social diante dessa realidade.

Fake News - Contextualização Conceitual

Embora ainda muito entender as *Fakes News*, sob a perspectiva do viés político, da forma com que as mesmas ganharam força e notoriedade mundial no ano de 2016, durante a corrida presidencial dos Estados Unidos, existe também a necessidade de ampliar e diversificar esse trabalho para outras áreas sociais, como por exemplo, a educacional, que é o que se buscou aprofundar nesse estudo.

Ultimamente especialistas, acadêmicos, instâncias superiores do judiciário, mídia e empresas jornalísticas vêm se debruçando sobre esse assunto, a fim também de procurar entender os seus objetivos, seus meios e as suas finalidades, além de outros fatores que possam fundamentar e conceituar essa nova nomenclatura.

O conceito de “notícias falsas” é bastante disputado e não há, na literatura acadêmica ou no discurso jornalístico uma definição que seja amplamente aceita (ALLCOTT; GENTZKOW, 2017).

No atual contexto, em que o mundo inteiro vivencia um grave momento de instabilidade social, também na área da saúde, o termo *Fake News* vem sendo bastante evidenciado.

Geralmente são nesses momentos que pessoas de má-índole se aproveitam para disseminar medos, conflitos, desconfianças e manipular as pessoas espalhando inverdades através de falsas informações. Para o pesquisador brasileiro Eduardo Meditsch (2017, p. 49-50):

A novidade deste fenômeno na atualidade está associada à velocidade com que estas se “espraiam” nas redes sociais e na internet, com um poder “inédito” de “publicação e republicação” de conteúdo. As dinâmicas desses processos comunicativos geram um ambiente de “exacerbação” de opiniões, no qual “parece verdade o que concorda com os pressupostos e preconceitos de cada indivíduo.

As chamadas *Fake News* – em português, notícias falsas – consistem em mentiras disseminadas no formato de notícia jornalística, ou seja, textos objetivos que seguem regras como *lead* e pirâmide invertida, veiculadas em sites ou *blogs* que se alinham com o design de sites dos grandes jornais mundiais.

Elas sempre existiram, mas a expressão se generalizou em novembro de 2016, mês da última eleição presidencial norte-americana, bem como, a eleição presidencial no Brasil em 2018 (ROCHA, 2020).

Segundo o dicionário online Meus dicionários: “*Fake News* é uma expressão da língua inglesa, cujo significado pode ser traduzido como “notícias falsas”. Trata-se de informações noticiosas que não dizem respeito à realidade, mas que mesmo assim acabam sendo compartilhadas pelas pessoas na internet, principalmente pelas redes sociais, como se fossem verdadeiras.

Ainda de acordo com o referido Dicionário o significado de *Fake News* está na tentativa de gerar uma polêmica em relação uma situação ou de um indivíduo, atuando de forma a prejudicar a imagem daquilo que está sendo motivo de *Fake News*. Trata-se de conteúdo polêmico, dramático e apelativo e, por isso, acaba atraindo muito a atenção das massas, principalmente se estas não possuem senso crítico, acabando por serem direcionadas a acreditar em uma mentira, o que conseqüentemente vai atender aos interesses de determinada pessoa ou grupo que as disseminou.

A partir da definição é possível perceber que o foco dessas notícias tendenciosas tende a atingir principalmente, as pessoas que não se preocupam em buscar estabelecer uma relação mais crítica diante das avalanches de informações, das quais tem acesso diariamente, já que essas são mais vulneráveis a acreditar e divulgar tudo que ler sem o menor senso de questionamento, acabando por corresponder aos anseios de quem produziu e espalhou tais informações.

***Fake News* no Brasil**

No Brasil, assim como nos mais diversos países, que influenciados pela globalização e pelas possibilidades geradas a partir do crescente avanço das tecnologias da informação, esse fenômeno com fins lucrativos e manipuladores, que tanto influencia a formação da opinião pública e ameaça a legitimidade do sistema político democrático vigente no país, vem se expandido a cada vez mais e de maneira descontrolada.

“O Brasil vive um paradoxo. Pesquisas recentes revelaram que nós somos a sociedade que mais acredita em notícias falsas ao mesmo tempo em que somos o país que afirma se preocupar mais com o que é falso e verdadeiro dentre as informações que circulam na internet” (GALHARDI, 2019, p. 35). De acordo com estudo realizado em 2018 pelo instituto Ipsos, intitulado “*Fake News, filter bubbles, post-truth and trust*”, 62% dos entrevistados no Brasil admitiram ter acreditado em notícias falsas até descobrirem que não eram verdades, valor muito acima da média mundial de 48%.

Entende-se que a mídia em si, enquanto propulsora de ideologias desempenhe o poder de causar grandes impactos na sociedade, tanto no sentido de influenciar o seu modo de pensar, como o seu modo de agir. Seu poder de convencimento é muito significativo e a internet, que permite que uma informação atinja vários pontos do planeta em questão de segundos, pode se tornar uma ferramenta positiva, quando utilizada a serviço de benefícios individuais ou coletivos, mas se mal utilizada pode ser um dos grandes difusores da divulgação das *Fake News*.

Assim como em outros contextos, também no Brasil, as notícias tendenciosas, os boatos, a desinformação sempre existiram, e alguns eventos foram responsáveis por influenciar alguns rumos tomados pela política de nosso país. “Futrica, maledicência, fofoca ou, simplesmente, notícia falsa. No Brasil, vários eram os nomes dados, hoje, às chamadas *Fake News*” (REMIGIO, 2018, p. 23).

As mais antigas notícias falsas do Brasil existem literalmente desde que existe o próprio país – ou o país “fundado” pelos portugueses. O descobrimento do Brasil é um ninho de *Fake News*, a começar pelo próprio título: tratou-se muito mais de uma invasão do que de uma descoberta, considerando os milhões de nativos que já viviam aqui, e a ideia de que o país “começa” em 1500 é uma ilustração perfeita do descaso que temos pela nossa própria história – o que passamos a chamar de Brasil, afinal, é logicamente muito mais antigo do que isso (PAIVA, 2018).

AS CONSEQUÊNCIAS OCASIONADAS PELAS DISSEMINAÇÕES ANTIÉTICAS DE PUBLICAÇÕES FALSAS PARA A VIDA INDIVIDUAL E COLETIVA

Entende-se serem incontáveis e incontestáveis os benefícios proporcionados pelos avanços tecnológicos da internet à humanidade, contudo apesar das vantagens, existem também os malefícios referentes a esse grande avanço relacionado à comunicação, a exemplo das publicações tendenciosas e inverídicas difundidas a cada momento no ambiente virtual, sem menor relutância.

Segundo Filho (2018), um estudo realizado pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) concluiu que as *Fake News* se disseminam seis vezes mais rápido que notícias verdadeiras, e mostra que 70% das informações falsas têm mais chance de serem compartilhadas.

Diante dos dados apresentados é possível imaginar que, em meio a essa avalanche de compartilhamentos de notícias falsas, certamente uma grande quantidade de pessoas já tenha passado ou ainda passa por diversas situações desconfortáveis, em detrimento das mesmas, sendo ameaçadas e prejudicadas, além disso, se não fosse à influência da desinformação, determinados cenários políticos e sociais poderiam ter tomado diferentes direcionamentos.

São inúmeras as situações em que a vida em sociedade sofreu consequências negativas, muitas vezes devastadoras, advindas dessas ações insensatas e tão prejudiciais a todos os segmentos da sociedade. Pois, à medida que se cria expectativas errôneas, pré-conceitos ou conceitos distorcidos a respeito de uma pessoa ou situação, já que é possível incorrer-se no erro de mudar destinos, quando sem menor senso de criticidade, empatia e solidariedade, se julga, se condena e se fere e em algumas vezes, alguns não têm nem a oportunidade de se defender.

No Brasil e no mundo pessoas têm sido afetadas por histórias enganosas que circulam na web, tendo não somente as suas vidas, mas também de sua família afetadas por essas manifestações repudiantes, que vão dos casos mais banais e insignificantes aos

mais graves e despropositados, danosos que atingem a imagem e a integridade física de seus alvos. Alguns fatos recentes marcaram aspectos políticos e sociais em decorrência da multiplicação de notícias falsas, através das quais uma notável parcela da população se deixou influenciar, tomando em alguns casos atitudes imaturas e violentas.

O PAPEL DA ESCOLA E DA AÇÃO EDUCATIVA REFLEXIVA NO COMBATE AS *FAKE NEWS*

Levando em consideração as ações danosas ocasionadas pelas desinformações, frutos do compartilhamento desenfreado de *Fake News*, que afetam significativamente os mais diversos setores da sociedade, já que enganam e manipulam pessoas, comprometem os rumos da política, distorcem os fundamentos científicos, dentre outros impactos negativos. Entende-se que a escola, enquanto disseminadora de valores e formadoras de personalidades torne-se uma importante aliada, não no sentido de ensinar na manipulação dos softwares e hardwares, mas possibilitando uma visão reflexiva, para o uso consciente desse meio.

A Educação Digital seria um meio eficaz nesse processo, assim ele defende que a:

Educação digital é a conscientização e treinamento das pessoas para o uso das tecnologias, permitindo-lhes atuação correta, ética, livre de riscos ou com estes minimizados, de modo a não incorrerem especialmente em práticas danosas e com consequências jurídicas não desejadas (TAIAR, 2018).

A referida educação se estabelece então, como um importante meio, não apenas no trabalho de conscientização contra o processo de desinformação instaurado em nosso país, mais também como uma ferramenta propulsora de ações contra iniciativas que ferem a dignidade humana, tais como a proliferação da pornografia infantil, do *cyberbullying*, da polarização, do preconceito e da discriminação, dentre outros fatores, que vão de encontro aos preceitos da humanização.

Incontestavelmente, a educação é o mais importante suporte para auxiliar o direcionamento de ações conscientes para o uso da internet, visto que um cidadão consciente e bem informado terá a preocupação de verificar a veracidade de determinadas publicações antes de compartilhar.

METODOLOGIA

O presente trabalho é um estudo de caso que permite melhor aprofundamento do problema em estudo. Yin (2015, p. 5) sugere que o estudo de caso seja entendido como “uma investigação sistemática de uma instância específica”. O presente estudo se enquadra no estudo de caso intrínseco, pois a pesquisadora estuda o caso em virtude do seu interesse em conhecer melhor o processo, os resultados e a escola estudada com o propósito intrínseco e não porque é representativa de outros casos ou ilustra um problema específico.

A metodologia da pesquisa é importante para a realização da investigação científica, já que é através dela que será definida toda a trajetória do estudo. Nela, serão incluídos o

plano de pesquisa, os procedimentos metodológicos, a produção de dados, a análise dos resultados e a divulgação dos resultados obtidos.

Dessa forma, visando melhor aprofundamento da temática em estudo, foram adotados procedimentos metodológicos que possibilitaram rigor na investigação.

Assim, buscando a reflexão e a análise da realidade, por meio de técnicas e para a compreensão detalhada da questão proposta, foi priorizada a abordagem qualitativa que, segundo Bell (2016, p. 58):

[...] descreve-se e determina-se com precisão conceitual rigorosa a essência genérica da percepção ou das espécies subordinadas, como a percepção da causalidade, etc., mas a generalidade mais elevada está na experiência elevada, no pensamento em geral, e isto torna possível uma descrição compreensível da natureza da coisa.

Os procedimentos metodológicos, a partir de estudo de caso, incluíram na investigação:

- Leitura bibliográfica em livros, sites, periódicos acerca das Fakes News, a fim de melhor entender e fundamentar o estudo a respeito de sua historicidade, conceituações, objetivos, atores envolvidos, formas de disseminações, consequências, dentre outros fatores.
- Questionário com perguntas, aplicado aos estudantes do Ensino Médio, equipes gestora, administrativa e docentes da escola onde foi realizada a pesquisa. Dentre as três modalidades apresentadas por Bell (2016, p. 77), escolheu-se a aplicação cara a cara, para a realização da coleta de dados através do questionário. Para tal ação, foi elaborado um questionário com perguntas fechadas (estruturadas) sobre o fenômeno pesquisado.

DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A Escola Estadual Antônio Ferreira Guedes está situada na Zona Rural do município de Careiro da Várzea, em uma localidade denominada Boca do Gurupá, s/n – Paraná do Careiro, Município de Careiro da Várzea/Amazonas. A mesma foi criada através Decreto Lei nº 13.692 de 16 de janeiro de 1991 publicado no Diário Oficial do Estado do Amazonas, Brasil e funciona nos turnos, matutino e vespertino, tendo como instituição mantenedora a Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC).

Em relação à estrutura física, a instituição de ensino em questão possui dez salas de aulas, laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, sala de professores, secretaria, sala de gestor, cozinha, depósito de merenda, depósito de material de limpeza, depósito de material de cozinha, banheiros e pátio.

Embora a escola possua sala de informática, ela não está equipada, com os recursos necessários para o uso dos estudantes. Por isso, a sala é utilizada para guardar apenas materiais de uso pedagógico da escola.

O laboratório de Ciências, por sua vez, possui uma variedade de materiais científicos e pedagógicos. No entanto, eles são raramente utilizados.

Em relação ao saneamento básico, o abastecimento de água na escola é realizado diretamente do rio e tratada por funcionários da própria escola, que utilizam o cloro. A energia elétrica é proveniente da rede pública. Os dejetos são despejados em uma fossa. O lixo produzido na escola é queimado.

A estrutura administrativa e pedagógica da escola atualmente é organizada a partir da seguinte composição: uma gestora, responsável pela organização, coordenação e integração das atividades realizadas na escola; uma merendeira; três agentes de serviços gerais e treze professores, sendo que alguns atuam em caráter estatutário e os demais prestam serviço temporário, através de processos seletivos simplificados realizados pela SEDUC, a cada dois anos.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

A primeira parte da pesquisa, que teve como procedimento de coletas de dados o questionário foi realizada com os principais atores que compõem o universo escolar da Escola Estadual Antônio Ferreira Guedes, gestora, professores, secretário escolar, serviços gerais, merendeira e estudantes.

Já, a atividade prática, foi realizada apenas com os estudantes matriculados na 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio, no ano de 2021, apenas com os que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

ANÁLISE DOS DADOS

A partir dos dados obtidos através da aplicação dos questionários e da atividade prática iniciou-se a análise de dados. Esse é o momento de depurar os resultados obtidos a fim de comprovar ou rejeitar as hipóteses iniciais.

Sampieri; Collado e Lucio (2013), aponta uma das características referente ao enfoque qualitativo:

“O pesquisador faz perguntas abertas, coleta dados expressos por meio de linguagem escrita, verbal e não verbal, além de linguagem visual, que os descreve e analisa e os converte em tópicos vinculados e reconhece suas tendências pessoais (TODD, 2005).” Por esse motivo, a preocupação direta do pesquisador enfoca as experiências dos participantes como eles foram (ou são) sentidos e experiente (SHERMAN E WEBB, 1988). Patton (1980, 1990) define os dados qualitativos Descrições detalhadas qualitativas como descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, situações de fadas, eventos, pessoas, interações, comportamentos observados e suas interações, comportamentos observados e suas manifestações (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 9).

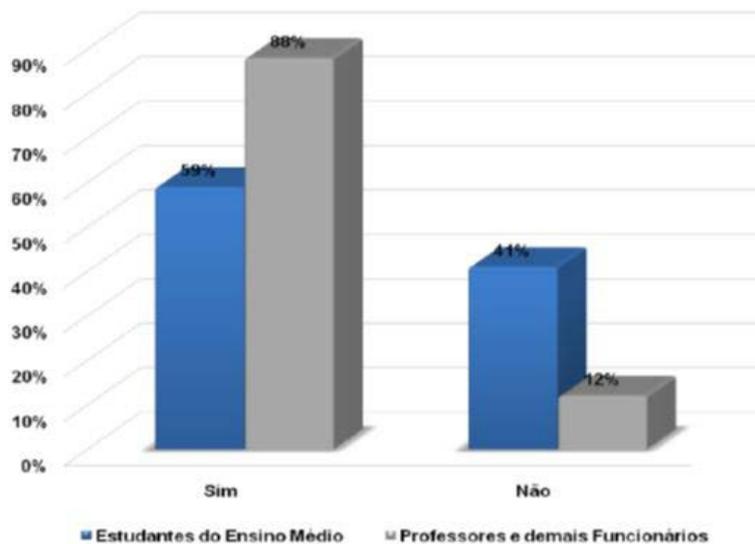
As técnicas de coleta de dados foram elaboradas de acordo com o autor citado. Nesse sentido, elaborou-se o questionário com perguntas diretas simples. Sabe-se que as respostas e os resultados obtidos, sob o enfoque qualitativo, não fecha a investigação, se constituindo o estopim para continuidade de futuras pesquisas sob a égide das *Fake News*, em Careiro da Várzea, Estado do Amazonas, Brasil ou em qualquer lugar do mundo.

Ao se fazer a pesquisa sobre a referida temática entende-se que seja um trabalho complexo, pois as investigações não se encerram, mas podem contribuir para o desencadeamento de outros estudos capazes de despertar a compreensão em torno das *Fake News*, de suas consequências para a sociedade e a busca constante de combate à desinformação principalmente no ambiente escolar.

Ao investigar a influência das *Fake News* na atualidade e a importância da escola como disseminadora do uso crítico e ético da tecnologia digital, trabalhou-se com as seguintes dimensões: *Fake News*, Escola reflexiva e Educação Ética, que serão detalhadas a seguir.

Os dados da figura 1 refletem os resultados da questão objetiva direta que busca verificar se nas redes sociais os colaboradores da pesquisa compartilham ou já compartilharam publicações de outros usuários.

Figura 1 Questão 1 - Nas redes sociais, você costuma compartilhar ou já compartilhou publicação de outros usuários?



Fonte: Elaborado pela Autora (2021)

Os dados presentes na figura acima mostram que, dentre os professores e demais servidores da escola em estudo e os estudantes do Ensino Médio que colaboraram com o estudo, a maioria afirma que costuma compartilhar publicações de outros usuários das redes sociais. Assim, dentre os Estudantes, 59% disseram realizar esse tipo de compartilhamento e dentre os professores e funcionários 88%, também costumam compartilhar.

Tal resultado pode estar relacionado à reflexão de Kant (1969, p. 46 *apud* D'ANCONA, 2018), quando discorre que:

É muito mais fácil e natural basear-se em opiniões e ideias prontas, do que perder tempo para criar algo novo, que exige esforço, trabalho e estímulo ao pensamento crítico. Não obstante, é complicado para o homem se libertar dessa situação, já que o ambiente em que habita, em conjunto com a educação que recebe, e com a cultura que lhe foi imposta, favorece o comodismo de ser guiado por tutores (D'ANCONA, 2018, p. 32).

Diante das inúmeras possibilidades de expor ideias, pensamentos, opiniões, presentes nos memes, anúncios, vídeos e imagens presentes nas redes sociais, torna-se

mais fácil para o usuário compartilhar algo pronto de outros usuários, já que isso simplifica e agiliza a ação de o mesmo está constantemente ativo nesse meio.

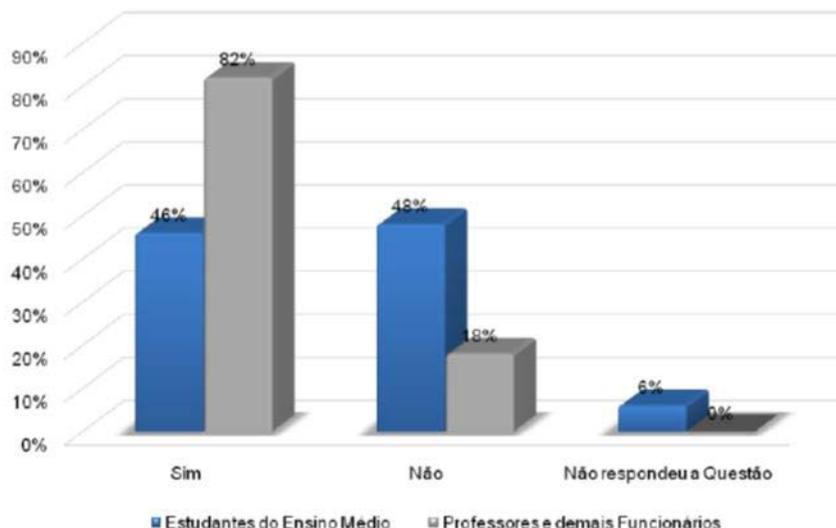
Cabe ressaltar nessa análise que, diante da comparação entre os dois resultados é possível observar que, os professores e os servidores costumam comungar mais da opinião de terceiros do que os estudantes.

Porém, gostar, concordar, passar adiante os *posts* de outros usuários tornou-se normal e até corriqueiro, principalmente quando realiza um juízo de análise sobre as mesmas antes de disseminá-las. Pois, como pondera, Lévy (2008) sobre a revolução tecnológica: “[...] aumenta cada vez mais nossa responsabilidade. É ao mesmo tempo encantador e angustiador lidar com tanta informação e recursos que precisam de administração e filtragem, pois nossa função é mediar a construção do conhecimento.” (LÉVY, 2008, p. 187)

Assim, é de primordial importância estabelecer uma ação reflexiva sobre ato de simplesmente compartilhar algo pronto, levando em consideração que, essa ação dificulta o desenvolvimento do pensamento crítico, haja vista, que o comodismo seja um grande aliado para o desenvolvimento de seres alienados e passivos, os quais, portanto, estão mais suscetíveis às ideologias, na maioria má- intencionadas e prejudiciais.

A figura 2 expõe dados sobre, se tanto na visão dos profissionais da educação da escola em estudo, quanto na concepção dos estudantes do Ensino Médio, se existe na escola algum trabalho pedagógico de combate as *Fake News* sendo desenvolvido onde a pesquisa foi realizada.

Figura 2 - Dados sobre se na percepção dos profissionais da educação e dos estudantes do Ensino Médio, sobre as percepções dos mesmos se existe na Escola Estadual Antônio Ferreira Guedes algum trabalho pedagógico de combate as Fake News



Fonte: Elaborado pela Autora (2021)

Quando solicitados a responder, se na escola de atuação dos professores e demais servidores e dos estudantes em estudo existe o desenvolvimento de algum trabalho voltado à conscientização e de combate às *Fake News*, a maioria dos professores disseram que não existe nenhum trabalho voltado a esse posicionamento. Porém, as respostas dos estudantes não foram tão contundentes, já do total desses colaboradores, 48% entendem que esse trabalho não acontece, mas 46%, quase que a metade dos mesmos afirma que

esse trabalho acontece, sim.

É perceptível a discrepância existente entre o ponto de vista do corpo pedagógico e administrativo com o dos estudantes, visto que uma parte considerável destes considera que a escola de alguma forma trabalha o combate às *Fake News*, enquanto para os profissionais da educação em sua maioria, ela não trabalha.

A partir dessa perspectiva subentende-se, então que a visão dos estudantes possa estar atrelada ao ponto de vista, de Andrade (2020, p. 5) quando o mesmo especificamente sugere que:

[...] na verdade, sabemos manipular aparelhos com as mais avançadas tecnologias, usar os mais diversos softwares e aplicativos, somos capazes de realizar ações inimagináveis através dos recursos tecnológicos, porém muitos de nós desconhecem o uso do bom senso, do respeito, da ética e da moralidade [...]. (ANDRADE, 2020, p. 5)

Somos sabedores que há tempos a escola vem trabalhando a inserção dos recursos tecnologias, enquanto ferramentas facilitadoras do processo de ensino, assim cabe aqui salientar que, em termos de manipulação e utilização dos mais diversos software e *hardware* existem estudantes que adquiriram conhecimentos iguais e até superiores que seus educadores. Entretanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido ao que se refere ao comportamento ético e responsável no âmbito virtual.

Além do mais, os dados apresentados possibilitam o estabelecimento de um diálogo com Azevedo (2008), quando o mesmo afirma, que:

A articulação, planejamento e metodologia para a abordagem do tema das *Fake News* estará a cargo do professor e, para isso, evidentemente, a formação que esse profissional de educação básica recebeu para perceber a importância de um tema que não está no currículo (grade), mas que é de suma importância no contexto atual, talvez não esteja ao alcance dessa abordagem.

Em outras palavras, como afirma Severino (2004, p. 17): “é sabido de longa data acerca das deficiências na formação de professores da educação básica, sendo crucial enfrentar os problemas que afetam a educação brasileira, sobretudo tendo em vista ser o professor o —profissional da formação humana”. Assim, para que o professor possa abordar não só a questão das *Fake News*, mas outros temas que se fizerem pertinentes, é preciso conceber uma formação de um profissional que —reflita sobre sua prática, converta-se em um pesquisador que produz conhecimento e colabora para que outros conhecimentos sejam produzidos. (AZEVEDO, 2008, p. 45)

A tabela a seguir apresenta dados de uma questão direcionada apenas aos professores participantes da pesquisa, que refere em suas opiniões dos mesmos, sobre quais propostas pedagógicas, os mesmos consideram importantes para a escola incentivar a atuação ética nas relações virtuais.

Tabela 1 - Propostas pedagógicas consideradas importantes pelos professores da escola Antônio Ferreira Guedes para incentivar e nortear na sala de aula, a atuação ética no campo virtual

Opções de Respostas	Percentual
Palestras ou rodas de conversas	41%
Atividades práticas (identificação de fake news através de comparações entre textos verdadeiros e falsos, consultas em ferramentas ou sites checadores, etc.)	52%
Produção de textos simulando como a produção de fake news pode afetar e prejudicar a vida das pessoas ou grupo de pessoas	29%
Pesquisar e executar os passo-a – passo procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação;	35%

Fonte: Elaborado pela Autora (2021)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa sobre a influência das *Fake News* na atualidade e a importância da escola como disseminadora do uso crítico e ético da tecnologia digital permitiu maior aprofundamento em torno dos mais diversos fatores que permeiam o fenômeno das *Fake News*, a partir do ponto de vista dos diversos atores que compõem um determinado espaço escolar.

Através dele foi possível entender que, o principal propósito de disseminação das notícias falsas é motivado pelo fato de as pessoas, ao terem contato com algumas informações e as acharem interessantes, acabam não percebendo nelas, algum problema capaz de causar danos a alguém, por isso, não veem problemas em levar adiante tais desinformações.

Infelizmente, o alto poder de manipulação e persuasão dessas notícias, na maioria das vezes impossibilita um olhar mais crítico sobre os seus conteúdo e intencionalidades. Com isso, a maioria das pessoas, seja por ingenuidade, por indisposição para averiguar a veracidade das mesmas ou por pura malícia acabam se tornando um potencial veículo em massa na disseminação de notícias falsas.

Entende-se nesse propósito que a escola pode desempenhar um importante e reflexivo papel no combate a desinformação, ficou constatado através da pesquisa, que ainda não existe na escola em estudo, nenhum trabalho voltado à conscientização e ao combate as *Fake News*.

Essa realidade pode, entretanto propiciar e favorecer, a atual realidade marcada pela imposição das notícias mentirosas, pois entende-se que, se não existe na instituição de ensino o desenvolvimento de atividades pedagógicas que estimulem a capacidade de analisar, refletir e buscar informações antes da tomada de decisões de compartilhamento, a tendência é contribuir com a manutenção de tal realidade.

REFERÊNCIAS

- ALLCOTT, H.; GENTZKOW, M. Social Media and Fake News in the 2016 Election. *Journal of Economic Perspectives*, n. 2, p. 211-236, 2017. Disponível em <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257%2Fjep.31.2.211&fbclid=IwAR04My3aiycypMJKSI58e84gDvdroidsB9fqCycH9YfepWDDDwT--fZnVPvo;%20https://www.nyu.edu/about/news-publications/news/2019/january/fake-news-shared-by-very-few--but-those-over-65-more-likely-to-p.html>. Acesso em 29 ago. 2022.
- ANCONA, Davide *et al.* Para monitoramento de tempo de execução de node. Js e sua aplicação à internet das coisas. ArXiv preprint arXiv:1802.01790, 2018.
- ANDRADE Carneiro, L., GARCIA, L. G., & BARBOSA, G. V. (2020). Uma revisão sobre aprendizagem colaborativa mediada por tecnologias. *Desafios-Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins*, 7(2), 52-62
- AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. Ensino de ciências e formação de professores: diagnóstico, análise e proposta. 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) Universidade do Estado do Amazonas, Manaus.
- BELL, Roger T.; CANDLIN, Christopher N. Tradução e tradução: teoria e prática Routledge, 2016.
- CHAUÍ, Marilena. Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa. Editora Companhia das Letras, 2011.
- FILHO, O. F. O que é falso sobre Fake News. *Revista Usp*, v. 116, p. 39-44, 2018. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/146576>. Acesso em 28 ago. 2022.
- GALHARDI, R. Brasil é terreno fértil para “Fake News”. 2019. Disponível em <https://medium.com/@Raul.Galhardi/o-brasil-est%C3%A1-perdendo-a-guerra-contra-as-fake-news-8b36895ee3db>. Acesso em 29 ago. 2022.
- KAPFERER, Jean-Noël *et al.* Uma comparação da propaganda na TV e a influência das mães nas atitudes e valores das crianças. 1987.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2008.
- LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 13, p. 7-36, 2008.
- LIN, Yongjing *et al.* Role of TiO₂ surface passivation on improving the performance of p-InP photocathodes. *The Journal of Physical Chemistry C*, v. 119, n. 5, p. 2308-2313, 2015.
- MEDITSCH, E. O Jornalismo como prática cultural de produção do conhecimento. *Escutas sobre o Jornalismo*, p.43-56, 2017. Disponível em <http://www.contexto livre.com.br/2018/02/escutas-sobre-o-jornalismo.html>. Acesso em 26 ago. 2022.
- PAIVA, V. Pega na mentira: 8 Fake News que mudaram o curso da história antes da era Trump. 2018. Disponível em <https://www.hypeness.com.br/2018/08/pega-na-mentira-8-fake-news-que-mudaram-o-curso-da-historia-antes-da-era-trump/>. Acesso em 25 ago. 2022.

PATTON, James L.; SMITH, Margaret F. A dinâmica evolutiva do gopher de bolso *Thomomys bottae*, com ênfase nas populações da Califórnia. Univ of California Press, 1990.

REMIGIO, M. Notícias falsas na política aparecem desde o Brasil Colônia. 2018. Disponível em <https://oglobo.globo.com/brasil/noticias-falsas-na-politica-aparecem-desde-brasil-colonia-22544134>. Acesso em 29 ago. 2022.

ROCHA, R. Escola partida: ética e política em sala de aula. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHERMAN, RR; WEBB, RB Pesquisa qualitativa em educação: enfoque e métodos (Vol. 3). 1988.

TAIAR, G. G. R. A importância da educação digital no combate a Fake News. 2018. Disponível em <https://guilhermetaiar.jusbrasil.com.br/artigos/537865668/a-importancia-da-educacao-digital-no-combate-a-fake-news>. Acesso em 29 ago. 2022.

As deficiências e os investimentos na educação nas escolas públicas no Brasil no ano de 2015

Disabilities and investments in education in public schools in Brazil in 2015

Antonio de Sousa Ribeiro

Professor efetiva da Rede Estadual do Amazonas-AM. Licenciatura em Geografia pela Centro universitário do Norte-UNINORTE. Mestra em Ciências da Educação- Universidade Del Sol- UNAEDS/PY

RESUMO

Esta pesquisa visa analisar as deficiências e o investimento na educação nas escolas públicas no Brasil, analisando dados e números da qualidade do ensino público do país diante de tal desafio por meio de avaliações padronizadas aplicadas por institutos ligados ao Ministério da Educação e também pelo IBGE. Busca-se, nesse estudo, apresentar o quadro mundial da educação e o posicionamento do Brasil neste contexto, e a evolução da educação pública no Brasil, além de investigar como está a educação nas escolas públicas do Brasil, utilizando como metodologia uma abordagem literária através de uma revisão sistemática em documentos oficiais disponibilizados pelo governo, livros, sites especializados no campo da Educação, artigos, revistas científicas e trabalhos de conclusão de curso. Os resultados apontam para um índice desproporcional do Brasil frente às estatísticas mundiais de qualidade na educação, colocando o Brasil em 63ª posição no ranking PISA. Dentre os possíveis fatores encontra-se o elevado número de evasão escolar, ou ausência, a desigualdade socioeconômica, regional, por cor/raça, por idade, falta de infraestrutura e recursos, formação inadequada de professores, como principais afetadas por essas questões. Conclui-se que a educação pública no Brasil enfrenta inúmeros problemas e desafios que devem ser passíveis de soluções pelo governo e pela sociedade.

Palavras-chave: aprendizagem. desempenho. deficiências. investimentos. educação. recursos.



ABSTRACT

This research aims to analyze deficiencies and investment in education in public schools in Brazil, analyzing data and numbers on the quality of public education in the country in the face of such a challenge through standardized assessments applied by institutes linked to the Ministry of Education and also by the IBGE. The aim of this study is to present the world picture of education and the position of Brazil in this context, and the evolution of public education in Brazil, in addition to investigating how education is in public schools in Brazil, using a literary approach as a methodology through of a systematic review of official documents made available by the government, books, websites specialized in the field of Education, articles, scientific journals and course conclusion works. The results point to a disproportionate index of Brazil compared to world statistics on quality in education, placing Brazil in 63rd position in the PISA ranking. Among the possible factors is the high number of school dropouts, or absence, socioeconomic and regional inequality, by color/race, by age, lack of infrastructure and resources, inadequate teacher training, as the main factors affected by these issues. It is concluded that public education in Brazil faces numerous problems and challenges that must be amenable to solutions by the government and society.

Keywords: learning. performance. deficiencies. investments. education. resources.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa possui como temática central a análise da situação educacional no Brasil, segundo pesquisas e estudos realizados, como o PISA, O SAEB, O IDEB, ANA, o Censo Escolar e PNAD, buscando averiguar quais são os principais fatores que causam o baixo desempenho de aprendizagem no Brasil, frente a outros países economicamente mais fracos, e identificar a possível relação entre investimento na educação e a qualidade do ensino no Brasil.

A educação brasileira encontra-se em uma situação delicada, segundo a mais recente Pesquisa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, abaixo da média geral, ocupando a posição 63ª do ranking dentre as 70 nações avaliadas na disciplina de ciências no ano de 2015, desempenho inferior às nações consideradas economicamente mais fracas, tais como, Trinidad e Tobago, Costa Rica, Qatar e Colômbia. Diante desse quadro, surgiu entre a sociedade em geral, os profissionais da educação e entre o próprio governo, a necessidade de entender os motivos que levam um país, que se encontra em desenvolvimento crescente, cada vez mais influente economicamente, possuir um resultado tão crítico na área da educação.

A educação no Brasil por missão assumiu o aspecto de trabalhar para a construção da identidade de sujeitos capazes de agirem e falarem, de desenvolverem o pensamento político e crítico, essencial para interferir nos processos históricos e modificar sua realidade de exclusão social Silva (2009) Crianças e jovens devem aprender e adquirir as habilidades necessárias para serem cidadãos e trabalhadores produtivos, satisfeitos e envolvidos.

Uma sociedade escolarizada, conforme Renan Pieri (2018) em seu artigo “Retratos da Educação no Brasil”, gera retornos individuais, sociais e coletivos. O indivíduo com

escolarização elevada possui retornos no mercado de trabalho como maiores salários e menor probabilidade e mais curtos períodos de desemprego. Os benefícios sociais, que uma sociedade mais educada possui, são maiores taxas de invenção e assimilação de novas tecnologias e agentes econômicos mais produtivos que são fatores determinantes para o crescimento econômico de longo prazo; melhor saúde, bem-estar e longevidade; consciência política; menor probabilidade de cometer crimes e serem encarcerados. Já do ponto de vista coletivo, sociedades mais escolarizadas tendem a serem mais coesas, com menores taxas de iniquidades sociais.

Para obter um bom resultado nos índices de aprendizagem é costume pensar que a melhora significativa está ligada ao investimento de recursos financeiros na área. O Brasil em 2014 aprovou o Plano Nacional de Educação, um conjunto de metas e proposições para a política educacional brasileira até 2024. Dentre elas está a meta 20, que diz que o Estado brasileiro deve passar a gastar 10% do PIB com educação até o final do ciclo.

A problemática da pesquisa centra-se nos problemas enfrentados pelas escolas, políticas públicas e gestores, tais como, evasão, desistência, falta de investimentos, desigualdade social por cor/raça, gênero e socioeconômica, estruturas escolares insuficientes, formação de docentes inadequados dentre outras questões que envolvem a educação, além de averiguar a relação investimento – qualidade da educação.

Como dispõe a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a educação é direito de todos, devendo ser garantido o ensino obrigatório e gratuito em estabelecimentos oficiais com padrão de qualidade (BRASIL, 1998). Considerando essa premissa, o dever do estado consiste em oferecer uma educação de qualidade para toda a população de forma gratuita.

Os dados utilizados para a análise foram retirados de estudos e pesquisas, aplicados por instituições nacionais e internacionais, foi realizada no decorrer de cinco meses (fevereiro a novembro de 2019). Sendo assim a pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. A pesquisa, é classificada como sendo quantitativa de natureza exploratória e de cunho bibliográfico e documental. Segundo Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Os dados utilizados são provenientes de documentos oficiais onde constam pesquisas e estudos realizados no âmbito educacional das escolas públicas brasileiras que investigam o desempenho dos alunos, os principais fatores que contribuem para o baixo desempenho de estudantes brasileiros frente a estudantes de outros países e a possível relação existente entre investimento na educação e os resultados apresentados.

As pesquisas utilizadas foram: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (2015), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2017), o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb (2017), O Censo Escolar da Educação Básica (2018), o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Avaliação Nacional de Alfabetização – SAEB/ANA (2016) e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2018).

Partindo das pesquisas utilizadas, para a retirada e análise de dados, a população participante foi: no PISA, realizado em 2015, participaram 23.141 estudantes, de 841 escolas das 27 unidades federativas do Brasil, no SAEB/ANA, dos 2.492.601 estudantes previstos 2.160.601 realizaram os testes de leitura e escrita e 2.206.625 o teste de matemática e no SAEB participaram mais de 73 mil escolas e aproximadamente 5,4 milhões de estudantes de escolas públicas e privadas. O total de alunos participantes do Saeb 2017 corresponde a cerca de 68% daqueles matriculados no ensino fundamental e médio, conforme dados do Censo da Educação Básica de 2017.

Para a análise foi utilizada a técnica de análise do conteúdo como é estipulado por Bardin (2006), que declara que a análise do conteúdo enquanto método torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que se vale de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens. Para o pesquisador as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Tal justificativa se dá devido ao analfabetismo, por exemplo, ainda é um dos problemas que ainda hoje é enfrentado pelo estado, pela gestão escolar, pelos professores e pela sociedade em geral. De acordo com o PNAD (2018) no Brasil, em 2018, ainda havia 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,8%, outro exemplo é a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que finalizaram a educação básica obrigatória é de 47,4%. Mais da metade da população a partir de 25 anos não concluiu nem o Ensino Médio. Quando se verifica essa faixa etária em relação à formação superior esse número é significante menor, 16,5% somente.

Desta forma como objetivo geral propõe-se analisar as deficiências apresentadas pela educação brasileira, por meio de avaliações e pesquisas nacionais padronizadas, tendo em vista seu baixo desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) realizada pela Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no ano de 2015, ao mesmo tempo como objetivos específicos: (1) descrever a história e a evolução da educação brasileira; (2) identificar as características e as deficiências educacionais brasileiras; (3) estabelecer a possível relação entre investimento e os resultados apresentados pelos estudantes, de escolas públicas, nos últimos anos.

MARCO TEÓRICA

A história da educação no Brasil

No Brasil, a ideia de institucionalizar formalmente o ensino se deu, segundo Villela (2008), por meio da “lei da Instrução Primária, votada em 15 de outubro de 1827”. A institucionalização objetivava popularizar o ensino e estender a toda a sociedade, contudo, as primeiras iniciativas não obtiveram sucesso, por motivos políticos, culturais e principalmente financeiros.

A primeira escola normal brasileira foi instituída pelo Decreto nº 10, em 10 de abril de 1835, na Província do Rio de Janeiro, em Niterói. Seguindo o modelo europeu, habilitaria pessoas ao ofício do magistério da instrução primária e professores atuantes que não haviam recebido a instrução necessária.

Idealizada e organizada pelo grupo conservador formado pelo Presidente Joaquim José Rodrigues Torres e pelo Vice-presidente José Soares de Souza, que segundo Villela (2008), foi uma ação política como apoio a seus objetivos, claramente evidenciado pela escolha do método de ensino que embora não se adequasse a conjuntura das escolas brasileiras do período, “atraía a atenção dos dirigentes, sobretudo por seu sistema disciplinar, fortemente baseado nas ideias de hierarquia e ordem, valorizadas pelo projeto conservador” (VILLELA, 2008, p. 33).

O artigo 2º do Decreto N° 10/1835, em redação original, determinava o método e o currículo da Escola Normal:

Artigo. 2º A mesma Escola será regida por um Diretor, que ensinará:

Primo: a ler e escrever pelo methodo Lancasteriano, cujos princípios theoricos e práticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica, quebrados, decimaes e proporções. Tertio: noções geraes de Geometria theocrica e pratica. Quarto: Grammatica de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia. Sexto: os princípios de Moral Christã, e da Religião do Estado. (BRASIL, 1835)

Em 1849, Couto Ferraz, ao assumir o cargo de presidente da Província do Rio de Janeiro, fechou a escola normal de Niterói por considerá-la onerosa, com uma formação de caráter reduzido devido a seu currículo limitado e insatisfatório em relação à qualidade de ensino e a quantidade de alunos que concluíam o curso. A Escola Normal foi substituída pelos professores adjuntos, regime este regulamentado pela proposta de Couto Ferraz, através do Decreto nº 1331 de 17 de fevereiro em 1854.

A educação no Brasil é livre e regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC), enquanto o financiamento e a administração são derivados dos estados.

Para entender o sistema educacional brasileiro, é necessário considerar as disposições mais recentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n. 9.394, de 20.12.1996), assim como outras leis, decretos, portarias e resoluções que compõem o conjunto normativo da educação no Brasil.

O sistema educacional brasileiro apresenta uma divisão em níveis, etapas, fases, cursos e modalidades e segundo a LDB, Artigo 21º, a educação escolar é composta pela educação básica e pela educação superior.

A Educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Artigo 22º da LDB) e é dividida em etapas e fases:

Etapas: Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino médio;

Fases: Creche, pré-escola, anos iniciais e anos finais.

Quanto à Educação superior, compreende os cursos e programas sequenciais, graduação, pós-graduação e extensão.

E, ainda, faz parte do sistema educacional brasileiro as seguintes modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação especial, Educação profissional e tecnológica, Educação do campo, Educação escolar indígena, Educação quilombola e Educação à distância (EAD).

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, têm 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 (Art. 29º) e divide-se em creche – crianças com idade de até 03 anos – e pré-escola – crianças com idade de 4 a 5 anos.

Já o Ensino Fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão (Art. 32º) e divide-se em anos iniciais – com duração de 5 anos - e anos finais – com duração de 4 anos – e inicia-se aos 6 anos de idade.

Em relação ao Ensino Médio, constitui-se na etapa final da educação básica, com duração mínima de 3 anos (Art. 35º).

A Educação Superior, por sua vez, possui entre suas finalidades estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomatas nas diferentes áreas; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; promover a divulgação de conhecimentos culturais e etc. (Art. 43º).

Uma das principais modalidades de ensino em vigor nas escolas públicas é a educação de jovens e adultos – EJA.

Sua origem advém da necessidade de escolarização de pessoas excluídas do processo, mas ficou inicialmente conhecida como uma educação de segunda classe para as pessoas adultas e em geral de classes populares. Anteriormente conhecida como supletivo, a atual EJA traz consigo a concepção de inclusão social e oferta para aqueles que não tiveram oportunidades na idade própria, conforme o Artigo 37 da LDB: “A educação de jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Pensando nisso, a EJA assumiu o aspecto de trabalhar para a construção da identidade de sujeitos capazes de agir e falarem, de desenvolverem o pensamento político e crítico, essencial para interferir nos processos históricos e modificar sua realidade de exclusão social (SILVA; BURGOS, 2010).

As Políticas Públicas e o Investimento na educação brasileira

No Brasil existe o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Uma autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). A missão do FNDE é transferir recursos financeiros e prestar assistência técnica aos estados, municípios e ao Distrito Federal, para garantir uma educação de qualidade a todos.

Os repasses de dinheiro são divididos em constitucionais, automáticos e voluntários (convênios). Além de inovar o modelo de compras governamentais, os diversos projetos e programas em execução, com atuação forte e abrangente, fazem do FNDE uma instituição de referência e o principal órgão de execução de políticas educacionais.

Dentre os programas os quais o FNDE é responsável estão: Brasil Carinhoso, Caminho da escola, Formação pela Escola, o Plano de Ações Articuladas (PAR), O Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e outros.

Libanêo (2012) discute em seu livro intitulado “Educação escolar: políticas, estrutura e organização” sobre os recursos destinados à educação no país, pois, para ele o financiamento público é um dos itens mais importantes relacionados com as políticas públicas de educação. Um questionamento que sempre permeia entre os educadores é relativo aos recursos financeiros destinados à educação que são mal utilizados, mal controlados e fiscalizados, desviados para outras áreas etc.

Porém, primeiramente é preciso que se entenda sobre o financiamento da educação, sua origem, os mecanismos de controle e fiscalização, as leis que o regulam, as responsabilidades federais, estaduais e municipais.

Libanêo (2012) aponta de onde são retirados os recursos financeiros para a educação:

A Constituição Federal estabelece que a União deve usar 18% e os estados e municípios 25%, no mínimo, da receita resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do ensino. Essa receita inclui os impostos transferidos da União para estados e municípios e dos estados para os municípios — o que não significa, porém, a receita bruta dos orçamentos federais, estaduais e municipais. O orçamento global inclui impostos e outros tributos, tais como taxas e contribuições, empréstimos compulsórios, além de doações, legados e outras eventuais receitas. Assim, o dispêndio mínimo obrigatório para manutenção e desenvolvimento do ensino refere-se exclusivamente aos impostos, embora a educação receba outras contribuições, como o salário-educação, que não entram no montante relativo aos 18% e 25% (LIBANEO, 2012, p. 374).

Há impostos federais, estaduais e municipais. Parte dos impostos federais, porém, retorna aos estados — o Fundo de Participação dos Estados (FPE) — e aos municípios - o Fundo de Participação dos Municípios (FPM). Os impostos diretos e indiretos em cada uma das esferas administrativas, segundo estabelece a Constituição Brasileira de 1988, são federais, estaduais e municipais.

Avaliação e indicadores educacionais

O Brasil, por meio de institutos especializados, aplica periodicamente provas padronizadas, que visam medir a aprendizagem dos alunos das escolas brasileiras e também apresentar as características recorrentes da educação.

Na Educação Infantil é aplicada a Provinha Brasil – que consiste em uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras e a partir de 2019, haverá uma avaliação dos insumos ofertados nas escolas de Educação Infantil: o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de Educação Infantil.

No Ensino Fundamental é aplicado o Sistema – SAEB que é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. A ANEB é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do Saeb em suas divulgações. A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.

Já no Ensino Médio aplica-se o SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Além dessas provas há outras pesquisas que se apoderam dos resultados apresentados por elas para avaliar outras questões, além da aprendizagem em si. São elas: o Censo Escolar realizado anualmente e coordenado pelo INEP em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB – que utiliza dados obtidos no Censo Escolar, e do SAEB e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada pelo IBGE, que faz um levantamento das informações sobre as características básicas de educação.

Os dados apresentados e analisados foram retirados de documentos que contém os estudos realizados por órgãos e instituições nacionais e internacionais mais recentes, tais como, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (2015), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2017), o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (2017), O Censo Escolar da Educação Básica (2018), o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Avaliação Nacional de Alfabetização – SAEB/ANA (2016) e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2018), que têm por objetivo os resultados sobre a situação da educação brasileira.

Ao dispor os dados, buscou-se refletir, principalmente, sobre a situação educacional no Brasil por meio dos resultados obtidos nas avaliações apontando também as deficiências enfrentadas pela educação brasileira.

Resultados negativos como a posição do Brasil nas áreas de ciência, matemática e português apontam para problemas que alunos e escolas públicas no Brasil enfrentam diariamente, tais como, evasão, desistência, proficiência insuficiente em disciplinas essenciais, falta de investimento, desigualdade social, por cor/raça por gênero e socioeconômica, estruturas escolares insuficientes, formação de docentes inadequados, dentre outros.

Partindo dessas variadas possibilidades de problemáticas, em relação à educação brasileira, será feita a apresentação de dados, recolhidos pelos órgãos governamentais, para uma melhor exposição.

Em 2015, 70 países participaram do PISA, sendo 35 deles membros da OCDE e

35 países/economias parceiras. A população-alvo do PISA é formada por estudantes com idade entre 15 anos e 2 meses e 16 anos e 3 meses no momento da aplicação do teste, matriculados em uma instituição educacional.

Em muitos países, em geral, 150 escolas e 45 estudantes, de cada uma, são selecionadas aleatoriamente para participar da avaliação. No caso do Brasil, uma amostra ampliada fornece informações mais precisas sobre cada unidade da Federação. A amostra brasileira para o PISA2015 consistiu de 841 escolas, 23.141 estudantes e 8.287 professores.

O PISA avalia o que os alunos, no final da educação obrigatória, adquiriram em relação a conhecimentos e habilidades essenciais para a completa participação na sociedade moderna.

A avaliação, trienal, foca três áreas cognitivas – ciências, leitura e matemática, além da contextualização dos resultados por meio de questionários aplicados aos estudantes, diretores de escolas, professores e pais. Em 2015, foi analisado também o domínio sobre resolução colaborativa de problemas.

Em 2015, no Brasil, pela primeira vez os testes e os questionários contextuais do PISA foram aplicados integralmente por computadores e os estudantes tiveram duas horas para responder a questões de ciências, leitura, matemática e resolução colaborativa de problemas. A avaliação eletrônica trouxe benefícios especialmente para a avaliação de ciências e resolução colaborativa de problemas, áreas que contaram com itens novos, criados para a aplicação com suporte tecnológico.

Os dados e informações expostas a seguir foram retirados do documento “Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros”, fornecido pela OCDE.

As informações, dados e gráficos, que foram utilizados nessa pesquisa, são provenientes do Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados, resultante de avaliação aplicado pelo INEP e divulgado pelo MEC no ano de 2018.

O SAEB/ANA afere os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa (Leitura e Escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental. Dentre os alunos matriculados nesta etapa, o Inep definiu como público-alvo da avaliação os estudantes pertencentes a turmas regulares de escolas públicas localizadas em áreas rurais e urbanas com, no mínimo, 10 alunos matriculados.

Ainda segundo o relatório, alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. O letramento, por sua vez, é definido como prática e uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos. Alfabetização Matemática corresponde às vivências que as crianças trazem de casa que podem ajudá-las a construir um corpo de conhecimentos articulados que potencializam a atuação na vida cidadã.

A proficiência em Leitura abrange quatro níveis em processo de escala de dificuldade (o 1º nível sendo o de conhecimento mais básico e o 4º os conhecimentos mais elevados). A escala de proficiência em Escrita é composta por cinco níveis de desempenho que pressupõem a progressão da aprendizagem de um nível para outro, muito embora se

deva salientar que a aquisição da escrita não ocorre em etapas marcadamente lineares e a escala de proficiência em Matemática apresenta quatro níveis (INEP/MEC, 2018).

A seguir, serão apresentados os principais resultados elaborados pelo INEP/MEC (2018), decorrente da avaliação realizada:

De acordo com o Parecer nº 8/2010, do Conselho Nacional de Educação, que indicou padrões mínimos de qualidade de ensino para a educação básica pública, indica que o limite é de 24 estudantes por turma nas séries iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa apontou que no Brasil, 55,2% das turmas das escolas do público-alvo da ANA possuem até 24 alunos. Entre as Regiões Geográficas, o maior percentual é do Sul (66,8%), próximo do Nordeste (62,5%). As demais regiões, Centro-Oeste (53,2%), Norte (49,4%) e Sudeste (47,3%), apresentam percentuais abaixo dos dados nacionais.

Acessibilidade: o Censo da Educação Básica de 2016 aponta que apenas 37,6% das instituições escolares que participaram da aplicação do SAEB/ANA 2016 possuem dependências acessíveis ao público com deficiência e 49,2% têm banheiros acessíveis.

Essa porcentagem diminui quando observarmos a região Norte, onde apenas 24,4% das instituições escolares têm dependências acessíveis e 39,5% disponibilizam banheiros acessíveis; assim como Nordeste, que possui 31,7% de dependências acessíveis e 41,5% de banheiros acessíveis. A região Centro-Oeste se destaca pelo maior percentual de escolas que possuem banheiros acessíveis (69,1%), seguida da região Sul (61,3%) e Sudeste (50,8%).

Nível Socioeconômico: grande parte dos estudantes das escolas público-alvo do SAEB/ANA 2016 está nos níveis intermediários do Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) – 20,5% Médio Baixo, 24,9% Médio e 33,4% Médio Alto. A desagregação do INSE para Regiões Geográficas demonstra a variabilidade nos resultados. Enquanto nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste as porcentagens maiores estão acima do nível médio, nas regiões Norte e Nordeste as maiores frequências são nos níveis médio baixo e baixo.

Investimento por Estudante: em relação ao investimento médio mensal por estudante, nos anos iniciais do ensino fundamental, informa-se que, em 2015, o setor público (União, estados e municípios) investiu, em média, R\$ 523,92 mensais por estudante da rede pública do ensino fundamental nos anos iniciais.

Na edição do SAEB 2017, participaram de forma censitária o 5º e o 9º anos do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio da rede pública e, de forma amostral, o 5º e o 9º anos do ensino fundamental da rede privada, com a novidade de as escolas da 3ª série do ensino médio aderirem à aplicação, além daquelas já constituintes da amostra.

O SAEB contém testes de desempenho de Língua Portuguesa e Matemática elaborados com base nas matrizes de referência, reunido conhecimentos e processos cognitivos a serem aferidos em cada disciplina e série/ano (INEP/MEC, 2019).

Os conhecimentos e as competências linguísticas esperados para cada etapa estão indicados nos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa, dividida em 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. Essa matriz é composta por seis

tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. Dentro de cada tópico, há um conjunto de descritores ligados às competências desenvolvidas.

Os gráficos, elaborados pelo INEP/MEC (2019) que serão apresentados através de imagem, trazem os resultados de proficiência em Português e Matemática por unidade da Federação (UF), para uma melhor visualização das diferenças dos desempenhos entre os estados do país.

O índice de desenvolvimento da Educação Básica é uma iniciativa do INEP que visa medir o desempenho do sistema educacional brasileiro. Os dados utilizados para a análise se dá por meio da proficiência dos estudantes, obtida pelo SAEB, e o indicador de taxa de aprovação obtido por meio do Censo Escolar. Juntos são

Os resultados apresentados no ano de 2017 decorreram somente das unidades escolares com, no mínimo, 80% de participação e os municípios com 50%.

O IDEB calcula a média de aprendizagem, de cada escola participante, de cada região e a nível nacional e de todas as redes de ensino (pública e privada), por meio do resultado do produto entre o desempenho e o rendimento escolar fornecido, respectivamente, pelo SAEB e pelo Censo escolar de cada ano/semestre.

Vale ressaltar, que cada estado tem sua meta a cumprir, não equivalendo necessariamente a uma mesma média para todos. A média geral que alcança todos os estados é a nível nacional e em nível de rede de ensino.

No desempenho geral, que envolve todas as redes de ensino, os resultados do IDEB mostram que, apesar de o país ter melhorado seu desempenho nos anos finais do ensino fundamental, alcançando, em 2017, um índice igual a 4,7, a meta proposta (5,0) não foi atingida.

Para a rede pública de ensino a média nacional proposta foi de 4,7 e o Brasil só alcançou 4,4. Na maioria dos estados, o desempenho não foi suficiente para o alcance da meta de 2017. Apenas nove estados tiveram desempenho suficiente para alcançar sua meta. Aqui cabe um destaque ao estado de Goiás, que, além de superar a meta proposta, alcançou o melhor resultado do IDEB entre os estados brasileiros (5,1). Estados do Norte e Nordeste foram o que mais obtiveram média inferior a 4,0. No entanto, mesmo não alcançando a meta de 2017, o país mantém uma trajetória consistente de melhoria.

Considerando o desempenho de todas as escolas públicas, 23,9% dos municípios alcançaram a meta proposta para 2017. Destaca-se, novamente, o Ceará com índice superior a 85% das redes públicas dos seus municípios alcançando a meta proposta. Por outro lado, é possível observar que, em 22 estados, menos da metade de seus municípios alcançaram a meta proposta.

A meta nacional estipulada para todas as redes de ensino em 2017 foi 4,7. No entanto, a média alcançada foi de 3,8 somente.

A rede estadual participa com mais de 97% da matrícula na rede pública, evidenciando que o ensino médio é predominantemente de responsabilidade dos governos estaduais e do Distrito Federal. O resultado do Brasil em 2017 foi o mesmo observado em 2015 (3,5).

Assim, este comportamento não garantiu o cumprimento da meta de 2017 que era de 4,4. Apenas dois estados alcançaram a meta de 2017, Pernambuco e Goiás.

A rede estadual registra desempenho no IDEB 2017 inferior a 3,0 em 3 (três) estados: Pará, Rio Grande do Norte e Bahia. No outro extremo, aparecem os estados de Goiás, Espírito Santo e Pernambuco com IDEB igual ou superior a 4,0.

Outro fator observado é que, em quase a metade dos municípios das regiões Norte (49,7%) e Nordeste (48,1%), o desempenho no IDEB é inferior a 3,1, contrastando com o desempenho do Sudeste, onde apenas 7,7% dos municípios têm desempenho tão baixo. Na outra ponta, aparecem os estados do Espírito Santo (67,5%) e Goiás (56,3%) com a grande maioria dos seus municípios com desempenho da rede estadual de ensino médio igual ou superior a 4,2, mostrando que a melhoria do ensino médio, nesses estados, ocorre em todo o seu território.

O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo INEP, em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008.

Todos os dados apresentados nessa pesquisa foram retirados do Resumo Técnico: Censo da educação básica 2018, documento elaborado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED (2019), que apresentam os dados obtidos pelo INEP em parceria com as secretarias de Educação, acerca dos números de matrículas, de docentes e de escolas no ano de 2018.

Com relação à cor/raça, percebe-se que as maiores proporções de alunos de cor/raça branca são identificadas na creche (54,7%) e na educação profissional concomitante ou subsequente (50,1%), representando mais da metade dos alunos dessas etapas. Por outro lado, pretos e pardos, são maioria nas demais etapas de ensino, em especial na educação de jovens e adultos (EJA), na qual representam 72,3% dos alunos. A ausência da informação de cor/raça ainda alcança 23,0% em cada uma das etapas da educação básica (DEED/INEP, 2019).

O número de matrículas na educação de jovens e adultos (EJA) diminuiu 2,9% de 2014 a 2018, chegando a 3,5 milhões em 2018. Essa queda se deu, especialmente, pela redução do número de matrículas da EJA de nível fundamental, que teve queda de 10,1% de 2014 a 2018. Entretanto, a EJA de nível médio apresentou um crescimento de 9,8% em relação a 2014.

A EJA é composta predominantemente por alunos com menos de 30 anos, que representam 62,2% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria, representando 57,6% das matrículas. Contudo, observa-se que as matrículas acima de 30 anos são predominantemente compostas por estudantes do sexo feminino, representando 58,2% das matrículas.

Em relação à cor/raça, percebe-se que os alunos identificados como pretos/pardos são predominantes na educação de jovens e adultos (EJA) do ensino fundamental e médio. Pretos e pardos representam 75,7% do EJA fundamental e 67,2% do EJA médio em relação

à matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada. Os alunos declarados como brancos representam 22,2% do EJA fundamental e 31,6% do EJA médio (DEED/INEP, 2019).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, realizada pelo IBGE, investiga um conjunto de informações conjunturais sobre as tendências e flutuações da força de trabalho e, de forma anual, temas estruturais relevantes para a compreensão da realidade brasileira.

Na área da educação, os comentários analíticos contemplam variados indicadores, dentre os quais se destacam: analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade; nível de instrução e número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade; taxa de escolarização, por faixas etárias; taxa ajustada de frequência escolar líquida, por níveis de ensino; motivo da não frequência à escola das pessoas de 15 a 29 anos de idade com nível de instrução até o superior incompleto; condição de estudo e situação na ocupação das pessoas de 15 a 29 anos de idade; e aspectos da educação profissional (graduação tecnológica, curso técnico de nível médio e curso de qualificação profissional), entre outras abordagens.

Todas as informações, dados e gráficos foram retiradas do Informativo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, elaborado e disponibilizado pelo IBGE, onde contém os principais resultados da última edição de 2018.

Relação investimento/recurso financeiro – qualidade de ensino

Há um debate no cenário educacional sobre a necessidade de se investir mais na educação pública para que a qualidade possa melhorar. Pensando nisso, em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação, com um conjunto de metas e proposições para a política educacional brasileira até 2024. Uma destas metas, a meta 20, diz que o Estado brasileiro deve passar a gastar 10% do PIB com educação até o final do ciclo (PIERI, 2018).

O Brasil, segundo os últimos dados do PISA 2015, mostra que, de fato, gastamos menos que outros países. Segundo a OCDE, o gasto por aluno no Brasil é de menos da metade da média da OCDE. Adicionalmente, o gasto acumulado por aluno entre 6 e 15 anos no Brasil é de somente 42% da média da OCDE.

O relatório Aspecto fiscais da educação no Brasil realizado pelo Tesouro Nacional em 2018, traz algumas considerações sobre investimentos e a relação com a qualidade da educação no Brasil:

- O Brasil gasta atualmente, em educação pública, cerca de 6,0% do PIB, valor superior à média da OCDE (5,5%) – que engloba as principais economias mundiais – e de pares como Argentina (5,3%), Colômbia (4,7%), Chile (4,8%), México (5,3%) e Estados Unidos (5,4%). Cerca de 80% dos países, incluindo vários países desenvolvidos, gastam menos que o Brasil em educação relativamente ao PIB.
- Em 2017, o gasto primário da União em educação totalizou R\$ 117,2 bilhões, sendo R\$ 75,4 bilhões com educação superior e R\$ 34,6 bilhões em educação

básica. Como proporção da Receita Corrente, a despesa praticamente dobrou sua participação, passando de 4,7% para 8,3% no período 2008-2017. Em proporção do PIB, a expansão também foi significativa, passando de 1,1 para 1,8%.

Nesse sentido, o principal desafio que se impõe é o de melhorar a qualidade da educação através do aprimoramento de políticas e processos educacionais, sem a ampliação de gastos. Análises comparativas indicam a existência de amplo espaço para melhoria de qualidade a partir da replicação, ao nível federal, de experiências de sucesso locais e internacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro objetivo houve a descrição, de forma sucinta, da história e a evolução da educação brasileira onde foi exposto um breve percurso desde a colonização até o sistema de ensino atual onde se insere os sistemas de avaliação da educação nacional.

Em relação ao segundo objetivo que buscou identificar as características e as deficiências educacionais brasileiras, houve a análise de dados retirados de pesquisas encomendadas pelo Ministério da Educação referentes aos números do desempenho de estudantes da rede pública no Brasil.

O terceiro objetivo visava estabelecer a possível relação entre investimento e os resultados apresentados pelos estudantes, de escolas públicas, nos últimos anos, onde constatou-se a ineficácia do uso dos recursos utilizados na gestão da educação.

Ao finalizar essa pesquisa, constatou-se que a educação brasileira apresenta variados fatores que contribuem para o baixo desempenho a nível internacional. Ficar nas últimas posições, entre 70 países, reflete a jornada que está sendo percorrida para a oferta de uma educação de qualidade.

As avaliações que indicam qual os cenários da educação atual trazem uma série de questões que estão estritamente ligados ao processo de aprendizagem e desempenhos apresentados pelos alunos das escolas públicas brasileiras nas três etapas educacionais. Diante dos resultados expostos, as avaliações detectaram problemas recorrentes em todas elas.

Diante dos resultados apresentados verifica-se a necessidade da atuação do poder público junto à sociedade para a busca de solução que venha a beneficiar e melhorar a educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

_____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Secretaria de Educação

_____. Decreto de Criação da Escola Normal. 10/1835.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

_____. Resumo de resultados nacionais do PISA 2015. Disponível em: < <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>>. Acesso em: 18 de novembro de 2019.

_____. ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

BRASIL no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

BRASIL. Aspectos Fiscais da Educação no Brasil. Secretaria do Tesouro Nacional. Disponível em: <<http://www.tesouro.fazenda.gov.br/documents/10180/617267/CesefEducacao9jul18>>. Acesso em 30 de novembro de 2019.

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

IBGE. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação: 2018; PNAD contínua. Rio de Janeiro, 2019.

LIBÂNEO, J. C. Educação escolar: políticas, estrutura e organização / José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi - 10. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2012.

OCDE (2015). PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy. Paris: OECD Publishing.

PIERI, R. Retratos da Educação no Brasil. São Paulo, 2018.

Relatório SAEB [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

SILVA, A. C.; BURGOS, M. P. Inclusão digital na EJA - trilhando os caminhos da autonomia. In: I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de educação de jovens e adultos, 2010, João Pessoa. I Congresso Internacional da Cátedra.

VILLELA, H de O. S. A Primeira Escola Normal do Brasil. In: ARAUJO, J.C.S. FREITAS, A.G.B. e LOPES, A. P.C. (Orgs.). As Escolas Normais no Brasil: do Império a República. Campinas: Editora Alínea. 2008.

Aprendizagem da leitura dos alunos do 5º ano do ensino fundamental em uma Escola Estadual De Nhamundá/AM

Learning to read by students in the 5th year of elementary education in a State School In Nhamundá/AM

Josivete Andrade Machado Farias

Graduação em Pedagogia pela Universidade Da Amazônia- UNAMA. Especialização em educação infantil pela Universidade Federal do Amazonas –UFAM. Mestrado em Ciências da Educação, UPE Paraguai; Doutorado em Ciências da Educação UNIDA PY. <https://orcid.org/ID:0000-0003-1021-2763>. <http://lattes.cnpq.br/5444675183043097>

RESUMO

O presente estudo, é um recorte da dissertação apresentada a Universidade Privada Del Este – UPE, para obtenção do Título de Mestra em Ciência da Educação, apresenta o resultado de uma pesquisa científica, na qual se objetivou descobrir e analisar fatores que interferem no processo de ensino aprendizagem da leitura no cotidiano escolar, no 5º ano do Ensino Fundamental. Para o desenvolvimento adotou-se o método de estudo de caso a partir da aplicação de questionário com perguntas abertas para 01 (uma) gestora, 02 (dois) professores e o método de observação para 10 (dez) alunos que apresentavam um ritmo mais lento de aprendizagem em leitura. O aporte teórico fez-se a partir de estudiosos como: Cardoso (2012), Ciasca (2003), Brandão e Rosa (2001), Luckesi (2001), Goodmam (1995), Martins (2006) e outros que labutam no tema central abordado. Como resultado qualitativo, constatou-se que para a gestora dificuldades de leitura do 4º ano do Ensino Fundamental já eram tratadas com um olhar mais cauteloso. Para os professores, os baixos resultados eram provenientes da falta de apoio familiar durante o processo de evolução cognitiva do discente, em relação à leitura. Portanto, a pesquisa mostrou que a democratização da leitura e, conseqüentemente, da escrita ainda é um caminho a ser percorrido e suplantado diariamente, no ambiente formal de educação

Palavras-chave: leitura. motivação. aprendizado.



ABSTRACT

The present dissertation, presented to Universidade Privada Del Este – UPE, to obtain the title of Master in Education Science, presents the result of a scientific research, in which the objective was to discover and analyze factors that interfere in the teaching-learning process of reading in daily life. school, in the 5th year of Elementary School. For the development, the case study method was adopted from the application of a questionnaire with open questions to 01 (one) manager, 02 (two) teachers and the observation method to 10 (ten) students who had a slower pace of learning in reading. The theoretical contribution was made from scholars such as: Cardoso (2012), Ciasca (2003), Brandão e Rosa (2001), Luckesi (2001), Goodmam (1995), Martins (2006) and others who work on the central theme addressed. As a qualitative result, it was found that, for the manager, reading difficulties in the 4th year of Elementary School were already treated with a more cautious look. For the teachers, the low results were due to the lack of family support during the process of the student's cognitive evolution, in relation to reading. Therefore, the research showed that the democratization of reading and, consequently, writing is still a path to be followed and supplanted daily, in the formal education environment.

Keywords: reading. motivation. learning.

INTRODUÇÃO

O fracasso escolar aparece hoje como um dos mais estudados e discutidos entre os problemas de nosso sistema educacional, possivelmente, deve-se ao fato de que frequentemente os professores se deparam com alunos que apresentam dificuldades para aprender os conteúdos propostos no contexto educacional. E, muitas das vezes, os professores não sabem como lidar para auxiliar seus alunos na superação de suas dificuldades. Analisando a situação, a pesquisa doravante apresentada, teve como principal objetivo buscar a caracterização das dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura. No seguimento do trabalho, apresentam-se assuntos referentes à execução da pesquisa, a fim de estudar e identificar a razão das dificuldades apresentados pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual “Governador Amazonino Mendes”.

A decisão em pesquisar o problema da dificuldade de leitura no 5º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual “Governador Amazonino Mendes”, visou analisar o quadro diagnóstico que os indivíduos viviam em sala de aula sob a perspectiva de repensar as condições de leitura que a instituição oferece. Ressaltando que a turma citada foi escolhida apenas 2 como uma amostra do universo estudado, uma vez que, supostamente, é um problema que perpassa todas as instituições escolares apresentam. A pesquisa recebeu aportes teóricos de: Cardoso (2012), Ciasca (2003), Brandão e Rosa (2001), Luckesi (2001), Goodmam (1995), Martins (2006) e outros que tratam do tema recortado para a análise que será apresentada). A coleta de dados ocorreu através de pesquisa de campo com a participação de 01 gestora, 02 professores e 10 alunos e seus pais, que com seus posicionamentos ajudaram a perceber os problemas nos processos de ensino-aprendizagem da leitura. Algumas das respostas coletadas serão expostas dentro de tabelas e darão ênfase à análise.

Porém, compete à escola a maior parcela de responsabilidade em relação ao ensino formal desse indivíduo social. Assim, formar cidadãos críticos e capazes, para que possam atuar com competência, dignidade e autonomia na sociedade exige, do ambiente escolar, um esforço redobrado e dedicação; pois, a aprendizagem dos conteúdos transmitidos é condição essencial para que os discentes aprendam a exercer seus direitos e deveres.

ASPECTOS SOCIAIS E COGNITIVOS DA LEITURA

Desde séculos passados, muitos teóricos vêm estudando casos que interferem no processo cognitivo de crianças que apresentam 32 dificuldades de leitura. De acordo com suas teorias muitas são as razões pelas quais o indivíduo apresenta estes tipos de problemas. Para responder à pergunta acima, verificamos o que se entende por leitura. Segundo Cagliari (2009, p. 48), “[...] ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum [...]”. Desse modo, é preciso desenvolver e mostrar para as crianças maneiras diferentes de se adquirir a leitura, pois estamos em constante aprendizagem e compreender o mundo que nos cerca já é uma prática de leitura.

Segundo Luckesi (2001, p. 122):

Leitura é o exercício constante, reflexível e crítica da capacidade que nos é perante ouvir e entender, o que nos diz a realidade que nos cerca e da qual também somos parte integrante. É o exercício da captação, através dos mais variados símbolos, sinais e manifestações, da informação, conteúdo e mensagem que os outros transmitem sobre a realidade, tanto nossa quanto deles. É o do intercâmbio entre as informações recebidas. É o exercício da capacidade de formar nossa própria visão e explicação sobre os problemas que enfrentamos e que se constituem, para nós em constante provocações no sentido de lhes oferecer respostas e soluções adequadas.

De acordo com o que o autor avalia acima, entende-se que a leitura ocorre em um momento em que a criança pode conhecer várias formas de viver, pensar e agir com os valores do mundo que a cerca, o costume e até mesmo comportamento de outras culturas situadas em tempos e lugares diferentes do seu. A partir daí ela pode estabelecer relações, com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. Por este motivo, as instituições de educação deverão resgatar, como fonte de informações, o repertório que as crianças vivenciam em suas casas e os ambientes que frequentam, uma vez que muitas histórias se constituem em ricas fontes de produção de conhecimentos sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade dos aprendizes.

Luckesi, (2001, p. 133) ousa dizer que “[...] a leitura da escrita tem um lugar e um papel imprescindível na história e na vida dos seres humanos”. Por isso é necessário que o indivíduo, para conhecer o mundo deve ter acesso a todo tipo de literatura que circula no seu no seu ambiente e dia a dia. Os pais e a própria criança não têm, em geral, razão para duvidar do sucesso dela na aprendizagem. No entanto, o que muitas vezes os pais e os professores não levam em consideração é que a aquisição da leitura e da escrita são habilidades que exigem, de certas crianças, atenção especial e pontuais, para as quais cada aprendiz precisa de ajuda específica, até o momento em que consiga ler e escrever com maior desenvoltura.

Na concepção de Paulo Freire (1989, p. 9):

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. É urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que compreensão científica do programa traz sua colaboração. É um absurdo que estejamos chegando ao fim do século, fim do milênio ostentando os índices de analfabetismo, os índices que e das que mal alfabetizadas, estão igualmente proibidas de ler e escrever, o número alarmante de crianças interditadas de ter escolarização e que com isso convivamos quase como se estivéssemos anestesiados.

Porém, tanto as informações visuais quanto a não visual são caracterizadas a partir das perspectivas dos adultos. Investigações minuciosas ainda são necessárias a fim de saber qual é a informação visual que uma criança pode processar antes de ser uma leitora (no sentido convencional) e qual é a informação não-visual que ela está em condições de utilizar a essa finalidade.

MARCO METODOLÓGICO

O presente trabalho ora apresentado foi realizado na Escola Estadual “Governador Amazonino Mendes”, localizada na Rua José Bustatame, s/n, CEP: 69140.000, Bairro Centro, Zona Urbana do Município de Nhamundá/AM, fundada no dia 29 de maio de 1998. A referida escola foi escolhida por motivo de que muitos alunos que adentram o 5º ano do Ensino Fundamental sentem dificuldade de aprendizagem na leitura. Sendo que estes estão em processo de encaminhamento para o 6º ano onde será realizada a Prova Brasil e outras, e, contudo, no final do 5º ano algumas crianças não atingem a meta e mesmo assim são aprovadas, o que se pressupõe que mais adiante sua dificuldade na aprendizagem será muito maior

No qual a análise se propõe por meio das contradições inerentes ao campo das relações interpessoais. Em determinado momento, há mudança qualitativa, pois, as mudanças das coisas não podem ser sempre quantitativas. Por outro lado, como tudo está em movimento, tudo tem “duas faces” (quantitativa e qualitativa, positiva e negativa, velha e nova), uma se transformando na outra; a luta desses contraditórios é o conteúdo do processo de desenvolvimento analítico adotado para esta breve análise. O método dialético parte da premissa de que, na natureza, tudo se relaciona, transforma-se e há sempre uma contradição inerente a cada fenômeno. Portanto, nesse tipo de método, para conhecer determinado fenômeno ou objeto, o pesquisador precisa estudá-lo em todos os seus aspectos, suas relações e conexões, sem tratar o conhecimento como algo rígido, já que tudo no mundo está sempre em constante mudança e, de acordo com Gil (2008, p. 14):

[...] a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.

Por esta razão, a análise dos dados é de natureza qualitativa, pois, com essa natureza se analisará as relações entre professores e alunos dentro do processo de prática e ensino da leitura. As relações, dentro da pesquisa qualitativa, para Lakatos e Marconi (2003):

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As expectativas da Gestora a respeito do processo ensino aprendizagem de leitura no 5º ano do Ensino Fundamental

Pergunta nº 1: Quais os métodos utilizados pela gestora para minimizar as dificuldades no ensino-aprendizagem da leitura? No quadro a seguir, analisaremos a resposta obtida, porém o nome da informante, por motivos éticos, será mantido em sigilo:

Quadro nº 01

SOL:	“A elaboração de projetos que incentivem a Leitura é de extrema importância para qualquer que seja o Ano Escolar, os professores devem elaborar momentos propícios à leitura em sala de aula e também fora dela. Portanto, no início do ano letivo passei de turma em turma propondo para os alunos o empréstimo de livro na biblioteca da escola e no final de cada mês haverá a oficina para discussão e análise dos livros lidos por cada um”.
------	---

Fonte: Andrade, (2017)

Para que haja melhoria no desenvolvimento da leitura no 5º ano do ensino fundamental, está sendo trabalhada, diariamente, a leitura de livros para que os alunos possam conhecer melhor os tipos de letras, principalmente, com aqueles que ainda apresentam dificuldades em compreender melhor as formas de letras. A gestora em seu comentário ressaltou que o livro didático, ainda é o principal item que contribui para o ensino-aprendizagem dos alunos, que a leitura é um dos pontos principais e que esta ferramenta deve ser utilizada desde os Anos Iniciais, isto porque ela constitui a base fundamental do processo educacional dos educandos.

Pergunta nº 2: Quais os recursos didáticos utilizados pela escola?

Quadro nº 02

SOL:	“Ainda temos o livro didático como principal recurso no ensino aprendizagem da leitura, pois com ele a criança cria, inventa e viaja por diversos lugares. E o livro didático está presente para eles desde os primeiros anos escolares, sendo ele de extrema importância para análises de novas palavras e formas de escrita”.
------	---

Fonte: Andrade, (2017).

Além disso, mencionou que os métodos utilizados pelos professores, estão sendo repassados de maneira em que os alunos possam entender da melhor forma possível através de: leitura diversificada; produção de textos com gravuras; com temas geradores literários; interpretação de textos e leitura de rótulos; através dos métodos inovadores utilizados pelos professores que tem procurado motivar os alunos a adentrarem com mais confiança à prática de leitura.

Pergunta nº 3: Quais os Métodos mais utilizados pelos professores no ensino-aprendizagem da leitura?

Quadro nº 03

SOL:	“Os professores buscam e planejam métodos que possam viabilizar o trabalho com seus alunos, como: momentos de leitura (individual e coletivo) através de diversos materiais que possam gerar e proporcionar momentos prazerosos e promover o gosto da leitura, e as crianças apresentaram grandes mudanças com tudo isso”.
------	--

Fonte: Andrade, (2017).

Ao analisar as dificuldades dos alunos a gestora concluiu que pretende formalizar, juntamente com os professores, projetos que objetivem minimizar os problemas encontrados no ambiente escolar com determinados alunos e que juntos desenvolvam metodologias e didáticas que sejam capazes de superar as condições adversas.

Pergunta nº 4: O ambiente escolar.

Quadro nº 04

SOL:	“As dificuldades que os alunos apresentam estão sendo tratada com um olhar mais cauteloso, com isso eu juntamente com os professores estamos procurando melhorias para o ambiente escolar, desenvolvendo projetos com a comunidade educacional e tornando a escola um local mais atrativo para os alunos. Pois, o ambiente muitas das vezes é desestimulante e acaba afastando muitos alunos da escola”
------	---

Fonte: Andrade, (2017).

As concepções dos professores sobre o ensino-aprendizagem da leitura

Para responder os questionários foram selecionados 02 (dois) professores na faixa etária entre 33 (trinta e três), sendo chamado pelo nome fictício de Júpiter e 40 (quarenta) anos de idade que será chamado de Plutão, sendo os dois do sexo feminino, formações profissionais da seguinte forma: o primeiro cursou Normal Superior Regular e é especialista em Gestão do Currículo e Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas, o segundo tem o Normal Superior.

Uma vez que os professores usam a leitura como estratégia e a escrita como recurso na orientação dos conteúdos interdisciplinares, precisam incentivar os alunos de que quem sabe ler e escrever adquire a autossuficiência dentro do processo educativo.

Pergunta nº 5: Quais os métodos utilizados para minimizar as dificuldades no ensino-aprendizagem da leitura?

Quadro nº 05

PROFESSOR JÚPITER:	“Precisamos melhorar nossas práticas pedagógicas, pois as crianças necessitam que estejamos capacitados para poder ensinar conteúdos no qual os alunos sentem maior dificuldade e com isso ajudaremos os alunos a serem mais autônomos e críticos”.
PROFESSOR PLUTÃO:	“Procuro aperfeiçoamento através de cursos e de planejamentos, pois preciso atender algumas crianças que necessitam bastante de ajuda tanto na escrita como na leitura, pois se elas não conhecerem a letras, sílabas, etc.; como elas conseguiram fazer a leitura”.

Fonte: Andrade, (2017).

Além disso, a partir do diagnóstico observou-se que os professores estavam centrados unicamente na produção que o aluno apresentava em sala de aula; de outro lado, a interação aluno-aluno, as relações que este mantém em seu entorno, as condições que são oferecidas pela escola, estas não eram postas como condições de aprendizagem para os alunos. Foram perguntadas para os professores quais atividades eram desenvolvidas com

os alunos que apresentavam dificuldade de leitura. 87 eles responderam que realizavam as seguintes atividades: produção e construção de textos e frases, colagens, recortes, dobraduras, pinturas, oficinas, dinâmicas, ou seja, trabalhos diversificados de acordo com as especificidades que cada um apresentava.

Pergunta nº 6: Quais os recursos didáticos mais utilizados em sala de aula?

Quadro nº 06

PROFESSOR JÚPITER:	“Bom, algumas atividades como produção e construção de textos, pois temos que dar mais valor no que o aluno traz de sua realidade, também utilizo atividades dinâmicas onde as crianças possam manter contato com os materiais mais concretos”
PROFESSOR PLUTÃO:	“Atividades dinâmicas e com maior interação entre as crianças é muito importante para que as mesmas possam desenvolver uma linguagem entre si, e assim trabalhamos vários temas que chamem a atenção dos alunos”.

Fonte: Andrade, (2017).

Os professores assumiram o compromisso de proporcionar aos alunos momentos de leitura nos quais utilizariam recursos diversificados como: livros, revistas, jornais, panfletos, etc., para que o aluno ao partir para a escrita, através de produção textual, pudesse produzir resumo de textos, inventar diálogos, formular bilhetes, cartas e outros. Desta maneira, é possível afirmar que os professores compreenderam que a aprendizagem é um processo e cabe aos docentes a responsabilidade de conduzir da melhor maneira possível os discentes, a partir de situações de aprendizagem que conduzam ao crescimento do aluno e a sua progressividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem em relação às “dificuldades de leitura” é um assunto que vem sendo discutido há muito tempo em todo o território nacional. Reforçou-se através do estudo que o ato aprender a ler e escrever deve servir como hábito prazeroso no dia a dia escolar. Nesse ambiente, o professor como mediador e o estudante como orientando se tornam os protagonistas das práticas pedagógicas e de aprendizagens constantes. Essa parceria se trona a cada dia mais indispensável ao desenvolvimento da aprendizagem, na qual o ensino deve utilizar estratégias que favoreçam a exploração das ideias das duas forças (discentes e docentes). Algo que se não acontece em todos os âmbitos educacionais não é por falta de conhecimento dos professores.

Todavia, o educando deverá saber que a leitura é utilizada para a exploração de ideias e compreensão do sistema escrito em todas as suas complexidades. Além do mais, os alunos precisam ser informados que ler é uma das formas de comunicar-se com o mundo, expondo suas ideias, partindo do que se vê e do que se ouve, do que sente e do que pensa, levando em consideração que sem esse hábito torna-se difícil relacionar-se com o meio onde se vive. Assim os alunos tendem a apresentar-se de forma explícita a conquista de suas capacidades diferenciando e indicando suas reflexões referentes à função e significado da escrita e o que ela representa.

No que se refere ao ensino-aprendizagem da leitura, existe também no campo educativo, ampla evidencia de que esta questão tenha uma grande importância, mas ainda

com difícil solução. Após o feito deste levantamento pretende-se unir coletivamente para que juntos possam ser discutidos o processo de ensino-aprendizagem e assim, mobilizar a comunidade no sentido de efetivar de forma organizada, realizando atividades que estimulem no aluno o gosto pela leitura. Entende-se também, que a leitura não deve ser vista como obstáculo, mas sim, como trajeto no qual e para qual é o ponto de direção da consciência do aluno, visto que as propostas inseridas neste trabalho apresentam várias condições de atividades no qual os objetivos das possíveis discussões estarão voltados para as transformações dos antigos métodos adotados pelos professores no passado, na expectativa de favorecer ao aluno a prática.

Contudo, percebeu-se que a escola por alguns tempos já vem tomando medidas para superar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Com base nos resultados coletados na pesquisa através de questionários, descobriu-se também, que as dificuldades em fazer ótima leitura envolvem aspectos diferentes, por isso percebeu-se que quem não lê, não interpreta, pois não sabe identificar o que está escrito, é daí que surgem as dificuldades em compreender a leitura de um texto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Angélica Mônica *et al.* Atuação do enfermeiro na atenção domiciliar: uma revisão integrativa da literatura. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 70, p. 210-219, 2017.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Analisando o discurso*. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2009.

CAGLIARE, Luiz Carlos – *Alfabetização e Linguística / - 11ª Ed. - São Paulo: Scipione 2009.*

CARDOSO, Bruna Puglisi de Assumpção. *Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil*. São Paulo: Editora Anzol, 2012.

CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbio de aprendizagem: uma questão de nomenclatura. *Revista Sinpro*, Rio de Janeiro, p. 4-8, out. 2003.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 23 ed. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1989.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GOODMAM, Yetta M. *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: Perspectiva Piagetiana*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*, v. 5, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos; *et al.* *Fazer Universidade: Uma Proposta Metodológica*. Editora Cortez. 12ª Ed. São Paulo, 2001.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2006. – (Coleção primeiros passos; 138).

Ludicidade como atividade exitosa no processo do primeiro ciclo da alfabetização no 2º ano

Playfulness as a successful activity in the process of the first literacy cycle in the 2nd year

Ivone Nascimento de Souza

Professora graduada em nível superior e Especialista em Letramento digital – Universidade Estadual do Amazonas -UEA. Mestranda em Ciências da Educação, Universidad Del sol- UANDES

RESUMO

O presente trabalho versa sobre as analisar que o uso da ludicidade apresenta para o processo de alfabetização de alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental. Seu objetivo maior foi o de analisar como o uso da ludicidade pode ser ferramenta pedagógica na prática exitosa do I ciclo do ensino fundamental, funcionando como agente de socialização e desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais da criança, além de transformar o processo de aquisição dos sistemas de leitura e escrita, em algo interessante e desafiador. De maneira que a ludicidade é entendida como uma ferramenta pedagógica que tem como principais objetivos otimizar o processo educativo e torná-lo algo mais prazeroso e motivador. Para o desenvolvimento deste trabalho foram realizadas pesquisas bibliográficas com objetivo de embasar teoricamente as discussões acerca da temática abordada, com o objetivo de verificar a consciência teórico-prática que as mesmas apresentam sobre o uso da ludicidade. As conclusões obtidas ao final do trabalho reforçaram ainda mais o reconhecimento da importância que as atividades lúdicas apresentam para o processo de aprendizagem, de modo a fortalecer e incentivar o público leitor quanto à utilização da ludicidade no trato com o processo de alfabetização infantil, buscando assim, novas perspectivas de trabalho que enriqueçam o aprendizado da criança.

Palavras-chave: atividades lúdicas. alfabetização. aprendizagem.

ABSTRACT

The present work deals with the analyzes that the use of ludicity presents for the literacy process of students in the first cycle of fundamental education. Its main objective was to analyze how the use of playfulness can be a pedagogical tool in the successful practice of the 1st cycle of fundamental

Diálogos interdisciplinares nas práticas exitosas na educação contemporânea

DOI: 10.47573/aya.5379.2.206.4



education, functioning as an agent of socialization and development of the child's cognitive, affective, motor and social capacities, in addition to transforming the process of acquiring reading and writing systems into something interesting and challenging. Therefore, ludicity is understood as a pedagogical tool whose main objectives are to optimize the educational process and make it something more pleasurable and motivating. For the development of this work, bibliographic research was carried out with the objective of theoretically supporting the discussions about the theme addressed, with the objective of verifying the theoretical-practical awareness that they present about the use of playfulness. The conclusions obtained at the end of the work further strengthened the recognition of the importance that playful activities have for the learning process, in order to strengthen and encourage the readership regarding the use of playfulness in dealing with the process of child literacy, thus seeking new work perspectives that enrich the child's learning.

Keywords: ludic activities. literacy. learning.

INTRODUÇÃO

Este é um trabalho cuja importância visa contribuir na prática dos professores a partir da reflexão e procura por métodos que possam auxiliar e enriquecer o ensino-aprendizagem, capazes de melhorar o processo de alfabetização. Pois sabemos que a alfabetização é de suma importância para os alunos ela auxilia no desenvolvimento do pensamento lógico e é essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas, além de servir como base para as séries posteriores dentro desse contexto é necessário que as aulas sejam mais dinâmicas e objetivas desenvolvidas em grupo fugindo do método tradicional oportunizando o aluno a participação no processo da construção do ensino para isso se faz necessário colocar o aluno como centro no processo educacional como ser ativo em construção do seu conhecimento sendo o professor o mediador das atividades por eles realizadas.

A ludicidade é muito importante para o desenvolvimento do ser humano, por isso merece atenção especial de pais e educadores. Os educadores devem utilizar as atividades lúdicas como recurso no processo de ensino-aprendizagem, os pais também precisam usar desse recurso em casa, como forma de estimulação, com certeza isso irá refletir positivamente na escola.

Com esta concepção, percebe-se que diante da nova realidade, juntamente com as novas demandas educacionais surgem a necessidade de uma nova forma metodológica de ensinar, principalmente no ciclo de alfabetização, a qual tem sido motivo de diversas discussões sobre como "alfaletrar", é preciso rever as maneiras de ensinar, bem como as formas de se utilizar os novos recursos metodológicos, a fim de possibilitar ao aluno a construção de conhecimentos significativos.

Nesta perspectiva, o tema investigado é de suma relevância, visto que demonstra a relação das práticas exitosas, dos conhecimentos voltados para a alfabetização, onde surge a necessidade de mudanças no processo de ensino aprendizagem e na formação do professor alfabetizador, tendo este a necessidade de rever a sua didática e prática pedagógica relacionada a novas formas de aprender e também ensinar, tornando-se fundamental, para essa mudança, que ocorra uma aprendizagem

harmoniosa e interativa suscitando no aluno o prazer em aprender de forma dinâmica. Sendo assim, justifica-se a escolha do tema “Ludicidade como atividade exitosa no processo do primeiro ciclo da alfabetização no 2º ano. Trazemos alguns teóricos para brinda esta contextualização dialética como: Magda Soares (2012), Marinho, et al. (2007, p. 87), Ferreiro, (2001), Friedmann (2012), entre outros teórico de grande relevância desta temática.

DE QUE MANEIRA A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO PODE CONTRIBUIR PARA ATIVIDADE EXITOSA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A prática pedagógica com um caráter lúdico possibilita também ao professor organizar as atividades pedagógicas com as crianças de maneira a permitir-lhes vivenciar as situações de ensino-aprendizagem com seus pares, elaborando seus conhecimentos, conquista e dificuldades. No brincar, casam - se a espontaneidade e a criatividade com a progressiva aceitação das regras sociais e morais.

O brincar pode ser entendido como a capacidade de criar das crianças e esta relacionando com as suas vivências Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideais, de uma realidade anteriormente experimentada. No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e tem um significado diferente daquele que aparentam ter (MARINHO, *et al.*, 2007, p. 87).

Assim, a brincadeira favorece nas crianças a melhoria da autoestima e contribui para interiorização de determinados modelos de adultos presentes nos diversos grupos sociais.

O lúdico no processo de alfabetização e as diferentes concepções acerca dessa prática na escola

A alfabetização pode ser compreendida como o encontro formal do aluno com a leitura e a escrita, e consiste no aprendizado alfanumérico ou na apropriação do sistema de leitura, escrita e cálculo. Rapoport (2009) em suas analogias defende que o ingresso no ensino fundamental é mais um momento de transição na vida da criança, trazendo-lhe muitas novidades e desafios, às vezes, vividos com plena alegria e tranquilidade, outras com insegurança, ansiedade ou medo.

Conforme as orientações gerais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), essa transição vai além da inclusão de mais um ano de ensino, não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um ensino fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos.

Ainda de acordo com Rapoport (2009), a expectativa de alfabetização é um fator que afeta as crianças, pais, professores, diretores e outras pessoas que se relacionam com este universo. As representações sociais acerca da primeira série estão ligadas ao aprender a ler e escrever e mudar essas representações, agora no contexto do primeiro ano, provavelmente não será tarefa fácil. A autora enfatiza que quando a criança ingressa no primeiro do ensino fundamental, ela dispõe de um amplo vocabulário que lhe proporciona

expressar oralmente suas ideias, sentimentos, interesses, desejos e necessidades. Demonstram conhecimento básico sobre os usos e significados da leitura e da escrita, bem como já consegue fazer representações gráficas do código escrito.

Pinazza, (2007) ao estudar a alfabetização esclarece que o primeiro ano não se resume a uma mera adaptação das atividades da pré-escola ou da primeira série, é importante organizar e preparar os planos de estudos, o espaço físico e as salas de aula do primeiro ano, é preciso construir um ambiente lúdico, com espaço para brincadeira e jogos, ampliando o acesso e a participação da criança no processo de alfabetização e de letramento, ambos entendidos como eixos estruturantes do plano de estudos do primeiro ano. Assim, considerando que a proposta para o primeiro ano prioriza a definição de uma classe lúdica, focada no processo de aquisição da leitura e escrita, a tarefa do professor é propor desde o primeiro dia de aula, um encontro da criança com o conteúdo da aprendizagem, ou seja, a leitura e escrita.

O mencionado idem, (2007) prossegue suas afirmações enfatizando que nas salas de primeiro ano devem existir muitos materiais escritos como: alfabeto na parede, cartazes temáticos, jogos, textos coletivos, alfabetário, desenhos, quadro de sílabas, quadro numérico até 100, calendário, coleções escritas espontâneas. Esses materiais servem como modelo para as crianças na construção das suas hipóteses de leitura e escrita.

É importante ter na sala uma biblioteca, composta com livros e gibis que apresentem as diferentes formas de escrita: maiúscula, minúscula e cursiva. Nesse espaço pode ser realizado um trabalho individual, em que cada aluno escolhe o que deseja ler, como coletivo. Uma vez por semana, os alunos vão à biblioteca da escola onde participam da hora do conto e retiram livros para levarem para casa. (PINAZZA, 2007).

Para Rapoport (2009), o lúdico foi entendido como central para o trabalho desenvolvido no primeiro ano. Ele auxilia no desenvolvimento da socialização, da construção de valores, regras e também na apropriação de conceitos e procedimentos relativos às diversas áreas do conhecimento.

O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos deverá ser desenvolvido como processo de aprendizagem de forma lúdica, respeitando a faixa etária das crianças, sua unicidade e sua lógica. A escola deve disponibilizar espaços, brinquedos, materiais didáticos e equipamentos que configurem o ambiente alfabetizador compatível com o desenvolvimento da criança nessa faixa etária (CEED, 2005, p.5).

Desta forma a alfabetização transcende a questão mecânica versus compreensão. Ela tem uma dimensão social, não é a mesma para todas as sociedades nem para todas as camadas sociais de uma mesma sociedade. Por isso se fala hoje em letramento ou alfabetização funcional. Esse processo é complexo, multifacetado e possui condicionantes sociais, culturais e políticos importantes, por isso é tão difícil pensar um método de alfabetização, criar material didático e formar o alfabetizador, para não haver fracasso, o primeiro ano deve determinar quais são as propriedades, atributos e condições que caracterizam a alfabetização ou a criança alfabetizada.

Um dos eixos norteadores da ação educativa no primeiro ano do ensino fundamental deve ser o desenvolvimento das múltiplas linguagens, a socialização, o desenvolvimento da criatividade e da autonomia. Para isso, o professor precisa constituir uma prática docente que alie e incorpore diferentes elementos de linguagem, além de garantir, seu dia a dia, a

prática do planejamento e da reflexão sobre o realizado.

A esse respeito Rangel, (2009) argumenta: como integrar esses diferentes aspectos no processo de alfabetização? Primeiro, desenvolvendo o princípio do prazer. A aprendizagem precisa ser prazerosa. Como conseguir isto? Trata-se de crianças pequenas, elas adoram cantar, dançar, pular e saltar. Têm muita energia e pouca possibilidade de ficarem imóveis, ou sentadas por muito tempo. Poderão até se concentrar muito fazendo algum jogo ou brincadeira, mas jamais como expectadoras passivas.

O processo de alfabetização deve abranger o conhecimento total das crianças, para que o educador possa montar a melhor estratégia de ensino-aprendizagem no seu trabalho em sala de aula. Desde os seis anos pode-se realizá-la com uma atividade coletiva de ditado, no qual se incentiva as crianças a escreverem do jeito que elas acham, cada aluno deverá inicialmente escrever seu nome e depois palavras com uma, duas, três, quatro sílabas e assim por diante. (RANGEL, 2009).

Em suas análises, Rangel (2009) reforça que para se chegar ao conhecimento da linguagem escrita é necessário saber o que ela representa. Algumas acreditam que se escrevem como desenho, sem o qual não se pode ler; outras têm uma ideia de que nossa escrita representa o objeto e não o som. Por esta razão o estudo acerca da alfabetização e do letramento tem sido tema de suma importância no cenário educacional, cuja psicogênese responde as questões levantadas, como defendem Paulo Freire, Emília ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares, e outros estudiosos da área na contemporaneidade. Todos eles buscam a seu modo mostrara a essência da escrita no universo da criança, a gama de significados dos traços que ela faz e explica com muita propriedade quando indagada, reforçando a ideia que a criança não é uma tabula rasa, mais um ser que precisa ser lapidado. “É possível alfabetizar letrado, sem perder a característica de cada um desses processos, mas reconhecendo as múltiplas facetas e a diversidade de métodos e procedimentos para o ensino de um e de outro. (FRANCHI, 2012, p. 8) ”.

Alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, no entanto, ambos são indispensáveis quando se leva em consideração a aprendizagem da leitura e da escrita.

As primeiras escritas no processo de alfabetização geram erros frequentes no início do mesmo. Surge então uma pergunta clássica: Deve se corrigir a criança ou deixá-la escrever errado? Alguns pesquisadores utilizam a teoria de Ferreiro que aponta o erro como uma etapa natural e necessária para a criança aprender e a partir dessa leitura conclui que o professor não deve inibir a criança.

Quanto à prática docente diante da escrita da criança em processo de alfabetização Ferreiro (2001) se manifesta afirmando que no desenvolvimento da escrita, a dificuldade para adotar o ponto de vista da criança é tão grande que ignoramos completamente as tentativas infantis para compreender o sistema de escrita. Para ela (2001) até poucos anos passados as primeiras tentativas de escrever feitas pelas crianças eram consideradas “garranchos”, como se a escrita devesse começar diretamente com letras convencionais bem-feitas. Tudo o que ocorre antes é simplesmente considerado como tentativas de escrever e não como escrita real, mais ainda quando as crianças começavam a traçar letras convencionais, porém numa ordem não convencional, o resultado é considerado uma “má” reprodução de alguma escrita que, por certo, teriam observado em algum outro lugar.

Ferreiro, (2001) prossegue suas afirmações reforçando que não é fácil encontrar educadores e investigadores capazes de interpretar todas as sutilezas envolvidas nas produções escritas que precedem qualquer tentativa de estabelecer uma correspondência entre letras e sons. A criança irá errar sim, pois ela acabará aprendendo a escrever certo. Ficará mais confiante, podendo escrever, comunicar-se e a correção virá com o tempo. Outro erro comum no início da aprendizagem da escrita de palavras iniciando da direita para a esquerda é a inversão ou a troca de letras, como ADNIA (para escrever Diana), ou ANAID, por exemplo. Isto é natural, e ocorre porque as crianças tratam as letras como se fossem objetos. Basta explicar-lhe que com as letras esse método não funciona que é preciso prestar atenção para o lado onde está virada e de que se escreve da esquerda para a direita. Insiste-se com a criança algumas vezes, até que ela memorize a informação. A maioria das escolas, porém, não permite que a criança faça o seu aprendizado pela escrita como fez do da fala. Ela não tem a liberdade para tentar perguntar, errar, comparar, corrigir; tudo deve ser feito “certinho”, desde o primeiro dia de aula. (CAGLIARI, 2001, p.121).

Geralmente os docentes não percebem que a criança tem liberdade de errar, perceber, perguntar, corrigir. Tudo isso faz parte de um processo de associações, comparações e descobertas fundamentais para que se sintam seguros para atuarem diante das descobertas que acontecem durante a sua escolaridade.

A IMPORTÂNCIA DA VIVÊNCIA LÚDICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

As crianças são seres integrais, embora não seja dessa forma que elas têm sido consideradas na maior parte das escolas, uma vez que as atividades propostas são estruturadas de modo compartimentado, isto é, as atividades propostas para as crianças são fragmentadas, hora se trabalha atividades para desenvolver coordenação motora, outra o raciocínio, outra para as expressões corporais, outra para a linguagem, outra para o brincar sob orientação do professor, outra para brincadeira não direcionada, e assim por diante. Essa segmentação não vai ao encontro da formação da personalidade integral das crianças nem de suas necessidades. “Os indivíduos precisam construir sua própria personalidade e inteligência. Tanto o conhecimento quanto o senso moral são elaborados pelas crianças em interação com o meio físico e social, passando por um processo de desenvolvimento” (FRIEDMANN, 2012, p. 33).

A principal preocupação da educação deveria ser a de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico. É importante que os conteúdos correspondam aos conhecimentos gerais das crianças, a seus interesses e necessidades, além de desafiar sua Inteligência (FRIEDMANN, 2012, p. 33).

Sendo assim, o papel da escola é formar cidadãos criativos, inventivos, descobridores e capazes de criticar e perceber a diferença que há entre o que está provado e o que não está. Isto é, a escola deve desenvolver na criança os níveis mais elevados de seus aspectos emocional, físico, social, moral e cognitivo, tornando-o um sujeito autônomo, crítico e independente.

A aprendizagem depende muito da motivação, as necessidades e interesses das crianças são mais importantes que qualquer outra razão para que elas dediquem a uma

atividade. Ser esperta, independente, curiosa, ter iniciativa e confiança em sua capacidade de construir uma ideia própria sobre os fatos, assim como expressar seu pensamento e sentimentos.

Para concretizar esses objetivos e garantir a participação ativa das crianças nesses processos, o educador deve ter bem claro essas metas, assim, ao pensar atividades significativas e desafiadoras que respondam aos objetivos, é importante articulá-las de forma integrada, conforme a realidade sociocultural das crianças, suas faixas etárias e o limite de cada um, lembrando sempre que cada indivíduo tem o seu tempo para aprender. É nesse momento que as atividades lúdicas podem ser consideradas como um caminho possível, uma alternativa significativa e importante, porém, não como único e exclusivo recurso de ação. Seu uso não exclui outras possibilidades de aprendizagem.

Trabalhar com o jogo dentro de sala de aula é muito significativo, pois facilita a interação entre os alunos. No início, o professor que não tem o hábito de trabalhar com o lúdico terá com certeza mais trabalho em desenvolver atividades utilizando o jogo e brincadeira, mas com o passar do tempo vai perceber que estes são recursos que além de divertir e tornar a sala de aula prazerosa, as crianças vão aprender muito mais do que com lições e exercícios no caderno. Para ilustrar esse contexto Friedmann (2012, p. 38) explicita:

Através de um jogo ou brincadeira, as crianças são mais ativas mentalmente do que em exercícios intelectuais. Os jogos e brincadeiras são uma atividade importantíssima e merecem ser levados para a sala de aula para tornar a educação mais compatível com o desenvolvimento das crianças.

Ao analisar essa afirmação, percebe-se que o desenvolvimento da criança é vital em qualquer momento de sua vida, e para que se desenvolva socialmente é necessária a interação em grupo, e nada melhor que o jogo e as brincadeiras para facilitar essa interação.

A atividade lúdica ajuda muito no desenvolvimento das crianças porque as libera de situações difíceis. No brincar, as coisas e as ações não são o que aparentam ser, e, em situações imaginárias, as crianças começam a agir independentemente do que veem e a ser orientadas pelo significado da situação. A brincadeira das crianças permite-lhes descobrir-se diante das diversas situações (FRIENDMANN, p. 38).

Assim entende-se que por meio da ludicidade, a criança expressa seus desejos, vontades, medos e angústias. Além disso, elas aprendem a utilizar suas habilidades individuais, reproduzindo suas ações mostrando-as a si próprias e aos outros. Segundo Friedmann (2012, p. 147):

A criação de projetos, programas e espaços lúdicos para crianças e jovens significa, então, oferecer a eles a possibilidade de conviver com diferenças individuais e viver experiências das quais são muitas vezes privados por suas condições sociais. Essa convivência e essa experiência em torno do brincar são facilitadoras do processo de transformação do indivíduo, do grupo e do ambiente social.

Partindo dessa afirmação, é importante salientar a importância do professor como mediador nesse processo de ensino aprendizagem através do lúdico, assim, eles precisam ser mais criativos e mais abertos para ouvir o que as crianças conversam, desejam, reclamam, e de quais brincadeiras que mais gostam para desenvolver um trabalho que venha de encontro com as necessidades das crianças. A importância do jogo no universo da criança,

tanto no período da educação infantil como nas series iniciais do ensino fundamental, tem sido evidenciada por vários estudiosos da aprendizagem e do desenvolvimento como um fato indiscutível, no sentido de que as crianças brincam grande parte de seu tempo e também porque o jogo constitui um dos recursos de ensino mais eficientes para a criança adquirir conhecimentos sobre a realidade. Sobre esse assunto Freire (1993, p. 91) ressalta:

O processo de educação escolar ocorre com ênfase, principalmente, em processos verbais, através de palavras, símbolos e códigos. No período da educação infantil, há acordo entre os estudiosos quando ao benefício de ensinarem conceitos por intermédio de atividades lúdicas, mediadas pela linguagem oral e gestual (motora) e por objetos e figuras. Há também consenso quanto ao fato de que a educação infantil e as series iniciais do ensino fundamental constituem a época por excelência para aquisição de repertórios conceituais considerados básicos para aquisições acadêmicas posteriores. Entre os pré-requisitos necessários para essas aquisições, podemos citar o domínio de conceitos temporais, numéricos e relacionais.

Em referência ao processo de educação escolar das crianças, principalmente nas series iniciais, o autor afirma “que se trata de um universo em que os atos motores são indispensáveis para a criança, tanto na relação com o mundo como na compreensão dessas relações” (FREIRE, 1993, p. 91).

O autor explica essa questão esclarecendo que, de um lado, existe a atividade simbólica, solicitada pela escola e, outro, o mundo concreto, com qual o aluno se relaciona. Assim, como o que liga esses dois fatores é a atividade corporal, somente por intermédio desta é que a criança passa do mundo concreto as representações mentais, pois ela transforma em símbolos aquilo que pode experimentar corporalmente (o que ela vê, cheira, pega, chuta, aquilo de que corre e assim por diante). Nesse sentido, o movimento poderia ser um instrumento para facilitar a aprendizagem de conteúdo diretamente ligados ao aspecto cognitivo (FREIRE, 1993, p. 92).

Assim, é importante ressaltar que à medida que a criança vai crescendo e experimentando novos desafios ela vai compreendendo a realidade do mundo à sua volta. Freire defende uma “educação de corpo inteiro”, que segundo ele, possui três dimensões: “a educação da sensibilidade, que se daria pela entrada de estímulos; a educação da motricidade, que se daria e se expressaria pelo movimento, a educação do símbolo, em que seria utilizado o universo da fantasia, o qual faz parte do mundo da criança e está mais próximo dela” (FREIRE, 1993, p. 92).

Diante do apontamento do autor é possível compreender que a questão motora assume um grande alcance na atividade da criança, sendo muito importante que as situações sejam planejadas especialmente para trabalhar o movimento em suas várias dimensões, oportunizando-se espaço para sua efetivação em todos os momentos da rotina diária, de modo a incorporar os diferentes significados que lhe são atribuídos pelos familiares e pela comunidade (FREIRE, 1993, p. 92).

Segundo Freire (Idem, 1993, p. 93) “é fundamental que o trabalho pedagógico com o movimento envolva a expressividade e a mobilidade própria das crianças. ” Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil pode ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças.

Para Aguiar (2002, p. 27):

É no período da educação infantil e da series iniciais do ensino fundamental, por meio da brincadeira e da fantasia, que a criança adquire a maior parte de seus repertórios cognitivos, emocionais e sociais. O jogo é reconhecido como meio de fornecer a criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades.

De acordo com o autor, a atividade lúdica do jogo possibilita a criança a vivenciar a brincadeira e a fantasia, sendo reconhecido por grande parte dos educadores com uma ferramenta didática que oferece inúmeras possibilidades pedagógicas. Tal reconhecimento ocorre há algum tempo, por parte de educadores que já defendiam sua utilização visando à melhoria da aprendizagem escolar das crianças (Idem, 2002, p. 27).

METODOLOGIA

Com a contribuição de Severino (2010), com o título “Como ler um texto”, nesta obra o autor destaca a importância que a leitura de um texto traz para a aquisição de conhecimento e, principalmente, para a formação humana, quando essa atividade é desenvolvida por meio de etapas:

A atividade de leitura de um texto, para fins de conhecimento e apreensão de seu conteúdo, como ocorre quando do estudo de um texto, realiza-se por meio de uma sequência de etapas essenciais: etapa de análise textual, etapa de análise temática, etapa de análise interpretativa, etapa de problematização e etapa de reelaboração reflexiva. (SEVERINO, 2010, p 14).

Portanto, os autores fazem uma abordagem metodológica sobre as etapas no processo da leitura de textos relacionado as práticas exitosas e traz questões a respeito da coleta, análise e transcrição de dados, além de outros assuntos a respeito dessa forma de investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, pode-se dizer que utilizar o lúdico como recurso pedagógico contribui para o aumento das possibilidades de aprendizagem da criança, pois por meio desse recurso ela pode vivenciar situações de ensino-aprendizagem, exercendo sua criatividade e expressividade, interagindo com outras crianças, exercitando a cooperação e aprendendo em grupo. Assim com o lúdico, o professor possibilita à criança o acesso ao conhecimento a partir da vivência, da troca e da experiência, propiciando uma educação mais significativa e prazerosa. Desse modo, aprender pode e deve extremamente agradável e motivante para a criança. Sobre as brincadeiras no contexto escolar verificou-se que o Referencial Curricular para a Educação Infantil traz algumas considerações muito importantes a respeito da importância de incluir brincadeiras na prática pedagógica em sala de aula.

Segundo o documento (1998, p. 23) “a escola deve oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos”.

Porém, é de fundamental importância que se tenha consciência de essas brincadeiras diversificadas devem acontecer de forma articulada no processo de desenvolvimento da criança.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

Nesse sentido para que o aluno exerça sua capacidade de criar e recriar de forma que haja uma transformação na sua maneira de pensar e agir é fundamental que os professores utilizem uma diversidade de atividades envolvendo brincadeiras, pois através delas, as crianças usam o poder de sua imaginação (BRASIL, 1998, p.27).

No momento em que as crianças estão brincando os sinais, os gestos, os objetos e os espaços adquirem um valor muito significativo para elas, muito diferente daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças reinventam e reconsideram os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. Além de divertir a criança, a brincadeira também favorece a autoestima, ajudando-a superar de forma progressiva suas conquistas de forma criativa. 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, p. 28).

Por meio das brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características.

Ao analisar o conteúdo do referido documento os conhecimentos que as crianças apresentam provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (BRASIL, 1998, p. 28).

É importante ressaltar que para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca.

Ao vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (BRASIL, 1998.).

Conforme as considerações apontadas no documento citado anteriormente, as brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais,

didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica (BRASIL, 1998, p. 29).

Portanto, é o professor o responsável por auxiliar e estruturar as brincadeiras na vida das crianças, pois é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar.

Através das brincadeiras os professores podem observar e instituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. Por meio da observação o professor pode intervir de forma intencional oferecendo-lhes material adequado. Assim como um espaço adequado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais das crianças.

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças reinventam e consolidam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma forma espontânea e desprovidos de objetivos repentinos pelas crianças (BRASIL, 1998, p. 29).

Os professores também podem utilizar os jogos, sobretudo aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. Porém, é preciso que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos que devem ser levados em conta. Diante do exposto ao longo desse estudo pode-se afirmar que ato de brincar desempenha um papel importante na infância, pois é brincando que a criança aprende e se desenvolve, experimenta a interação, relacionando aquilo que vivencia com o que observa a sua volta, estabelecendo as relações necessárias para a aquisição do conhecimento. E que a aprendizagem se dá de forma mais significativa se a criança vivenciar as situações pedagógicas através do movimento, experimentando, realizando, sentindo, percebendo, e tudo se dá pelo corpo. As brincadeiras e os jogos ocupam o papel principal nessa vivência, pois fazem parte do universo infantil.

Sendo assim, a escola deve priorizar, em seu projeto político-pedagógico, o desenvolvimento de atividades que privilegiem o lúdico. Os educadores, por sua vez, no espaço da sala de aula, devem fazer da ludicidade um dos principais eixos norteadores de sua prática pedagógica.

Significado às atividades propostas para os alunos (KISHIMOTO, 2000). Os jogos possibilitam uma experiência significativa para a criança, tanto em termos de conteúdos

escolares, como no desenvolvimento de competências e habilidades, pois é através deles que podemos vivenciar uma aprendizagem diferenciada, levando o aluno e o professor a perceberem que a experiência está ligada ao saber escolar (FORTUNA, 2012).

Para jogar e enfrentar situações-problema, as crianças precisam estar envolvidas nas tarefas e na relação com outras pessoas. O aluno precisa ser ativo e responsável, gerando uma organização, articulando as regras do jogo com uma estrutura de convivência para aprendizagem (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2000).

Além disso, o jogo faz parte do desenvolvimento da criança, uma vez que se relaciona com as etapas da evolução mental. A criança realiza seus desejos através do imaginário, com base em fatos externos, fugindo da realidade. O jogo pode, inclusive, ser comparado ao sonho no que diz respeito à atividade psíquica em que o sujeito realiza seus desejos. A diferença que o jogo apresenta é o trânsito livre entre dois mundos: o interno e o real (FORTUNA, 2012).

Segundo Fortuna (2012, p. 24), “[...] a brincadeira deve ter intencionalidade: o problema de fazer do jogo um modo de ensinar e aprender, inserindo-o em um projeto, é que muito facilmente pode-se escorregar para a atividade dirigida”.

Acreditamos que podemos trabalhar o lúdico nas duas formas, a atividade livre, como também uma atividade dirigida pelo professor, não basta apenas uma atividade lúdica livre para o aluno explorar o conteúdo, pode-se também trabalhar uma atividade dirigida e que tenha o mesmo desenvolvimento, em como a motivação e o prazer para ambas as partes.

Assim, podemos entender que o lúdico está relacionado atividades que envolvam aos alunos de forma que propiciem prazer e aprendizado com o que for trabalhado, é visto que este deve ser utilizado para ser o suporte no ensino.

A educação lúdica tem significância na formação dos alunos, pois ela quando utilizada deve repensar a vivência das crianças e no que queremos contribuir para a melhora na aprendizagem deles. As vivências que as crianças trazem, é um fato importante para que haja aprendizagem, pois estas junto com uma abordagem do professor na qual ressalte o uso de jogos e brincadeiras, que estão presentes na infância, ajudam na formação do conhecimento.

Os jogos fazem parte da cultura das crianças, e quando utilizado, pode despertar na criança entusiasmo e motivação em aprender. Eles são ferramentas que possibilitam o aluno a vivenciar situações de imaginação e raciocínio lógico, além de o aluno aprender conceitos da Matemática de forma divertida.

Encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) dos anos iniciais, que é notória a importância da utilização de atividades envolvendo jogos e a sua contribuição no progresso pedagógico.

Com isso, entende-se o valor de se trabalhar com diferentes recursos nos anos iniciais, e utilizando-os podemos criar situações em que as crianças possam representar o que está trabalhando, além de utilizá-los como suporte para entender a realidade do momento. Em Krepsky (2004) verifica-se que a aprendizagem é um dos motivos primordiais

da Educação, já que é permanente e objetiva o conhecimento; ela ocorre internamente ao aluno, estando este em constante relacionamento com o mundo nos planos cultural, social, biológico, ressaltando a importância de um processo completo. Como destacado, o ambiente escolar precisa ser dinâmico, prazeroso, ao contrário do observado em muitas salas de aula, as quais o estático, o mecânico e o repetitivo são característicos, resultando, em diversas situações, falta de motivação, evasão e exclusão.

O conhecimento e o aprendizado, além de fundamentais são necessários, sobretudo na sociedade letrada contemporânea. Por conta disso Signorini (1998) destaca que a instituição escolar tem por função transferir a escrita alfabética aos diversos segmentos sociais, agregando variadas concepções ideológicas e valores, sendo fundamental que o indivíduo desenvolva e amadureça diversas funções cognitivas, para que, gradativamente, passe a integrar seu grupo social e conhecedor de seus direitos e deveres.

Em relação à leitura, à escrita e ao pensamento lógico, Schirmer *et al.* (2004) apresentam que o processo de aquisição se vincula a variados fatores, adotando como princípios o domínio da linguagem culta e a adotada no seio social, assim como a capacidade de simbolização, proporcionando ao indivíduo condições internas e externas, significativas para o seu desenvolvimento. Na infância a criança cria relações com seu meio e com as pessoas de seu convívio, sendo fundamental que sejam oferecidas respostas afetivas, estímulos adequados e capazes de garantir a superação dos estágios cognitivos, onde a segurança e a proteção devem estar presentes.

A Educação nas séries iniciais do Ensino Fundamental apresenta-se como um significativo ciclo pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento infantil, de maneira harmônica e global, incluindo os aspectos físicos, cognitivos, sociais, psicológicos, ocorrendo integralmente. Para tanto, a criança precisa encontrar no ambiente significado para suas aspirações, tendo respeitadas suas diferenças individuais e relacionando com o outro para a construção de sua identidade e seus valores. O professor, na dinâmica, precisa dar significado ao processo, transmitindo conhecimentos úteis e significativos para o cotidiano, contribuindo para o engajamento do indivíduo na sociedade. Nesta conjuntura é preciso o engajamento do professor, realizando a promoção do desenvolvimento da criança, garantindo a apropriação do conhecimento científico, assim como os bens culturais, de maneira prazerosa, motivadora, lúdica e integral. Bellido (2007) apresenta que o processo elabora os sentidos, sendo objetivo da instituição escolar a elaboração de um currículo que tenha este fim, enfatizando o aspecto produtivo, participativo e lúdico, construído de maneira gradativa e cotidiana, mediante a utilização de diferentes recursos, ferramentas e materiais pedagógicos.

O universo infantil é marcado pelas descobertas, pelo lúdico, pela imaginação, pelas emoções, onde as brincadeiras e os jogos, cotidianamente, fazem parte desta perspectiva. Winnicott (1997) destaca que o brincar é universal, facilitando o crescimento integral dos indivíduos, o que resulta em amadurecimento intelectual, saúde, conduz a relacionamentos grupais e comunicação consigo mesmo e com os outros.

A capacidade da criança se expressar por diferentes linguagens é construída ao longo dos primeiros anos de vida, cuja habilidade é exercida livremente por meio das brincadeiras de faz-de-conta, da imitação, da dança, do desenho, dos jogos em grupo,

como se verifica em Affonso; Souza (2007).

Os jogos e as brincadeiras humanizam a criança, possibilitando que ela, ao seu tempo e modo, compreenda e realize, com sentido, sua natureza humana; além disso, por fazer parte de um grupo social, personificado pela família e pela sociedade em determinado tempo histórico e cultural, tais atividades possibilitam interação, convívio e comunicação entre os grupos. Quanto ao aspecto lúdico, os jogos e as brincadeiras estimulam a criatividade, o prazer, a motivação, o raciocínio lógico, situações estas relevantes para o desenvolvimento infantil.

Segundo Oliveira (1992), por conta da complexidade do próprio processo, torna-se difícil detectar o momento em que nasce o jogo e a brincadeira, uma vez que toda ação vem a ser uma busca de um objeto significativo a partir da consciência de sua falta. Quando se analisa o desenvolvimento cognitivo infantil, os jogos apresentam-se para a criança como uma atividade lúdica, ampliando suas capacidades imaginativas e representativas, principalmente em razão do faz-de-conta presente no desenvolvimento destas. Com o passar dos anos tais situações evoluem conforme o pensamento da criança, sendo que a manipulação dos objetos, os tipos de jogos, os relacionamentos com os pares passam a expressar seus pensamentos, como vê o mundo, seus sentimentos e organização interna.

Nos primeiros anos o bebê está aprendendo a lidar com o próprio corpo e a brincadeira tem um papel extremamente importante neste processo, por meio da troca com o meio. Nesta etapa o jogo do exercício é característico, sendo a primeira forma de brincadeira que surge. Com o passar dos anos, a criança passa a representar sua ação internamente, assim como utiliza manifestações simbólicas para interagir com o meio em que se encontra; ela começa a falar, imitar na ausência do modelo, a se lembrar de algo sem precisar vê-lo.

Neste momento a brincadeira passa a atestar essa profunda alteração na maneira de pensar da criança, demonstrando já ser capaz de introjetar uma situação vivida por meio de imagens mentais e de projetá-la em outro contexto, através de cenas imaginárias. A memória começa a se evidenciar tanto nos jogos quanto nas palavras, e a representação gestual na presença do modelo, antecede e prepara a evocação que se manifesta na brincadeira; neste momento se percebe que a brincadeira da criança cresce em organização.

Em Huizinga (1980 *apud* MORAIS, 2005, p. 8) verifica-se que “não se brinca a não ser por iniciativa própria ou por livre adesão”; a criança, obrigada a utilizar um determinado brinquedo, este perde o caráter de brinquedo, por conta da quebra de espontaneidade, característica nestas atividades.

A brincadeira escapa a qualquer função precisa, por ser dinâmica e espontânea. O que a caracteriza é, possibilidade de fabricar os próprios objetos, podendo desviá-los de seu uso habitual, caracterizando-a pelo faz-de-conta e a imaginação. A brincadeira armazena sua função lúdica, onde a criança pode utilizá-la de formas específicas, reconhecendo e identificando o mundo que a cerca, sendo que, por meio desta situação, a criança aprende a agir cognitivamente.

Em Piaget (1994b) verifica-se a relevância dos jogos infantis, sendo estas admiráveis instituições sociais, nos quais as crianças passam a perceber seu contexto,

desenvolvendo valores, assim como a noção de autonomia, reciprocidade, ritmo, ordem e respeito às regras.

Os jogos e as brincadeiras são inerentes à criança, constituindo tanto uma condição como expressão para seu desenvolvimento, já que ela, na execução destas atividades, assimila a realidade, podendo transformá-la. Este mundo de faz-de-conta desencadeada pelo universo infantil torna o contexto rico e prazeroso, onde brincando a criança se diverte, cria, recria, assim como entende e interpreta o mundo ao seu redor, compreendendo e melhorando seu aprendizado.

Mesmo desenvolvendo-se espontaneamente, a brincadeira encontra limites próprios, tendo seu lugar estabelecido por quem a desenvolve, seguindo normas próprias e características. Nelas a criança realiza variadas descobertas físicas, cognitivas, psicológicas, sociais, conhecendo suas qualidades, limitações, tornando-se a ser social e amadurecendo, gradativamente, as diferenças entre o real e o abstrato.

Apesar desta constatação, muitos professores desconsideram a importância dos jogos e das brincadeiras na rotina escolar, destinando estes somente para o momento do recreio, como mero entretenimento, presumindo ser apenas um momento de lazer, não tendo função pedagógica. Contudo, sua importância, gradativamente, passou a fazer parte de muitas instituições escolares, verificando seu significado, agregando tudo que uma criança percebe e sente do mundo à sua volta. Torna-se fundamental apresentar à criança meios e recursos capazes de possibilitar seu desenvolvimento integral, e as atividades lúdicas constituem uma destas formas, em razão de sua função semiótica a qual representa um esforço de imitação do real. A fala e o meio social onde a criança vive determinam a construção dos jogos e das brincadeiras, influenciando a maneira e a forma como são realizados.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Édison. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 02, p. 223-240, 2005.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei de diretrizes e base da educação (lei nº 9.394). Brasília: Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base Disponível em <basenacionalcomum.mec.gov.br/wp. Acesso em: 10 jun.

CAGLIARI, C.L. Alfabetização & linguística. 10. ed. São Paulo: Sapiens, 2001.

DO SUL, ESTADO DO RIO GRANDE; DE EDUCAÇÃO, CONSELHO ESTADUAL. COMISSÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL. 2002.

FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes médicas, 1986.

FORTUNA, Carlos. Patrimônio, turismo e emoção. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 97, p. 23-40, 2012.

- FRANCHI, Eglê. *Pedagogia do alfabetizador letrando: da oralidade a escrita*/Eglê Franchi- 9. Ed.- São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: Crescer e Aprender/O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 2001. 128 p.
- KREPSKY, Giselle Maire. *A Resolução de Problemas e o Ensino do Direito: Apropriando-se da teoria pela prática relacionada*.
- MARINHO, Paulo; FERNANDES, Preciosa; LEITE, Carlinda. *A avaliação da aprendizagem: da pluralidade de enunciações à dualidade de concepções*. *Acta Scientiarum. Educação*, v. 36, n. 01, pág. 153-164, 2014.
- MORAIS, R.P. *Mudanças históricas na morfologia do canal do rio Araguaia no trecho entre a cidade de Barra do Garça (MT) e a foz do rio Cristalino na ilha do Bananal no período das décadas de 60 e 90*. 2002. Dissertação (Mestrado em Geografia) –Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
- OLIVEIRA, Rosiska Darcy de e OLIVEIRA, Miguel Darcy de. *Pesquisa Social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) *Pesquisa participante*. 8 ed. São Paulo: Brasiliense. 2006.
- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. Grupo Editorial Summus, 1994.
- PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). *Pedagogia (s) da infância. Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto alegre: Artmed, 2007.
- RAPOPORT, Andrea; *et al.* *A criança de seis anos no ensino fundamental*. Porto Alegre: mediação 2009. RANGEL, Annamaria Piffero. *Alfabetizar aos seis anos*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-critica: primeiras aproximações*. 6 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997. (Coleção polemicas do nosso tempo; v. 40).
- SCHIRMER, Carolina R.; FONTOURA, Denise R.; NUNES, Magda L. *Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem*. *Jornal de pediatria*, v. 80, p. 95-103, 2004.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Desafios da formação humana no mundo contemporâneo*. *Educ. PUC*, p. 153-164, 2010.
- SIGNORINI, Ângela. *La consciência fonológica y la lectura. Teoria e investigação sobre uma relação complexa*. *Lectura y vida*, v. 19, n. 3, p. 15-22, 1998.
- SOARES, M. “Não existe um currículo no Brasil”. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 18, n. 107, p. 5-13, set. /out. 2012.
- SOUZA, Carlos Barbosa Alves de; AFFONSO, Luciana dos Reis. *Pré-requisitos da linguagem: padrões comportamentais na interação criança-acompanhante*. *Interação psicol.*, 2007.
- WINNICOTT, Clare; KANTER, Joel. *Communicating with children*. 1997.

Formação continuada e sua contribuição para a autonomia da prática pedagógica dos professores que atuam nas escolas municipais de classe multisseriadas no contexto Ribeirinho na reserva extrativista Auati-Paraná, Maraã, Amazonas, Brasil, 2022

Continuous education and its contribution to the autonomy of the pedagogical practice of the teachers who work in municipal schools of multisriated class in the river context in the Auati-Paraná Extractive Reserve, Maraã, Amazonas, Brazil, 2022

José de Souza Nunes Filho

Professor da Rede Municipal de Educação do Município de Maraã-AM. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Amazonas-UEA. Doutor e Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol- UNADES-PY. <http://lattes.cnpq.br/6586635740902993>

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Professora da Educação básica no município de Coari-AM. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Doutora e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo. <http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>

RESUMO

O presente estudo debruça-se sobre o contexto da Formação continuada e sua contribuição no desenvolvimento das práxis, considerando os movimentos transformadores que influenciam na reconstrução e ressignificação do ser e fazer-se docente nos espaços de trabalho. Trata-se de uma pesquisa de campo com enfoque Misto. Justifica-se a presente pesquisa em investigar a realidade ribeirinha, as trilhas docentes dos professores. Portanto, esta pesquisa traz em suma contribuições para o cenário atual da educação no Município de Maraã com um relevante e importante discussão sobre os saberes docentes, como estes são construídos nos espaços de atuação profissional no contexto da formação continuada e sua contribuição para a ressignificação do ser e fazer-se docente nos espaços de trabalho das escolas de classe multisseriada nas escolas municipais na Reserva Extrativista Auati-Paraná, Município de Maraã, Amazonas, Brasil, 2022.

Palavras-chave: formação. metodologia. avaliação.



ABSTRACT

The present study focuses on the context of continuing education and its contribution to the development of praxis, considering the transforming movements that influence the reconstruction and re-signification of being and becoming a teacher in work spaces. This is a field research with a Mixed approach. The present research is justified in investigating the river-side reality, the teachers' teaching paths. Therefore, this research brings, in short, contributions to the current scenario of education in the Municipality of Maraã with a relevant and important discussion about teaching knowledge, how these are built in spaces of professional activity in the context of continuing education and its contribution to the re-signification of the being and becoming a teacher in the workspaces of multigrade schools in municipal schools in the Auati-Paraná Extractive Reserve, Municipality of Maraã, Amazonas, Brazil, 2022.

Keywords: training. methodology. evaluation.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios na educação contemporânea é a formação profissional continuada do professor, que se dá no espaço de atuação profissional, alicerçada, sobretudo, na ressignificação dos saberes e do fazer docente.

O desenvolvimento profissional de professores tem sido um tema decrescente no campo da educação. Muito desse interesse foi alimentado por legislação, evolução social, desenvolvimento econômico, tecnologia, necessidades de emprego e muitas outras mudanças ocorridas em nosso país.

Nunca houve lacuna entre essas demandas e o conhecimento e as habilidades reais dos educadores foram maiores, o desenvolvimento profissional tornou-se um conceito arraigado no campo da educação e ainda um acordo comum sobre o que este termo significa não foi encontrado (PESSOA, DA SILVA, 2015).

Neste sentido, faz-se necessário compreender a prática docente e a realidade ribeirinha, como fator que depende da compreensão do sujeito que constrói o conceito da docência, como se realiza sua prática, como o professor de realidade multisseriada lida com as adversidades da sua profissão em meio às relações que se estabelece com os comunitários, seu campo de atuação, sua relação com outros sujeitos.

Com essa ênfase, a formação continuada de professores deve ser um processo contínuo e permanente em busca cessante do aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas, principalmente nas salas multisseriadas nas escolas ribeirinhas.

A necessidade de uma formação específica e constante, sempre existiu, não há como negar a necessidade dos saberes da prática e sua especificidade com o meio na qual a mesma é exercida, já que a ação docente é uma ação complexa que depende da eficácia da relação interpessoal e de processos subjetivos como a capacidade de captar a atenção e de criar interesse.

Assim a formação continuada torna-se primordial, quando se aproxima os pressupostos teóricos e a prática pedagógica. Essa ação, reflexão, ação, deve ser capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática são “dois lados da mesma moeda”, que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido e, conseqüentemente, que a prática proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se.

FORMAÇÃO CONTINUADA COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS DE SALAS MULTISSERIADAS

O debate reflexivo sobre a formação de professores que na maioria das escolas ribeirinhas do interior do Estado do Amazonas, necessitam que os professores construam um diálogo reflexivo construtivo sobre a indissociabilidade da teoria e a prática nas práxis.

Isso implica em tornar permanente a formação continuada para os profissionais da educação básica no estado, pois educar exige conhecimento, este, porém avança constantemente na sociedade em que vivemos principalmente as exigências que historicamente o próprio mundo produz.

Neste sentido a formação continuada deve ser prioridade nas instituições de ensino de todo o território amazonense. Segundo Freire (1996, p. 25);

“[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Em outras palavras, durante o processo de formação, o docente adquire experiência e conhecimento que o transforma, ou seja, na sua maneira de pensar e agir. Também em vários outros pontos de vista sobre a mesma situação corrente.

Diante desta perspectiva a educação é uma ação que promove a completude do homem em sua totalidade, como afirma Freire, (2001, p.14) que “[...] Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado”.

Observa-se historicamente afirmando que tais deficiências nos programas de formação continuada, muitas vezes, têm levado ao desinteresse e a reações de indiferença por parte dos professores, por perceberem que certas atividades que prometem ser de formação, quase sempre, em nada contribuem para seu desenvolvimento profissional.

Segundo Romanowski (2010, p. 17). Afirma que;

“[...] todos sabemos que o professor é aquele que ensina, que educa. Mas outras pessoas que ensinam e educam e que não são professores, como, os pais e os religiosos. [...] pois, o professor é um profissional formado para ensinar e auxiliar na construção do conhecimento, mas quando chega à escola encontra situações que o faz mudar de função, como acalmar, educar e ser psicólogo.

Alguns autores apontam que o segredo do sucesso de um bom programa de formação continuada resume-se a três fatores: partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; valorizar o seu saber e a sua experiência e integrar de forma eficaz, teoria e prática.

Segundo Vazquez (1968, p. 108). Nos remete a refletirmos;

[...] A práxis contém as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), ou seja, teoria e prática são indissociáveis: [...] fora dela fica a atividade teórica que não se materializa [...] por outro lado não há práxis como atividade puramente material, sem a produção de finalidades e conhecimentos.

A formação continuada deve ser capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática são “dois lados da mesma moeda”, que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido e, conseqüentemente, que a prática proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se.

Uma característica crucial de um processo de Formação Continuada efetivo é contemplar as três dimensões da formação docente: a dimensão científica, a dimensão pedagógica e a dimensão pessoal. A dimensão científica se ocupa do desenvolvimento e atualização dos conteúdos a serem ensinados e da forma pela qual o ser humano aprende.

A formação continuada de professores não pode prescindir da dimensão pessoal através de atividades que permitam profundas reflexões sobre crenças, valores e atitudes que permeiam a ação docente.

A valorização morre nos belos discursos e afoga-se nos textos constitucionais, ficando muito mal dos ideais políticos partidários elitistas. Estes por sua vez prometem a valorização e não cumprem, por outro lado os professores contratados acabam fingindo que educam, usurpando sonhos, vitimizam-se e adoecem a sociedade.

No discurso de Paulo Freire, (1996, p. 80). Este aborda que: “[...] a formação acadêmica e a experiência vivida na área profissional. Fica de fora, neste sentido, como algo sem importância a nossa presença no mundo.”

A representação social expressa nesta narrativa sobre o conhecimento de si defendeu uma formação em atuação como possibilidade de compreender a constituição do professor como um docente intelectual crítico transformador, através de um exercício sistematizado de reflexividade sobre a suas práxis pedagógicas, orientado pela unidade teoria-prática, contribuindo, assim, para a autonomia docente.

Como afirma Penin (2001):

[...] ofereça espaço e condições para a construção e apropriação significativa de conhecimentos, habilidades, valores e princípios éticos, pelos próprios discentes [...] de modo que estes sejam sujeitos ativos de seu próprio processo de aprendizagem.

Vale ressaltar que o processo de investigação é doloroso e nos exige um alto preço como pesquisador, pois os resultados dependem do olhar do observador, mas esse olhar não é um olhar qualquer e sim um olhar analítico com um intuito progressivo e reflexivo as mudanças em conformidade da realidade.

Políticas: Formação docente

O avanço das políticas educacionais para o campo está sendo reconhecida e evidenciada na expansão das mudanças que vêm ocorrendo no atendimento aos níveis de ensino, mas ainda se está muito distante de garantir uma universalização da Educação

Básica para o ribeirinho, assegurado na Base Nacional Comum Curricular.

Kolling; Nery; Molina (1999) afirma que: “[...] precisa-se superar as desigualdades educacionais dos estudantes nas escolas do campo/ribeirinhas, comparadas aos estudantes das escolas urbanas em todas as regiões do país. ”

Historicamente, o povo ribeirinho/campo tem sido significado como um lugar de atraso e esta visão negativa, construída socialmente, tem produzido o ambiente campesino como um lugar diferente da cidade.

Partindo dessa percepção, pode-se considerar que a presença de políticas nesse local é fundamental para o reconhecimento dos trabalhadores das comunidades rurais e, sobretudo, para evidenciar a concepção de educação discutida e reivindicada pelos movimentos sociais do campo para as comunidades ribeirinhas.

A luta desses movimentos busca conceber a educação básica dos comunitários ribeirinho/campo. Kolling, Nery e Molina (1999, p.28-29) essa educação é;

[...] voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que resistam contra a exploração e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira.

Diante desse pensamento, verifica-se que o objetivo é garantir uma educação básica que atenda os interesses socioculturais e econômicos dos povos que vivem e trabalham no campo, respeitando as diferenças e sua cultura para que vivam com dignidade, contribuindo para o reconhecimento e valorização da educação ribeirinha.

É preciso romper com o processo de discriminação, considerando-se os povos ditos “os ribeirinhos” não são diferentes dos povos ditos “da cidade”. Todos têm o direito a uma educação de qualidade.

Para que o ato pedagógico e o processo de aprendizagem venham ser efetivados e tenham efeito satisfatório, faz-se necessário que os professores participem de formação continuada com a finalidade de buscar renovar seus princípios, suas técnicas pedagógicas, para que possam ter uma visão alargada da realidade ribeirinha.

Ressignificação do ser e fazer-se docente

Na perceptiva de acessibilidade às políticas públicas é visto que a segurança social é um direito fundamental do ser humano, sendo, portanto, este muito importante também para o bem-estar de todas as famílias e de toda uma coletividade.

A oposição de ideias entre a necessidade vincular e a autonomia do sujeito é ponto central para que se possa compreender a problemática e os desafios. Quando olhamos para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN 9394/96), em seu artigo 4º, esclarece que;

[...] A educação é um direito de todo cidadão, tendo como objetivo maior a sua formação plena, uma vez que busca atender todas as dimensões humanas expressas nas áreas, cognitivas, socioafetivas, políticas, culturais, de comunicação, motoras, ou seja, as dimensões que garantem a individualidade do ser, mesmo vivendo na coletividade.

Neste sentido, por não conhecer o fazer pedagógico e como lidar com crianças e suas peculiaridades no contexto das práxis educativas, principalmente em realidades distintas, como as classes multisseriadas, é preciso que tenhamos um olhar para as diversidades dos alunos que se encontram nessas classes, e com isso fazer a sondagem das dificuldades ali vivenciadas.

Encontrar nas entrelinhas do planejamento didático as respostas para as inquietações do meu público e suas realidades para a aquisição da aprendizagem, levando a entender que é importante fazer uma avaliação diagnóstica acerca do nível de conhecimento dos alunos. Freire (2001, p.15) nos conduz a entender que: “[...] não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber. ”

Deve-se conhecer a realidade de vivência de cada criança, e principalmente, os conhecimentos que eles possuem. Assim, o professor terá um olhar acerca do que pode ensinar e o que pode aprender com seus alunos, essa troca de conhecimento dá oportunidade para o aluno mostre sua habilidade e capacidade que possui e passa a ter segurança para realizar os trabalhos em sua sala de aula.

Diante disso, Freire (2001, p.14) nos diz:

[...] A educação é uma resposta da finitude da infinitude. [...] é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. [...], portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem [...] O sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém.

As vivências aqui refletidas estão balizadas pela experiência da prática de professores sem formação no contexto das escolas ribeirinhas. Neste caso trago ao bojo desta análise, minha própria experiência, vivida em uma escola da zona ribeirinha.

Freire (2002) defende um modelo educação progressista e libertadora, vale dizer que essa ideia, é fundamental para o sucesso do processo ensino-aprendizagem que o gestor-professor conheça a realidade de seus alunos-colegas-professores, saiba ouvi-los com atenção, respeite seus limites e saberes, estimule suas capacidades de raciocínio e suas habilidades.

A Educação é a ferramenta social que transforma o indivíduo animal num sujeito cidadão. Segundo as Leis de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (9.394/69) - no seu 1º artigo, define-se a educação como um conjunto de processos formativo que ocorre durante toda vida do sujeito.

Essa mesma Lei, no seu 2º artigo, (BRASIL, 1996, p. 02). Descreve que:

[...] A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Neste viés, compreender a educação e seu poder na construção de uma sociedade é entender toda a força ideológica do pensamento que nutre e arquiteta sua prática escolar. Isso implica também em compreender as complexidades das relações entre sujeito/sujeito e sujeito/objeto bem como a importância das instituições educativas em seu contexto.

Como afirma Barros e Lima, (2013, p. 258):

[...] A história da educação brasileira, na perspectiva de políticas públicas para o meio rural, evidencia o quanto essa educação foi negligenciada pelo Estado. Uma retrospectiva histórica nos indica que, embora a sociedade brasileira até o início do século XX.

Promover um olhar para as nuances da realidade ribeirinha do município de Maraã, direcionaremos a investigação, com o intuito de evidenciar a realidade das escolas ribeirinhas do Polo Educacional Estirão do Itaúba que demonstra o quanto se faz necessário políticas públicas voltadas para o homem que mora nas longínquas comunidades que ficam nas barrancas do médio Rio Solimões, Rio Japurá e seus afluentes, como o Rio Auati-Paraná, no qual as escolas em evidências foram pesquisadas.

Mas, foi na Constituição de 1988, que o direito ao acesso à educação é reforçado com maior clareza e abrangência. O artigo 205 diz que:

[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família. [...] Já o artigo 206 descreve que: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]; a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais'. No entanto, os maiores detalhes da garantia do acesso à educação escolar estão.

Tornar-se professor, dá-se num processo dinâmico de construções de significados referentes à educação, ao ensino e à aprendizagem, destacando-se, neste processo a necessidade de mudar é fundamental na mudança das práxis pedagógicas, articulada com a realidade socioeducacional.

[...] Autonomia depende de condições de trabalho, melhores salários, de políticas de formação, de conjunto de outras questões. [...] O fracasso da educação brasileira é um fracasso político, é um fracasso moral, é um fracasso ético, não é um fracasso de competência do professor [...] culpar os professores é um modo de desviar problema de onde ele está de fato. (BRITO,2008, p. 83)

Figura 1 - Práticas Metodológicas Ativas/MARAÃ-AM/2011/MARAÃ-AM (2011)



Fonte: Arquivos do Autor (2011)

Segundo Demo (1989), afirma que a pesquisa;

[...] constitui-se numa contribuição para que nós docentes possamos redimensionar nossas experiências de formação e prática profissional. [...] dando-nos vínculos de confiança que possibilitam lançar mão de novas opções teórico-práticas na realização do ensino onde o compromisso do pesquisador é com a realidade, não com o método ou a teoria.

A formação continuada, permite-se ao professor sem formação, novas abordagens epistemológicas e pedagógicas para assim entender as complexidades sociais e educacionais do seu ambiente de trabalho, de sua responsabilidade.

Figura 2 - Realidade Multisseriada/Escola Municipal Santa Maria (2011).



Fonte: Arquivos do Autor (2011)

Observar a realidade das nossas escolas no campo não só nos impressiona como nos assusta, pois além da fragilidade do ensino em seus diversos aspectos, há também um dos graves fatores na realidade do campo que é o fator chamado fenômenos naturais, que contribuem muito para o fracasso da aprendizagem nas escolas ribeirinhas do nosso município.

Freire (2009, p.45)?

[...] aprender define-se, sobretudo, como uma aventura criadora, uma capacidade exclusivamente humana de observar, agir, decidir e criar, visando a construção do saber para compreender a realidade e transformá-la por meio da sua intervenção.

Nas últimas décadas temos assistido à educação como caminho certo para o desenvolvimento do País, dentro dela a formação de professores como sendo fator relevante para a preparação de cidadãos conscientes. Muitos estudos estão sendo realizado sobre o desenvolvimento profissional professor.

MARCO METODOLÓGICO

Esta pesquisa classifica-se como uma pesquisa de abordagem do tipo MISTO, segue um caminho investigativo que envolve uma fase inicial de coleta e análises de dados qualitativos (QUAL), na segunda Fase coleta-se e analisam-se os dados quantitativos (Quant.). Classificado como MISTA. Hernández Sampieri, Fernandez Collado e Baptista Lúcio; (2013; p. 566; 567). Parte de um Desenho Genérico Secuencia y de Tipo denominado Desenho Exploratório Sequencial (DEXPLOS).

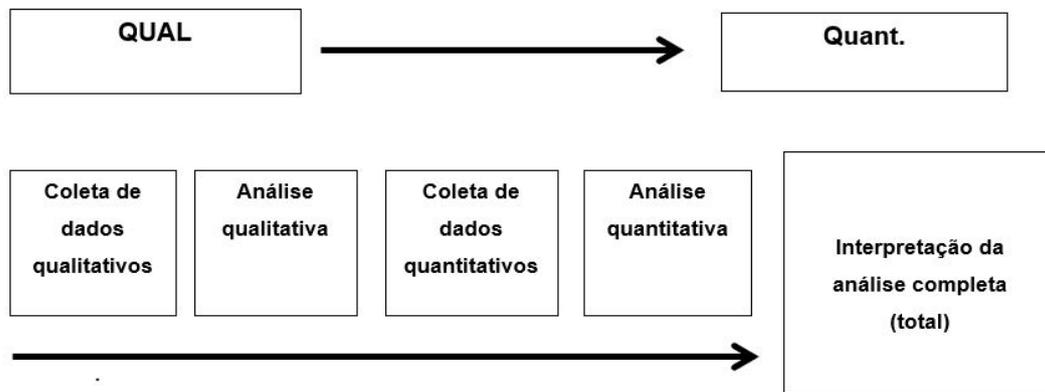
Desenho da Investigação

A abordagem Mista, segundo Hernández Sampieri, Fernandez Collado e Baptista Lúcio (2013; p. 566; 567). Parte de um Desenho Exploratório, Sequencial (DEXPLOS):

[...] nesse caso, na primeira fase coletamos e analisamos dados qualitativos para explorar um fenômeno, gerando uma base de dados; posteriormente, na segunda

etapa coletamos e analisamos dados quantitativos e obtemos outra base de dados (essa última fase não é total- mente construída com base na primeira, como na modalidade derivativa, o que fazemos é considerar os resultados iniciais: erros na escolha de tópicos, áreas difíceis de explorar etc.) (HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNANDEZ COLLADO E BAPTISTA LÚCIO; 2013, p. 566-567)

Mapa conceitual criado pelo pesquisador, a partir do Método Misto de Hernández Sampieri, Fernandez Collado e Baptista Lúcio (2013; p. 567). “Parte de um Desenho Exploratório Sequencial (DEXPLOS).”



Métodos e Técnicas

O método aplicado foi pesquisa bibliográfica para determinar as habilidades morais, sociais e cognitivas, pertinentes às contribuições a serem contextualizadas na vivência da pesquisa, comparada as literaturas de alguns autores interpretados com um diálogo reflexível diante o que preconiza a realidade socioeducativa dos Professores do polo em estudo.

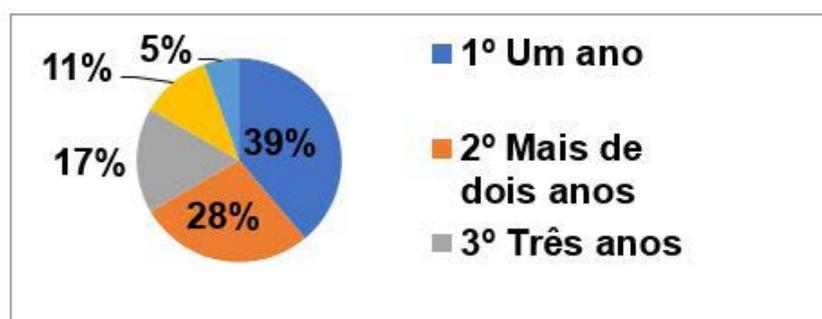
Apresentação dos Resultados

Constatou-se que no ambiente rural também se percebe um entrave rotineiro a falta de professores efetivos, ou professores com formação específica para atuar em realidades de classe multisseriadas, podemos testificar o tempo de atuação destes professores, levando em consideração a tabela 04, que corresponde ao questionário fechado que os professores responderam no decorrer da verificação deste estudo.

Categoria do Guia de questões 1 – Perfil dos Profissionais do Polo Educacional Estirão do Itaúba – Maraã, Amazonas Brasil - (Quant.)

Tempo de Docência

Gráfico 3 – Tempo de atuação docente.



Fonte: Autor (2022)

Nota-se, conforme apresentado no Gráfico: 03, dos (18) Profissionais da educação responderam ao guia de instrumento de questões (Quan), conforme mostra no gráfico acima, que 39% dos professores atuam há um ano na docência, seguido de 28% que responderam está em serviço da docência a mais de dois anos. Seguindo de 12% que responderam que atuam há mais de três anos.

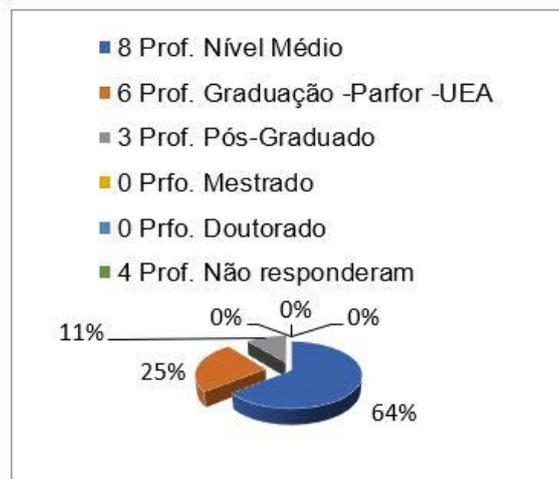
Seguindo das respostas dos mesmos, sendo que 11% dos que responderam as questões trabalham há mais de dez anos. Por último um dado bem interessante que somente 11% afirmam que atua na prática docente há mais de 20 anos de contribuição de trabalho docente na área ribeirinha.

Refletir a importância de o docente atuar nos programas de aperfeiçoamento pedagógicos específicos para as classes multisseriadas, somente assim termos melhoras no ensino e aprendizagem na zona ribeirinha, pois a carência de professores sempre irá existir nessas áreas remotas do interior da Amazônia.

Categoria 2 - Formação Continuada: Contribuições - (Quant.)

Coletas de respostas sobre o viés (Quan) com o objetivo de coletar dados pertinentes a Categoria – 2 do Guia de questões para coletar informações sobre as contribuições da Formação Continuada para os professores ribeirinhos do Polo Educacional Estirão do Itaúba.

Gráfico 4 - Formação Acadêmica.



Fonte: Autor (2022)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo, especificar como a formação continuada pode contribuir para a emancipação pedagógica dos professores que lidam em escolas municipais de classe multisseriadas da Reserva Extrativista Auati-Paraná. Como exposto na pesquisa, a formação permanente de professores é o conjunto de atividades de formação destinadas a melhorar a sua preparação científica, técnica, didática e profissional.

Para que a formação continuada atinja seu objetivo, precisa ser significativa para o professor. Segundo pesquisas na área, as atividades de capacitação docente têm

apresentado baixa eficácia porque são desvinculadas da prática; dão excessiva ênfase a aspectos normativos e não traduzem projetos coletivos e institucionais.

Ao final da pesquisa compreende-se que o desenvolvimento profissional contínuo garante que as qualificações acadêmicas e práticas não se tornem desatualizadas ou obsoletas; permitindo que os indivíduos aumentem continuamente suas habilidades ou se requeiram, independentemente da ocupação, idade ou nível educacional no acompanhamento real da evolução do conhecimento e da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosemary Pessoa Borges; CAVALCANTE, Ilane Ferreira; LEMOS, Elizama Chagas. Formação continuada do docente da educação profissional: contribuição do Campus ZL/IFRN. *Ensino em Perspectivas*, v. 1, n. 2, p. 1-18, 2020.

BRASIL, Ive Carina Rodrigues Lima. Formação profissional e atuação de professores iniciantes na docência: um estudo exploratório. Ive Carina Rodrigues Lima Brasil. Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Brasília, 2015.

BRITO, Fausto. Transição demográfica e desigualdades sociais no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 25, p. 5-26, 2008.

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

FREIRE, Paulo. A Educação e o processo de mudança social, In: *EDUCAÇÃO E MUDANÇA*. Paz e terra; SÃO PAULO 12ª Edição, 2001.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la Investigación, Tomo II. México DF.: MC. Graw-Hill, 2013. <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875> - Acesso em 14/01/2023.

KOLLING, E. J., NERY, I., & MOLINA, M. C. (1999). Por uma educação básica do campo (memória). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

LIMA, Marina Clarissa Barros de Melo *et al.* A desigualdade espacial do baixo peso ao nascer no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 18, n. 8, pág. 2443, 2013.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, p. 188-204, 2021.

PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. *Estudos avançados*, v. 15, p. 317-332, 2001.

PESSOA E SILVA, Maria Denise *et al.* SAÚDE MENTAL E FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO: FOCALIZANDO ADOLESCENTES CUMPRINDO MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v. 25, n. 2, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e profissionalização docente. Joana Paulin Romanowski. - 3. ed. rev. e atual. - Curitiba: Ibpex, 2007.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia das práxis* 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VERISSIMO, Marcos Paulo. *A constituição de 1988, vinte anos depois: suprema corte e ativismo judicial” à brasileira”*. *Revista Direito GV*, v. 4, p. 407-440, 2008.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que oportunizou vivenciar estes momentos de aprendizado e sustento dado nesse percurso, a forças para realizar mais um sonho. Aos profissionais da educação ribeirinha, seus familiares que lutam por uma educação humanizadora a esses indivíduos que sofrem com o estigma social e que carecem de cuidados da sociedade em geral e, principalmente, na área das políticas públicas educacionais a essa classe carente de uma educação de qualidade fundamentada no compromisso, da esperança e humanização. Em especial aos conterrâneos professores ribeirinhos do Rio Auati-Paraná. Comunidade do Miriti, lugar onde nasci e sustentei meus ideais a partir da marca histórica desta realidade.

A interferência da língua falada no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 1º do ensino médio da escola maria almeida do nascimento

The interference of the spoken language in the teaching and learning process of 1st high school students at escola maria almeida do nascimento

Ediana Pereira Parente

Professora de apoio escolar na SEDUC- Município de Coari-Am. Graduada em Licenciatura plena em Letras Língua portuguesa. Pela Universidade do Estado do Amazonas- UEA. MESTRA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- pela. UNIVERSIDADE DEL SOL- UNADES. <https://orcid.org/ID0000-0003-3908-0506->. <https://lattes.cnpq.br/8935234831637781>

RESUMO

O referido estudo tem como temática A interferência da língua falada no processo de ensino e aprendizagem, o tema justifica-se pela necessidade de discutir acerca do tratamento dado pelos professores, às formas de falar dos alunos na sala de aula. Isto pode contribuir para combater o preconceito linguístico, de modo que o professor perceba que a linguagem falada pelo aluno é uma das possibilidades de comunicação, não havendo, portanto, erro e, sim, formas de falar adequadas a cada situação. Nesse sentido, o professor deve pensar estratégias que permitam oportunizar aos alunos o domínio da norma padrão, de modo que suas falas se constituam como uma das variações linguísticas possíveis de ser utilizado, esse trabalho apresenta-se como possibilidade para um novo olhar sobre as diferentes formas de comunicação. Logo, compete ao profissional da educação ter uma visão mais ampliada, nesse processo, de maneira, sensibilizada em relação ao desenvolvimento da prática para desenvolver a oralidade-escrita dos alunos, dando mais ênfase na forma da escrita de maneira que esse indivíduo se aproprie da norma padrão. Para obter dados sobre a situação foi feita uma pesquisa qualitativa através de questionários, sendo que para os alunos foram seis perguntas e para a professora foram oito.

Palavras-chave: oralidade. escrita. preconceito linguístico. variações linguísticas.



ABSTRACT

The study has as its theme Interference of spoken language in teaching and learning, the issue is justified by the need to discuss about the treatment given by the teachers, the ways of speaking of the students in the classroom. This can help to tackle the linguistic discrimination, so that the teacher realizes that the language spoken by the student is one of communication possibilities, and there is therefore, error and, yes, ways of speaking appropriate to each situation. In this sense, the teacher should consider strategies to create opportunities to students the standard norm of the domain, so that your lines are constituted as one of the possible language variations to be used, this work presents itself as a possibility for a new look at the different forms of communication. Therefore, the responsibility of the professional education has a broader view, in the process, so, sensitized regarding the development of practice to develop the oral-written of the students, giving more emphasis on so writing so that individual to appropriate the standard norm. For details of the situation was made a qualitative research through questionnaires, and for students were six questions and the teacher were eight.

Keywords: oralidade-writing. linguistic prejudice. language variations.

INTRODUÇÃO

O referido estudo tem como temática a Interferência da língua falada no processo de ensino aprendizagem dos alunos do 1º do Ensino Médio da escola Maria Almeida do Nascimento. Essa pesquisa teve como objetivo geral analisar a interferência da linguagem falada pelos alunos no processo ensino e aprendizagem. E, como objetivos específicos: Pesquisar teóricos que abordam a relação oralidade-escrita no processo ensino e aprendizagem; Observar como ocorre a comunicação dos alunos dentro da sala de aula; Identificar quais os fatores que levam os alunos a se apropriarem de certas variações linguísticas; Caracterizar o processo ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em relação às variações linguísticas; Sugerir metodologias para orientar o professor quanto ao uso das variações linguísticas e da norma culta em sala de aula.

Geralmente os alunos que frequentam a rede pública de ensino possuem modos próprios de falar que refletem diretamente no processo ensino e aprendizagem, especificamente, quando escrevem e reproduzem a oralidade na escrita. Isso ocorre porque desde os anos iniciais, a relação oralidade-escrita, não se configura como prática nas aulas de Língua portuguesa, tendo como consequência a transcrição da fala para a escrita ocasionando, com isto, desvios ortográficos. Sugerir metodologias para orientar o professor quanto ao uso das variações linguísticas e da norma culta em sala de aula.

Com relação às metodologias, foi feito uma pesquisa quantitativa. Com amostragem em duas turmas de 33 alunos do 1º ano do Ensino Médio da escola Estadual Maria Almeida do Nascimento. Instrumentos utilizados foram através de questionários para 10 os alunos e um para professora de LP. Com o que foi observado com relação às metodologias da docente, puderam-se afirmar os objetivos constitutivos a esta pesquisa foram alcançados a professora trabalha orientando sobre o uso das variações linguísticas em sala de aula. No entanto a pesar de fazer uso dessa prática, os discentes, ainda tinham dificuldades em

escrever um texto usando a linguagem correta (padrão).

Com esse resultado, a pesquisadora sugere à docente que além de trabalhar as formas diferentes da fala, a mesma trabalhe a leitura e a interpretação textual frequentemente para melhorar o entendimento dos alunos.

A INTERFERÊNCIA DA LÍNGUA FALADA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A interferência na língua falada ocorre através de mudanças na pronúncia das palavras utilizadas diariamente na comunicação oral.

Essas interferências certamente se dão pelo fato de o indivíduo não ter conhecimento gramatical e também por presenciar esses tipos de pronúncias em seu convívio diário, Bortoni (2004, p.54) nos dar outro exemplo sobre interferência com a palavra “INTÊ- é uma forma arcaica da preposição até. Esse arcaísmo se conservou no polo rural e praticamente desapareceu dos falares urbanos; por isso foi considerado traço descontínuo”. A falta de compreensão com relação a certas palavras contidas em alguns textos científicos também são umas das causas que interfere no processo de ensino e aprendizado, Oliveira sintetiza que:

A falta de conhecimento linguístico é causa mais óbvia da possibilidade de uma pessoa analfabeta..., contudo, mesmo pessoas escolarizadas podem se deparar com textos que lhes causem problemas para a leitura devido à falta de conhecimento lexicais específicos (OLIVEIRA, 2010, p.60).

Desse modo, estas interferências prejudicam no processo de ensino e aprendizagem do aluno durante as conversas formais e informais, na leitura quando for interpretar um texto e principalmente na hora da escrita.

Linguagens como herança

A linguagem pode ser considerada também como uma herança, pois de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p.5) “a linguagem é uma herança, uma ‘realidade primeira’ que uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo”. Nesse sentido, vale salientar que a linguagem é a base que serve de mediação para que os grupos sociais transmitam sua cultura guardada na memória coletiva, como bens simbólicos e valores de uma geração para outra.

Para Antunes (2009, p. 23) esta afirma que “linguagem, língua e cultura são, reiteramos, realidades indissociáveis”. Assim, nesse âmbito, constata-se que a língua reflete a trajetória de um povo, sua cultura, sua forma de falar e de transmitir pensamentos por meio da linguagem. Por isso, que esta é considerada por Antunes (2009, p. 23) como “um grande ponto de encontro; de cada um de nós, com nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram a nossa história”. Nesta abordagem, é fundamental destacar que, nesse encontro com os antepassados, no qual a linguagem é mediada, não se pode acreditar nem querer que esta seja uniforme muito menos reduziu - lá à questão de falar certo, de falar sem erro.

É, pois, através da língua que os grupos são reconhecidos em sua identidade, em sua forma de falar as palavras pela entonação, sotaque e escolhas lexicais. Antunes (2009, p. 24) argumenta que:

Existe, conseqüentemente, uma relação de estreita interdependência entre variedade de cultura e variedade linguística. Dois contextos culturalmente distintos – mesmo no seio de um território em que se fala a mesma língua – terão, necessariamente, distinções, também no âmbito de suas realizações linguísticas.

Essas falas dependerão muito do local e da cultura em que esses indivíduos convivem. Acerca disso, Fiorin (2011, p.128) enfatiza que:

Embora o indivíduo possa utilizar variantes, é no contato linguístico com outros falantes de sua comunidade que ele vai encontrar os limites para sua variação individual. Como o indivíduo vive inserido numa comunidade, deverá haver semelhanças entre a língua que ele fala e a que os outros membros da comunidade falam.

Diante desse contexto, o indivíduo se manifesta usando variações por conviver em ambiente que, as diferentes formas de falar são vistas de maneira comum para todos os usuários da língua. Certamente ele usará a mesma linguagem no âmbito escolar, por esse motivo o professor de língua portuguesa deverá ter atenção voltada para esse modo de falar, pois para Bortoni (2004), se essa atenção não for dada corretamente:

A identificação fica prejudicada pela falta de atenção ou pelo desconhecimento que os professores tenham a respeito daquela regra. Para muitos professores, principalmente aqueles que têm antecedentes rurais, regras do português próprio de uma cultura predominante oral são “invisíveis”, o professor as tem no seu repertório e não as percebe na língua do aluno, especialmente em eventos da fala mais informais (BORTONI, 2004, p. 42).

Assim, é importante lembrar que quando nascemos já trazemos uma gramática internalizada, chamada gramática “subjacente”, ou seja, já seguimos uma linha de comunicação, só ainda não temos conhecimento de que, temos que seguir uma regra chamada “norma padrão”.

Fatores que supostamente contribuem para o uso de variações linguísticas

As variações faladas por alguns indivíduos especificam-se entre fatores sociais do tipo: falta de conhecimentos gramaticais, questões financeiras ou até de sua cultura propriamente dita. Diante desse fator, Fiorin (2010) afirma que, as variações procedem-se através de:

Fatores sociais, tais como escolaridade e nível econômico. Sabemos, intuitivamente, que, no PB, por exemplo, deixar de fazer de número no sintagma nominal (artigo, núcleo nominal e eventuais adjetivos) é um indício de baixa escolaridade, que em geral vem de mãos dadas com baixo nível econômico. Desse modo, um grupo de indivíduos de maior nível de escolaridade e de situação econômica possivelmente tenderá a evitar realizações como as ‘pessoas’ e uns carros’, em vez de ‘as pessoas’ e “uns carros”. Trata-se de um exemplo claro de que as atitudes Linguísticas não estão determinadas apenas por fronteiras geográficas, mais também por fronteiras sociais (FIORIN, 2010, p. 129).

Mediante a essas afirmações, profissionais da rede de ensino tenderá a enfrentar uma batalha árdua, para fazer com que os alunos venham a compreender que é mais viável utilizar a forma culta, independentemente de níveis culturais e sociais. Alguns profissionais ainda fazem com que o ensino da gramática se torne cansativo, não apresentando um método de ensino criativo, assim despertando o desinteresse por parte do educando.

O professor com a sua capacidade de ensino ao se depara com a situação de alunos usando variações deverão usar métodos que venham a ajudar no aprendizado desses alunos. Esse pensamento é assim afirmado por Freire (2012, p.22) em consonância com o que está sendo exposto:

O professor que souber aproveitar a capacidade do aluno de ser poliglota em sua língua atingirá dois objetivos desejáveis para a escola de hoje: respeitará a diversidade constitutiva do social, ampliando no aluno a consciência de sua identidade linguística e, portanto, de ser sujeito no mundo e proporcionará momento de acesso real do aluno à chamada norma padrão, a norma de investimento nacional, possibilitando igualmente a inserção desse aluno em um universo social cuja barreira, além de econômica, se faz muito forte e marcante pela linguagem.

A boa comunicação entre professor e aluno é de fundamental importância para ambos, pois, será através dela que irão juntos realizar as atividades escolares, pois para Travaglia (2002, p.23):

A linguagem é, pois, um lugar de interação humano, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação. O tipo de linguagem usados em uma comunicação influenciará ou não na interpretação do indivíduo, dependendo do texto ou do lugar onde está ocorrendo desse diálogo..., os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeito que ocupa lugares sociais e 'falam' e 'ouvem' de acordo com a formação imaginária (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

É por essas e outras razões que os professores, sem dúvida, deverão buscar mais informações sobre a questão de como aplicar métodos com relação às variações usadas na hora de fazer as atividades dentro da sala de aula, para Preti (2003, p.12) "A língua funciona como um elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele atua (...)". Considera-se a linguagem como uma capacidade humana. De acordo com Travaglia (2002, p. 22). "(...)compreendemos, então, que a língua é um ato social, envolvendo consequentemente, pelo menos duas pessoas". Seguindo essa mesma linha de raciocínio, os Parâmetro Curricular Nacional (2000, p. 5), afirmam que:

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significado coletivo e compartilhá-las, em sistema arbitrário o de representação que variam de acordo com a necessidade e experiência de vida em sociedade a principal razão de qualquer ato de linguagem é o produto do sentido.

Nesse sentido, não existirá a linguagem se não houver a comunicação para isso é necessário que se tenha interação entre falante e ouvinte, ainda de acordo com os PCN (2000, p. 5) "(...) é a interação, a comunicação com o outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada (...)". O professor deve fazer com que, o aluno fique ciente de que ele pode usar na linguagem oral variações, tendo em vista que esteja consciente de que na escrita tende a ser seguida de acordo com as normas padrão. Os PCN (2000, p.18):

A interação é o que faz com que a linguagem seja comunicativa. Esse princípio anula qualquer pressuposto que tenta referendar o estudo de uma língua isolada do ato interlocutivo. Semelhante distorção é responsável pelas dificuldades dos alunos em compreender estaticamente a gramática da língua que falam no cotidiano.

Compreende-se, desta forma, que a língua é de fato algo fundamental para a comunicação, isto porque ao compreendermos as variações existentes em um determinado ambiente escolar trará maior facilidade para nos comunicarmos com os alunos e então, levar aos mesmos a forma correta (formal) de se comunicar.

É necessário que os mesmos compreendam que as variações que conhecem a partir de sua cultura (a forma que se comunicam no meio em que vivem) não são erradas em sua forma coloquial, no entanto, é necessário que os mesmos conheçam a forma correta para expressar suas ideias de maneira formal. Assim os PCN (2000, p.22) dizem que “A situação formal da fala/escrita na sala de aula deve servir para exercício da fala/escrita na vida social. Caso contrário, não há razão para as aulas de Língua Portuguesa”.

Sabe-se, que querendo ou não é preciso concordar com a existência tanto da linguagem culta como da linguagem coloquial. Desde que, sejam usadas de maneira que não prejudique o ato da comunicação entre locutor e ouvinte, e, que esse dialogar, seja de fato, compreensivo entre ambos. Acerca disso Sena (2001, p.79) argumenta que:

O professor deverá mostrar para o aluno de que a norma culta é a indicada tanto na fala como principalmente na escrita (...) é preciso evitar, todo custo à postura toda de que se deve optar pelo ensino exclusivo da norma culta e pelo apagamento da linguagem coloquial ou pelo fortalecimento desta em detrimento daquela. O compromisso do pedagógico e, por isso, político do professor de língua portuguesa é oportunizar a real aprendizagem de uma sem o massacre da outra.

A linguagem por um indivíduo se manifesta através do convívio entre família e sociedade. Então, mediante desse contexto, quaisquer tipos de variações deverão ser valorizados, pois Sena (2001, p. 610) sugere que: “não deve o professor, portanto, simplesmente menosprezar a variante que o aluno trouxe de casa... nós temos que nos aproveitar da produção escrita”.

O profissional de educação deverá fazer com que o aluno para se expressar da melhor maneira possível, que se sinta à vontade quando estiver se comunicando com os demais dentro da sala de aula, ou seja, o professor nunca deverá abordar o aluno de maneira nenhuma com as palavras “o que você está falando está errado”, como Sena (2001, p. 60) nos alerta, pois, “no contato de sala de aula, significa que o ideal é não fazermos com que os alunos se sintam um estrangeiro dentro da sua própria língua, apresentando-lhe o receituário da norma culta como algo inteiramente alheio à variante que ele domina”.

Vale a pena ressaltar que somente o professor de língua portuguesa não conseguirá obter métodos para lidar com o falar coloquial, mas sim com os professores de outras disciplinas tais como: Matemática, Geografia, Ensino Religioso, Ensino das Artes, sendo que essas e as demais disciplinas que fazem parte do ensino básico requerem conhecimento mediante a língua portuguesa.

A escola como eixo mediador para a transmissão das diferentes formas de linguagens

É o papel da escola, servir como mediadora do tratamento dado pelos professores com relação à variação linguística usada pelos os alunos na sala da aula. Candau (2012, p. 45) enfatiza que “a escola tem como função específica transmitir conteúdos a todos, independentemente das diferenças sociais/ou cultural”. Para que tenha melhor aplicabilidade dos conteúdos dados dentro da sala de aula, ou seja, os métodos usados pelos professores para melhor compreensão por parte dos discentes implica o apoio da escola como todo. Nesse sentido, Candau (2012, p.15) implica o seguinte:

(...) a escola assim concebida é um espaço de busca, construção, diálogo e conforto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e poética de todo processo educativo.

Sobre a temática Sena (2001, p. 78) terce comentários afirmando claramente que:

(...) a escola como verdadeiro guardião dos bons costumes linguísticos, cabe ressaltar um trabalho que tenha como objetivo primordial a substituição da modalidade coloquial pela culta. Implica isso dizer que, ao adentrar a sala de aula, o aluno deve se despojar de tudo quanto lhe foi transmitido e processado ao longo da sua “indesejável” carreira linguística fora dos muros da escola. Ele deverá aprender as regras do bem falar, sendo, para isso, necessário automatizar as regras pertinentes às gramáticas normativas da língua.

Diante desse contexto podemos afirmar que, a escola deverá acolher o aluno independentemente das suas origens ou classes sociais, fazendo com que o mesmo se sinta valorizado ao ponto de que, o uso de variações não venha a prejudicar no seu aprendizado.

Portanto, vale ressaltar que o professor sem o auxílio da escola não conseguirá obter métodos para lidar com o falar coloquial, que certamente surgirá na sala de aula. Esses métodos deverão ser buscados e aplicados pelos professores juntamente com a escola, de preferência, com os professores de todas as disciplinas, buscando assim, a aplicação das regras gramaticais em todas as atividades desenvolvidas com os alunos na sala de aula.

A Intervenção feita pelo professor com relação à variação linguística na sala de aula

As variações da fala usadas pelos alunos dentro das salas de aulas tendem a serem revistas pelos professores com muito cuidado. Bortoni-Ricardo (2005, p.185) diz que “o professor pode dirigir-se a um aluno, a um grupo ou a toda turma e sua intervenção geralmente provoca uma resposta do destinatário, que pode ser verbal ou não verbal”, o Parâmetro Curricular Nacional (2000, p.18) preconizam que “o trabalho do professor se centra no objetivo de desenvolvimento e sistematização de linguagem interiorizada pelo aluno, incentivado a verbalização da mesma e o domínio do outros utilizados em diferentes esferas sociais”. Essas intervenções deveram ser feitas pelo professor sempre que o aluno usar variantes que venham a comprometer principalmente a escrita, de acordo com Bortoni (2005, p.192):

(...) a reação dos professores ao uso da linguagem não- padrão pelos alunos porque esses são episódios cruciais na dinâmica de sala de aula. E no momento em que o aluno usar flagrantemente uma regra não-padrão e o professor intervém fornecendo a variante-padrão, que os dois dialetos se justapõem. Como proceder nesses momentos é uma dúvida sempre presente entre os professores.

O professor que transmitir o conhecimento e a compreensão para o aluno, mostrando a ele que, a diferente forma de falar dependerá do contexto em que ele permanece o momento da comunicação com outro indivíduo. O Educando com a sua capacidade de ensino ao se deparar com a situação de alunos usando variações deverão usar métodos que venham a ajudar no aprendizado desses alunos. Esse pensamento é assim confirmado por Freire (2012, p.22) em consonância com o que está sendo exposto:

O professor que souber aproveitar a capacidade do aluno de ser poliglota em sua língua atingirá dois objetivos desejáveis para a escala de hoje: respeitará a diversidade constitutiva do social, ampliando no aluno a consciência de sua identidade linguística e, portanto, de ser sujeito no mundo e proporcionará momento de acesso real do aluno à chamada norma padrão, a norma de investimento nacional, possibilitando igualmente a inserção desse aluno em um universo social cuja barreira, além de econômica, se faz muito forte e marcante pela linguagem.

A boa comunicação entre professor e aluno é de fundamental importância para ambos, pois será através dela que irão juntos realizar as atividades escolares, pois para Travaglia (2002, p. 23) “a linguagem é, um lugar de interação humano, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação”. O tipo de linguagem usada em uma comunicação influenciará ou não na interpretação do indivíduo, diante a esse contexto Bagno (2002, p.121) requer:

(...) uma concepção modificada das adequadas relações professor-aluno, e a uma visão da aprendizagem colaborativa dentro de uma sala de aula (...), então seremos levados a uma visão da organização da sala de aula que encoraja os alunos a falar entre si em pequenos grupos e que não consagra o professor como a única autoridade.

Mediante a essas afirmações, os profissionais da rede de ensino, deverá proporcionar oportunidades ao aluno, deixando com que o mesmo exponha seus pensamentos e suas ideias de maneira a interagir tanto com o professor como com os demais alunos na sala de aula. Porém não poderá deixar de busca métodos que faça o aluno a compreender que é mais viável utilizar forma culta, independentemente de níveis culturais e sociais. Alguns profissionais ainda fazem com que o ensino da gramática se torne cansativo, não apresentando um método de ensino criativo, assim despertando o interesse por parte do educando.

MARCO METODOLÓGICO

O estudo em questão apresenta o seguinte percurso metodológico: Levantamento bibliográfico sobre as questões abordadas no projeto, como a modalidade oral no ensino da língua portuguesa. Segundo Lakatos (2001, p. 43) a pesquisa bibliográfica é exatamente o “levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livro, revistas publicações avulsas escritas. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com aquilo que foi escrito sobre determinado assunto”. Esse tipo de pesquisa é “considerado também com o primeiro passo de toda a pesquisa científica” (LAKATOS, 2001, p. 44). O referido projeto implica também em pesquisa em campo para posterior coleta de dados e análise dos resultados. De acordo com Figueiredo (2008, p.105) o estudo de campo:

Valorizam o aprofundamento das questões propostas e como consequência seu planejamento apresenta maior flexibilidade, podendo ocasiona uma reformulação de seus objetos ao longo da pesquisa. Estuda-se um único grupo ou comunidade levando em conta sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes. Dessa forma, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que interrogação. A pesquisa é desenvolvida basicamente por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevista ou informantes a fim de captar explicações e interpretações a respeito do que ocorre no grupo.

Essa pesquisa implicou em buscar e analisar dados na escola Estadual Maria Almeida do Nascimento, com duas turmas, a saber: a primeira e a segunda turma referem-

se ao 1º ano do Ensino Médio, sendo que cada uma tem em média 35 (trinta e cinco) a 40 (quarenta alunos) alunos, com idade em média de 15 (quinze) a 25 (vinte e cinco) anos, no turno noturno.

O referido projeto implica também uma abordagem qualitativa, que de acordo com Figueiredo *apud* Minayo (2008, p. 96) "a pesquisa qualitativa surge diante da possibilidade de investigar e compreender, por meio de dados estatísticos, alguns fenômenos voltados para a percepção, à intuição e a subjetividade". E tem como aporte os seguintes procedimentos metodológicos: aplicação de questionário com 10 perguntas fechadas e abertas somente para 01 professora de língua portuguesa para que esta possa refletir e associar sua prática pedagógica à realidade atual da temática em questão, bem como a observação das aulas da profissional. Este item tinha o intuito de observar a prática pedagógica da professora e os métodos de comunicação que ela utilizava para manter contato com o aluno. Tal abordagem tem os seguintes procedimentos metodológicos: aplicação de questionário tanto para a professora como para os alunos, sendo que as respostas foram coletadas para análise, pois de acordo com Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 23 - 24) estes dizem que:

(...) a coleta das informações não se faz ao caso, mas visa atingir os propósitos específicos da investigação, ou seja, ele ocorre em função da obtenção de respostas ao questionamento existente. Da mesma forma, o problema dirige o planejamento da pesquisa, a análise e a interpretação dos resultados obtidos. Assim, todas as etapas do processo de pesquisa estão condicionadas à tentativa de encontrar resposta ao problema colocado.

Na observação das aulas, foram vistos a prática pedagógica e os métodos de comunicação entre professor e aluno. Esse tipo de pesquisa abordou especificamente o levantamento de dados com relação à quantidade, ou seja, são "métodos que se apropria da análise estatística para o tratamento dos dados (...)", Santos e Clos, (*apud* FIGUEIREDO, 2008, p. 95). Sendo assim:

(...) aplicado nas seguintes situações: quando é exigido em estudo exploratório para um conhecimento mais profundo do problema ou objeto de pesquisa; quando é necessário um diagnóstico inicial da situação; nos estudos experimentais; nos estudos de análise ocupacional e análise de desempenho e nas auditorias das qualidades do desempenho profissional e dos recursos institucionais (SANTOS E CLOS, *apud* FIGUEIREDO, 2008, p. 95-96).

Desse modo, todas as abordagens citadas são importantes, de maneira que leve a pesquisadora a obter as informações necessárias para que o projeto seja executado de maneira eficaz. Os dados coletados serão apresentados em forma de textos e foram fundamentados com teóricos que abordam sobre a temática de que trata o estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados da pesquisa foram coletados através de questionários direcionados à professora e aos alunos, bem como através de observação feita durante as aulas da professora de língua portuguesa. O resultado dessa pesquisa nos mostra a realidade do cotidiano da relação professor/aluno, diante esse sentido Chiappini (2002, p.2) contextualiza "o processo de ensinar centra-se na transmissão de conhecimento" de modo que o conteúdo ministrado pela professora com relação às variações linguísticas seja de boa compreensão. Esse resultado será exposto por meio de análise descritiva e interpretativa através das respostas de ambos.

Durante o decorrer da pesquisa na Escola Maria Almeida do Nascimento percebe-se o grau de dificuldade dos alunos em distinguir a forma padrão da coloquial, por não terem conhecimento do sentido semântico das palavras em questão. Nesse caso, a professora alega já ter transmitido atividades que abordavam sobre esse assunto para os alunos, além de afirmar também que, o que falta realmente, por parte dos alunos, certamente, à atenção e interesse durante as aulas no decorrer das atividades desenvolvidas.

Em relação aos aspectos éticos e legais da pesquisa é fundamental salientar que esta deve resguardar a identidade de seus participantes e, apenas utilizar as respostas coletadas para fins realmente específicos da pesquisa. Sobre a interferência da língua falada no processo de ensino e aprendizagem, diante desse preceito Pegaroro, (2002, p.25) afirma que “o homem responde pelo que faz - este é um elemento constitutivo do ato ético (...), ele é um agente livre e responsável pelas ações”.

Nessa pesquisa, os sujeitos estavam cientes de que seus direitos seriam respeitados, pois assinaram a Carta Explicação, contida no cabeçalho do questionário a qual esclarecia a proposta da pesquisa, o incentivo para o preenchimento e o agradecimento, bem como itens de identificação do respondente e itens aludindo às questões a serem respondidas.

Durante o período de realização da pesquisa esta foi efetivada em duas etapas: a etapa de observação e a etapa de participação, envolvendo o Estágio Supervisionado II, o que ocorreu com o preenchimento do questionário contendo perguntas fechadas e abertas, direcionado a professora.

Neste aspecto, foi realizada a primeira pergunta à professora: Quando o aluno usa variantes na sala de aula, o que você faz para ajudá-lo a apropriar-se da norma culta e de que maneira isso é feito? Em resposta a professora respondeu: “*De maneira que ele consiga assimilar melhor os conteúdos*”.

Sobre a resposta do docente é importante ressaltar que segundo Sena (2001, p. 79) o professor deverá explicar ao aluno de que “é preciso evitar, todo custo à postura toda de que se deve optar pelo ensino exclusivo da norma culta e pelo apagamento da linguagem coloquial ou pelo fortalecimento desta em detrimento daquela”. Logo, através de conversa em sala de aula, este deverá esclarecer que o uso da norma culta é necessário na elaboração de documentos oficiais e em ocasiões solenes, porém, no cotidiano, a norma coloquial é a mais utilizada por ser espontânea e por fazer parte do dia a dia dos indivíduos de uma sociedade.

Também foi feita uma segunda pergunta a professora: Quais são os fatores que levam os alunos a se apropriarem de certas variações? Como resposta à pergunta, a professora respondeu que: “*Os costumes culturais*”. Os fatores sociais que envolvem o aspecto cultural e financeiro. Acerca destes fatores Fiorin (2010, p. 129) cita que o uso dessas variações é principalmente por “fatores sociais, tais como escolaridade e nível econômico”. Mediante esses pressupostos pode-se perceber que o uso de variantes ocorre pela falta de conhecimento gramatical e também depende muito de onde o indivíduo está inserido.

Na terceira questão foi feita uma pergunta fechada: Os alunos são orientados no processo de ensino - aprendizagem na leitura e na escrita em relação às variações

linguísticas? A professora respondeu “Sim”. Em concordância a resposta da professora Sena (2001, p. 61) propunha que “não deve o professor, portanto, simplesmente menosprezar a variante que o aluno trouxe de casa... há necessidade, apenas, de alguns ajustes, sem que, para isso ratifiquemos, o aluno precisa se despojar da sua variante”. Sabe-se que é mais viável que se faça uso da norma padrão tanto na escrita como na fala, no entanto, no uso de variações somente a escrita será prejudicada.

Um assunto bastante relevante foi levantado na quarta questão, de saber da professora: Quais são as metodologias que você se utiliza para orientar o aluno quanto ao uso das variações linguísticas? A professora disse que: “*Textos variados, leituras e produção textual*”.

De acordo com a resposta da professora os PCN (2000, p.18) preconizam que “o trabalho do professor se centra no objetivo de desenvolvimento e sistematização de linguagem interiorizada pelo aluno, incentivado a verbalização da mesma e o domínio do outros utilizados em diferentes esferas sociais”. É, nesse sentido, que os professores deverão usar métodos para fazerem com que o aluno se conscientize de onde ele pode ou não usar as variações linguísticas.

Na quinta questão foi feita uma pergunta fechada à professora: De que maneira você lida com as variações linguísticas que os alunos trazem para a sala de aula? Das 05 sugestões citadas, a professora escolheu apenas 03 respostas. (A) trabalha essas variações com os alunos usando textos atuais, fazendo diferença entre linguagem coloquial e culta. (B) diz que o aluno poderá usar variante dependendo do contexto em que ela está inserida. Mas nunca na escrita. (C) usa essas variações ao seu favor, ou seja, para enriquecer o seu conteúdo.

Os professores devem aproveitar da melhor maneira possível qualquer tipo de variações, de acordo com Freire (2012, p.22) “O professor que souber aproveitar a capacidade do aluno (...) proporcionará momento de acesso real do aluno à chamada norma padrão (...)”, diante esse contexto é que o professor usará os conhecimentos de mundo do aluno para ampliar o seu conhecimento. A sexta pergunta implica em saber: Como a professora de Língua Portuguesa, qual a sua opinião em relação às variações linguísticas, sabendo que estas fazem parte da cultura brasileira? De acordo com a pergunta a professora respondeu que: “*É importante que os alunos conheçam e saibam utilizá-las corretamente*”.

Em nosso cotidiano percebe-se que o uso das variações é frequente, diante esse pressuposto Fiorin (2011, p.128) contextualiza sobre que “embora o indivíduo possa utilizar variantes, é no contato linguístico com outros falantes de sua comunidade que ele vai encontrar os limites para sua variação individual”, com isso a professora usando de métodos teóricos deixará os alunos a par de que as variações poderão até ser usada dentro de um diálogo. Mas segundo a norma culta jamais poderá ser usada na escrita.

Na sétima questão perguntou-se: As variações interferem ou não no processo de ensino - aprendizagem do aluno? Justifique. Em resposta ao questionário a professora confirmou: “*Creio que não, mas também depende de como o professor lida na sala de aula*”.

Em relação à resposta, Fiorin (2010, p. 129) ressalta que as variações como os:

Fatores sociais, (...) escolaridade e nível econômico (...), por exemplo, deixar de fazer de número no sintagma nominal (artigo, núcleo nominal e eventuais adjetivos) é um indício de baixa escolaridade, que em geral vem de mãos dadas com baixo nível econômico.

Nesse sentido, esses fatores são os responsáveis pela interferência na linguagem e, isto, possivelmente terá repercussão na escrita. Assim, Fiorin (2010, p. 129) enfatiza ainda que, “um grupo de indivíduos de maior nível de escolaridade e de situação econômica possivelmente tenderá a evitar realizações como as “pessoa” e “uns carro”, em vez de “as pessoas” e “uns carros”. Esse é um exemplo óbvio de que as atitudes Linguísticas são reguladas por fronteiras geográficas e por fronteiras sociais.

Após a análise interpretativa sobre a resposta da docente, fundamentadas por diversos autores, foi feita a análise interpretativa dos dados referente à resposta dos alunos. Na pesquisa foram analisadas as respostas de 10 alunos. Nesse âmbito, foi perguntado aos alunos A, C, E e D: O que você entende por variações linguísticas? Os respectivos alunos responderam: *“É uma linguagem informal que, é caracterizada por um vocabulário rico em uma construção de palavras no sentido figurado”*. Também foi feita a mesma pergunta aos alunos B, H, I e J. Estes não souberam responder à pergunta feita em relação ao entendimento deles sobre variações linguísticas. Além disso, foi perguntado também aos alunos F e G, o que eles entendiam acerca da temática em questão. Eles responderam que consideram o uso de variações linguísticas: *“como um modo errado de se comunicar”*. Com relação à resposta dos alunos, Taralo (2007, p. 8) diz que:

Em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação. Como referimos anteriormente, a essa forma em variação dá-se o nome de “variantes”. “Variantes linguísticas” são, portanto, diversas maneiras de se fazer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de “variável linguística”.

Assim, nota-se pela citação acima que o fenômeno da variação linguística permeia o ato da fala sendo considerado, portanto, uma forma de articular de diversas maneiras a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. Por isso, que recebe o nome de “variável linguística”. Na segunda questão foi perguntado ao aluno: O que sua professora de Língua Portuguesa fala quando você se comunica dentro da sala de aula usando variações? Ou não fala nada? Com o entendimento a perguntas os alunos A, C, I e F responderam que: *“A professora não intervém quando usamos variações linguísticas”*. A mesma pergunta foi feita para os alunos B, D, G e H onde os mesmos responderam o seguinte: *“Ela intervém, usando variações para explicar o conteúdo dado”*. Seguindo com a mesma pergunta os alunos E e J não souberam responder se a professora intervém ou não.

Mediante a essas respostas Bortoni (2005, p.192) sugere que no “momento em que o aluno usar flagrantemente uma regra não-padrão e o professor intervém fornecendo a variante-padrão, que os dois dialetos se justapõem” Diante a sugestão de Bortoni o professor deverá sim intervir usando métodos que faça com que o aluno tenha contato direto com a chamada norma padrão.

Na terceira pergunta foi posto em questão aos alunos se: Você vê alguma diferença entre seu diálogo com os amigos fora da sala de aula e a linguagem que você usa dentro da sala de aula? Justifique? Com relação à resposta os alunos A, B, D, E, H e J responderam que: *“A diferença é que dentro da sala de aula a linguagem é formal e fora podemos usar*

variações". Na mesma pergunta os alunos, C, F, G e I responderam que; *"Não há diferença, porque a forma de comunicação é a mesma tanto dentro como for da sala de aula"*. Bortoni (2006, p.26). Em consonância a resposta dada afirma que "eventos de sala de aula são mais formais que eventos que ocorrem na cantina ou no recreio". Nesse caso percebe-se que a tipo de linguagem para cada ambiente.

A quarta foi feita através de uma pergunta fechada onde se questionou aos alunos: A professora de língua portuguesa trabalha a escrita dentro da sala de aula de acordo com a norma culta? Como resposta dos dez alunos pesquisados 40% disseram que: *"sim"*, 50% disseram que; *"às vezes"* e 1% respondeu que; *"a professora não trabalha a escrita de acordo com a norma culta"*. De acordo com as respostas dos alunos Sena (2001 p.79) sugere que "o professor deverá mostra para o aluno de que a norma culta é a indicada tanto na fala como principalmente na escrita", sendo assim, o aluno que não tiver acesso à norma padrão certamente terá dificuldades tanto na escrita como em um diálogo.

Na quinta questão também foi feita como pergunta fechada, foi perguntado aos alunos: A professora de língua portuguesa trabalha a gramática tradicional, mostrando a maneira correta tanto na escrita como na fala? Em resposta à pergunta 70% disseram *"sim"*, 20% disseram *"não"* e 1% respondeu que *"às vezes"* a professora trabalha de acordo com a gramática tradicional.

Dando ênfase nas respostas dos alunos Sena (2001 p.78) diz que o aluno "deverá aprender as regras do bem falar, sendo, para isso, necessário automatizar as regras pertinentes à gramática normativa da língua", essas regras têm de ser automatizada pelos os professores, principalmente pela professora de língua portuguesa.

Na sexta e última pergunta do questionário que também foi através de pergunta fechada se perguntou para o aluno: Se você tem dificuldades de falar de maneira correta, a que você atribui essas dificuldades? Mediante a essa pergunta 80% dos alunos atribuíram essa dificuldade *"a falta de leitura"*, 20% disseram que essa dificuldade se dar pela *"falta da escrita"*.

Afirmando as respostas dos alunos Oliveira (2010 p.17) confirma que "(...) o domínio da leitura e, principalmente, o domínio da escrita são competências essenciais para a maioria das atividades profissionais no mundo contemporâneo". São essas, as duas formas cruciais, para que se tenha tanto uma boa escrita, como fazer uso da norma padrão de maneira correta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade do uso da norma padrão não nos permite negar o quanto é importante o domínio da língua oral e escrita em meio à sociedade, seja para alunos ou um simples usuário da língua. O intuito da realização desta pesquisa foi de verificar se as variações linguísticas interferem ou não o processo de ensino e aprendizagem em duas turmas do 1º ano do Ensino Médio da Escola Maria Almeida do Nascimento, bem como identificar quais os tipos de dificuldades enfrentadas pelos alunos do 1º ano: analisar as principais causas que levam os alunos a fazer uso dessas variações e caracterizar quais os métodos usados

pelos professores para trabalhar essas variações na sala de aula.

Com os resultados obtidos, podem-se afirmar os objetivos constitutivos a esta pesquisa foram alcançados, bem como três questões norteadoras. A primeira faz referência de quais os fatores que levam os alunos a se apropriarem de certas variações linguísticas. Com relação à segunda questiona-se de como o é transmitido o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em relação as variações linguísticas. Já na terceira foi questionado se o professor utiliza quais metodologias para orientar o aluno quanto ao uso das variações linguísticas. Com relação aos possíveis fatores que levam a ocasionar o uso das variações, foi constatado fatores sociais tais como escolaridade e nível econômico. Em referência a segunda questão, esse processo é feito através da norma – padrão. Sendo que na terceira a professora usa métodos de maneira que o aluno consiga assimilar melhor os conteúdos, esse método é trabalhado com textos e através de gramáticas.

Mediante a essas questões percebe-se que a professora trabalha orientando sobre o uso das variações linguísticas em sala de aula. No entanto a pesar de o docente fazer uso dessa prática, os discentes, ainda tinham dificuldades em escrever um texto usando a linguagem correta (padrão).

Com esse resultado, a pesquisadora sugere a docente que além de trabalhar as formas diferentes da fala, a mesma trabalhe a leitura e a interpretação textual frequentemente para melhorar o entendimento dos alunos. Sugere-se também que não só a professora de língua portuguesa trabalhe sobre as variações, mas também os docentes das demais disciplinas.

Enfim, que as variações linguísticas sejam trabalhadas de forma que contribua com o aprendizado do aluno e que os professores façam com que esse aluno tenha consciência de que ele pode até fazer uso de variações linguísticas em um diálogo, porém nem sempre em uma escrita.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAGNO, Marcos *et al* Gillis Gagné, Michael Stubbs. Língua materna: letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. Nós chegemo na escola, e agora? Sociolinguística & educação - São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula-São Paulo: Parábola Editorial, 2004

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais, (ENSINO MÉDIO), Parte II- Linguagens, Códigos suas tecnologias, Brasília: Secretaria de Educação MEC 2000.

CANDAU, Vera Maria. Reinventar a escola. (Org.). 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHIAPPINI, Ligia, coordenadora geral, aprender e ensinar com o texto. Vol. 1. 5. ed. São Paulo; Cortez, 2002.

FIGUEIREDO, Nélia Maria Almeida de (Org.). Método e metodologia na pesquisa científica. 3. Ed. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2008.

FIORIN, José Luiz (Org.). Introdução à linguística. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FREIRE, Sérgio. Amazonês- Expressão e termos usados no Amazonas. 2ª. ed. Manaus: Valer, 2012.

FURASTÉ, Pedro Augusto. Norma Técnica para Trabalho Científico. Explicitação das Normas da ABNT. 11ª edição, Porto Alegre: 2002.

FURASTÉ, Pedro Augusto. Norma Técnica para Trabalho Científico. Explicitação das Normas da ABNT. 17ª edição, Porto Alegre: 2013.

HOUAISS, Antônio e VILLAS, Moura de Salles. Dicionário Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio Janeiro: Objetiva, 2001.

MOROZ, M; GIANFALDONI, M. H.T. A. O processo de pesquisa: iniciação - Brasília: Líber Livro Editora, 2ª edição, 2006.

OLIVEIRA, C. R. de; KOYAMA, C. M.; SILVA, D. C.; despertar do interesse pela leitura e pela escrita, nos estudantes do curso de ciências contábeis da universidade estadual de londrina, no discorrer da graduação. Revista de estudos contábeis, Londrina, V. 2, N. 2, P.57-71, jan. /jun. 2011.

SENA, Carolina Miranda. FILOSOFIA DA ARTE E TEORIA ESTÉTICA: UM DEBATE ENTRE HEGEL E KANT. Kínesis-Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia, v. 11, n. 29, p. 1-12, 2019.

TARALLO, Fernando; KATO, Mary. Harmonia trans-sistêmica: variação intra-e intralinguística. Revista Diadorim, v. 2, 1989.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Para que ensinar teoria gramatical. Revista de estudos da linguagem, v. 10, n. 2, p. 135-231, 2002.

Jogos digitais no ensino da matemática: a utilização do Kodu Lab com alunos do 5º ano da Escola Municipal Djalma Passos, Manaus, AM

Digital games in mathematics teaching: the use of kodu lab with 5th grade students at Escola Municipal Djalma Passos, Manaus, AM

Jamisson da Silva Maia

Professor Graduado em Licenciatura Plena em Matemática. Pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Mestre em Ciências da Educação. Pela Universidad Del Sol - UNADES. <http://lattes.cnpq.br/3033966898566402>

RESUMO

Este estudo teve objetivo geral analisar as potencialidades da utilização do Software Kodu Lab no processo de aprendizagem dos alunos do 5º ano da Escola Municipal Djalma Passos, na cidade de Manaus-Amazonas no ano de 2020 visando as dificuldades na compreensão dos conteúdos de Matemática. Para atingir esse objetivo foi realizado um estudo bibliográfico que contemplou aspectos pedagógicos relacionados ao ensino-aprendizagem sobre a utilização dos jogos no ensino da Matemática e do Kodu Lab. A metodologia da pesquisa utilizada foi caracterizada pela ação participativa, diante do que foi desenvolvida com os alunos do 5º ano turno matutino da Escola Municipal Djalma Passos, definida como quantitativa e qualitativa, a abordagem qualitativa está determinada tendo em conta todos os componentes em uma situação dada, numa visão holística dos fenômenos e a abordagem quantitativa porque se parte de hipóteses e foi utilizada a coleta de dados e tratamentos estatísticos. Os jogos criados por eles no Kodu Lab abordando os conteúdos de números naturais, as quatro operações com números naturais, geometria plana, perímetro, área, volume e tratamento de dados. Esta pesquisa permitiu ir além do objetivo proposto, uma vez que este recurso pode ser utilizado para melhoria da disciplina abordada juntamente com os alunos em sala de aula.

Palavras-chave: Kodu Lab. jogos. ensino. aprendizagem. matemática.



ABSTRACT

This study aimed to analyze the potential of using Kodu Lab Software in the learning process of 5th-grade students at Djalma Passos Municipal School in the city of Manaus, Amazonas, in the year 2020, focusing on the difficulties in understanding Mathematics content. To achieve this goal, a bibliographical study was conducted, encompassing pedagogical aspects related to teaching and learning using games in Mathematics education and Kodu Lab. The research methodology employed was identified as participatory action research, which involved working with the 5th-grade students in the morning session at Djalma Passos Municipal School. The research was defined as both quantitative and qualitative. The qualitative approach took into account all components within a given situation, viewing the phenomena holistically, while the quantitative approach involved hypotheses testing and utilized data collection and statistical analysis. The games created by the students using Kodu Lab covered topics such as natural numbers, the four operations with natural numbers, plane geometry, perimeter, area, volume, and data handling. This research went beyond the proposed objective, as it revealed that this resource could be used to enhance the discipline addressed in collaboration with the students in the classroom.

Keywords: Kodu Lab. games. teaching. learning. mathematics.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como temática central Jogos Digitais no Ensino da Matemática: A utilização do Kodu Lab com alunos do 5º Ano da Escola Municipal Djalma Passos, Manaus, Am/Brasil.

O ensino da Matemática em geral tende a ser muito tradicionalista: o professor explica o assunto basicamente, mostra alguns exemplos fáceis de executar e em seguida passa uma lista de exercícios que muitas vezes contém questões que não são trabalhadas nas aulas expositivas. Isso torna o aprendizado mais difícil e, conseqüentemente, desanimador. No entanto, com as novas tecnologias há uma grande oportunidade de mudar esse cenário. A tecnologia digital, tem apresentado inúmeros aplicativos de celular com funções variadas. No que se referem aos jogos, os números também são gigantes, muitos deles educativos.

Os jogos de vídeo games e computadores conquistaram um espaço importante na vida de crianças, jovens e adultos e hoje é um dos setores que mais cresce na indústria de mídia e entretenimento. O Kodu é um *software* educativo gratuito, desenvolvido por um laboratório de pesquisas chamado FUSE (*Future Social Experiences*) Labs, mantido pela Microsoft. A partir da experiência de um projeto piloto do Kodu na Austrália, pesquisadores apontaram os melhores resultados com crianças a partir do estágio elencado como operatório concreto, variável dos 7 aos 12 anos de idade (PIAGET, 1975). A forma pela qual a escola disponibiliza conhecimentos, muitas vezes não os relacionando de forma concreta, dificulta a compreensão dos alunos, fazendo com que ocorra resistência à Matemática.

As tecnologias se renovam constantemente, oferecendo muitas informações e opções para as mais diversas escolhas pessoais e profissionais. Observa-se que toda essa tecnologia e as inovações que surgem, quando são utilizadas por crianças em

ambiente externo à escola, servem, principalmente, para suprir necessidades de consumo e entretenimento através de jogos, internet (redes sociais, mensagens), vídeos e músicas.

Na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é previsto o uso de tecnologias com o objetivo de que os discentes a utilizem de maneira crítica e responsável ao longo da Educação Básica. A tecnologia possui um papel fundamental na BNCC, de forma que a sua compreensão e o seu uso são tão importantes que um dos pilares da BNCC é justamente a cultura digital e como ela deve ser inserida no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, os jogos digitais/eletrônicos, como o Kodu Lab, são ambientes de aprendizagem ricos e podem proporcionar um processo de ensino-aprendizagem atrativo e desafiador, despertando o interesse dos discentes, desenvolvendo competências matemáticas de forma prazerosa.

O presente projeto de pesquisa obedeceu aos critérios da instituição, foram pedidas autorizações ao estabelecimento de ensino, aos professores e aos responsáveis pelos (as) alunos (as) e através de Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TCLE), para utilização dos dados dos participantes nesta pesquisa bem como a divulgação dos resultados, resguardando, porém, a identidade dos participantes.

Espera-se com a pesquisa que se possam apresentar as potencialidades de uma proposta de ensino inovadora e prazerosa por intermédio da utilização da ferramenta Kodu Lab. Sanando as dificuldades no ensino aprendizagem de Matemática do 5º ano do Ensino fundamental da Escola Municipal Djalma Passos. E que a partir da sistematização e análise destes dados possa apresentar possibilidades de intervenção e melhoria no processo educacional.

MARCO TEÓRICA

A Base Nacional Curricular Comum (2017) já está presente em todas as escolas neste ano de 2020. Ela foi implementada em todas as instituições de ensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e até 2022 no Ensino Médio. A tecnologia permeia a Base Nacional Curricular como um todo, no entanto a partir das competências gerais da base, mais especificamente as competências 4 e 5, temos uma ideia de como ela será aplicada na prática:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p.09).

Considerando o papel que a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias tem a desempenhar no desenvolvimento dessas estruturas superiores, podem-se destacar as competências básicas que se encontram referidas nos PCNEM, notadamente três: entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.

Portanto, os PCNEM (2000) defendem que o ensino se adequa a esta realidade das TICs, mas que também saiba trabalhar com elas de forma a realizar uma aprendizagem crítica e significativa, para que os discentes saibam fazer distinções dentre o leque de informações a que são bombardeados diariamente, selecionando o que realmente é relevante para a vida e para sua aprendizagem.

São tecnologias educacionais, além dos dispositivos móveis e das ferramentas colaborativas, a escrita, a fala, o giz, os livros, a TV, a voz, os gestos, a linguagem, enfim, tudo que nos auxilia no processo de ensino-aprendizagem (MORAN, 2000). Ao enfatizar as ferramentas colaborativas, Moran contribui na reflexão sobre a evolução da humanidade, possibilitando o início do processo de educação. A escrita surgiu muito tempo depois da fala, tornando possível registrar a fala e transmitir uma mensagem a longa distância.

Nesse sentido, as redes eletrônicas estão estabelecendo novas formas de comunicação e de interação em que a troca de ideias grupais, essencialmente interativas, não leva em consideração as distâncias físicas e temporais. A vantagem é que as redes trabalham com grande volume de armazenamento de dados e transportam grandes quantidades de informação em qualquer tempo e espaço e em diferentes formatos (DORIGONI e DA SILVA, 2013).

É inegável que a escola deve acompanhar as crescentes relações sociais das redes eletrônicas, que tem tomado cada vez mais espaço com a sua rapidez e multiplicidade de informações, quebrando barreiras de tempo e espaço, conectando as pessoas, fatos e conhecimentos de forma global e instantânea.

Reforçamos que o uso de tecnologias no ensino cresceu nas últimas décadas e, com isso, houve uma evolução nas ferramentas utilizadas. Atualmente, além de quadro e giz, projetores, computadores, diversos outros equipamentos e dispositivos móveis são utilizados, ocasionando a necessidade constante de atualizações dos docentes e discentes (GIRAFFA, 2013).

O processo de ensino e aprendizagem, utilizando uma linguagem de programação nas aulas de tecnologia na educação, é desafiador. Ele estimula novas capacidades cognitivas que podem auxiliar na resolução de problemas em diversas áreas do conhecimento (SCAICO, 2013).

Estudar programação na escola pode ajudar o aluno na resolução de problemas. Ao programar, o educando precisa processar as informações para transformá-las em conhecimento. A informática na educação oferece novas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem. Porém, existem diferentes abordagens que podem integrar a utilização desses recursos (VALENTE, 1999).

Nas escolas, a troca de mensagens, digitação de textos e pesquisas na internet fazem parte dos itens mais abordados. Pode ser interessante criar, com maior frequência, 30 projetos que possam explorar novas possibilidades, avaliando a substituição de tecnologias antigas em uso nas escolas como o lápis e o papel (TORNAGHI, 2008).

Para Prensky (2001), a atual situação do professor, que necessita interagir com as novas tecnologias, e o aluno, totalmente capacitado com as mesmas, são caracterizados

de duas formas: imigrantes digitais e nativos digitais, onde os imigrantes são os professores que necessitam se adaptar à nova realidade das tecnologias digitais e os nativos digitais são os alunos que já nascem em um mundo totalmente digital.

Para Freire (1996, p. 76): “O mundo não é. O mundo está sendo”. Podemos dizer também que o “professor não é, o professor está sendo”. Por este motivo, a formação do professor deve ser de forma permanente, pois a todo instante surgem novos recursos, novas tecnologias e eles devem estar preparados para acompanhar estas evoluções tecnológicas.

Não somente a formação de docentes é suficiente para resolver o problema, é necessário que a escola esteja preparada e que eles tenham recursos digitais disponíveis para diversificar suas aulas e atrair os alunos.

Deve-se reconhecer a importância das mudanças na educação, em especial, na Matemática, pois as tecnologias serão capazes de divulgar as informações, as novas descobertas científicas, diminuir as distâncias, enfim, ter a certeza que o mundo virtual pode proporcionar melhor qualidade na educação (RIBEIRO e PAZ, 2013).

A primeira discussão sobre o uso de computadores na educação no Brasil aconteceu em 1971. As primeiras universidades brasileiras que realizaram investigações sobre o tema foram a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

As primeiras ocorrências apontam para diversas experiências do uso da informática no âmbito acadêmico para a avaliação formativa e somativa de alunos (NASCIMENTO, 2009).

Maltempi (2008, p.62) aponta que:

[..] cada vez mais as escolas recebem alunos usuários de tecnologias, habituados a elas, os quais naturalmente pressionam pelo seu uso na educação ao trazerem tecnologias para a sala de aula ou ao relacionarem as atividades realizadas na escola com a possibilidade de serem elaboradas com o apoio de tecnologias.

Mas, então, o que se deve fazer para construir conhecimento e fazer com que essa nova geração aprenda? Ainda segundo Maltempi (2008, p.60):

[..] as tecnologias representam uma oportunidade para mudanças na educação, em especial da prática docente, da centrada no professor (ou tradicional) para a centrada nos alunos, de forma a atender os anseios e demandas de conhecimento destes.

Maltempi (2008, p. 62) ainda diz que:

A sociedade impõe o uso da tecnologia na educação porque grande parte da população está em um crescente contato com ela no seu dia-a-dia. Dessa forma, cada vez mais as escolas recebem alunos usuários de tecnologias, habituados a elas, os quais naturalmente pressionam pelo seu uso na educação ao trazerem tecnologias para a sala de aula ou ao relacionarem as atividades realizadas na escola com a possibilidade de serem elaboradas com o apoio de tecnologia.

Entre tantos debates e estudos acerca da tecnologia, é notório que ela está ganhando mais enfoque nos cursos superiores de Matemática, atentando assim para uma formação precisa do discente que dê mais atenção em relação à utilização da tecnologia no âmbito escolar.

A sociedade impõe o uso da tecnologia na educação porque grande parte da população está em um crescente contato com ela no seu cotidiano. Dessa forma, cada vez mais as escolas recebem alunos usuários de tecnologias, habituados a elas, os quais naturalmente pressionam pelo seu uso na educação ao trazerem tecnologias para a sala de aula ou ao relacionarem as atividades realizadas na escola com a possibilidade de serem elaboradas com o apoio de tecnologias (MALTEMPI, 2008).

O autor citado acima, parte do pressuposto de que as tecnologias não são uma panaceia para a educação matemática, mas defende que seu uso, nos diversos níveis educacionais, é necessário e oportuno, fazendo uma análise das implicações advindas da incorporação das tecnologias à prática docente, ressaltando a importância de não se perder de vista os conteúdos específicos.

Segundo Costa (2014) a aquisição de novas tecnologias por parte das escolas não é garantia de aprendizagem, pois, na prática, muitas escolas que possuem tecnologias à sua disposição muitas vezes não são utilizadas, e se são, são utilizadas sem a devida exploração pedagógica, resumindo-se apenas em um acessório. Portanto, é preciso que o processo de ensino e aprendizagem seja contextualizado com o momento tecnológico que estamos vivendo.

Aqueles nascidos depois de 1980, quando iniciava o domínio das tecnologias digitais, são chamados “nativos digitais”, conforme Nascimento (2007). Possuem acesso e habilidades para lidar com as novas tecnologias. Cada vez mais precocemente os jovens e crianças dominam as TICs, desse modo eles interagem através de uma cultura comum e de um modo bem diferente de antigamente. Essa nova geração de nativos digitais possui uma identidade virtual, pois passam a maior parte do tempo conectados através das redes sociais, blogs, jogos online, em meio às inovações tecnológicas. Nesses espaços, socializam, expressam-se criativamente e compartilham ideias e novidades.

Nesse quadro, Viana (2004) diz que “a sociedade atual vivencia uma realidade, onde as crianças nascem e crescem em contato com as tecnologias que estão ao seu alcance” e que estas novas tecnologias dão acesso, não somente a conhecimentos transmitidos por palavras, como também por sons, imagens, vídeos, etc. As tecnologias digitais estão em todo nosso cotidiano. Em praticamente todas as famílias se encontra um celular com WhatsApp, com câmeras digitais, onde fazem filmagens, celulares com cartão de memória onde repassam músicas, tiram fotos, enviam através de mensagens e assistem vídeos, recebem mensagens instantâneas, tablets, computadores com internet, onde fazem pesquisas, conversam por webcam com pessoas há quilômetros de distância, etc.

MARCO METODOLÓGICO

Neste capítulo, foram apresentadas as opções metodológicas que estão no projeto de pesquisa. Tuckman (2005, p. 5) define “a investigação como uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões”. Também Quivy e Campenhout (2008, p.31) referem, no mesmo sentido, que “a investigação é, por definição, algo que se procura”. Segundo Gauthier (2003, p. 33), a investigação científica visa conhecer melhor uma realidade,

compreender melhor este universo do qual fazemos parte. Assim essa pesquisa teve como foco “Jogos Digitais no Ensino da Matemática: A utilização do Kodu Lab com alunos do 5º Ano da Escola Municipal Djalma Passos, Manaus, Am/Brasil”.

Manaus é um município da Região Norte do Brasil. É a capital e principal cidade do estado do Amazonas. Ademais, é o principal polo de oferta de comércio e serviços do norte brasileiro. A história do município está atrelada à exploração portuguesa dos rios da porção norte do Brasil. Os exploradores portugueses construíram a Fortaleza de São José do Rio Negro, iniciando assim o povoamento da região. O território de Manaus está situado em uma zona de clima equatorial, marcada pela presença de uma densa floresta, a Amazônia. O desenvolvimento da cidade culminou na mistura de diferentes povos, como portugueses, africanos e indígenas, que contribuíram de maneira ativa para o cenário cultural da região.

A cidade passou por dois ciclos econômicos distintos: o da borracha, entre os séculos XIX e XX; e o da industrialização, já na segunda metade do século XX. A Zona Franca de Manaus tornou-se o principal motor econômico manauara. Porém, o crescimento econômico resultou na expansão urbana desordenada da cidade.

O município também vivenciou um processo de explosão demográfica em razão da atratividade de grandes levas de migrantes. A sua população atual é de cerca de 2.219.580 habitantes.

Figura 7 - Mapa Manaus.



Fonte: [www.google/](http://www.google.com) 2020

A escola campo de pesquisa foi a Escola Municipal Djalma Passos que apresenta a capacidade para atender uma média de 1.050 alunos, localizada à rua Crato, nº 101-Campo Dourado / Cidade Nova I, Zona Norte da cidade de Manaus. Atualmente, após uma nova divisão geopolítica, a escola pertence a Zona Centro Sul da cidade. A escola atende no período diurno, alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Essa pesquisa se deu com uma turma de 28 alunos do 5º ano, turno matutino, matriculados em 2020.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo do princípio norteador desta investigação científica, procuramos apresentar e discutir os resultados alcançados, que foram descritos e analisados de forma direta e objetiva. Os resultados foram analisados e interpretados para se chegar aos objetivos e providenciar medidas que melhorem as metodologias de ensino da matemática através da ferramenta Kodu Lab.

O objetivo dessa análise foi organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitassem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Com isso, pretendeu-se estabelecer as correlações necessárias que nos permitiram tecer inferências sobre o tema.

A amostra selecionada para a pesquisa foi de 32 entrevistados entre professores e alunos da Escola Municipal Djalma Passos, localizada na Zona Norte da cidade de Manaus, AM. Deste total de 32 entrevistados, 4 são professores e, os demais, 28 alunos do 5º ano do ensino fundamental, conforme tabela 01, abaixo:

Tabela 1 - Sujeitos, População e amostra.

Sujeitos	Amostras	Porcentagem da amostra
Alunos	28	87,5 %
Professores	4	12,5 %

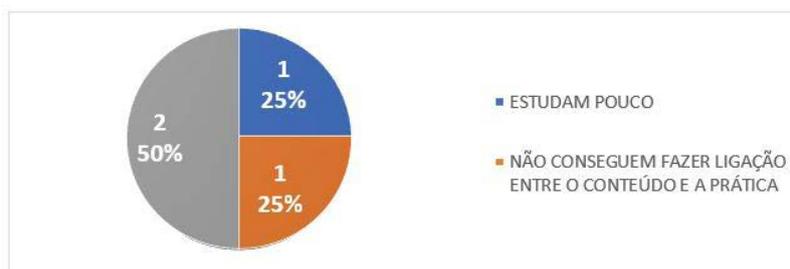
Fonte: O próprio autor, 2021.

Os resultados da análise foram organizados em dois grupos a saber: Grupo I - professores e grupo II - alunos. Esta divisão de dados na análise permitiu que pudesse ser realizada uma análise específica para cada amostra (professores e alunos).

Análise do Grupo I: Professores

Na questão 1: Porque você acredita que os alunos têm dificuldade em matemática?

Gráfico 1 - Causas da dificuldade de aprendizado segundo os professores.



Fonte: O próprio autor, 2021.

50,0% dos entrevistados associaram a dificuldade de aprendizado dos alunos à falta de noções básicas (raciocínio lógico e etc.). Em segundo lugar ficaram empatadas as opções de pouco estudo (25,0%) e dificuldade em fazer ligação entre o conteúdo e a prática (25,0%).

Pavanello (2005) afirma que as dificuldades apresentadas pelos alunos são evidenciadas quando se avalia o ensino de Matemática realizado em nossas escolas. O

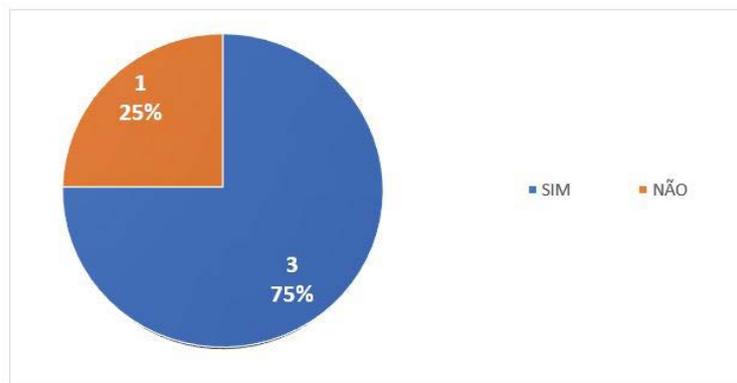
autor afirma também que os alunos demonstram não saber utilizar os conceitos e processos matemáticos na solução de problemas.

Neste sentido, apenas 25,0% dos professores entrevistados concordam com essa afirmação, preferindo associar a dificuldade à falta de conhecimento básico, o que contribuiria para o aprendizado.

O uso de novas tecnologias e sua evolução possibilita aos usuários a construção de novos conhecimentos (Chaves, 1998), portanto sua utilização na educação propicia novas formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e, especialmente, novas relações entre professor e aluno (FERREIRA, 2014).

Na questão 2, você realiza atividades diversificadas com os alunos para um conhecimento mais significativo?

Gráfico 2 - Professores que realizam atividades diversificadas.



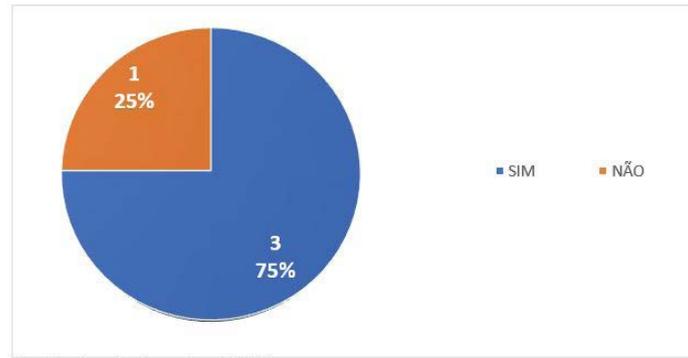
Fonte: O próprio autor, (2021).

Conforme demonstrado no gráfico 2, 3 entrevistados 75,0% responderam que SIM e 1 25,0% que NÃO.

Giraffa (2013) reforça que o uso de tecnologias no ensino cresceu nas últimas décadas e atualmente, além de quadro e giz, projetores, computadores, diversos outros equipamentos e dispositivos móveis são utilizados.

Desta forma, a diversificação de atividades, potencializada pelo uso da tecnologia, tais como o software Kodu Lab, estimula novas capacidades cognitivas (Scaico, 2013) que podem auxiliar na resolução de problemas em diversas áreas do conhecimento.

Na questão 3, você acredita que a utilização de softwares educacionais e/ou jogos educacionais melhoraria o nível de aproveitamento da disciplina?

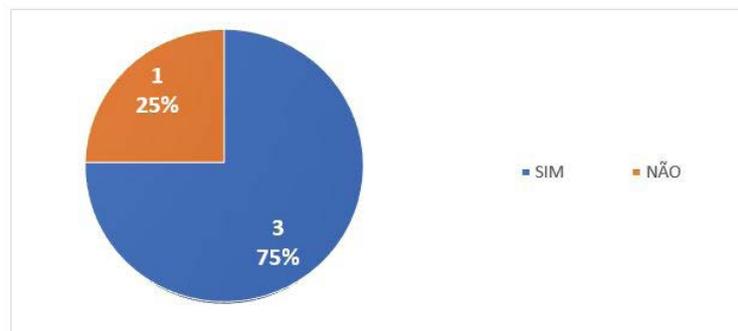
Gráfico 3 - Professores que acreditam na utilização de softwares educacionais e/ou jogos educacionais.

Fonte: O próprio autor, (2021).

Conforme o gráfico 3, 75,0% dos entrevistados responderam que SIM e 25,0% que NÃO. O desenvolvimento de softwares educacionais ganhou um grande impulso nos últimos anos (Valente, 1999) e existem diversas categorias no mercado, tais como: tutoriais, simulação, modelagem, linguagem de programação, jogos, etc.

Desta forma, a aquisição do conhecimento ocorre em decorrência da busca por novas informações e criação de soluções, está pensando e aprendendo sobre como buscar e usar novas informações (aprendendo a aprender).

Na questão 4, você já fez ou faz uso de softwares educacionais e/ou jogos educacionais, tais como o Kodu Lab nas aulas de matemática?

Gráfico 4 - Professores que conhecem ou já usaram o softwares educacionais e/ou jogos digitais.

Fonte: O próprio autor, (2021).

O gráfico 4 demonstrou que 75% responderam que sim, contra 25% que não conhecem. Valente (1997) ilustrou as vantagens da interação da criança com o computador, através do ciclo: Descrição da ideia; Execução da descrição; Reflexão do aluno sobre o que foi solicitado e Depuração da ideia original através da aquisição de conteúdo ou de estratégias.

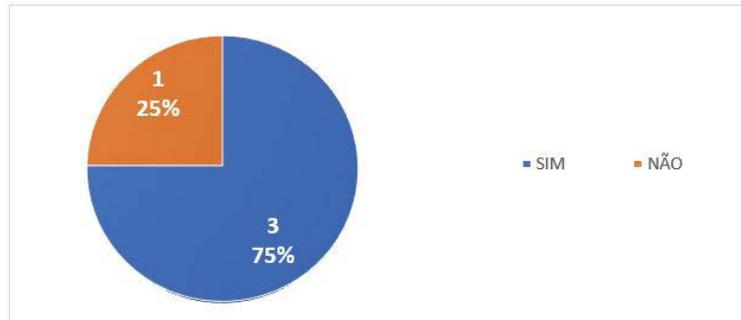
Para Lara (2011) os softwares educacionais e jogos são tendências de ensino aprendizagem da matemática que podem proporcionar uma dinâmica de ensino diferenciada e atrativa, com isso, o educando alcança bons rendimentos; facilitando o trabalho do professor nesse processo de construção do conhecimento.

Portanto, a discussão sobre a importância dos softwares educacionais e jogos no

ensino-aprendizagem da Matemática vem se concretizando e as crianças possuem grande capacidade de raciocinar e colocar em prática sua capacidade de resolver situações-problemas, caracterizando objetos e buscando uma linha de resolução baseada em elucidações próprias.

Na questão 5, você acredita que os alunos gostam da utilização de softwares educacionais e/ou jogos educacionais nas aulas de matemática?

Gráfico 5 - Professores que acreditam que os alunos gostam do uso de softwares educacionais e/ou jogos digitais.

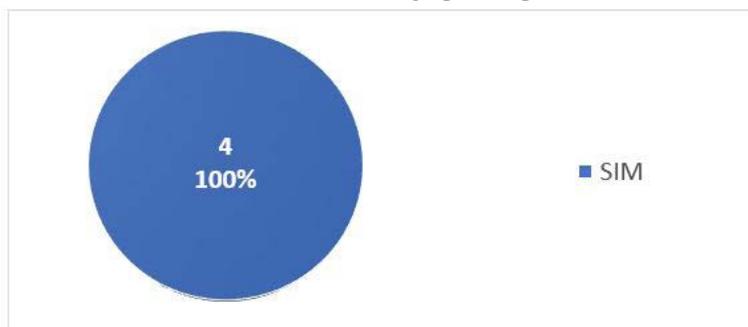


Fonte: O próprio autor, (2021).

Como demonstrado no gráfico 05, a maioria dos entrevistados, 75,0% responderam que SIM e apenas 25,0% que NÃO. Kishimoto (2011) considera que os jogos contribuem para o desenvolvimento da astúcia, inteligência e o prazer na busca por conhecimentos. Neste sentido, os alunos demonstram gostar de softwares educacionais e/ou jogos, através do entusiasmo e prazer na realização das atividades.

Na questão 6, você acredita que a instituição concorda e apoia a utilização softwares educacionais e/ou jogos educacionais nas aulas de matemática?

Gráfico 6 - Professores que acreditam que a instituição apoia a utilização softwares educacionais e/ou jogos digitais.



Fonte: O próprio autor (2021).

O gráfico 06 demonstra que 100,0% dos entrevistados responderam que SIM e 0,0% que NÃO.

O apoio da escola quanto a utilização pode ser percebida, pela autorização e aceitação por parte da gestão e corpo docente. Para Ferreira (2014) as escolas não podem permanecer alheias ao processo de desenvolvimento tecnológico ou à nova realidade, sob pena de perder-se em meio a todo este processo de reestruturação educacional.

As questões 03, 04, 05 e 06 demonstram uma maior aceitação por parte dos

professores na utilização de ferramentas lúdicas em especial do software Kodu Lab no ensino da matemática. Esta aceitação é importante, pois segundo Smole (2004) ele leva a criança a buscar soluções originais, como deve acontecer na resolução de problemas e, nessa busca pela solução, é que a criança começa a se desenvolver e a assimilar conhecimentos em relação à matemática.

Entretanto, para Almeida (1990) o trabalho com o lúdico exige do professor uma profunda reflexão sobre o sentido do jogo na prática pedagógica, havendo necessidade do estabelecimento de objetivos claros a serem alcançados, além da maneira adequada de orientar o aluno para a função e regras das atividades.

Conforme já elucidado nesta dissertação, um dos temas mais importante de estudos na atualidade vinculado à área de ensino e de aprendizagem de Matemática é a metodologia adotada pelos professores para desenvolver a prática pedagógica. Neste aspecto, o uso de jogos no ensino da Matemática tem o objetivo de fazer com que os alunos gostem de aprender a disciplina, mudando a rotina da sala de aula e despertando o seu interesse.

Na questão 7, responda como você acredita que a utilização de softwares educacionais e/ou jogos educacionais como o Kodu Lab pode contribuir para o aprendizado da matemática? As respostas foram diversificadas, conforme tabela 2:

Tabela 2 - Contribuições de Softwares educacionais e/ou jogos educacionais, como o Kodu Lab na opinião dos professores.

Entrevistado	Contribuição
Entrevistado 01	As ferramentas matemáticas lúdicas facilitam a aprendizagem matemáticas principalmente cálculos e ajudam a entender as fórmulas que são utilizadas nas aulas
	A contribuição de uma brincadeira com jogos se torna mais divertido o aprendizado.
Entrevistado 02	Desenvolvido do raciocínio lógico
	Melhorando a auto estima, o aprendizado, o raciocínio, o interesse pela as aulas, aprendendo matemática de uma forma diferenciada e divertida. Distanciando a ideia de que matemática é difícil e complicada.
Entrevistado 03	Os jogos educacionais podem ajudar a fixar os conceitos matemáticos básicos, além de evidenciar as relações entre conteúdo e prática.
	Tornar os alunos mais participativos nas aulas assim favorecendo o processo de ensino e aprendizagem
Entrevistado 04	Pode dar um novo olhar a disciplina através de aplicação de conteúdos matemáticos de uma forma mais divertida, através de brincadeiras e jogos interativos, transformando conceitos abstratos em concretos e propiciando um ambiente onde o aprendizado torna-se mais fácil e agradável.
Entrevistado 05	A ferramenta lúdica, apenas auxilia o aprendizado, a Matemática em si só é aprendida com muito estudo, é o fazer e refazer, é o interpretar, o lúdico não é cobrado em exames, por isso penso e apenas um recurso que tem a função de auxílio a alguns conceitos matemáticos.

Fonte: O próprio autor, 2021

Oliveira (2009) afirma que em virtude do modelo de prática pedagógica instituída, sem participação ativa dos discentes e sem vinculação dos saberes à realidade dos alunos, estes tendem a considerar a matemática abstrata e de difícil aprendizagem.

A aprendizagem através de atividades lúdicas permite que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e até divertido. Utilizados ocasionalmente podem até sanar as lacunas que se produzem na atividade escolar diária.

Com relação à melhora da aprendizagem e desenvolvimento do raciocínio lógico, principalmente de fórmulas que são utilizadas nas aulas, Jonassen e Land (2016) afirmam que os jogos são um elemento da cultura que contribui para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos sujeitos.

Por outro lado, para Menezes (2003) os desafios propostos pelos jogos, compostos por conjuntos amplos de regras, motivam ainda mais as crianças criando um ambiente próprio de diversão. Este ambiente contribui para tornar o aprendizado mais divertido, melhorando o interesse pela as aulas e tornado os alunos mais participativos.

Segundo alguns professores entrevistados, a utilização de jogos e softwares educacionais reduz o distanciando do conteúdo para a realidade, transformando conceitos abstratos em concretos e evidenciando as relações entre conteúdo e prática. Isto se deve, segundo Gros (1998), ao desenvolvimento das capacidades de retenção de informações e o estímulo à criatividade, que desencadeia o planejamento de situações, a formulação de hipóteses e a experimentação, levando a confirmação ou invalidação das hipóteses criadas pelo jogador à medida que o jogo se desenrola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, é importante olhar para todo o processo de pesquisa, análise e reflexão sobre as possibilidades de uma proposta inovadora e prazerosa de ensino da Matemática por intermédio da utilização da ferramenta Kodu Lab. A partir desse estudo, busca-se superar algumas dificuldades no ensino-aprendizagem dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Djalma Passos, analisando os fatores que desencadeiam as dificuldades de aprendizados em Matemática.

No primeiro objetivo específico focado na identificação como as novas tecnologias podem vir a ser usadas no processo de ensino-aprendizagem foi constatado através de uma investigação bibliográfica que o uso das tecnologias tem adquirido importância cada vez maior no dia a dia, nos mais diversos setores da vida e, conseqüentemente, na escola e no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

No segundo objetivo específico, que visava destacar de que forma a utilização dos jogos eletrônicos pode beneficiar o ensino da disciplina de Matemática, conclui-se que é necessária uma mudança de postura por parte dos educadores no sentido de estarem mais abertos as novas descobertas e inovações metodológicas. Embora haja necessidades estruturais no sistema educacional brasileiro, a quebra de paradigmas educacionais e melhor utilização das ferramentas lúdicas são geradoras de melhorias no processo de aprendizagem.

A utilização do Kodu Lab visa aproximar os conteúdos muitas vezes complexos e abstratos com a realidade do aluno, de forma dinâmica e atraente para essa faixa etária. Essa prática vem demonstrado resultados satisfatórios em ganhos no processo ensino-aprendizagem da disciplina, conforme demonstrado na pesquisa de campo realizada na Escola Municipal Djalma Passos, localizada na Zona Norte da cidade de Manaus, AM.

A partir deste estudo, buscou-se encontrar formas alternativas que possam contribuir na prevenção e minimização dos fatores desencadeantes dos problemas identificados, tais como a mudança na cultura escolar e de ensino que muitas vezes prioriza o uso de métodos ultrapassados de ensino, baseados na simples repetição de exercícios para memorização de conteúdos e na melhor utilização das ferramentas modernas de ensino, aperfeiçoadas pelo avanço das TICs. Dentre essas ferramentas destacam-se os softwares educacionais e jogos como o Kodu Lab, que é um software educacional que prioriza o ensino de conteúdos através de uma interface lúdica de ensino.

Por fim, compreendemos que uma pesquisa nunca termina em si mesma, por isso julgamos que as considerações dessa pesquisa são parciais, pois, a partir dela, outros passos podem ser dados nas futuras investigações sobre as metodologias de ensino da Matemática através das tecnologias e jogos digitais, tais como o software Kodu Lab, ferramenta central abordada na pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes. Educação Lúdica: Técnica e Jogos Pedagógicos. SP: Loyola, 1990
- BRASIL, S. D. E. F. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SE. 1998.
- CHAVES, E. O. C. Tecnologia e Educação: o futuro da escola na sociedade da informação. Campinas-SP: Mindware Editora, 1998.
- COSTA, S. M.. 2. A influência dos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares)- Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2014.
- DORIGONI, G. M. L.; DA SILVA, J. C. . Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar. [S.l.]: [s.n.], v. 10, 2013.
- FERREIRA, M. J. M. A.. Novas tecnologias na sala de aula. Monografia do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares., PB, 2014.
- FREIRE, P. O futuro da escola. [S.l.]: S. São Paulo: TV PUC, 1996.
- GIRAFFA, L. M. Jornada nas Escol@s: A nova geração de professores e alunos. Tecnologias, sociedade e conhecimento. NIED/UNICAMP, Campinas, S.P., v. 1, n. 1, Novembro 2013.
- GROS, B. Jugando con videojuegos: educaci3ny entretenimiento. [S.l.]: [s.n.], 1998.
- KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira, e a educa33o. 14ª ed. ed. São Paulo: [s.n.], 2011.
- LARA, I. C. M. Jogando com a matemática: do 6º ao 9º. São Paulo-SP: Rêspel, 2011.
- MALTEMPI, M. V. Educa33o matemática e tecnologias digitais: Reflex33es sobre prática e forma33o docente. Acta Scientiae, on-line, Canoa, v. 10, n. 1, p. 59, 2008.

MENEZES, C. . Desenvolvimento de Jogos Digitais como Estratégia de Aprendizagem, 2003.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem inovadores com Tecnologias. Informática na educação: teoria & prática. Periódico científico editado pelo programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação-CINTED, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

NASCIMENTO, J. K. F. Informática aplicada à educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2009. ISSN ISBN: 978-85-230-0981-6, 2007.

OLIVEIRA, G. S. Crenças de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental sobre a prática pedagógica em Matemática. 2009. 206 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2009.

PAVANELLO, R. M. Formação de possibilidades cognitivas em noções geométricas. 1995.166f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas. 2005.

PRENSKY, M. . Digital Game-Based Learning. New York: Paragon House. [S.l.]: [s.n.], 2007.

QUIVY, R.; E CAMPENHOUDT, L. Manual de Investigação em Ciências Sociais (MARQUES, J. *et al*, trad.). Lisboa: Gradiva, 2008.

RIBEIRO, F. M.; PAZ, M. G. O ensino da matemática por meio de novas tecnologias. Revista Modelos - FACOS/CNEC, Osório, agosto 2013. ISSN ISSN 2237-7077.

SCAICO, P. D. Ensino de Programação no Ensino Médio: Uma abordagem Orientada ao Design com a linguagem Scratch. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 21, n. 2, 2013.

TORNAGHI. Uma rede que aprende e ensina. Uma rede chamada escola. Salto para o Futuro. TV Escola o canal da educação. Educação digital e tecnologias da informação e da comunicação, set/out. 2008.

TUCKMAN, B. Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian., 2005.

VALENTE, J. A. O Computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas, S.P.: Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), UNICAMP, 1999.

VIANA, M. A. P. Internet na Educação: Novas formas de aprender, necessidades e competências no fazer pedagógico. EDUFAL, Maceó, p. 228, 2004.

Consciência fonológica, uma abordagem lúdica como instrumento de aprendizagem no 4º ano do ensino fundamental I da Escola Estadual Dom João de Souza Lima-Manaus, Am

Phonological awareness, a playful approach as a learning instrument in the 4th year of elementary education I at Dom João de Souza Lima State School-Manaus, Am

Janaina Carvalho da Silva Maia

Professora graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista- UNIP. Professora da Rede Estadual do Amazonas – SEDUC. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol – UANDES- PY. <http://lattes.cnpq.br/7587147812936875>

RESUMO

Através de leituras e releituras bibliográficas é que se constituíram os encaminhamentos da proposta de trabalho que permitem afirmar que a existência de jogos e brincadeiras infantis, se bem aplicados, certamente ajudarão no desenvolvimento e no processo ensino-aprendizagem. É através das atividades lúdicas que a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a ele se integrando, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, a cooperar com seus semelhantes, e a conviver como um ser social. Nesse entendimento o presente estudo teve como objetivo verificar o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica a partir da aquisição de leitura e escrita em crianças do 4º ano do ensino fundamental I. Esta proposta investigativa busca ainda reconhecer, identificar e analisar as representações significativas da ludicidade no processo ensino aprendizagem a partir de estudos e experiências vivenciadas, assim como objetiva refletir sobre a importância do lúdico no processo ensino aprendizagem, bem como conscientizar os educadores de que os problemas referentes à aprendizagem estão relacionados às práticas educativas (métodos de ensino). Buscou-se, então, provocar uma ação reflexiva e auto reflexiva sobre as implicações dos momentos vivenciados entre os atores das relações. Pretendeu-se, dessa forma, contribuir para o redimensionamento das ações e atitudes do professor, baseadas nas possibilidades de intervenção lúdica na sua prática. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica juntamente com pesquisa de campo, realizada na Escola Estadual Dom João de Souza Lima,



do Município de Manaus-Amazonas. A abordagem utilizada na pesquisa foi mista, contemplando aspectos quantitativos e qualitativos da temática abordada.

Palavras-chave: consciência fonológica. uso do lúdico. leitura e escrita. ensino fundamental.

ABSTRACT

Through bibliographical readings and re-readings, the proposals of the work were constituted, which allow us to affirm that the existence of children's games and games, if well applied, will certainly help in the development and in the teaching-learning process. It is through recreational activities that the child prepares for life, assimilating the culture of the environment in which he lives, integrating with it, adapting to the conditions that the world offers him and learning to compete, to cooperate with his peers, and to live together as a social being. In this understanding, the present study aimed to verify the development of phonological awareness skills from the acquisition of reading and writing in children of the 4th year of elementary school I. This investigative proposal also seeks to recognize, identify and analyze the significant representations of playfulness in the teaching-learning process from studies and experiences, as well as aims to reflect on the importance of playfulness in the teaching-learning process, as well as to make educators aware that problems related to learning are related to educational practices (teaching methods). Therefore, an attempt was made to provoke a reflective and self-reflexive action on the implications of the moments experienced between the actors in the relationships. It was intended, in this way, to contribute to the resizing of the teacher's actions and attitudes, based on the possibilities of ludic intervention in their practice. The methodology used was bibliographical research together with field research, carried out at the State School Dom João de Souza Lima, in the Municipality of Manaus-Amazonas. The approach used in the research was mixed, contemplating quantitative and qualitative aspects of the theme addressed.

Keywords: phonological awareness. use of the ludic. reading and writing. elementary school.

INTRODUÇÃO

O tema traz Consciência Fonológica, uma abordagem lúdica como instrumento de Aprendizagem no 4º ano do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Dom João de Souza Lima, Manaus, AM. Procurou-se assim, construir uma síntese pontual que se levantou as inquietações para a investigação e construção deste documento acadêmico.

Crianças e adultos, quando brincam e jogam, penetram no mundo das relações sociais, desenvolvendo senso de iniciativa e auxílio mútuo. A metodologia, de forma lúdica e prazerosa, proporcionará, com a aprendizagem, à criança estabelecer relações cognitivas junto às experiências vivenciadas. Isso se deve ao fato de que, no ato de brincar, com certeza não se aprende somente os conteúdos escolares, se aprende sobre a vida, e se adquire experiências para lidar com situações de enfrentamento quando necessário. Brincando, a criança se diverte, faz exercícios, constrói seu conhecimento e aprende a conviver com outras crianças.

Apesar de sabermos que tais habilidades são de suma importância para que o cidadão exerça de forma integral os seus direitos e participe efetivamente da sociedade em

que vive, nos deparamos com a realidade onde muitas vezes alunos chegam ao 3º, 4º, ou até mesmo 5º ano do Ensino Fundamental I, sem ainda estarem efetivamente alfabetizados, isto é, alguns conseguem escrever o próprio nome, soletram algumas palavras ou escrevem com dificuldade, porém não possuem a autonomia ao usar a linguagem, principalmente a escrita.

Segundo Navas e Santos (2004), Pestun (2005) e Zorzi (2003), a relação entre a consciência fonológica no âmbito do fonema e a aquisição da leitura e da escrita propicia o estabelecimento da consciência fonológica. Portanto, a criança que é capaz de refletir sobre os sons da fala terá mais facilidade de associar esses sons às letras, adquirindo o princípio alfabético.

Nesse sentido, pode-se vislumbrar a importância do lúdico/jogos no processo de aprendizagem da alfabetização através da consciência fonológica. Segundo Mazeiero (2013), os jogos de linguagem são atividades que apresentam a forma e a estrutura das palavras para as crianças, ludicamente. Na escola, o professor tem a tarefa de proporcionar desafios, brincadeiras na rotina diária, desenvolvendo pouco a pouco a relação entre sons e grafemas até chegar na consciência fonológica. Portanto, antes da criança conhecer as letras e o alfabeto, ela deve construir a relação entre os sons e grafemas e entender como se dá essa relação e combinação, partindo dos jogos de linguagens.

A consciência fonológica é uma especialidade da metalinguística, compreendida como a capacidade de refletir sobre a linguagem, mas peculiarmente sobre os sons que formam as palavras. Costa (2003, p.138) define consciência fonológica como “a consciência de que as palavras são formadas por diferentes sons, ou grupo de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores”.

A pesquisa se deu numa escola pública na cidade de Manaus, situado na região norte do Brasil é a capital e principal cidade do estado do Amazonas. Ademais, é o principal polo de oferta de comércio e serviços do norte brasileiro. A história do município está atrelada à exploração portuguesa dos rios da porção norte do Brasil. Os exploradores portugueses construíram a Fortaleza de São José do Rio Negro, iniciando assim o povoamento da região. O território de Manaus está situado em uma zona de clima equatorial, marcada pela presença de uma densa floresta, a Amazônia. O Campo de pesquisa foi na Escola Estadual Dom João de Souza Lima.

Nesse sentido, o presente trabalho está pautado em tópicos que pretende discutir a Consciência Fonológica, uma abordagem lúdica como instrumento de Aprendizagem no 4º ano do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Dom João de Souza Lima, Manaus/ AM.

No primeiro instante do trabalho discutiu-se sobre os desafios da Consciência Fonológica, uma abordagem lúdica e quais fatores causam essa dificuldade e as hipóteses norteadoras do trabalho. Apresentamos também o Marco Teórico que discorre as principais ideias de diversos autores que abordam a temática em estudo a pesquisa bibliográfica contribuiu bastante com a pesquisa.

No segundo momento apresenta-se o marco metodológico, onde é revelado todos os métodos e técnicas utilizados na coleta de dados da pesquisa.

A terceira parte da pesquisa apresenta-se o Marco Analítico que trata da apresentação dos dados coletados, os resultados finais, as conclusões e recomendações da pesquisa.

Deseja-se, através desta pesquisa, que se compreenda a relevância da consciência fonológica como um instrumento muito importante para aprendizagem da leitura e da escrita. Assim também como a ludicidade. Reparando, desse modo, as dificuldades no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do 4º ano 1 da Escola Estadual Dom João de Souza Lima.

MARCO TEÓRICO

Os problemas relacionados a dificuldades de aprendizagem escolar dos alunos, é uma situação preocupante para os professores que atuam no ensino Fundamental I. Para Antunes (1997) essas dificuldades podem ser percebidas nas crianças que não tem um bom rendimento escolar em uma ou mais áreas, mostrando problemas na: expressão oral, compreensão oral, expressão escrita com ortografia apropriada, desenvoltura básica de leitura, compreensão da leitura, cálculo matemático.

Dificuldade de Aprendizagem (D.A.) é um problema que está relacionado a uma série de fatores e podem se manifestar de diversas formas como: transtornos, dificuldades significativas na compreensão e uso da escuta, na forma de falar, ler, escrever, raciocinar e desenvolver habilidades matemáticas. Esses transtornos são inerentes ao indivíduo, podendo ser resultantes da disfunção do sistema nervoso central, e podem acontecer ao longo do período vital. Podem estar também associados a essas dificuldades de aprendizagem, problemas relacionados as condutas do indivíduo, percepção social e interação social, mas não estabelecem, por si próprias, um problema de aprendizagem (GARCÍA, 1998, p. 31-32).

Já na concepção de Fernández (1990), as dificuldades de aprendizagem são “fraturas” no processo de aprendizagem, onde essencialmente estão em jogo quatro fatores: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. Os problemas de aprendizagem são consequências da anulação das capacidades de aprender e bloqueio das possibilidades de assimilação do aluno. E podem estar ligados à fatores individuais e relativos à estrutura familiar que indivíduo faz parte.

Enquanto que Campos (1997) acredita que o problema da dificuldade de aprendizagem nas escolas é proveniente de fatores reversíveis e não há causas orgânicas. Embora muitos alunos que sentem dificuldades em aprender, mostram-se felizes e acomodados, outros apresentam problemas emocionais, muitos desistem de aprender e demonstram não gostarem da escola, questionam sobre sua própria inteligência, ficando socialmente isolado da realidade escolar, isso muitas vezes faz com que aluno deixe de acreditar que a escola o proporcionará um futuro melhor, levando-o a evasão escolar.

Gusmão (2001) aponta as dificuldades de aprendizagem como uma falha no processo da aprendizagem que ocasionou o não aproveitamento escolar. Refletindo não apenas em termos de falhas na aprendizagem, como também no ato de ensinar, essas dificuldades não se traduzem apenas em um problema próprio do sujeito aprendiz no que diz respeito a competências e potencialidades, mas sim em série de fatores que envolvem direta ou indiretamente o processo de ensino.

Quando o aluno não consegue aprender começa a ficar desmotivado, perde o interesse pela escola, muitas vezes apresentam problemas comportamentais e também transtornos emocionais. Para Furtado (2007, p. 03):

Quando a aprendizagem não se desenvolve conforme o esperado para a criança, para os pais e para a escola ocorre a “dificuldade de aprendizagem”. E antes que a “bola de neve” se desenvolva é necessário a identificação do problema, esforço, compreensão, colaboração e flexibilização de todas as partes envolvidas no processo: criança, pais, professores e orientadores. O que vemos são crianças desmotivadas, pais frustrados pressionando a criança e a escola.

De acordo com Major (1987) o termo dificuldades de aprendizagem não é um problema resultante da falta de inteligência da criança, mas sim, pode se resultar do meio social em que a mesma ocupa. Isso pode partir da natureza emocional ou motora da criança, a mesma poderá apresentar algumas dificuldades nas atividades escolares habituais, sendo que a criança não é um aprendiz vagaroso que não tem habilidade para aprender em ritmo normal, mas sim, uma criança emocionalmente perturbada e emocionalmente mal ajustada. Como ele diz Weiss (1997, p. 16):

Essa insuficiência na aprendizagem escolar pode estar ligada à ausência de estrutura cognoscitiva, que permite a organização dos estímulos e favorece a aquisição dos conhecimentos. Todavia, a dificuldade em aprender pode estar relacionada a determinantes sociais, da escola e do Olhar de professor, próprio aluno, ou seja, ligada a fatores internos (cognitivos e emocionais) e a fatores externos (culturais, sociais e políticos).

Para Jacob e Loureiro (1996), a dificuldade escolar representa para o aluno um retrocesso nos processos intrapsíquicos relativos à formação da identidade, gerando dificuldades afetivas, também.

Em muitos casos as dificuldades no aprendizado têm causas ligadas a fatores diversos, a forma como as crianças são afetadas por esses fatores é determinada pelo ambiente em que vivem. Para Souza (1996) a convivência no lar e na escola pode fazer a diferença entre uma deficiência propriamente dita, e um problema que torna o aluno incapaz de assimilar o conteúdo escolar. O ambiente familiar e escolar no qual o indivíduo convive pode afetar o seu desempenho intelectual ou desfavorecer o seu potencial de aprendizagem.

Patto (1998) acredita que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas à carência cultural, de certa forma, uma criança pobre tem menor desenvoltura no processo de aprendizagem. Segundo Valla (1994), o enraizamento cultural é um fator determinante no processo de aprendizagem, problemas como a desnutrição e a pobreza, são fatores que contribuem para o fracasso escolar.

Para Dell Prette e Dell Prette (1998) “as dificuldades de aprendizagem é um problema psicossocial”, as crianças que a família incentivam a estudar e recebem acompanhamento dos pais ou responsáveis na vida escolar, são mais positivas, tanto na capacidade em aprender, quanto no relacionamento com os demais colegas. Enquanto que as crianças que não são estimuladas pelas suas famílias a estudarem, já de início começam a enfrentarem obstáculos, mesmo não tendo deficiências cognitivas ou físicas, elas tendem a desenvolver as habilidades básicas de forma mais lenta e geralmente não apresentam um bom relacionamento com os outros colegas.

Fracasso escolar afeta o aprender do sujeito em suas manifestações sem chegar a aprisionar a inteligência: muitas vezes surge do choque entre o aprendente e a instituição educativa que funciona de forma segregadora. “Para entendê-lo e abordá-lo, devemos apelar para a situação promotora do bloqueio” (FERNANDEZ, 2001, p.33).

Smith e Lisa Atrick (2001) afirmam que as dificuldades de aprendizagem podem resultar-se de problemas como violência doméstica, fatores emocionais, escolas superlotadas, mal estruturadas, turmas multisseriadas, falta de material didáticos, professores mal preparados e desmotivados, são variáveis que podem afetar diretamente o desenvolvimento do ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e podem diminuir de maneira significativa as chances de uma criança superar as dificuldades de aprendizagem.

O estresse emocional também compromete a capacidade das crianças para aprender. A ansiedade em relação a dinheiro ou mudança de residência, a discórdia familiar ou doença pode não apenas ser prejudicial em si mesma, mas com o tempo pode corroer a disposição de uma criança para confiar, assumir riscos e ser receptiva a novas situações que são importantes para o sucesso na escola. É trágico percebermos que números crescentes de crianças não estão realmente disponíveis para a aprendizagem, porque suas vidas são dominadas pelo medo: perigos em seus lares ou na vizinhança fazem com que precisem dedicar a maior parte de sua energia mental à questão urgente da proteção pessoal. Se a própria escola não for segura, as perspectivas acadêmicas de todo um grupo estudantil poderão ser prejudicadas (Smith E Lisa Atrick, 2001, p. 19).

O processo de leitura não se trata apenas de um produto final do processo escolar, mas sim, uma importante conquista para o desenvolvimento de uma sociedade. O aluno ao aprender a ler e começa a desenvolver melhor a linguagem tornando-se mais comunicativo, fazendo parte de um grupo social com vida e histórias individuais.

Segundo Fonseca (1984), a linguagem conta com uma estrutura que abrange: fonologia, léxico, morfologia, semântica e sintaxe. A descodificação acontece através do reconhecimento e identificação das palavras, e a compreensão é um processo voltado para assimilação da informação escrita.

Na descodificação destacam-se não só as formas de diferenciação e identificação das letras e palavras, como também a junção dos símbolos gráficos com os sons. As dificuldades que podem surgir neste processo são: os erros na leitura de letras, erros na leitura de sílabas e palavras, leitura lenta e vacilações e repetições.

As dificuldades na leitura fazem com que o aluno sinta dificuldade em lembrar as palavras vistas antes, dificuldade em soletrar, perda do interesse por leitura, fazem contraversões de letras e palavras, têm vocabulário curto e uma memória visual pobre e problemas no processamento auditivo.

MARCO METODOLÓGICO

Neste estudo apresentamos as opções metodológicas que estiveram no projeto de pesquisa. Segundo Lakatos (2001), o conhecimento científico é o resultado de uma investigação metodológica, sistemática da realidade, transcendendo os fatos e os fenômenos em si mesmos e analisando-os, a fim de descobrir suas causas e chegar à conclusão.

A metodologia da pesquisa tem caráter Qualitativo e Quantitativo, interpretativo e participativo tendo como foco a análise da Consciência Fonológica, uma abordagem lúdica

como instrumento de Aprendizagem no 4º ano do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Dom João de Souza Lima, Manaus, AM.

Considerando-se que o objeto da ciência é o universo material, físico, perceptível da ajuda de instrumentos investigativos, o conhecimento científico se verifica na prática, pela demonstração ou pela experimentação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

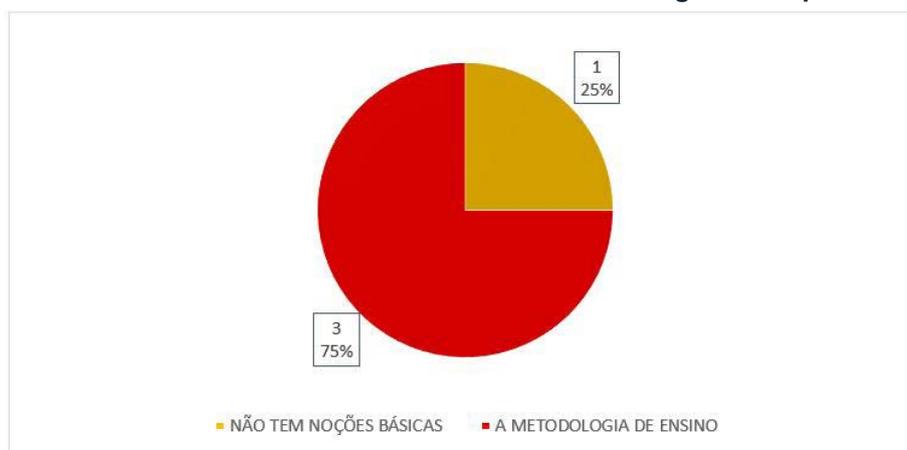
Depois de feito todo o processo da coleta e codificação dos dados a serem tabulados, a pesquisadora deu início a interpretação dos mesmos em forma de uma análise interpretativa, deu-se início a tabulação, que ocorreu de forma manual, analisando as perguntas conformes as categorias criadas pela pesquisadora, registrando todas as respostas das perguntas abertas nas tabelas, já as respostas fechadas foram postas em forma de gráfico para uma melhor compreensão dos resultados.

Entretanto, a análise ocorre tanto na abordagem quantitativa (análise numérica) quanto na qualitativa (descrição e análise temática do texto ou imagem) e frequentemente entre as duas abordagens. Portanto, percebe-se que através do conceito acima apresentado pelo autor, a análise de dados deve estar em consonância com a pesquisa, a fim de apresentar um trabalho rigoroso pautado em resultados válidos e respaldados pelos dados obtidos.

Toda escolha ou recorte em um grupo pesquisado para a definição do universo da pesquisa, nos leva a objetivação dos dados, e quando tabulados, nos dá o suporte estatístico esperado. Isso não significa o melhor caminho metodológico, mas o que melhor se adequa a realidade amostral.

Na questão 1- Porque você acredita que os alunos do 4o ano do fundamental têm dificuldades na leitura e escrita?

Gráfico 1 - Causas da dificuldade na leitura e escrita segundo os professores.



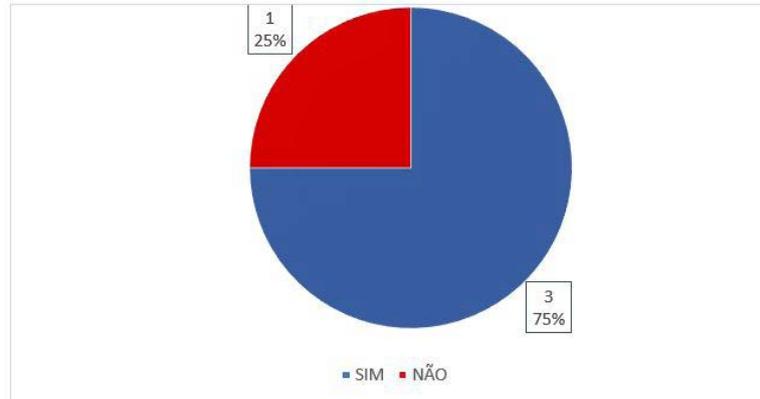
Fonte: Própria autora, (2020).

Conforme o gráfico 1, 75,0% dos professores acreditam que tem relação com a metodologia de ensino da disciplina. Em segundo lugar, ficou a falta de noções básicas, com 25%. Neste sentido, apenas 75,0% dos professores veem no fato de a metodologia

de ensino tradicional não priorizar atividades lúdicas, a maior causa das dificuldades dos alunos.

Na questão 2, você acredita que a utilização de atividades lúdicas e jogos melhorariam leitura e escrita dos alunos do 4º ano do fundamental?

Gráfico 2 - Professores que acreditam que atividades lúdicas e jogos melhorariam a leitura e escrita dos alunos do 4º ano.



Fonte: própria autora, (2020).

Conforme o gráfico 2, 75,0% acreditam que as atividades lúdicas e jogos poderiam melhorar a leitura e escrita dos alunos do 4º ano do fundamental, uma vez que através das atividades lúdicas há um maior interesse das crianças pelas aulas, além de que, conforme Antunes (1998), essas atividades contribuem para a construção dos saberes e integração das crianças.

Na questão 3, você acredita que os alunos do 4º ano do fundamental gostariam da utilização atividades lúdicas e jogos nas aulas?

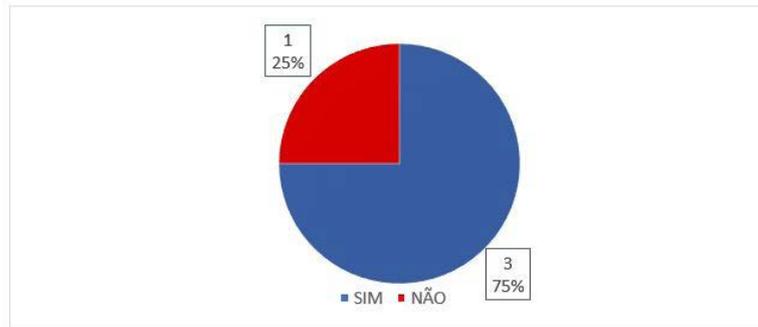
Gráfico 3 - Professores que acreditam os alunos do 4º ano gostariam de atividades lúdicas e jogos durante as aulas.



Fonte: Própria autora, (2020).

Nesta questão, houve unanimidade quanto à opinião de que os alunos gostariam da utilização de atividades lúdicas e jogos em sala de aula. Esse interesse foi demonstrado pelo interesse e entusiasmo dos alunos.

Na questão 4, você acredita que a instituição concorda e apoia a utilização de atividades lúdicas e jogos para melhoraria da leitura e escrita dos alunos do 4º ano do fundamental?

Gráfico 4 - Professores que acreditam que a instituição apoiaria a utilização de atividades lúdicas e jogos com os alunos do 4º ano.

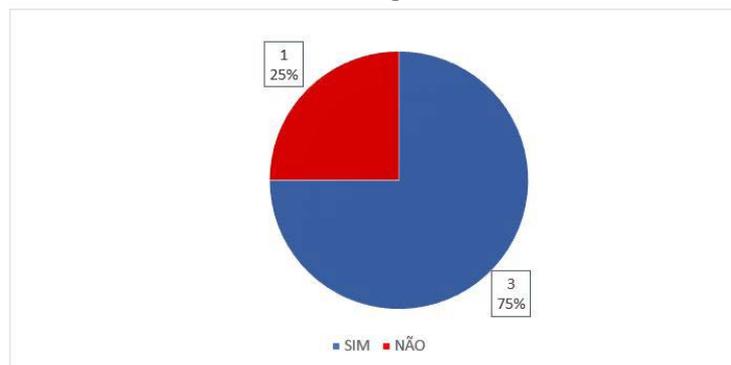
Fonte: Própria autora, (2020).

Conforme o gráfico 4, 75,0% afirmam que a instituição apoiaria a utilização de atividades lúdicas e jogos, contra 25,0% que acha que não haveria esse apoio. Segundo Antunes (1998) cabe à escola, enquanto instituição propiciar o máximo possível de situações em que o aluno possa interagir, coordenar suas ações, expressar seus pensamentos, ser seu próprio agente na aquisição de conhecimentos e habilidades.

As questões 2 a 4 demonstram uma maior aceitação por parte dos professores na utilização de ferramentas lúdicas e jogos nas aulas com crianças do 4º ano do fundamental. Para Lara (2004), as atividades lúdicas e jogos tem ganho espaço dentro das escolas. Para a autora, os professores têm aceitado a utilização destes recursos como forma de tornar as aulas mais agradáveis e tornar a aprendizagem mais atraente para os alunos. Além disso, as atividades lúdicas podem ser consideradas como uma estratégia que estimula o raciocínio, levando o aluno a enfrentar situações conflitantes relacionadas com o seu cotidiano.

Ribeiro (2013), por sua vez, afirma que um melhor desempenho da aprendizagem pode ser obtido por meio da ludicidade. Dentre os inúmeros benefícios de uma educação lúdica, destacam-se: a melhoria da capacidade cognitiva da criança, a potencialização da sua capacidade psicomotora, bem como da sua capacidade de se relacionar com seus grupos de iguais.

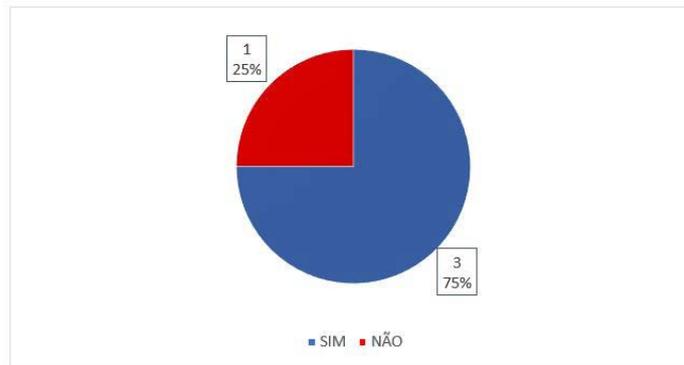
Na questão 5, você acredita que a utilização de atividades e/ou jogos pode contribuir para melhorar a consciência fonológica dos alunos do 4º ano do fundamental?

Gráfico 5 - Professores que acreditam que atividades e jogos melhoram a consciência fonológica.

Fonte: Própria autora, (2020).

Na questão 6, você acredita que a consciência fonológica pode contribuir para melhoria da leitura e escrita dos alunos do 4º ano do fundamental?

Gráfico 6 - Professores que acreditam que atividades e jogos melhoram a consciência fonológica.



Fonte: Própria autora, (2020).

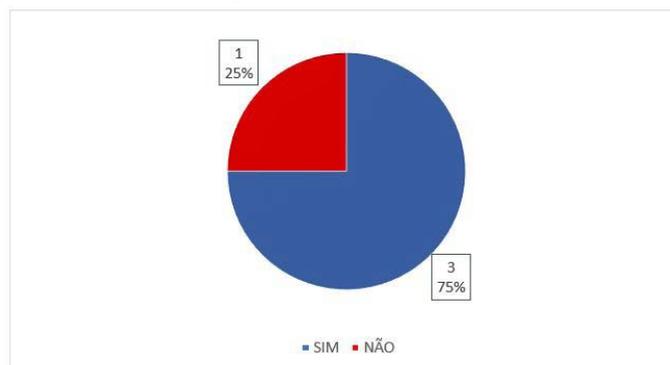
Nas questões 5 e 6, 75% dos professores indicaram respectivamente acreditar que as atividades lúdicas e/ou jogos contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica e que esta, por sua vez, é importante aliada na melhoria da escrita e leitura dos alunos. As atividades lúdicas influenciam no desenvolvimento da personalidade se desenvolvendo afetivamente e socialmente (SANTOS, 1999). O lúdico é garantia de vivências alternativas, contribuindo para a reconstrução significativa dos saberes e uma prazerosa oportunidade de integração. (ANTUNES, 1998).

Para Costa (2003) é entendida como a capacidade de refletir sobre a linguagem, especificamente sobre os sons que formam as palavras, ou seja, uma consciência de que as palavras são formadas por diferentes sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores.

A partir deste conceito, muitos estudos comprovaram que a consciência fonológica é um importante instrumento para a aquisição da leitura e escrita. Quando há a reflexão sobre a palavra e seus elementos constituintes, sobre suas unidades sonoras, dizemos que a prática é executada com consciência fonológica. Navas (2008) por sua vez afirma que o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas é importante para o sucesso da aquisição de leitura/escrita, e a instrução formal.

Na questão 7, você realiza ou realizou atividades lúdicas e/ou jogos com os alunos do 4º ano do fundamental, para melhorar a leitura e escrita?

Gráfico 7 - Professores que realizam atividades lúdicas e/ou jogos.



Fonte: Própria autora (2020)

Conforme o gráfico 7, 75,0% dos professores já realizaram ou têm realizado atividades diversificadas com os alunos na busca por melhoria na leitura e escrita. Apenas 25% não tem buscado fazer uso dessas atividades.

No tocante as possíveis melhorias em termos de aprendizagem da leitura e escrita, conforme gráfico 8, 100% dos professores que aplicaram as atividades concordam que houve melhoras no desempenho dos seus alunos.

Segundo Friedmann (2003), isso se dá porque é através de atividades diversas e lúdicas que a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário, desenvolvendo a aprendizagem de forma prazerosa e significativa, possibilitando que as aulas sejam um sucesso e resultando na satisfação de professores e alunos.

Na questão 8, você acredita que após a utilização de atividades e/ou jogos houve uma melhoria na leitura e escrita dos alunos do 4º ano do fundamental?

Gráfico 8 - Professores que constataram que as atividades lúdicas e/ou jogos trouxeram melhoras na leitura e escrita de alunos do 4º ano.



Fonte: própria autora, (2020).

Conforme gráfico 8, 100,0% constataram melhoria no desempenho dos alunos em termos de escrita e linguagem, após o uso de ferramentas lúdicas e/ou jogos. Essa melhora se deu entre outras coisas em maior facilidade dos alunos na execução das tarefas e também no interesse deles pelas aulas. Para Santos (1999), as atividades lúdicas influenciam grandemente nesse processo, pois são fontes de prazer e descoberta. Através delas a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente registra-se o quão enriquecedor e desafiador foi à realização do trabalho. Aprendi com os autores, e também com os envolvidos nesse processo de pesquisa. Pode-se observar que ainda há muito que se fazer para melhorar e enriquecer o conhecimento sobre a consciência fonológica. Assim, este estudo objetivou trazer um olhar pedagógico sobre o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica a partir da aquisição de leitura e escrita em crianças do 4º ano do ensino fundamental I de Manaus - Amazonas- Brasil, com a realização desta pesquisa e os resultados obtidos até o presente momento pode-se afirmar que são muitas as dificuldades que professores enfrentam no dia a dia, da rotina escolar. Nesta perspectiva é necessário que educadores possam ter uma visão crítica sobre os conceitos que envolvem a consciência fonológica a partir da aquisição

de leitura e escrita aplicada em seu processo de ensino aprendizagem.

Nesse entendimento, essa pesquisa teve como objetivo principal verificar o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica a partir da aquisição de leitura e escrita em crianças do 4º ano do ensino fundamental I. E como objetivos específicos temos:

Entender as dificuldades na leitura e escrita dos discentes do 4º ano do Ensino Fundamental, esse primeiro objetivo foi focado na identificação das dificuldades na leitura e escrita dos discentes do 4º ano do Ensino Fundamental, verificou-se que atualmente, uma das maiores preocupações da escola é com a aprendizagem associada ao prazer, mas, para que esta aliança seja possível, necessita-se de profissionais bem qualificados. A escola precisa ser recuperada e percebida como espaço de alegria e prazer intelectual e satisfação. Nesse caso, projeta-se também a formação do professor repensada, refletindo sobre a sua função e competência.

Compreender de que forma a consciência fonológica através do lúdico pode beneficiar o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Nesse segundo objetivo específico, procurou-se compreender de que forma a consciência fonológica através do lúdico pode beneficiar o processo de aprendizagem da leitura e escrita, verificou-se que através desta o ser humano poderá encontrar formas de realizar-se como pessoa, como cidadão integrado à sociedade.

Analisar como através do lúdico é possível desenvolver as habilidades da leitura e da escrita de maneira prazerosa. O terceiro objetivo específico, foi voltado para analisar como através do lúdico é possível desenvolver as habilidades da leitura e da escrita de maneira prazerosa, o uso do lúdico, assim como dos jogos, proporciona aos alunos momentos diferenciados para construção do conhecimento, nesse sentido deve fazer parte do dia a dia do professor, pois ensinar não é transmitir; os alunos não devem ser agentes passivos da aprendizagem e o professor um mero transmissor de conhecimentos. Tentando romper com este paradigma, deve-se buscar cada vez mais nas escolas uma educação que desperte no aluno o interesse pela investigação, e o professor passe a ser um mediador de atividades eficazes para a aprendizagem.

A escola pós-moderna está permeada de conflitos e situações que muitas vezes os educadores não conseguem enfrentar de maneira clara e objetiva, e é neste espaço que entra o supervisor com sua base pedagógica bem estruturada, com informações específicas no que tange os aspectos da legislação, do currículo, das estratégias de trabalho de equipe, e afins, com um olhar ressignificado sobre a escola e o seu verdadeiro papel.

A escola que se tem e a escola que se quer dependem do compromisso e da responsabilidade de cada educador neste grande quebra cabeça chamado educação. A necessidade de organização, liderança, formação continuada e afins surtirá efeito a partir do momento em que haverá tomada de consciência coletiva de que a mudança é urgente e inevitável por uma melhor educação e um gratificante reconhecimento do trabalho pedagógico desenvolvido por cada educador.

Assim, cabe ressaltar que o desempenho de diferentes papéis exige maturidade e consciência. Sendo assim, surge a necessidade de resgatar a linguagem lúdica, onde a escola possa ter condições para animar, despertar e alegrar os alunos, percebendo os

contextos de interação da criança e a riqueza de outros momentos possibilitadores de aprendizagem, a partir do reconhecimento do lúdico como metodologia de ensino. Acredita-se na formação de pessoas mais humanas, sendo o lúdico um dos caminhos para tal propósito evolutivo.

É preciso ter convicção e acreditar na possibilidade dos próprios sonhos, convivendo com pessoas parceiras, que partilhem dos mesmos ideais para se construir mudanças, porque, dentre outros, este é o sentimento que sustenta o trabalho do professor nos seus espaços de intervenção.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Rossana Pereira de Almeida; MATSUMOTO, Wilson; PANZERI, Heitor. Avaliação da capacidade de cópia de materiais de moldagem elastoméricos de diferentes sistemas por meio de uma técnica aplicável clinicamente. *Revista de Odontologia da Universidade de São Paulo*, v. 11, p. 263-271, 1997.
- CADERO-SMITH, Lisa. Desafios de desenvolvimento profissional de professores enfrentados por superintendentes rurais no oeste do estado de Washington: um estudo fenomenológico. *Colégio Americano de Educação*, 2019.
- CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. *Educação & Sociedade*, v. 18, p. 13-35, 1997.
- COSTA, A. C. Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: [s.n.], v. v.38, 2003. p. p. 137-153.
- COSTA, A. C. Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: [s.n.], v. v.38, 2003. p. p. 137-153.
- DE GUSMÃO, Carlos Alberto. Índices de Desempenho da Manutenção: Um Enfoque Prático. *Revista Mantener*, n. 4, p. 13-17, 2001.
- DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. *Temas psicol.*, p. 217-229, 1998.
- FERNÁNDEZ, Alicia. Os idiomas do aprendente. Porto Alegre: Artmed, p. 51-62, 2001.
- FERNANDEZ, Fernando AS; QUINTELA, M. Fernanda S. Mamíferos da restinga da Barra de Maricá, Rio de Janeiro. *Papéis Avulsos de Zoologia*, v. 37, p. 141-157, 1990.
- FONSECA, Vera Lucia Imperatriz. Hábitos de coleta de *Tetragonisca angustula angustula* Latreille. (Hymenoptera, Apidae, Meliponinae). *Boletim de Zoologia*, v. 8, n. 8, p. 115-131, 1984.
- FRIEDMANN, A. Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.
- FURTADO, Juarez Pereira. Equipes de referência: arranjo institucional para potencializar a colaboração entre disciplinas e profissões. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 11, p. 239-255, 2007.
- GARCIA, Rosane Nunes. Uma investigação sobre a importância das aulas práticas de Biologia no Ensino Médio. *Cadernos do Aplicação*, v. 24, n. 1, 2011.

- JACOB, Adriana Vilela; LOUREIRO, Sônia Regina. Desenvolvimento afetivo processo de aprendizagem e o atraso escolar. *Paidéia* (Ribeirão Preto), p. 149-160, 1996.
- LARA, Marilda Lopes Ginez de. Linguagem documentária e terminologia. *Transinformação*, v. 16, p. 231-240, 2004.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. D. A. Metodologia do trabalho científico. 6. ed. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- MAZIERO, Mariana Gomes. Percussão corporal e crianças pequenas: possibilidades musicais na educação infantil. *OLHARES & TRILHAS*, p. 61.
- MAJOR, Brenda. Gênero, justiça e a psicologia do direito. 1987.
- NAVAS, A. L. G. P. O desenvolvimento do processamento fonológico e sua influência para o desempenho na decodificação de palavras na leitura. In: MALUF, M. R.; GIMARÃES, S. R. K. (org.). *Desenvolvimento da linguagem oral e escrita*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- NAVAS, A. L. G. P. O desenvolvimento do processamento fonológico e sua influência para o desempenho na decodificação de palavras na leitura. In: MALUF, M. R.; GIMARÃES, S. R. K. (org.). *Desenvolvimento da linguagem oral e escrita*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- PESTUN, Magda Solange Vanzo. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. *Estudos de Psicologia* (natal), v. 10, p. 407-412, 2005.
- PATTO, Pedro Maria Godinho Vaz. Reflexões sobre os fins da pena numa perspectiva cristã. *Direito e justiça*, v. 12, n. 2, p. 295-320, 1998.
- RIBEIRO, M. S. M. E. S. D. S. A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância. *Psicologado*. Disponível em <https://psicologado.com.br/atuuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>. Acesso em 20 Abr 2020, 2013.
- SANTOS, S. M. P. D. O Lúdico na Formação do Educador. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SOUZA, Maria Luiza de. Desenvolvimento de comunidade e participação. In: *Desenvolvimento de comunidade e participação*. 1996. p. 231-231.
- STRICK, Corine; SMITH, Lisa. Dificuldades de aprendizagem de A a Z—Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: ARTMED, v. 2, 2001.
- VALLA, Victor Vincent; STOTZ, Eduardo Navarro. Educação, saúde e cidadania. In: *Educação, saúde e cidadania*. 1994. pág. 142-142.
- WEISS, William A. *et al.* A expressão direcionada de MYCN causa neuroblastoma em camundongos transgênicos. *A revista EMBO*, v. 16, n. 11, pág. 2985-2995, 1997.
- ZORZI, J. L. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003

Contribuições de jogos educativos como recursos pedagógicos: dilemas e desafios na educação matemática da EJA ensino médio etapa II na Escola Estadual Dom Mario, Coari - AM, 2020/2021

Contribuciones de juegos educativos como recursos pedagógicos: dilemas y desafíos en la educación matemática de la EJA High School Stage II En Dom Mario State School, Coari - AM, 2020/2021

Janclea Moraes da Silveira

*Professora Graduada em Normal Superior – Universidade Estadual do Amazonas – UEA.
Mestra em Ciências da Educação - Universidade Del Sol - San Lorenzo/ Paraguai*

RESUMO

A sociedade brasileira está em constante movimento acerca da evolução e dos saberes e, nesse sentido, nota-se a preocupação de jovens e adultos com relação à educação e a profissionalização. Querem muitas vezes ganhar rapidamente o tempo que “perderam” longe das escolas, num grito de independência, qualidade de vida e bem-estar. Lotam salas de EJA (educação de jovens e adultos) espalhadas pelo Brasil inteiro, demonstrando maior ou menor facilidade no aprendizado. Veem a matemática muitas vezes como um problema, tendo relevante dificuldade em aprender seus conteúdos. Um problema a ser estudado. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo analisar os dilemas e desafios no ensino e aprendizado da matemática e a contribuição da aplicação de jogos educativos como recurso pedagógico no ensino médio EJA na Escola Estadual Dom Mario, Coari - AM, 2021. Nesse sentido utilizou-se a abordagem qualitativa e quantitativa. Nos métodos mistos a diversidade de possibilidades de análise é considerável, além das alternativas conhecidas proporcionadas pelas estatísticas e pela análise temática. (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013, p.588 - 589). Os resultados foram positivos do ponto de vista qualiquantativo. Desta forma, esperamos que esses resultados possam impactar de maneira significativa na comunidade escolar e na sociedade de maneira geral, e assim, possa beneficiar jovens e adultos que buscam a educação EJA, sobre a educação e estágio atual do conhecimento.

Palavras-chave: ensino da matemática. lúdico. EJA.



ABSTRACT

The Brazilian society is in constant movement about evolution and knowledge and, in this sense, one can notice the concern of young people and adults regarding education and professionalization. They often want to quickly make up for the time they have “lost” away from schools, in a cry for independence, quality of life, and well-being. They fill EJA (Youth and Adult Education) classrooms all over Brazil, showing greater or lesser ease in learning. They see mathematics many times as a problem, having relevant difficulty in learning its contents. A problem to be studied. In this sense, this work aims to analyze the dilemmas and challenges in teaching and learning mathematics and the contribution of the application of educational games as a pedagogical resource in high school EJA in the State School Dom Mario, Coari - AM, 2021. In this sense the qualitative and quantitative approach was used. In mixed methods, the diversity of possibilities for analysis is considerable, in addition to the known alternatives provided by statistics and thematic analysis. (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013, p.588 - 589). The results were positive from the quali-quantitative point of view. Thus, we hope that these results can significantly impact the school community and society in general, and thus, can benefit young people and adults who seek EJA education, about education and current stage of knowledge.

Keywords: mathematics teaching. Ludic. EJA.

INTRODUÇÃO

O tema traz Contribuições de Jogos Educativos como Recursos Pedagógicos: Dilemas e Desafios na Educação Matemática da EJA Ensino Médio Fase II na Escola Estadual Dom Mario, Coari - AM, 2021. Sendo assim, para responder ao problema observado na escola, teve-se como Objetivo Geral: Analisar os dilemas e desafios no ensino e aprendizado da matemática e a contribuição da aplicação de jogos educativos como recurso pedagógico no ensino médio EJA na Escola Estadual Dom Mario, Coari - AM, 2021.

As dificuldades decorrentes do ensino-aprendizagem da disciplina de Matemática constituem uma questão que permeia as práticas de professores e tem sido foco de estudos e pesquisas (por exemplo, citamos os estudos de Porto e Carvalho (2000); Fonseca (2001); Fonseca (2002)). Ao tratarmos, especificamente, da EJA, entendemos que a apropriação de atividades lúdicas precisa ser cuidadosamente planejada, de modo que se atente às peculiaridades dos estudantes dessa modalidade de ensino que facilite a aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

Justifica-se que no decorrer dos últimos anos a Matemática, disciplina de fundamental importância na formação dos cidadãos, sofreu mudanças significativas. Porém, ela continua sendo considerada uma das maiores vilãs dentre as disciplinas, sendo responsável por altos índices de reprovação de alunos. Podemos afirmar que as dificuldades na aprendizagem desta disciplina são motivadas pelas próprias características da disciplina, pela capacitação às vezes inadequada dos professores referente a esta disciplina e também pela falta de contextualização.

Para atingir a velocidade da pesquisa deve-se considerar a possibilidade de realização da investigação levando em conta os recursos humanos, econômicos, apoio logístico e o tempo. Para assim poder analisar os estudos em tempo previsto, com a

participação e colaboração dos sujeitos envolvidos utilizando métodos e técnicas de maneira adequadas. Para o estudo proposto, deverão ser considerados os problemas políticos, éticos e culturais.

A pesquisa se deu numa escola pública no Município de Coari, situado na região norte do Brasil, Coari é um município do interior do Estado do Amazonas, popularmente conhecido na Região Norte como Terra da banana e do gás natural.

O Campo de pesquisa foi na Escola Estadual Dom Mário, que está localizada no município de Coari- AM, na Estrada do Contorno, nº 164 no Bairro Itamaraty.

Portanto, a presente dissertação traz em seu contexto a reflexão sobre os desafios e dilemas no ensino e aprendizado da matemática na modalidade EJA, bem como importância dos Jogos Educativos como Recursos Pedagógicos.

MARCO TEÓRICO

O mundo gradativamente exige do homem habilidades que contribuam para que suas atividades sejam desenvolvidas com grande rapidez, fazendo com que o mesmo sinta a necessidade de conhecer cada vez mais, novas técnicas para atender a essa “exigência” do mundo moderno.

O ensino de Matemática pode contribuir para a formação ética, à medida que se direcione a aprendizagem para o desenvolvimento de atitudes, a confiança dos alunos na própria capacidade e na dos outros para construir o conhecimento matemático, o empenho em participar ativamente das atividades em sala de aula e o respeito ao modo de pensar dos colegas.

Isso ocorrerá à medida que o professor valorizar as trocas de experiências entre os alunos como forma de aprendizagem, promover o intercâmbio de ideias como fonte de aprendizagem, respeitar ele próprio o pensamento e a produção dos alunos e desenvolver um trabalho livre do preconceito de que a Matemática é um conhecimento direcionado para poucos indivíduos talentosos.

A construção de uma visão solidária de relações humanas nas aulas de Matemática contribuirá para que os alunos superem o individualismo por meio do diálogo e da valorização da interação e da troca, percebendo que as pessoas se completam e dependem umas das outras.

Segundo Dante (2002), estudos e pesquisas das últimas décadas em Educação Matemática e as práticas educativas bem-sucedidas em sala de aula sugerem que os professores de Matemática devem ter em mente alguns princípios que veremos a seguir:

A Matemática é uma das mais importantes ferramentas da sociedade moderna. Apropria-se dos conceitos e procedimentos matemáticos básicos contribui para a formação do futuro cidadão, que se engajará no mundo do trabalho, das relações sociais, culturais e políticas; Aprender Matemática é aprender a resolver problemas. Para isso é preciso apropriar-se dos significados dos conceitos e procedimentos matemáticos para saber aplicá-los em situações novas. Assim é fundamental que tais conceitos e procedimentos sejam trabalhados com a total compreensão de todos os significados associados a ele (DANTE, 2002,).

Incentivar nossos alunos a aprender Matemática, utilizando aquele processo repetitivo de resolver exercícios, não é uma prática adequada para um profissional dessa área. Porém, se este tiver o poder de utilizar como ferramenta os conhecimentos que o educando adquiriu durante a sua vida, para juntamente com os conhecimentos da Matemática, solucionar, resolver situações-problema, os alunos poderão perceber a utilidade dos conhecimentos matemáticos.

Alguns educadores afirmam que a baixa aprendizagem em Matemática vem ocorrendo por causa de diversos fatores, entre esses, está à falta de professores preparados para ensinar Matemática. No propósito de chamar a atenção, despertar o interesse de estudar Matemática, o professor de Matemática deve se libertar das aulas expositivas, não excluir totalmente de sua metodologia, mas implantar outros meios que possam contribuir para melhoria da aprendizagem.

Na aprendizagem escolar o erro é inevitável e pode ser encarado como tentativa de buscar acerto. Na Matemática, quando o aluno ainda não sabe como acertar, faz tentativa, construindo uma lógica própria para encontrar a solução. É comum ouvir dos alunos pronunciamentos com relação ao medo que eles têm quando se trata da Matemática, essa realidade vem preocupando os educadores matemáticos.

Não há receita milagrosa capaz de reverter esse quadro preocupante, mas se o professor usar sua criatividade, seu trabalho com certeza gerará como fruto uma boa aprendizagem. Dentre muitos fatores que contribuem para a baixa aprendizagem está à questão da reduzida remuneração dos professores, pois de qualquer forma, esse fato reflete no ensino-aprendizagem, fazendo com que muitos desses educadores deixem de buscar meios que possam melhorar a qualidade do ensino. Dessa forma, esse fato impede que esses profissionais tenham uma formação continuada.

Nesse entendimento, a Educação de Jovens e Adultos configura-se como uma educação diferenciada, seja pela extensão de seus cursos devido ao menor tempo durante seus níveis de formação, seja pelo público e suas especificidades, isso justifica um olhar diferenciado quando se discutem propostas curriculares para essa modalidade de ensino, afinal,

[...] ao considerar as dimensões curriculares para uma formação matemática na educação de jovens e adultos, não se pode pensar em um processo de ensino e aprendizagem da Matemática fora do contexto cultural, declarando-a como absoluta abstrata e universal, pois essa visão seria a principal razão para a alienação e os fracassos da grande maioria dos estudantes nesta disciplina (KOORO; LOPES, 2007).

Assim, tendo em vista esta heterogeneidade do público da Educação de Jovens e Adultos, reunidos em uma mesma turma, é primordial que o professor seja um profissional comprometido com o fazer pedagógico e com a transformação de vida desses alunos e que construa uma prática que tente atender às diferentes necessidades de aprendizagem. Paz e Santos (2010) defendem que o docente precisa ter a capacidade de olhar para além do conteúdo e saber entender a dificuldade de cada aluno que está retornando à sala de aula.

Este público geralmente possui uma vasta bagagem de conhecimentos adquiridos por meio das experiências vividas. Para Paz e Santos (2010) a escola precisa ser um

espaço de reflexão e crítica, onde o aluno e sua experiência devem ser valorizados, sendo importante a troca de experiências entre o aluno e o professor, visto que um aprende com a realidade do outro.

A contextualização do ensino de matemática na educação de jovens e adultos

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), a contextualização é um recurso para tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com conhecimentos já adquiridos ou com experiências da vida cotidiana.

Todavia, faz-se necessário cuidar para não perder o essencial da aprendizagem escolar que é seu caráter sistemático, consciente e deliberado. A aprendizagem contextualizada faz com que o aluno passe a ser ativo no processo de ensino e aprendizagem, visto que levará em consideração os conhecimentos e informações que ele já possui. Para Oliveira e Pinheiro (2009), o professor deve rever sua postura em sala de aula, de forma a criar um ambiente que propicie a aprendizagem dos alunos e fazendo uma relação do conhecimento científico abordado com as experiências que o aluno já possui.

Para Vasconcelos (2008) contextualizar é apresentar em sala de aula situações que deem sentido aos conhecimentos que se deseja que o aluno aprenda, resgatando os conhecimentos prévios dos estudantes, levando o aluno a compreensão do referido conteúdo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), a contextualização é importantíssima para o processo de aprendizagem:

Um plano de curso elaborado em consonância com o território e o contexto no qual a instituição educacional está inserida e com a realidade do estudante e do mundo do trabalho possibilita, sem dúvida, a realização de aprendizagens que façam sentido para o educando (BRASIL, 2013, p. 245).

No que se refere à contextualização dos conteúdos matemáticos, Vasconcelos (2008) defende que ela não pode ser compreendida como uma redução aos aspectos utilitários dessa ciência, abordando-se apenas o que o professor considera como parte do cotidiano do aluno:

Embora as situações do dia-a-dia tenham grande importância no sentido de favorecer a construção de significados para muito conteúdo a serem estudados, faz-se necessário considerar a possibilidade de construção de significados a partir de questões internas da própria Matemática, caso contrário, muitos conteúdos seriam descartados por não fazerem parte da realidade dos alunos. Além disso, muitas razões explicam uma formação básica para todas as pessoas e o aspecto utilitário é apenas uma delas (VASCONCELOS, 2008, p. 46).

A visão de Maria Betânia (2008) está de acordo com o que dispõe os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL 1998), que destacam que muitas vezes há uma interpretação equivocada da ideia de contexto ao se trabalhar apenas com o que se supõe fazer parte do dia a dia do estudante. Desta forma, é importante considerar que os conteúdos podem ser explorados em outros contextos, caso contrário “[...] muitos conteúdos importantes serão

descartados por serem julgados, sem uma análise adequada, que não são de interesse para os alunos porque não fazem parte de sua realidade ou não têm uma aplicação prática imediata” (BRASIL, 1998, p. 23).

A Matemática é uma área de conhecimento que possibilita ao educando entender a realidade a sua volta e agir sobre ela. Ela tem um papel essencial na formação de capacidades intelectuais e no desenvolvimento do pensamento, da criatividade, da autonomia e da capacidade do aluno para enfrentar desafios, contribuindo assim com a formação deste aluno como cidadão. Todavia, conforme destacado por Vasconcelos (2008), apesar da importância atribuída ao ensino e à aprendizagem de Matemática, o seu ensino tem sido caracterizado por altos índices de reprovação, o que faz muitos acreditarem que esta disciplina é direcionada apenas a pessoas mais “talentosas”. Na preparação para a cidadania é fundamental um conteúdo relacionado com o mundo atual. Para outras disciplinas, como geografia e história, isto não é contestado, mas para a Matemática ainda há muita incompreensão a esse respeito e, para muitos, a Matemática é independente do contexto cultural (D’AMBROSIO, 2012).

Tradicionalmente o ensino de Matemática se faz sem referência ao que os alunos já sabem, apesar de termos conhecimento de que o aluno pode aprender muito fora da sala de aula. Os autores Carraher, Schliemann e Carraher (2010) defendem que na sala de aula os professores não devem distinguir a Matemática formal da Matemática enquanto atividade humana e que os professores devem buscar maneiras de usar na sala de aula o conhecimento matemático cotidiano de seus alunos e expandi-los, visto que isso pode tornar a aprendizagem desta disciplina muito mais interessante

A contextualização do ensino de Matemática diz respeito à vinculação dos conteúdos da Matemática a outras áreas de conhecimento e a situações do cotidiano dos alunos. Esta prática é importante visto que pode motivar e incentivar o aluno a aprender. Porém, conforme destacado por Silva (2005), as regras e técnicas Matemáticas têm que ser contempladas, de uma forma ou de outra, no ensino dessa disciplina.

Para Martin e Bisognin (2012), pensar a Matemática significa pensar numa articulação com situações reais, que tenha significado para o educando, com objetivo de formar um cidadão que tenha capacidade de transpor os conhecimentos adquiridos na escola para a sua vida em sociedade. Desse modo, ao interagir o novo conhecimento com o que ele já possui o aluno “[...] modifica os conhecimentos adquiridos, transferindo-o para outras áreas e articulando um novo conhecimento” (MARTIN; BISOGNIN, 2012, p. 20).

Nesta direção, D’Ambrosio (2012) defende que para se alcançar uma sociedade com equidade e justiça social a contextualização é essencial nos programas de educação, inclusive para a Matemática, tanto para populações nativas e menos favorecidas quanto para as populações de setores dominantes.

Santos e Oliveira (2015) destacam que, além de considerar a relevância do cotidiano, é importante criar situações que favoreçam a construção dos significados dos conteúdos matemáticos a serem aprendidos. Para estes autores:

Contextualizar a Matemática é transformá-la em um instrumento útil à realidade de cada aluno, não no sentido de trabalhar apenas os conteúdos que fazem parte da vida

dos educandos, mas de utilizá-los como exemplificações desde que sejam aplicáveis ao contexto (SANTOS E OLIVEIRA, 2015, p. 63).

Na Educação de Jovens e Adultos, a atividade Matemática deve integrar um papel formativo, referente ao desenvolvimento de capacidades intelectuais para a estruturação do pensamento e um papel funcional, voltado à aplicação dessas capacidades na vida prática e à resolução de problemas em diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 2002).

Para Carvalho (1995), precisa-se urgentemente repensar a formação do professor que atua na Educação de Jovens e Adultos para capacitá-lo a estabelecer pontos de mediação entre o saber matemático escolar e o saber matemático do cotidiano dos alunos.

Na mesma linha de raciocínio, Aguirre e Quevedo (2010) ressaltam a importância de o professor criar possibilidades para que as experiências Matemáticas dos educandos construídas em situações do dia a dia ou do trabalho sejam incorporadas na construção de novos saberes na sala de aula.

MARCO METODOLÓGICO

A metodologia da pesquisa tem caráter Qualitativo e Quantitativo, interpretativo e participativo tendo como foco a análise dos dilemas e desafios no ensino e aprendizado da matemática e a contribuição da aplicação de jogos educativos como recurso pedagógico no ensino médio EJA etapa II da Escola Estadual Dom Mario do município de Coari- AM no ano de 2021.

Na Coleta dos dados Sampieri utiliza-se da seguinte argumentação O pesquisador precisa decidir os tipos específicos de dados quantitativos e qualitativos que devem ser coletados, e isso deve ser feito no momento da proposta, embora saibamos que no caso dos dados QUAL não é possível saber de antemão quantos casos e dados serão coletados (lembramos que a saturação de categorias e o entendimento do problema de estudo são os elementos que indicam se devemos concluir ou não a coleta no campo); e, claro, no relatório devemos especificar tipo de dados que foram recompilados e com quais meios ou ferramentas (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013, p.584).

Dessa forma, compreende-se que em uma investigação mista qualiquantitativa, na qual está se buscando nortear os passos dessa pesquisa, observando-se todos os fenômenos, como as emoções, as sensações e tendo o pesquisador olhares múltiplos para os detalhes do desenvolvimento de todas as etapas.

Pesquisa bibliográfica foi feita uma abordagem com os autores no referencial teórico que enfatizam os Dilemas e Desafios na Educação Matemática da EJA Ensino Médio.

Pesquisa de campo assim sendo, o trabalho de campo consiste em uma parte imprescindível da pesquisa, caracterizando-se como uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-nos essa novidade claramente.

São as perguntas que fazemos para a realidade, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a grade ou a perspectiva de observação e de compreensão. (MINAYO, 2007, p. 76).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram desse estudo professores, pedagogos, gestor e alunos da turma de EJA Fase 2 Ensino Médio.

O interesse em abordar a temática, deu-se devido às inúmeras dificuldades enfrentadas por professores de Matemática, o que podemos perceber é que a Matemática ainda é muito “temida” por muitos estudantes, que acreditam que esta disciplina é muito complexa e destinada apenas a algumas pessoas mais “privilegiadas”. Tal fato nos despertou o interesse em realizarmos uma pesquisa qualitativa com aplicação de questionários semiestruturados, com entrevistas, para ter-se uma visão mais ampla dessa problemática que vem atingindo o cenário educacional a nível de Brasil.

Assim, podemos dizer que é de fundamental relevância esse trabalho para toda comunidade escolar.

Tabela 2 - Formação acadêmica/ Profissional dos professores, gestor e pedagogo da E.E.D.M Coari/AM

QUAL SUA FORMAÇÃO				
	Total	Graduação	Especialização	Mestrado
Gestor	1	1	1	
Pedagogo	1	1	1	
Professor	2	2	2	
	4			

Fonte: própria autora/2021

A tabela 2 apresenta a formação profissional na qual é possível perceber que 100% possui graduação com especialização na área da educação. Buscando aprimorar cada dia mais seus conhecimentos para serem repassados a seus alunos. Pois sabemos que a educação vive em mudanças constantes, o que faz do profissional que nela atua um eterno estudante, na medida em que sempre tem que se atualizar para cumprir com a responsabilidade de preparar pessoas conscientes do que é exercer uma profissão pautada no exercício pleno da cidadania.

Tabela 3 - Tempo de atuação dos professores, gestor e pedagogo da E.E.D.M Coari/AM

TEMPO DE ATUAÇÃO COMO GESTOR/ PROFESSOR/PEDAGOGO					
	Total	2 a 4 Anos	5 a 10 Anos	11 a 15 Anos	Há mais de 15 aos
Gestor	1		1		
Pedagogo	1		1		
Professor	2		2		
	4				

Fonte: própria autora/2021

Verificou-se na tabela 3 que o tempo de atuação dos profissionais é de até de 10 anos. Isso mostra que os educadores têm bastante experiência na área de educação. Dessa maneira ao observarmos a experiência que possuem demonstra conhecimento intelectual e prática.

Tabela 4 - Idade dos alunos participantes da pesquisa – E.E.D.M Coari/AM.

IDADE	TOTAL
26 ANOS	4
24 ANOS	2
25 ANOS	3
22 ANOS	4
	13

Fonte: própria autora/2021

A tabela 4 apresenta a variação de idades entre os sujeitos da pesquisa, sendo que a turma é bem mista, apresenta alunos bem jovens ainda.

Tabela 5 - Gênero dos participantes da pesquisa.

IDADE	TOTAL
Masculino	5
Feminino	8
	13

Fonte: própria autora/2021

A Tabela 5 acima mostra que grande parte dos entrevistados é do sexo feminino, que muitas vezes deixam seus filhos na casa de amigos ou parentes para irem à escola, em alguns casos chegam a levar as crianças para sala de aula. O sexo masculino procura menos a EJA, pois muitas vezes o homem é o chefe da casa, tem que trabalhar para sustentar a família e acaba não conseguindo conciliar o estudo e o trabalho, o estudo e a família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todo apresentado, e sem esgotar o assunto, chegou-se ao resultado final da pesquisa. Em primeiro lugar, faz-se uma identificação do EJA e o contexto que lhe envolve (aluno, professor e metodologia), depois vai-se ao reconhecimento do lúdico e a educação e, por fim, chega-se a educação da matemática.

Com relação à Educação de Jovens e Adultos, tem-se que é uma modalidade de educação inclusiva e, de maneira regulamentada, vem atender anseios e necessidades de um público com características determinadas. Pessoas adultas que, por motivos sociais, ou até mesmo problemas anteriores, não puderam acabar os seus estudos. Muitas vezes, inclusive por terem que dar prioridade total ao trabalho para sustentar sua família. A saber, pessoas que tem problemas em casa, na maioria das vezes, de drogas, bebidas, violência doméstica, problema com os filhos, fome e pobreza. No geral, falta de condições básicas de vida digna. Mesmo assim, pessoas que tem interesses pelo estudo para realizações ou, até mesmo, ultrapassar barreiras de frustrações, decepções, limitações ou correlatos.

O primeiro objetivo específico corresponde a hipótese positiva: Analisar os desafios e dilemas no ensino e aprendizado da matemática da modalidade EJA. O ensino e a aprendizagem de Matemática têm se revelado problemático para alunos do EJA Ensino

Médio, a forma como se apresenta o conteúdo a eles pode originar a disponibilidade ou não para aprender e isso depende em grande parte da compreensão e da concepção que os professores têm sobre o processo de ensino e aprendizagem, o uso de metodologias diversificadas e o modo de usá-las para garantir o processo de construção de conhecimento a seus alunos. Analisando o resultado da pesquisa realizada, notou-se que entre teoria e prática existe uma lacuna onde precisa ser ocupado no que diz respeito ao Ensino-Aprendizagem da matemática.

A maneira descontraída e dinâmica do lúdico, expressa por jogos, músicas, brincadeiras e coisas correlatas faz, de certa forma, a educação ficar mais fácil e prazerosa. Um contexto amigável e representativo na arte de ensinar, ainda na relação ensino/aprendizado, de tal sorte que, de maneira mais descontraída e visual, também com movimento, o aluno aprende mais fácil. Observa-se a importância do lúdico no ensino da matemática.

Desta forma, tendo em vista as diversas particularidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos descritos neste estudo e as dificuldades que eles possuem no aprendizado de Matemática, pode-se concluir que a contextualização, realizada de forma planejada e sistematizada, contribui para que estes alunos tenham mais interesse em aprender e possibilita que vivenciem efetivamente a Matemática resultando em uma aprendizagem mais efetiva desta disciplina.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Ensino de 5ª a 8ª Séries. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei n.12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 de abril de 2013, p.1. Disponível em: Acesso em: 02 abr. 2013.
- CARVALHO, D. L. A interação entre o conhecimento matemático da prática e o escolar. 1995. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 1995.
- CARRAHER, David W.; SCHLIEMANN, Ana Lúcia D. Cultivando o pensamento algébrico inicial. Ensinando e aprendendo o pensamento algébrico com crianças de 5 a 12 anos: a evolução global de um campo emergente de pesquisa e prática, p. 107-138, 2018.
- D'AMBROSIO, U. Educação matemática: da teoria à prática. 23 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- DANTE, Luiz Roberto. Didática de resolução de problemas de Matemática. 2ª ed. São Paulo: Ática. 1991.
- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.
- FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Educação Matemática de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

KOORO, Méri Bello; LOPES, Celi Espasandin. O conhecimento matemático na educação de jovens e adultos. Recuperado de http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem15dpf/sm15ss13_04. Pdf, 2007.

MARTIN, M. S.; BISOGNIN, V. Ensino e aprendizagem de equações de diferenças por meio da metodologia de resolução de problemas. *Educação Matemática em Revista*, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 13, p. 19-30, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da Pesquisa Social. In: *Pesquisa social, Teoria, método e criatividade*. 26º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de e OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa Social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) *Pesquisa participante*. 8 ed. São Paulo: Brasiliense. 2006.

PAZ, M. D; SANTOS, S. V. A superação e a força de vontade de quem volta a estudar. In: BENVENUTI et. al. (Orgs.). *Refletindo sobre proeja: produções de Porto Alegre*. Pelotas, RS: Editora Universitária - UFPEL, 2010. p. 139-156.

SANTOS, A. O.; OLIVEIRA, G. S. de. Contextualização no ensino-aprendizagem da Matemática: princípios e práticas. *Educação em Rede: formação e prática docente*, Cachoeirinha/RS, v. 4, n. 5, p. 59-75, 2015.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernandes; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. *Metodologia de pesquisa*. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, J. A. F. Refletindo sobre as dificuldades de aprendizagem na Matemática: algumas considerações. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática). Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2005.

VASCONCELOS, M. B. F. A contextualização e o ensino de Matemática: um estudo de caso. 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2008.

Merenda escolar: ressignificação do programa nacional de alimentação na escola pública estaduais – PNAE, do município de Coari Amazonas no ano de 2022

School meals: resignification of the national food program at public state schools - PNAE, in the municipality of Coari Amazonas in the year 2022

Francisca Aldeane Minguim de Almeida

Professora graduada em Normal Superior. Universidade Estadual do Amazonas _UEA. Doutora e Mestra em Ciências da Educação. Universidade Del Sol- UNADES

RESUMO

Este estudo tem a temática relacionada a merenda escola e a regionalização dos alimentos local se tomou um estudo de caso das escolas da rede pública municipal do Estado do Amazonas, o hábito da boa educação nutricional deve ser estimulado no ambiente escolar tanto na teoria quanto na prática, razões pelas quais muitas escolas já se alinham com essa filosofia, e tanto orientam para alimentos saudável; quanto proíbem seus alunos quanto ao consumo de frituras e doces em ambiente escolar. Tem como objetivo central analisar como se dar a regionalização da merenda escolar: o estudo de caso das escolas da rede pública da cidade de Coari-Amazonas, os objetivos específicos são Identificar as diretrizes do FNDE e PNAE que norteiam o embasamento da merenda escolar nas escolas da rede pública municipal, urbana da cidade de Coari-Amazonas referente a regionalização da merenda escolar como estudo de caso, explicitar como se dar a merenda escolar é um fator importante na aprendizagem dos alunos da zona urbana da cidade de Coari-Amazonas referente a regionalização da merenda escolar como estudo de caso, exemplificar como se papel da agricultura familiar na oferta da regionalização da merenda escolar no município de Coari, nas escolas Municipais da Rede Urbana. A metodologia adotada é de cunho, qualitativo e quantitativo, como enfoque sistemático direcionando ao modelo sistêmico, para estudar as políticas públicas desenvolvidas para o meio rural, enfocando-se principalmente na alimentação escolar, na regionalização dos alimentos. Resultados mostrou a importância do programa PREME do Estado do Amazonas e Programa de Alimentação Escolar (PNAE). O Conselho de Alimentação Escolar é um órgão colegiado de Caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de



assessoramento, instituído no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, composto por, no mínimo, 7 (sete) membros titulares e os respectivos suplentes: representantes do Poder Executivo, trabalhadores da educação e discentes, entidades civis e pais de alunos e as normativas.

Palavras-chave: merenda escolar. legislação. regionalização.

ABSTRACT

This study has a theme related to school lunches and the regionalization of local foods. If we took a case study of schools in the municipal public network of Estado do Amazonas, the habit of good nutritional education should be encouraged in the school environment, both in theory and in practice, which is why many schools are already aligned with this philosophy, and are both oriented towards healthy food; how much they prohibit their students regarding the consumption of fried foods and sweets in the school environment. Its central objective is to analyze how to give the regionalization of school lunches: the case study of public schools in the city of Coari-Amazonas, the specific objectives are to identify the guidelines of the FNDE and PNAE that guide the foundation of school meals in schools of the municipal, urban public network of the city of Coari-Amazonas regarding the regionalization of school meals as a case study, to explain how giving school meals is an important factor in the learning of students in the urban area of the city of Coari-Amazonas Amazonas referring to the regionalization of school lunches as a case study, exemplifying the role of family farming in the offer of regionalization of school meals in the municipality of Coari, in the Municipal schools of the Urban Network. The methodology adopted is of a qualitative and quantitative nature, as a systematic approach leading to the systemic model, to study the public policies developed for the rural environment, focusing mainly on school feeding, on the regionalization of food. Results showed the importance of the PREME program of the State of Amazonas and the School Feeding Program (PNAE). The School Feeding Council is a collegiate body of a supervisory, permanent, deliberative and advisory nature, established within the scope of the States, the Federal District and the Municipalities, composed of at least 7 (seven) full members and their respective alternates: representatives of the Executive Branch, education workers and students, civil entities and parents of students and the regulations.

Keywords: school meals. legislation. regionalization.

INTRODUÇÃO

O hábito da boa educação nutricional deve ser estimulado no ambiente escolar tanto na teoria quanto na prática, razões pelas quais muitas escolas já se alinham com essa filosofia, e tanto orientam para alimentos saudáveis; quanto proíbem seus alunos quanto ao consumo de frituras e doces em ambiente escolar.

Apesar da seriedade e relevância da alimentação escolar é notório, por notícias de jornais (em Manaus, por exemplo, a imprensa apelidou o ex-governador de José Melo de Oliveira de “Zé Merenda”, quando de sua passagem pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas e alusão aos desvios de merenda escolar; também no ano de 2006, foi deflagrada pela Polícia Federal a “Operação Saúva” em que empresários e funcionários públicos foram presos por licitações fraudulentas em relação à merenda escolar) que muitas vezes esse direito do estudante torna-se suprimido em face aos desvios das verbas destinadas a sua alimentação, e isso ocorre em muitos municípios do nosso país.

Os valores nutricionais preconizados pelo PNAE têm por objetivos: “Combater a desnutrição, melhorar a imunidade, pois menos adoecimento será mais dias na escola, e o combate ao baixo desempenho nos estudos que muitas vezes levam a desistência e a evasão escolar” (CAVALCANTE, 2009, p. 9).

Reporta-se aos prejuízos de uma inadequada dieta alimentar por período prolongado segundo ele isso diminui as reservas orgânicas de micronutrientes trazendo como consequência a criança e ao adolescente além de redução na atividade física, a diminuição na capacidade intelectual, baixa resistência a infecções e mais suscetibilidade a doenças. Por essas e outras razões é que se faz necessária uma investigação das condições da alimentação escolar para saber se ela tem sido adequada e se ela contribui para a frequência e o desempenho escolar

Foram utilizados também documentos da Companhia Nacional de Abastecimento – CONAB e do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS sobre o PAA, que visa fortalecer esse segmento a partir da compra de seus produtos. Além dessas fontes, foram utilizados depoimentos e declarações de gestores públicos e agricultores familiares envolvidos nos projetos de desenvolvimento local a partir da merenda escolar.

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), popularmente conhecido como merenda escolar foi implantado em 1955, pelo Governo Federal, visando garantir, através da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas.

Em 2009, a base legal do programa foi revisada e implementada a Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009, assim como, a Resolução/CD/FNDE Nº 38 de 16 de julho de 2009, que determina que do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE.

MARCO TEÓRICO

A regionalização de produtos alimentícios naturais é oriundo de nossa natureza e principalmente das famílias que necessitam de sua sobrevivência através da plantação e exploração, como no caso do extrativismo vegetal; as famílias ribeirinhas, indígenas ou quilombolas exercem o papel de plantar, colher, vender para conseguir através desse recurso o seu sustento.

É necessário empoderar a agricultura familiar porque há décadas atrás era considerada inferior em suas localidades rurais; as famílias ribeirinhas ou quilombolas eram apenas pequenos produtores comuns que não tinha uma plantação variada por falta de investimentos e de políticas públicas que não era elaborada pelos governantes municipais, estaduais e federais. Assim, acontecia o êxodo rural como nos relata “pequenos produtores, tinham seu futuro marcado pela eliminação, cedendo lugar às empresas agropecuárias, no processo de modernização capitalista, afinal, havia grande pobreza no meio rural, impulsionando as pessoas a migrarem para os meios urbanos”. (SCHMITZ; MOTA, 2008).

No Brasil, a problemática da nutrição saudável nas escolas era discutida desde a década dos anos de 1940. Nessa época, o Instituto de Nutrição lançou uma proposta que defendia que o governo federal tinha como dever, promover meios para a oferta da merenda escolar em âmbito nacional. Entretanto, por indisponibilidade de recursos financeiros na época, não foi possível estabelecer tal recomendação (BRASIL, 2012).

O desdobramento do processo de fornecimento de alimentação escolar, por parte do poder público, só se iniciaria a partir da década de 50, do século XX, quando surgiram, por meio do Documento “Conjuntura Alimentar e Problemas de Nutrição no Brasil” elaborado pela Comissão Nacional de Alimentação (CNA), medidas intervencionistas que fomentavam políticas públicas de suplementação alimentar (BRASIL, 2012).

Ao observarmos o processo de evolução dessas políticas públicas, verificamos que, nas Constituições que antecederam a de 1988, somente a de 1934 versava sobre o atendimento aos educandos com programas suplementares de alimentação, dispendo, em seu Art. 157, que “a União, os Estados e o Distrito Federal reservariam uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação”.

A partir da Constituição Federal de 1934, foram promulgadas quatro Constituições para a Nação, mas, somente na de 1988, foram criados dispositivos para a educação, tornando-se o Estado o sujeito maior dessa prestação social e da garantia de alimentação escolar⁶ (BRASIL, 2011). Nesse sentido, Cury e Ferreira (2009, p. 35) apontam que [...] a educação, condição para a formação do homem é tarefa fundamental do Estado, é um dos deveres primordiais, sendo que, se não o cumprir, ou o fizer de maneira ilícita, pode ser responsabilizado [...]. A partir no momento que a Constituição Federal colocou o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) como um dever do Estado e dos órgãos federais, ele se tornou um dos maiores programas nacionais, em termos de recursos e alcance territorial.

Na prática, o PNAE e, conseqüentemente, a alimentação escolar passaram a ser um dever do Estado e um direito do educando, a partir da promulgação da CF de 1988 que versa em seu artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento ao educando, no ensino fundamental, a partir de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988).

Conforme o Fundo do Desenvolvimento da Educação (FNDE), os princípios do PNAE devem atender às exigências do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) - (BRASIL, 2012), que é garantir aos estados e municípios uma organização voltada para políticas públicas da alimentação escolar de qualidade e constante.

Para compreendermos o PNAE, apresentaremos, na próxima subseção, o histórico e as legislações que lhe deram origem e como ele se apresenta na atualidade, enquanto política pública brasileira.

O histórico do PNAE enquanto política pública

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), mais conhecido como merenda escolar, tem como órgão financiador o Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação (FNDE) e teve seu início por volta de 1950. Durante vários anos, tentou se fixar como política pública por meio de programas, campanhas, planos e iniciativas de programas de ajuda interamericana, entre os quais se destacavam os programas como: os Alimentos para a Paz, o Programa de Alimentos para o Desenvolvimento e o Programa Mundial de Alimentos (PMA) - (BRASIL, 2012).

Tais iniciativas não foram bem-sucedidas por falta de recursos financeiros. Cabe destacar que, nos anos anteriores ao de 1988, por não ser institucionalizado, o Programa ainda não estava consolidado como política pública. Ainda nos anos que antecederam a Constituição de 88, algumas instituições escolares se organizavam para a compra dos gêneros alimentícios, por meio das chamadas “caixas escolares”, caracterizadas como unidades executoras para receber recursos destinados à alimentação escolar, entre outros, visando fornecer alimentação aos estudantes, enquanto eles permaneciam na escola. Estabelecer a historicidade dos decretos e legislações da alimentação escolar é fundamental, para que possamos compreender o processo de estabelecimento e consolidação do PNAE (BRASIL, 2012).

Na década de 50, do século XX, foi redigido o documento “Conjuntura Alimentar e o Problema da Nutrição no Brasil” (BRASIL, 2012). Neste se apresentou, pela primeira vez, a estrutura de um programa de alimentação escolar, sob a responsabilidade do governo federal e com abrangência nacional. Do plano original, apenas o Programa de Alimentação Escolar evoluiu, com financiamento do Fundo Internacional de Socorro à Infância (FISI), atualmente UNICEF.

Ainda em 1955, instalaram-se as representações regionais do CNA nos estados cujo objetivo principal era atender às necessidades da população carente, oferecendo melhores condições alimentares. Visava-se, com os conselhos regionais, ao desenvolvimento físico e cognitivo dos alunos, por meio da diminuição do índice de evasão e repetência. Buscava-se melhorar o rendimento escolar e um melhor aprendizado. Desse modo, fortaleceu-se a ideia de que a alimentação escolar estava intimamente ligada ao sucesso e à permanência dos discentes nos ambientes escolares. Isso originou, em 1956, a Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME), objetivando a abrangência nacional. Já em 1976, o CNAE fez parte do II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN) que, em 1979, passou a se denominar Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Em 1983, pela Lei nº. 7.091 (BRASIL, 1983), o Instituto Nacional de Assistência ao Educando fundiu-se à Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), ligado ao Ministério da Educação e Cultura. Tal fusão alocou a responsabilidade do gerenciamento da merenda escolar, não mais de forma isolada, visto que a temática da nutrição básica do educando era vista como questão de saúde pública e não de responsabilidade educacional, configurando-se, então, alimentação escolar e subsídios escolares como demandas sociais específicas. Albaneide Peixinho salienta que,

Simultaneamente, a proposta para a alteração da Constituição Federal surgia grandes discussões e debates no país, aconteciam, refletidos em conferências como a de Saúde e a Conferência de Alimentação e Nutrição, que indicou as diretrizes e princípios para as políticas públicas de saúde, educação, alimentação e nutrição (PEIXINHO, (2011, p. 43).

Os eventos citados pelo autor podem ter contribuído para o fortalecimento de políticas públicas voltadas à merenda escolar que, com a fusão dos departamentos/institutos, passou a ser fator agregador de saúde pública, tornando a questão da oferta da merenda escolar não apenas uma garantia de saúde pública, mas uma necessidade básica educacional. Tal fato foi expresso na gestão centralizada do Ministério da Educação e Cultura, quando o governo federal repassou aos Estados e Municípios as verbas necessárias para executabilidade do programa. Além dessa questão, a União passou a ser um órgão gerenciador da alimentação escolar, devendo executar as diferentes etapas do PNAE, no que se refere à compra e distribuição dos produtos destinados à alimentação escolar. O governo é, dessa maneira, responsável pela aquisição e distribuição dos alimentos e também pela elaboração dos cardápios.

No ano de 1994, houve a promulgação da Lei nº 8.913, que dispunha sobre a municipalização da merenda escolar, dando subsídios para a descentralização dos recursos dos programas de alimentação escolar. Para isso, era necessária a criação de convênios com os municípios e o envolvimento das Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal.

Mesmo com a promulgação da Lei nº 8.913, que institucionalizou a descentralização do PNAE, sua consolidação, já sob o gerenciamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE), se deu com a Medida Provisória nº 1.784, de 1998, em que, além do repasse direto a todos os municípios e Secretarias de Educação, a transferência passou a ser feita automaticamente, sem a necessidade de convênios ou de quaisquer outros instrumentos similares. Segundo o artigo 2º da MP:

A transferência de recursos financeiros objetivando a execução descentralizada do Programa Nacional de Alimentação Escolar será efetivada automaticamente pela Secretaria Executiva do FNDE, sem necessidade de convênio, ajuste, acordo ou contrato, mediante depósito em conta corrente específica.

Desde sua criação, em 1955, o PNAE tinha como modalidade de operacionalização a forma centralizada, cuja execução é de responsabilidade do órgão gerenciador, na atualidade, o FNDE. Em outras palavras, o órgão executa todas as etapas do Programa, sendo responsável pela aquisição e distribuição dos alimentos e também pela elaboração dos cardápios. Com a descentralização, efetivada em 1998, cada estado ou município poderia gestar os recursos, no que diz respeito à compra dos gêneros alimentícios, a fim de dar agilidade ao processo de aquisição dos gêneros da merenda escolar, bem como promover a economia local e incentivar a produção e a valorização dos agricultores da região. A partir do momento que a responsabilidade pelo Programa passou a ser de âmbito local, os alunos atendidos por essa política pública tiveram benefícios em relação a poder consumir alimentos produzidos na sua própria região. Dessa forma, o PNAE ainda tende a contribuir para o desenvolvimento social e econômico local.

Em se tratando da aquisição de produtos básicos com o recurso repassado para compra da alimentação escolar, observamos mais de dois terços do valor para esse fim. Assim, podemos destacar, de acordo com Belik *et al.* (2009), os seguintes produtos, com forte presença nos cardápios: arroz, feijão, macarrão, açúcar, biscoito, farinha de mandioca, queijo, polpa de frutas, leite em pó, pescado resfriado, charque, cará, carne bovina, pão, ovos, óleo, frango abatido congelado. Tais gêneros fazem parte da relação, que o PNAE considera como sendo produtos básicos (alimentos).

Um marco importante do PNAE pode ser observado na publicação da outra reedição da MP nº 1.784/98, em 2 de junho de 2000, sob o número 1979-19, que estabelece a criação, em cada município brasileiro, de Conselho de Alimentação Escolar (CAE) como órgão deliberativo, fiscalizador e de assessoramento para a execução do Programa. Isso concedeu à população local o direito de se tornar presente e atuante, permitindo que as necessidades de cada região sejam percebidas e levadas em conta na aquisição dos alimentos. Atualmente, os CAEs são formados por representantes de entidades civis organizadas, dos trabalhadores da educação, dos discentes, dos pais de alunos e representantes do Poder Executivo.

Conforme demonstrado no quadro 1, o repasse do governo federal (GF) varia de acordo com a modalidade de ensino. No entanto, percebemos que o valor repassado pelo GF tende a ser insuficiente para a manutenção de um sistema de alimentação escolar com qualidade, visto que recebe complementação de recursos por parte do Governo do Estado (OLIVEIRA, 2016).

Mesmo levando em consideração que a aquisição dos produtos é realizada em grande quantidade pela entidade executora, em nosso caso a SEDUC, que visa reduzir o valor pago, o recurso repassado pelo FNDE para os entes federados (Estados, Distrito Federal e Municípios) pode não corresponder aos valores necessários para a compra dos gêneros alimentícios para atender aos alunos, durante sua permanência no ambiente escolar, no ano letivo.

Dessa forma, pode-se observar que o valor per capita por aluno repassado pelo GF se configura como incompatível com os cardápios que devem ser oferecidos diariamente aos alunos no ambiente escolar. Tomando como base o valor repassado por aluno do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos, que se trata de R\$ 0,30 (trinta centavos), o valor é baixo.

O orçamento do PNAE, em âmbito nacional, foi, em 2015, de R\$ 3,8 bilhões, para beneficiar 42,6 milhões de estudantes da Educação Básica regular e de jovens e adultos. Com a Lei nº 11.947, de 16/6/2009, 30% desse valor, que corresponde a R\$ 1,14 bilhão, deve ser investido na compra direta de produtos da agricultura familiar, medida que tende a estimular o desenvolvimento econômico e sustentável das comunidades.

Dentro desse contexto, o PNAE pode ser considerado um importante programa de garantia à segurança alimentar no Brasil, pois, de acordo com o conceito de segurança alimentar tomado na Cúpula Mundial da Alimentação, realizada pela *Food and Agriculture Organization* (FAO), em Roma (1996), (*apud* BELIK; CHAIM, (2009), esta existe quando:

[...] toda pessoa, em todo momento, tem acesso físico e econômico a alimentos suficientes, inócuos e nutritivos para satisfazer suas necessidades alimentares e preferências quanto aos alimentos a fim de levar uma vida saudável e ativa.

Assim, entendemos que o PNAE se constitui como um dos elementos constitutivos para garantir aos alunos, das mais variadas partes do país, alimentação adequada e suficiente para o desenvolvimento cognitivo e físico.

Após mais de meio século de funcionamento, os programas de alimentação escolar do Brasil tendem a ser percebidos como constitutivos de intensos debates e formulações

legais. Atualmente, o PNAE é o maior programa de suplementação alimentar no Brasil, tendo em vista sua abrangência e seu alcance. Espera-se que este seja fortalecido cada vez mais, para que possa atender aos alunos, visto que a alimentação escolar desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, ao mesmo tempo em que também garante um suprimento mínimo de alimentos às populações carentes.

A próxima seção será dedicada à apresentação mais detida da atual legislação do PNAE no Brasil e no Amazonas. Visamos, com isso, situar o caso de gestão em sua especificidade.

MARCO METODOLÓGICO

A pesquisa foi descritiva relevando os dados obtidos a partir de documentos dos órgãos que se fazem presentes na Coordenadoria Regional de Educação Estadual de Coari - SEDUC, IDAM averiguando quais produtores rurais são cadastrados na Agricultura Familiar que comercializam seus produtos, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE através de dados quantitativos; terá uma abordagem qualitativa perfazendo uma análise sobre o mesmo. A pesquisa consiste na eficácia de informações de coletas para entendermos a merenda escolar como um dos principais fatores de aprendizagem das crianças na escola.

A metodologia como parte integrada do estudo da tese que se configura nos passos por onde o pesquisador deve encaminhar para o orientador a condução da pesquisa, as atividades do projeto foram realizadas em dois divisões;

1ª Etapa - projeção dos conteúdos a serem abordados durante a construção da tese.

2ª Etapa - Planejamento das etapas para construção da dissertação, através de análise de dados, usando os instrumentos da coleta de dados.

Este item destaca os procedimentos metodológicos utilizados na construção da dissertação. De acordo com Creswell (2010) o método de pesquisa envolve a forma de coletar os dados, de analisá-los e a interpretação desses dados que o pesquisador propõe para seu trabalho.

A construção dos dados envolveu inicialmente uma pesquisa bibliográfica e descritiva da dissertação do marco teórico, que trouxe um norte, a partir da análise documental de portarias, da legislação existente sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar nas escolas públicas de todo Brasil (PNAE), e sobre o contexto local para identificação da teoria do programa, possibilitando a identificação dos espaços institucionais previstos para articulação entre os setores, até chegar nos atores principais, estado, município e aluno, as nutricionista que foram importante na coleta dos resultados pela entrevista e questionários. As legalidades para construir o as referências e composição de todo achado na escrita. Na alimentação escolar regional é importante para nutrição dos Amazonenses.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir desse panorama geral, considerando a vinculação histórica do Programa Nacional de Alimentação Escolar ao apoio à agricultura familiar e à necessidade de aprimoramento dos mecanismos de Desenvolvimento Local e Territorial ligados a esse segmento que tradicionalmente esteve à margem das políticas setoriais e do circuito comercial comandado pelas grandes empresas, este artigo pretende contribuir para a identificação de mecanismos que a gestão da alimentação escolar nos municípios não só utiliza para melhorar o atendimento às crianças, mas que, ao mesmo tempo, ajudam a promover o desenvolvimento local por meio do apoio à agricultura familiar.

Para a identificação desses mecanismos utilizou-se nesta dissertação a base de dados da 3ª edição do Prêmio Gestor Eficiente da Merenda Escolar - 2006, ano base 2005, desenvolvido e coordenado pela ONG Ação Fome Zero, que, teoricamente, reúne dados sobre as melhores gestões do PNAE. Em 2006 o Prêmio obteve 610 inscrições de Prefeituras.

O formulário de inscrição traz, entre outras, perguntas sobre compras da produção local pela Prefeitura para abastecer a merenda escolar, identificando o tipo de organização produtiva (produtores individuais ou reunidos em associações/cooperativas), os valores e os produtos adquiridos; sobre a participação no Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar – PAA, incluindo também os valores e os produtos adquiridos; e possíveis Programas/projetos municipais de apoio à pequena produção.

No âmbito do pequeno produtor rural, as políticas de crédito, que tradicionalmente não incluíam essa categoria, começaram a entrar na pauta governamental a partir da reforma da Constituição em 1987, com a elaboração de uma proposta de lei Agrícola pelos movimentos sindicais, que incluía uma política de crédito voltada para a agricultura familiar. Em 1994, o Ministério da Agricultura e do Abastecimento criou o Programa de Valorização da Pequena Produção Rural – PROVAP, crédito de investimento subsidiado para os agricultores familiares, que viria a ser base para a elaboração do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF, em 1995.

O que há de comum entre ambas as noções é que trabalho, produção e família formam um conjunto que opera de forma unificada e sistêmica, cultivando organismos vivos e gerenciando processos biológicos através dos quais buscam criar condições materiais que visam garantir sua reprodução enquanto grupo social. Isso significa que a organização social e econômica, o processo de trabalho e de produção, as relações com o mercado e as formas de transmissão patrimonial são fortemente influenciadas por relações de consangüinidade e parentesco, que são tributárias tanto do modo como as famílias gerenciam seus recursos materiais como dos valores culturais e simbólicos que definem sua identidade. (SCHNEIDER; NIEDERLE, 2008, p. 6).

Dados apresentados pelo MDA, em 2018, revelaram que a participação do agronegócio familiar no PIB – Produto Interno Bruto nacional chegou a 10,1%, o que correspondeu a um valor adicionado de R\$ 156,6 bilhões. Os estabelecimentos familiares, dispendo de apenas 30% da área, foram responsáveis por quase 38% do Valor Bruto da Produção – VBP da agropecuária nacional e, na produção de feijão, leite, milho, mandioca, suínos, cebola, banana e fumo, essa proporção chegou à cerca de 50%. Demonstraram ser grandes empregadores e eficientes na atividade produtiva, tendo sido responsáveis

por praticamente 77% do pessoal ocupado no meio rural brasileiro e obtido renda total por hectare/ano 2,4 vezes maior que a dos demais (em imóveis cuja área média é 17 vezes menor que a dos estabelecimentos patronais).

Além disso, a agricultura familiar, apesar de sua heterogeneidade interna, foi capaz de assegurar a independência do modelo de produção capitalista, basicamente por não haver separação total entre o capital e os demais fatores de produção; pelo trabalho não ser totalmente alienado; pela subordinação do capital não estar no mesmo patamar que os demais setores produtivos; e pela divisão social do trabalho não estar consolidada.

A legislação brasileira e a Constituição Federal, Brasil (1988) contemplam os princípios éticos que embasam a administração pública. No entender de Colombo *et al*, (2011, p.38) os princípios da Legalidade, Impessoalidade, Moralidade, Publicidade e Eficiência têm valores éticos e jurídicos e são norteadores da conduta de um administrador/gestor escolar.

Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que regulamenta o PNAE, determina que no mínimo 30% (trinta por cento) dos recursos financeiros repassados deverão ser utilizados para aquisição de gêneros alimentícios oriundos da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações Baldasso e Triches consideram que esse preceito do PNAE valoriza a compra de alimentos básicos e locais. Esse incentivo à agricultura familiar é considerado uma estratégia de desenvolvimento regional sustentável, assim como a Resolução do FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, que regulamenta a Lei nº 11. 947 e estabelece que, na aquisição dos produtos da Agricultura Familiar e dos Empreendedores Familiares Rurais, devem ser priorizados, sempre que possível, os alimentos orgânicos e/ou agroecológicos.

Figura 6 - Programa Nacional de Alimentação Escolar.



Fonte: www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae

Fundo nacional de desenvolvimento da educação no apoio à agricultura familiar

O Programa Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais (Pronat) foi implementado pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e conta com 164 Territórios Rurais, compostos por 2,5 mil municípios.

Esse programa tem como objetivo acelerar processos locais e sub-regionais, de maneira que se ampliem as oportunidades de geração de renda de forma descentralizada e sustentável, articulando-os com redes de apoio e cooperação solidária. Os Territórios Rurais são a base dos Territórios da Cidadania, que têm como finalidade a superação da

pobreza e a geração de trabalho e renda no meio rural por intermédio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a regionalidade da merenda escolar no município de Coari na rede municipal, buscou analisar os documentos e entrevistas sobre a temática, pois mesmo concorrendo no processo de alimentos regionais, que tem a preferência, pela população escolar das Amazonas na rede municipal. Desta forma, quando oferecidos alimentos mais saudáveis, obtidos na própria região, respeitando a cultura e os saberes alimentares locais, esses valores passam a ser cada vez mais apreciados.

A colaboração com os agricultores locais pode: ajudar as crianças a compreender mais sobre os métodos de produção e cultivo de alimentos, o papel dos animais e das plantas no meio ambiente local e a importância do manejo sustentável da terra; fornecer produtos frescos, nutritivos, sazonais e regionais; permitir que os agricultores locais estimulem novas oportunidades de mercado; e, apoiar a agricultura local e proteger o emprego rural (STEFANINI, 2018).

No terceiro objetivo - Exemplificar como se dá o papel da agricultura familiar na oferta da regionalização da merenda escolar no município de Coari, nas escolas Municipais da Rede Urbana, a cultura alimentar era repassada de pais para filhos, mas com o advento da cultura americana de refeição rápida, das questões econômicas, esses hábitos vêm sendo esquecidos, sendo a cultura alimentar Amazonense. A primeira reflexão se dá ao fato de que o Índice de Massa Corporal (IMC), no contexto da população, segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) está acima da normalidade imposta pelos padrões deste órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), pois uma boa parte da população no mundo e, especialmente no Brasil já se encontra nessa situação, até em função da mudança dos hábitos alimentares, que está atrelada aos modismos da cultura alimentar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BELIK, W.; SOUZA, L.R. Algumas reflexões sobre os programas de alimentação escolar na América Latina. Planejamento e Políticas públicas. n. 33, p.103-122,2009.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Emenda constitucional n. 64, de 4 de fevereiro de 2010. Altera o artigo 6º da Constituição Federal para introduzir a alimentação como direito social. Brasília (DF), 4 fev. 2011.

BRASIL. Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955. Institui a Campanha da Merenda Escolar. Brasília, 1955. Diário Oficial da União - Seção 1 - 2/4/1955, Página 0. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37106-31-marco-1955-332702-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 de abril de 2012.

CAVALCANTE, Mariana. Do barraco à casa: tempo, espaço e valor (es) em uma favela consolidada. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 24, p. 69-80, 2009.

CRESWELL, LeRoy. *Cultura de fitoplâncton para alimentação aquícola*. Centro Regional de Aquicultura do Sul, 2010.

COLOMBO, Sonia Simões; RODRIGUES, Gabriel Mário. *Desafios da gestão universitária contemporânea*. Penso Editora, 2011.

OLIVEIRA, Rosimair Valente de. *O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: Uma análise de sua implementação nas escolas da rede estadual de ensino de Manaus*. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 212. 2016. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/o-programa-nacional-de-alimentacao-escolar-uma-analise-de-sua-implementacao-nas-escolas-da-rede-estadual-de-ensino-de-manaus/>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

PEIXINHO, A. M. L. *Um resgate histórico do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE*. 2011. 133p. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2011.

SCHNEIDER, Sergio; NIEDERLE, Paulo André. *Agricultura familiar e teoria social: a diversidade das formas familiares de produção na agricultura. Savanas: desafios e estratégias para o equilíbrio entre sociedade, agronegócio e recursos naturais*. Planaltina, DF: Embrapa Cerrados, p. 989-1014, 2008.

SCHMITZ, Heribert; MOTA, Dalva Maria; SILVA JÚNIOR, José Francisco. *Conflitos sociais cercam as catadoras de mangaba*. *Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (Anppas)*, v. 4, 2008.

STEFANINI, Cláudio José; ALVES, Carlos Alberto; MARQUES, Roseane Barcelos. *Vamos almoçar? Um estudo da relação hospitalidade, qualidade em serviços e marketing de experiência na satisfação dos clientes de restaurantes*. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*, v. 12, p. 57-79, 2018.

Procedimentos do hábito da leitura nos alunos da turma do sétimo ano do ensino fundamental II, na Escola Municipal Santa Luzia zona rural do município de Caapiranga - AM, 2022

Reading habit procedures in the 7th-grade students of the lower secondary education at Santa Luzia Municipal School, located in the rural area of Caapiranga municipality - AM, 2022

Rutylene Moraes Pinto

Professora possui Ensino Superior, trabalha na rede Municipal de Caapiranga no Amazonas Professora do Estado do Amazonas. Mestre em ciência da Educação pela Universidad Del Sol- UNDES

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM – Doutora. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo – UNISAL. <https://orcid.org/ID-0000-0001-9353-2185> <http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>

RESUMO

A leitura é a condição para o pleno crescimento cognitivo do aluno, sabe-se que quando o aluno não domina a leitura com eficiência ele se sente desmotivado e, em alguns casos, abandona a escola. Além da evasão existem outros problemas relacionados às dificuldades de leitura como baixo rendimento, a reprovação, a indisciplina e a baixa autoestima. Esse trabalho que hora se apresenta abordou os desafios da formação de leitores e a importância da motivação para a prática da leitura nos primeiros anos do ensino fundamental II, em especial do 7º Ano. O Objetivo central da pesquisa foi analisar os desafios e motivação da prática de leitura e formação de leitores em educandos do 7º Ano do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Santa Luzia no município de Caapiranga-Amazonas no ano de 2022. A pesquisa classifica-se como qualitativa e quantitativa, em especial, pelo problema apresentado, segundo Sampieri (2013), Utilizará a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013, p. 33). Os resultados foram significativos do ponto de vista qualitativo e quantitativo. Assim, este estudo teve como aporte teórico os estudos de Solé (1998), Piaget (1971), Moreira (2014), Lajolo (2000), Freire (1988), Silva (1985), Rangel (2009).

Palavras-chave: práticas de leitura. formação de leitores. ensino fundamental.

Diálogos interdisciplinares nas práticas exitosas na educação contemporânea

DOI: 10.47573/aya.5379.2.206.11



ABSTRACT

Reading is the condition for the full cognitive growth of the student, it is known that when the student does not master reading efficiently, he feels unmotivated and, in some cases, drops out of school. In addition to evasion, there are other problems related to reading difficulties, such as low performance, failure, indiscipline and low self-esteem. This work, now presented, addressed the challenges of training readers and the importance of motivation to practice reading in the first years of elementary school II, especially in the 7th year. The main objective of the research was to analyze the challenges and motivation of the practice of reading and reader formation in students of the 7th year of Elementary School II, of the Municipal School Santa Luzia in the municipality of Caapiranga-Amazonas in the year 2022. as qualitative and quantitative, in particular, due to the problem presented, according to Sampieri: It will use data collection without numerical measurement to discover or improve research questions in the interpretation process (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2013, p. 33). were significant from a qualitative and quantitative point of view. Thus, this study had as theoretical support the studies of Solé (1998), Piaget (1971), Moreira (2014), Lajolo (2000), Freire (1988), Silva (1985), Rangel (2009).

Keywords: reading practices. reader formation. elementary school.

INTRODUÇÃO

O tema procedimentos do Hábito da Leitura nos alunos da Turma do Sétimo Ano do Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Santa Luzia Zona Rural do Município De Caapiranga - Am, 2022, com uma turma do 7º ano nos turnos vespertino, procurou-se fazer um apanhado sobre as inquietações que envolvem a problemática estudada o que auxiliou na construção deste documento acadêmico.

A leitura se faz presente na vida do indivíduo a partir do momento em que ele está apto a decifrar e compreender o mundo em que está inserido. No anseio de interpretar os acontecimentos ao seu redor e contextualizar com a sua vida, o indivíduo estará formando um tipo de leitura, mesmo inconscientemente.

Segundo Freire (1994), A leitura do mundo precede a leitura da palavra. Desse modo, antes mesmo que alguém ler uma palavra, já existe uma leitura de mundo que irá basear a leitura da palavra. Essa citação sintetiza que a leitura gráfica e sistemática, ou seja, dos livros, revistas, jornais é precedida pela leitura da vida. Cada ser humano tem vivências e experiências diferenciadas, com isso, cada um tem uma forma de interpretar uma determinada situação, conforme os padrões da construção de ideias em que o mesmo foi inserido.

Assim, a problemática investigada se dá no âmbito escolar onde A dificuldade na aquisição da leitura nas séries finais do Ensino Fundamental II, precisamente na turma do 7º pois um dos assuntos mais frequente entre professores. É um problema que atinge muitos alunos e reflete nos índices educativos para ter um hábito da leitura.

MARCO TEÓRICO

Somos sabedores que a cada dia vem diminuindo ainda mais o desempenho no hábito da leitura nos jovens e sabemos o quão é difícil para que eles queiram ler, ou sintam

vontade em ler, por não terem esse hábito desde cedo, talvez até por falta de incentivo da família, de onde deveria vim a base de tudo, no entanto ainda podemos ajudá-los a si tornar um leitor ativo, pois sabemos que na fase escolar ainda é possível de torna esse hábito uma realidade.

Embora muitas vezes o professor não se atenta a incentivar isso nos alunos, com isso o professor precisa pensar e criar métodos que venham tornar tudo isso um acontecimento real na vida do estudante, possam criar no aluno o hábito da leitura e façam com que eu sinta prazer em ler e segundo Barbosa, *et al.* (2013, p. 47):

A leitura de textos é uma atividade na qual se levam em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, além de que exige dele bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que ler e compreender o sentido do texto.

Mediante isto, sabemos que a leitura não é apenas decodificação de códigos o leitor precisa compreender o que está lendo e possa realizar uma excelente interpretação textual, isto só é possível se o professor elaborar metodologias e criar estratégias em que o alunado possa sentir prazer em ler e mediante isso possa desenvolver seu potencial cognitivo mediante a leitura. Real na vida do estudante, possam criar no aluno o hábito da leitura e façam com que eles sintam prazer em ler e segundo Barbosa, *et al.* (2013, p. 47) que dispõe:

A leitura de textos é uma atividade na qual se levam em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, além de que exige dele bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que ler e compreender o sentido do texto.

Mediante isto, sabemos que a leitura não é apenas decodificação de códigos o leitor precisa compreender o que está lendo e possa realizar uma excelente interpretação textual, isto só é possível se o professor elaborar metodologias e criar estratégias em que o alunado possa sentir prazer em ler e mediante isso possa desenvolver seu potencial cognitivo mediante a leitura.

Prática da leitura em sala de aula

A metodologia utilizada foi o fator principal que norteou todo o projeto pois foi ela que ajudou a dar sucesso na aplicação do projeto em questão, o professor precisou conhecer a realidade local e buscar material que ajudem a tornar as aulas mais dinâmicas, realizando leituras individuais e coletiva, mostrando aos alunos a importância de uma boa leitura e incentivando a melhorar a cada dia.

Quando a escola foi criada, também havia muita diversidade. Mas foi uma diversidade negada. Todas as crianças deviam ter os mesmos direitos, aprender as mesmas coisas, da mesma maneira e falar a mesma língua. Quando se estabelece isso, a missão da escola é formar esse cidadão ideal, que deve saber certas coisas e falar de certa maneira. Hoje, a comunicação entre as diversidades, as possibilidades de encontro se multiplicaram exponencialmente. Não havia tanto encontro de diversidades antes, exceto em alguns lugares. Então, historicamente, a escola não foi criada para respeitar a diferença. (EMÍLIA FERREIRO, 2021)

Fazendo um resgate histórico-cultural observou-se que o ensino da leitura e escrita vem se modificando e ganhando um novo molde de acordo com as exigências sociais de cada época, pois com o passar dos tempos vem ganhando um olhar mais crítico, onde se exige profissionais mais capacitados e preparados para exercer o mercado de trabalho.

Muitos educadores, ainda tem uma visão tradicional, pois acham que basta ler e escrever e esses indivíduos já estarão aptos para enfrentar o mercado de trabalho, acreditando que basta encher suas cabeças supostamente vazias.

Nos dias atuais não é bem assim que acontece, temos que instigar o aluno para que o mesmo possa dar sentido a sua aprendizagem, tornando-a significativa. Dessa maneira, os educadores estarão formando alunos capacitados, prontos para encarar de frente a sociedade, está cada vez mais buscando pessoas capacitadas para inserir no mercado de trabalho, dessa forma os educadores precisam ter um olhar crítico em relação ao ensino da leitura e escrita, pois os mesmos só serão inseridos se tiverem uma boa formação:

A leitura e a escrita são consideradas um marco de passagem da pré-história para a história. Sendo que é principalmente a partir do registro escrito que se recompõe a forma de vida de um povo em uma determinada época (BARBOSA, 2019, p. 34).

Escrever corretamente e ter uma leitura adequada é um desafio enfrentado diariamente por crianças e adolescentes. A leitura e escrita são um favorecedor de conquistas para novos conhecimentos, onde as mesmas representam o apoio para efetivação de relações interpessoais, onde pode se comunicar com o mundo interno e externo.

Um indivíduo que não busca uma educação de qualidade, que não busca concretizar realmente sua alfabetização na educação formal, uma alfabetização na idade certa, encontrará dificuldade para se inserir no mercado de trabalho, o qual está cada vez mais competitivo, desta forma o indivíduo poderá vir a tornar-se um cidadão frustrado diante da sociedade.

As formas tradicionais de alfabetização inicial consistem num método no qual o professor transmite conhecimentos aos seus alunos. Porém, muitos desses professores não estão capacitados para compreender algumas dificuldades que a criança enfrenta antes de entender o verdadeiro sentido da leitura e escrita.

Na aprendizagem inicial as práticas utilizadas são, muitas vezes, baseadas na junção de sílabas simples, memorização de sons decifração e cópias. Tais maneiras fazem com que a criança se torne um espectador passivo ou receptor mecânico, pois não participa do processo de construção do conhecimento.

Vygotsky nos diz que os laços familiares são de fundamental importância para o desenvolvimento da aprendizagem de uma criança. Segundo Teberosky (2019, p. 23) “A escrita é uma das mais antigas ‘tecnologias’ que a humanidade já conheceu. Serviu e tem servido para muitas finalidades, de religiosas a políticas, de literárias a publicitárias. Cada povo lhe atribuiu um uso”.

O ato de ler, é fundamental, é ato de conhecimento. E conhecer significa mais contundentemente as forças e as relações existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens explicando-as. Aos dominadores, exploradores ou opressores interessa que as classes subalternas, não percebam e não expliquem as estruturas sociais vigentes e o regime de privilégios. (SILVA, 2009, p. 12).

A LDB atribui a família e ao estado a responsabilidade à educação da criança e do adolescente, tendo em vista uma educação de qualidade:

A educação deve ser da família e do estado, inspiradas no princípio de liberdade e nos ideais da solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualidade para o trabalho, o qual mais tarde o educando estará fazendo parte. (LDB, Artigo 2º da lei 9394/96).

De acordo com as palavras da autora, esses fatores influenciam negativamente à autoestima dos alunos, sendo que dessa maneira os mesmos sentem-se desvalorizados e não se empenham a aprendizagem de forma significativa, sentindo-se incapaz de produzir e transmitir seus Próprios conhecimentos.

Assim, o docente deverá sempre está disposto a rever suas práticas e refazer alterações que sejam necessárias para sua execução, lembrando que a criança na pré-escola tem que ser oportunizada com diversas experiências em consonância com as brincadeiras, brinquedo e o lúdico alinhadas a documentos que venham nortear essa prática, pois é direito da criança aprender a brincar e a interagir, efetivando-se através da escolha pedagógica da escola e da proposta didática do professor. Percebe-se que vida da criança gira em torno do brincar e é por isso que se deve utilizar a brincadeira na educação. Gonzaga (2009) aponta:

[...] a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para a aprendizagem das crianças, medir suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores são os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para sua prática pedagógica (GONZAGA, 2009, p. 39).

Os fatores que influenciam a falta da prática da leitura em sala de aula;

Vivemos em um mundo globalizado que está em constante transformações, isso faz com que estejamos aptos a nos adaptar e sempre buscar novos conhecimentos, uma vez que todo e qualquer conhecimento se torna obsoleto em pouco tempo, pois tudo está em constante mudança. Segundo Brodbeck; Costa e Correa (2013, p. 34):

Entre as diferentes atividades didáticas que são propostas pela escola, chamamos a atenção para o conjunto de preposições que visam à formação dos leitores críticos. Portanto, as atividades precisam ser consequência de um planejamento significativo que possibilite o conhecimento das etapas do processo de leitura, resultando no domínio pleno da leitura. Salientamos que a leitura e seus benefícios não são de uso e compromisso exclusivo da área de língua portuguesa.

Vale ressaltar que a leitura é fundamental em nossas vidas e que se faz necessário em todo e qualquer lugar, O mesmo deverá ser capaz de ler e compreender o que se leu, e não só apenas decodificar símbolos sem sentido algum, sem ao menos compreender o que nele está escrito, o professor deve despertar no aluno o gosto pela leitura, instigando-o a ler cada vez mais e mais.

Criar novas ideias, novas teorias, pensarmos algo novo. Freire (2011), afirma que não podemos ser apenas objetos, mas devemos ser sujeitos; devemos reinventar, recriar e reconstruir conhecimentos a partir da leitura de um texto.

Porém, a leitura dependerá também do nosso entendimento a respeito do assunto que se está lendo, ou seja, o conhecimento prévio. Smith (2015, 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”.

Quando falta leitura escrever é difícil, para isso é necessário um convívio direto com o mundo mágico da leitura, que só se experimenta quem é realmente de fato um bom leitor, que vive rodeados de livros e revistas, que frequentam bibliotecas e bancas de jornais e revistas.

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler (BRASIL, 1997, p. 41).

O papel do docente no incentivo à leitura

Todo e qualquer professor precisa, saber de sua responsabilidade dentro e fora da sala de aula, uma vez que a leitura abrange a vida dos discentes como um todo, e que a leitura não é só usada em sala de aula, mas é essencial tanto na sua vida pessoal como em um futuro profissional, se conseguimos com que os discentes tenham o hábito da leitura, com certeza teremos um mundo melhor e com mais oportunidades.

Acredita-se que é na aplicação dos processos de ensino da leitura e escrita que se tem a possibilidade de se desvencilhar dos velhos métodos que ainda hoje muitos educadores utilizam desses dotes mecânicos com seus alunos insistentemente.

Monte Serrat, (2009, p. 124) comenta:

Na visão da Epistemologia convergente tratamos as dificuldades para aprender como sintomas que podem estar revelando a existência de causas diferenciadas. Uma pessoa pode não aprender a ler por falta de estimulação inadequada, por não possuir vínculos afetivos adequados com as situações formais de aprendizagem, por não ter condições cognitivas mínimas, que possibilitem a lita com os símbolos, ou ainda, por apresentarem obstáculos de caráter funcional, orgânico ou articulação do pensamento.

Observa-se que a leitura é necessária para a realização de diversas tarefas, em qualquer situação ela é de extrema importância, inclusive na escola em toda as disciplinas em que ela é utilizada.

Como diz Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” Freire (2003, p. 13). Sobre isso, é válido dizer que o aprimoramento da leitura pressupõe um leque de conhecimentos que reflete nas situações cotidianas.

Sem contar no benefício instigante que causa ao indivíduo, pois é a leitura que contribui para a realização da aprendizagem, o enriquecimento do vocabulário, e ainda torna o ser compreensivo e crítico ao ponto de manifestar suas opiniões ao longo da vida.

Estudos recentes sobre como o sujeito aprende a ler e escrever tem mudado seu direcionamento. Antes se dava ênfase a importância ao treino, a cópia, ao reforço e muitos outros mecanismos de alfabetização... Acreditava-se que com um “estalo” aconteceria e como um “passe de mágica” o educando aprenderia a ler e escrever.

MARCO METODOLÓGICO

A presente seção esta pautada no tipo de pesquisa de cunho qualitativo/quantitativo, interpretativo e participativo tendo como foco a análise dos desafios em se ter o hábito da leitura e a sua contribuição no dia a dia tanto na vida pessoal quanto sua vida de estudantil na turma do sétimo ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Santa Luzia Município de Caapiranga- AM no ano de 2022.

Dessa forma, compreende-se que em uma investigação qualitativa, na qual está se buscando nortear os passos dessa pesquisa, observando-se todos os fatores, social e cultural e tendo o pesquisador olhares múltiplos para os detalhes do desenvolvimento de todas as etapas. Pesquisa bibliográfica foi feita uma abordagem com os autores no referencial teórico que enfatizam os Dilemas e Desafios sobre em criar os hábitos da leitura no sétimo ano do Ensino Fundamental II.

Pesquisa de campo assim sendo, o trabalho de campo consiste em uma parte imprescindível da pesquisa, caracterizando-se como uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-nos essa novidade claramente.

São as perguntas que fazemos para a realidade, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a grade ou a perspectiva de observação e de compreensão. (MINAYO, 2007, p. 76).

Considerando o que afirma a autora, entendemos que a pesquisa de campo não é somente uma etapa importante da pesquisa, mas, além disso, é um contraponto dialético da teoria social.

É através da metodologia que norteará o tipo de pesquisa científica, toda a sua estrutura e sua forma de organização em que o investigador efetivará seu objeto de estudo. A este respeito Rúdio (1986, p. 15) acentua que “as fases dos métodos podem ser vistas como indicadores de um caminho [...]” visto que o pesquisador irá escolher de acordo com seu objeto de estudo a modalidade, isto é, segundo a abordagem, a natureza, os objetivos e os procedimentos utilizados.

Em toda as áreas do conhecimento são realizadas investigações que buscam seguir métodos e procedimentos, os quais ajudarão a conhecer e ter uma compreensão com mais clareza do objeto estudado e que virá permitir a evolução com ampliação de novas teorias e novas propostas de pesquisa. Assim, a Metodologia da Pesquisa ajudará definir os caminhos que o pesquisador deverá seguir para alcançar uma resposta ao problema da pesquisa em questão estudada. Segundo Severino (2013) encontramos na metodologia como busca de um conhecimento científico:

Uma infinidade de aparelhos tecnológicos enche os laboratórios, desenvolve-se variados procedimentos de observação, experimentação, e coleta de dados, de registros de fatos, de levantamento, identificação e catalogação de 70 documentos históricos, de cálculos estatísticos, de tabulação de entrevistas, depoimentos, questionários, etc. (SEVERINO, 2013, p. 51).

Apesar de uma infinidade de técnicas que se pode usar durante a pesquisa, é importante salientar que não se pode aplicar de qualquer forma e sim com planejamento cuidadoso para se cumprir um roteiro de forma precisa, e podemos afirmar que se está usando um método no período investigatório, o método científico, e apoiando-se em fundamentos epistemológicos, pois esse procedimento irá sustentar e justificar a própria metodologia praticada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pesquisa pauta-se pelo desenho não experimental de corte transversal, pois descreve uma situação ou fenômeno, no caso dessa são “Hábito da Leitura nos alunos da

Turma do Sétimo Ano do Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Santa Luzia Zona Rural do Município de Caapiranga - Am, 2022, ”. Nesse método do estudo são observados ou mensurados como ocorrem naturalmente. Exemplo são as pesquisas de levantamento como esta, em que os Próprios participantes respondem os questionários sobre suas experiências ou pontos de vista relativo à sua realidade no processo educativo do habito da leitura.

É importante salientar que o Ensino remoto em tempos de COVID 19 e a Base nacional Comum Curricular, tema desta pesquisa sobre o habita da leitura com os alunos, representa um tema real e marcante no contexto do processo educativo, por isso há necessidade de intervenção para buscar soluções que melhore cada vez mais as relações de interatividade por meios de recursos virtuais entre as pessoas, mas também a dimensão como diálogo, cidadania, participação, aceitação das diferenças individuais e o processo de ensino.

A linha de pesquisa envolvendo a transversalidade com as disciplinas que envolver o Ensino da Língua Portuguesa, Ensino das Artes, Ensino da Historia entre outras disciplinas, percebi que alude às questões de abrangências de diferentes fatores sociais que mostram com clareza que tanto os professores iniciantes quanto os mais experientes fizeram referências ao habito da leitura com os alunos, isso se mostra bem explícito na citação os resultados através das gráficos, quadro e comentário textual.

Percepção dos resultados qualitativo dos dados da pesquisa

De acordo com Solé (1998), as estratégias devem ser compreendidas como técnicas e/ou procedimentos que envolvem objetivos a serem alcançadas, ações realizadas para tal e até mesmo a própria avaliação. Identificando os elementos sobre as estratégias de compreensão leitora elaborada por Solé (1998), temos:

Atividades antes da leitura

- Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto;
- Antecipação do tema ou ideia principal como: título, subtítulo, exame de imagens;
- Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.

Atividades durante a leitura

- Retificação, confirmação ou rejeição das ideias antecipadas ou expectativas criadas antes do ato de ler;
- Utilização do dicionário para consulta, esclarecendo sobre possíveis dúvidas do vocabulário;
- Identificação de palavras-chave;
- Suposições sobre as conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, valores, experiências de vida, crenças;
- Construção do sentido global do texto;

- Busca de informações complementares;
- Relação de novas informações ao conhecimento prévio;
- Identificação referencial a outros textos.

Atividades para depois da leitura

- Construção do sentido sobre o texto lido;
- Troca de opiniões e impressões a respeito do texto;
- Relacionar informações para concluir ideias;
- Avaliar as informações ou opiniões expressas no texto lido;
- Avaliar criticamente o texto abordado.

As atividades realizadas “antes da leitura”, principalmente o levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto, é relevante porque antes de se iniciar a própria leitura do texto já são evocados saberes e/ou informações que temos guardadas em nossa mente, em nosso subconsciente e nem se quer lembrávamos. Assim, quase sempre é possível recuperar e reconstruir conhecimentos com maior facilidade.

Percepção dos resultados dos alunos na pesquisa qualitativa/quantitativa

Na pergunta 1 referente aos análises qualitativos foram feitas uma pergunta referente à escola: “descreva em poucas palavras um ponto positivo e outro negativo relacionado a sua escola?” Os alunos responderam perguntas diferentes das perguntas dos professores, da gestora, (roteiro e questionário no apêndice). Cumpre ressaltar, que a pesquisa foi realizada com o consentimento dos participantes, pois os mesmos após a apresentação e justificativa da realização da investigação, assinaram um termo de consentimento, autorizando a inserção de suas resposta e impressões na análise dos resultados. Todos ficaram cientes que seus nomes não seriam divulgados na análise dos dados e descrição dos resultados, por isso, todos foram identificados da seguinte forma: alunos: A1 -Alunos

Quadro 6 - Descreva em poucas palavras um ponto positivo e outro negativo relacionado a sua escola.

ALUNOS	DESCRIÇÃO DAS RESPOSTAS
A1	Positivo. No tempo do rio seco minha casa é longe defeito mais gosto de ir para escola para ver meus amigos
A2	O outro ponto positivo é que gosto muito dos meus professores por isso venho para escola. E o Negativo é que a pessoa é muito falsa além de falar coisas erradas
A3	Ponto positivo gosto de estudar, e o negativo por que eu gosto de ver meus amigos.
A4	Negativo no tempo do rio seco minha casa fica longe mais eu gosto de ir para aula para ver os colegas e professores
A5	Meus colegas, professores e certos professores e colegas e a matéria de inglês é tem uns professores que eu nem vou falar o nome são muito chatos mais nada contra a professora Rutilene eu amo ela
A6	As aulas e professores e colegas. Um ponto negativo é que tem professores muito chato
A7	Eu gosto dos meus alunos o ruim é a distância
A8	Porque os professores são colegas. Porque tenho que pegar um transporte

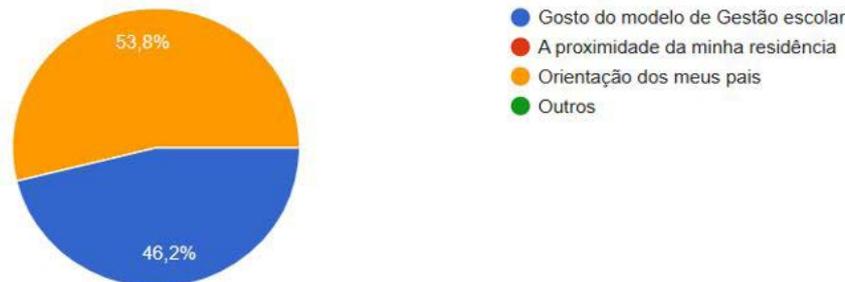
A9	Ponto positivo dos professores do meu colegas ponto negativo é o que eu gosto é a distância da minha escola
A10	Positivo Porque fica perto da minha casa e ruim é quando chove fica tudo molhado
A11	Eu gosto dos meus amigos e de estudar não gosto da matéria de Geografia
A12	Eu gosto das amizades e não gosto da lonjura
A13	Gosto muito de estudar os professores são muitíssimo legais, ponto negativo no tempo do rio seco fica difícil de chegar a escola

Fonte: Própria autora (2022)

No que tange na discussão sobre o porquê gosta da sua escola, haja vista que culminaram com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 apontam especificidades da educação do campo (conforme artigo 28), o que pressupõe outro tipo de prática educativa, que coloque no centro do processo pedagógico questões vividas pelos trabalhadores do campo, em suas lutas na produção de subsistência a partir do cultivo agroecológico da Terra. Tal conquista, ainda que a duras penas, (as elites sofisticam seu discurso para a criminalização dos movimentos sociais, fazendo uso, sobretudo da grande imprensa) vem se concretizando aos poucos, graças à persistência e articulações de entidades de representação dos trabalhadores do campo:

Nossas lutas coletivas ressignifica práticas sociais e culturais a partir de outro conteúdo político-ideológico em que a agroecologia é eixo articulador. Este se constitui como uma dimensão fundante da educação do campo (ANDRADE, 2018, p.19).

Gráfico 1 - O que justificar a sua permanência na escola municipal Santa Luzia.

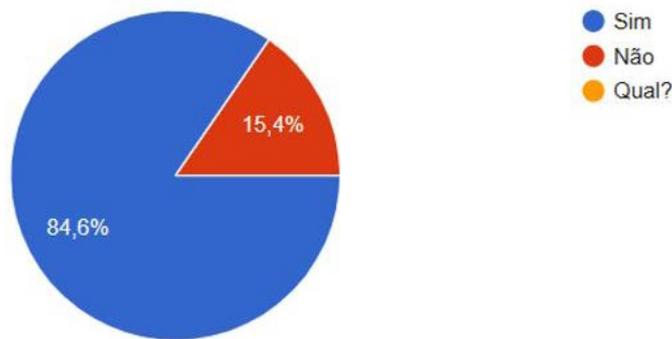


Fonte: Própria autor/2022

No gráfico 1 - apresentar 53,8% que é a maioria dos participantes da pesquisa, pois a maioria tem orientação dos pais para permanência na escola.

A educação do campo considera: sujeitos do campo; economia familiar agroecológica; povos tradicionais em seus respectivos territórios; saberes da terra; trabalho e pesquisa como princípio educativo; cultura como produção social da vida; interculturalidade; interdisciplinaridade como construção de conhecimento coletivo e engajado; cooperativismo e/ou associativismo como construção dialógica e política de participação; sustentabilidade e agroecologia.

As propostas pedagógicas de educação do campo hoje em construção nas escolas são orientadas a partir de pressupostos, tais como: sujeitos do campo, saberes da terra, territórios e povos tradicionais do campo, trabalho, alternância, pesquisa, agricultura familiar, sustentabilidade e agroecologia, culturas, identidades e interculturalidade, participação cidadã, diálogo, interdisciplinaridade, formação inicial e continuada, entre outros aspectos.

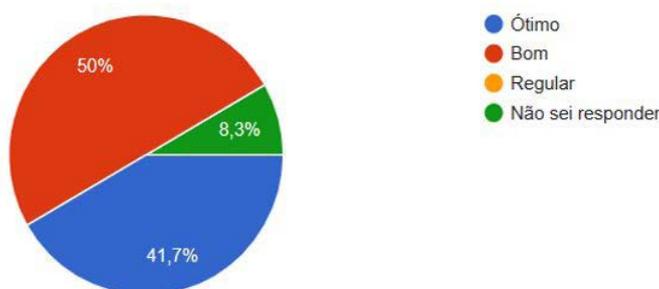
Gráfico 2 - Além dos livros didáticos, os professores oferecem outro material complementar (apostilas, outros livros, indicação de sites)?

Fonte: Própria autor (2022)

O Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD Campo possui o seguinte objetivo: que os estudantes do campo possam utilizar livros que tragam as especificidades da sua comunidade.

O campo compreendido a partir do conceito de territorialidade é o lugar marcado pelo humano e pela diversidade cultural, étnico-racial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade. É espaço emancipatório quando associado à construção da democracia e de solidariedade de lutas pelo direito à terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida. Assim, o desenvolvimento humano e o fortalecimento do capital social, por meio dos vínculos sociais, culturais e de relações de pertencimento a um determinado lugar como um espaço vivido, são imprescindíveis para o desenvolvimento territorial sustentável (BRASIL, 2008).

A educação do campo exige posturas de risco, de engajamento pela construção do novo, rejeitando todas as formas de preconceito. Por isso não se pauta simplesmente na transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados. Nega a imposição de cânones, redimensionando-os a partir dos saberes dos camponeses e dos saberes que estes demandam da escola para fortalecer lutas pela humanização do campo e das cidades. Tampouco, a educação do campo fundamenta-se numa perspectiva espontaneísta, segundo a qual o ato de ensinar e aprender é a arte de tirar de dentro da pessoa aquilo que já está latente em todos os seres humanos, valorizada pelos defensores da educação essencialista inspirada em Platão. Educação do campo é práxis do movimento e contradição, com autocrítica, para apurar, numa postura permanente de reflexão, o olhar a novas leituras, articuladoras de práticas de interpretação e transformação coletiva do mundo, este referido a saberes, tempos e lugares das lutas dos oprimidos. (ANDRADE; GERKE, 2018, p. 28)

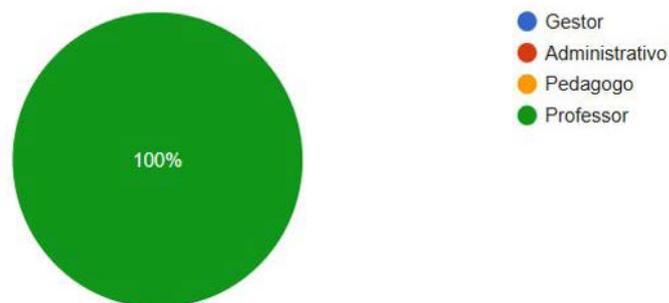
Gráfico 3 - Como você avalia o modelo de gestão presente na sua escola.

Fonte: Própria autora (2022)

Nesse sentido é importante fazer essa distinção para que possamos entender qual o campo da educação de forma administração – Gestão Escolar, ora se a lógica sempre foi excludente, da reprodução de um campo atrasado, sem tecnologia, concentrador, e apenas de produção de matérias primas isso se amplia na atualidade com as monoculturas do agronegócio na produção de commodities. Colado à educação Rural está um campo rural pensado pelo modelo hegemônico dominante chamado de capitalista, são as oligarquias locais a serviço do capital internacional e do modelo internacional globalizado.

De acordo com Paulo Freire (1981) em sua obra “Educação como Prática da Liberdade” propõe um ensino com base no diálogo, na liberdade e no exercício de busca pelo conhecimento participativo e transformador. Uma educação que esteja disposta a considerar o ser humano como sujeito de sua própria aprendizagem e não como mero objeto. Sua vivência, sua realidade e essencialmente sua forma de enxergar e ler o mundo precisam ser considerados para que esta aprendizagem se concretize

Gráfico 5 - Percepção dos resultados dos Professores na pesquisa qualitativa/quantitativa.

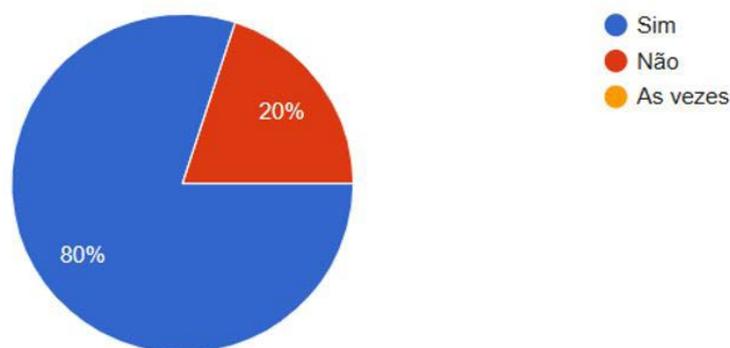


Fonte: Própria autora/2022

O que observamos na identificação dos participantes em quando o quadro docentes e administrativo, no gráfico 06, isto indicar que são 100% dos professores responderem o questionário da pesquisa.

Para responde sobre os métodos trabalhado suas particularidades da BNCC no procedimentos para o desenvolver o habito da leitura dos alunos da turma do 7º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Santa Luzia de Caapiranga no Estado do Amazonas Brasil no ano de 2022. Foram feito alguns questionário direcionado as metodologias.

Gráfico 6 - A equipe escolar tem trabalhado a disciplina no modo interdisciplinar?



Fonte: Própria autora (2022)

No que tange as respostas sobre o trabalho das disciplinas de modo interdisciplinar, onde 80% dos professores fazem os trabalhos interdisciplinar, que corresponde 04

professores em pesquisa, 20% não fazem o trabalho disciplinar entre as disciplinas, que corresponde 1 docente que atua no campo deve ser capaz de reconhecer as possíveis contradições, mas também de agir a partir delas, o que irá exigir desse profissional uma capacidade pedagógica para que não se perca no senso comum e no relativismo. Esse feito, esperava-se não somente que o professor fosse capaz de atuar sobre a realidade do campo a partir de suas habilidades pedagógicas, mas também de atuar “[...] para além da docência no intuito de ser agente da realização do direito humano à educação e do desenvolvimento social sustentável” (SANTOS, 2013, p. 211).

Os recursos didáticos no ambiente educacional são importantes para alunos e professores, pois possibilitam estudo e pesquisa. Em vez de apenas receberem as informações prontas, os alunos podem por meio da descoberta, construir conhecimentos. O importante é aprender a aprender, e se possível de forma atrativa e contemporânea. Paulo Freire (1996, p. 72) diz:

A busca da reflexão crítica e da problematização dos temas em estudo gera motivação. Aprender é natural das pessoas, porque ajuda a compreender e melhorar a vida. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança.

Dessa maneira, a formação docente também deve ser amparada em diretrizes que orientem os docentes a trabalhar com seus alunos essa valorização do ensino ofertado na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro objetivo Identificou se que os procedimentos para o desenvolver o hábito da leitura dos alunos da turma do 7º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Caapiranga no Estado do Amazonas Brasil no ano de 2022, que muitas vezes o docente não os incentiva isso nos discentes, por isso o professor precisa pensar e criar métodos/estratégias que venham tornar tudo isso um acontecimento real na vida do estudante, possam criar no aluno o hábito da leitura e façam com que eles sintam prazer em ler e ter a consciência de o quanto importante é possuir esse hábito em sua vida.

Vale ressaltar que a leitura não é apenas uma simples decodificação de código, o professor precisa conscientizar nos alunos a importância de ler e compreender o que foi lido e que a leitura é essencial para que se faça uma boa interpretação textual, isto só é possível se o professor elaborar metodologias e criar estratégias em que o alunado possa sentir prazer em ler e mediante isso possa desenvolver seu potencial cognitivo mediante a leitura.

Ainda tem sido difícil trabalhar essa temática, uma vez que não temos esse hábito por natureza e precisamos nos esforçar para desenvolvê-los em nosso dia a dia, mas, para que isso aconteça os professores precisam entrar em um consenso e trabalharem juntos essa temática, uma vez que a leitura vire um hábito na vidas dos alunos todos só tendem a ganhar, pois haverá um desempenho muito grande no ensino aprendizagem.

Já no segundo objetivo exemplificou se que os métodos que devemos utilizar para facilitar que os alunos tenham acesso a vários gêneros literários, são de suma importância

para que os alunos atinjam um pleno potencial cognitivo, sabemos da dificuldade encontrada, uma vez que a escola local não possui uma biblioteca local o que dificultou a execução do mesmo.

No entanto os professores se comprometeram em procurar trabalhar a temática em suas disciplinas, para que os alunos possam desenvolver a hábito da leitura e com isso eles possam ter um melhor desempenho não só na disciplina de língua portuguesa mais também de todas as outras disciplinas, e seu desempenho sejam não só escolar mais na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- _____. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rev. e atual: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011
- ANDRADE, P. G. R. ; GERKE, Janinha. ; SA, S. ; SA, A. C. O. ; OLIVEIRA, K. R. . 5ª Conferência Mundial de Combate às Desigualdades Econômicas Raciais e Étnicas. 2018. (Outro)
- BARBOSA, C. S. *et al.* Linguística aplicada. Curitiba InterSaberes, 2013. – (Série Por Dentro da Língua Portuguesa).
- BRASIL, 1997b. MEC propõe mudança profunda na pedagogia brasileira. In: Jornal do MEC. Brasília: MEC, julho de 1997.
- BRODBECK, J. T.; COSTA, A. J. H.; CORREA, V. L. Estratégias de leitura em língua portuguesa. – Curitiba: InterSaberes, 2013. – (Série Por Dentro do Texto).
- CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. Revista Trabalho Necessário, v. 2, n. 2, 2004.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 29/01/1998
- FERREIRO, Emília. TÍTULO: Alfabetização e letramento na Educação infantil. 2021. Tese de Doutorado. UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ.
- FREIRE, Fernanda MP; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Professores construcionistas: a formação em serviço. In: Memórias: III Congreso Iberoamericano de Informática Educativa: Barranquilla, 8 al 11 [de julio] de 1996. Red Iberoamericana de Informática Educativa, 1996. p. 13.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 29. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 29. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREIRE, Paulo *et al.* A importância do ato de ler. 2003.
- FREIRE, Teresa; TAVARES, Dionísia. Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo), v. 38, p. 184-188, 2011.

GONZAGA, Rúbia Renata das Neves. A importância da formação lúdica para professores de educação infantil. *Revista Maringá Ensina* nº 10 – fevereiro/abril 2009. (p. 36-39)

GONZAGA, Rúbia Renata das Neves. A importância da formação lúdica para professores de educação infantil. *Revista Maringá Ensina* nº 10 – fevereiro/abril 2009. (p. 36-39)

LAJOLO, Marisa. Correspondência entre Anna de Castro Osório e Monteiro Lobato. *Revista Convergência Lusíada* , p. 305-311, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. Análise diagnóstica da política nacional de saúde para redução de acidentes e violências. Editora Fiocruz, 2007.

MOREIRA, Jasmine Cardozo. *Geoturismo e interpretação ambiental*. Editora UEPG, 2014.

PIAGET, Jean e cols. Autobiografia. *Anuario de psicología/The UB Journal of Psychology* , p. 27-60, 1971.

RANGEL, Elaine Maria Leite; CALIRI, Maria Helena Larcher. Uso das diretrizes para tratamento da úlcera por pressão por enfermeiros de um hospital geral. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, v. 11, n. 1, 2009.

RÚDIO, F. V. *Introdução ao projeto de investigação científica*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

SANTOS, Raul D. *et al.* I Diretriz sobre o consumo de gorduras e saúde cardiovascular. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*, v. 100, p. 1-40, 2013.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LÚCIO, M. del P. B. *Metodologia da Pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Da docência no ensino superior: condições e exigências. *Comunicações* , v. 20, n. 1, pág. 43-52, 2013.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. *Da exclusão à inclusão: concepções e práticas*. 2009.

SMITH, Jonathan A. *Psicologia qualitativa: um guia prático para métodos de pesquisa*. *Psicologia qualitativa* , p. 1-312, 2015.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*; trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

TEBEROSKY, Ana; SEPÚLVEDA, Angélica. A construção infantil das unidades do texto. A escrita de textos por crianças: limites, possibilidades e implicações educacionais, p. 15-41, 2019.

Uso do lúdico na turma multisseriada do pré ao 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Santa Luzia situada na comunidade Santa Luzia, zona rural do município de Caapiranga, Amazonas, Brasil, no ano de 2022

Use of playfulness in the multi-grade class from pre-kindergarten to 5th grade of Santa Luzia Municipal School located in the Santa Luzia community, rural zone of Caapiranga municipality, Amazonas, Brazil, in the year 2022

Deifro Ferreira de Sales

Professor graduado em licenciatura de Matemática, trabalha na rede Municipal de Caapiranga no Amazonas. Professor do Estado do Amazonas- SEDUC. Mestre em ciência da Educação pela Universidad Del Sol- UNDES

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM – Doutora. Mestrado em ciências da Educação-pela universidade de san lorenzo – unisal: <https://orcid.org/ID-0000-0001-9353-2185>. <http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>

RESUMO

Este estudo apresenta-se com a temática “Uso do lúdico na turma multisseriada do Pré ao 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Santa Luzia situada na comunidade Santa Luzia, zona rural do município de Caapiranga, Amazonas, Brasil, no ano de 2023”. A mesma foi desenvolvida pelo aluno do curso de Mestrado em Ciência da Educação Deifro Ferreira de Sales. Percebermos que há uma grande falta de compreensão e dificuldade no ato da aprendizagem da maioria dos alunos que saem dessa turma para ingressar em outras séries do ensino fundamental, assim, torna-se relevante inserir na sala de aula trabalho voltado para o uso do Lúdico, pois dessa forma os alunos poderão utilizar seus conhecimentos das práticas sociais de maneira mais prazerosa, assim como de aprender o que lhe será ensinado. Diante disso apresentamos como objetivo geral: Será que o uso do lúdico contribuirá no aprendizado dos alunos da turma multisseriada do Pré ao 5º ano do ensino fundamental da Escola



Municipal Santa Luzia situada na comunidade Santa Luzia, zona rural do município de Caapiranga, Amazonas, Brasil, no ano de 2022? A metodologia aborda as pesquisas qualitativa, quantitativa e bibliográfica. Diante disso, pretendemos provar que o lúdico é umas das ferramentas primordiais para que o professor possa mudar o rumo da Educação, de modo que tanto ele o professor quanto o aluno passem a ensinar e aprender de maneira prazerosa e inovadora. Assim pretendemos com este trabalho, contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisa que serão feitas por outros pesquisadores e com temas relacionado ao uso do lúdico nas salas de aulas o que sem sombra de dúvida só á de ganhar alunos e professores.

Palavras-chave: educação. ludicidade. professor. aluno.

ABSTRACT

This study presents itself with the theme “Use of the ludic in the multigrade class from Pre to 5th grade of elementary school at Escola Municipal Santa Luzia located in the Santa Luzia community, rural area of the municipality of Caapiranga, Amazonas, Brazil, in the year 2023”. It was developed by the student of the Master’s Degree in Education Science Deifro Ferreira de Sales. We realize that there is a great lack of understanding and difficulty in the act of learning for the majority of students who leave this class to enter other grades of elementary school, thus, it becomes relevant to insert in the classroom works aimed at the use of Ludic, because in this way students will be able to use their knowledge of social practices in a more pleasant way, as well as to learn what will be taught. In view of this, we learn as a general objective: Will the use of playful activities contribute to the learning of students in the multigrade class from Pre to 5th grade of elementary school at the Santa Luzia Municipal School located in the Santa Luzia community, rural area of the municipality of Caapiranga, Amazonas, Brazil, in the year 2022? The methodology addresses qualitative, quantitative and bibliographic research. Therefore, we intend to prove that the ludic is one of the main tools for the teacher to change the course of Education, so that both the teacher and the student start to teach and learn in a pleasant and innovative way. Thus, with this work, we intend to contribute to the development of new research that will be carried out by other researchers and with themes related to the use of play in classrooms, which without a doubt will only win over students and teachers.

Keywords: education. ludicity. teacher. student.

INTRODUÇÃO

Este estudo visará refletir sobre a realidade do professor na sala de aula para dar início a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental I e também para ajudar os alunos utilizando o método lúdico com mais qualidade de educação, oferecendo aos educandos uma metodologia mais próxima com uma visibilidade social, trazendo ao ensino uma equidade justa, tanto para alunos, quanto para professores, convertendo instrumentos tradicionais em inovadores no ambiente escolar.

Não podemos falar de aprendizagem lúdica sem pensar na criança como parte fundamental dessa etapa que nos remete muita espontaneidade, brincadeiras direcionadas ou não e novas descobertas com prazer ao brincar apresentando isso com clareza e transparência e a inocência que só uma criança consegue demonstrar trazendo à tona suas mais profundas satisfações. Quando a criança expõe tais alegrias nesse processo

demonstra claramente que consegue vencer ou passar por cima de suas frustrações não apoiadas e também que descobre uma nova forma de lidar com seus conflitos internos e externos sozinha, o que alcançou plenamente com segurança e autonomia. Portanto, pondo em prática todos os aspectos acima citados contribuímos para o pleno desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança que passa e vivencia a educação infantil de maneira atrativa dentro do contexto da proposta de aprendizagem significativa e que após essa vivência a leva para o ensino fundamental que se torna um ambiente totalmente diferente no aspecto da aprendizagem.

Diante dessa realidade, se faz necessária uma educação que possibilite reflexão dos profissionais que atuam nessa área, mais precisamente no início escolar da criança, onde ela idealiza um mundo de imaginações em relação a vivência na escola, acreditam ser um paraíso como nos desenhos, onde vai aprender sempre brincando e logo vem à tona a real educação tradicional que pede a escrita e a leitura como imposição e não de forma espontânea. No entanto, para que possam ter acesso a uma melhor qualidade de acesso à leitura e escrita sem pressão entre o conhecimento vindo de casa, muitas das vezes um papel em branco e o meio social escolar, deve-se fazer a introdução do método lúdico de forma prazerosa e inovadora.

MARCO TEÓRICO

Em busca de desenvolver um melhor aprendizado de nossos alunos, para que estes possam se desenvolver não só fisicamente mais mentalmente e profissionalmente é que, professores e demais estudiosos da educação ao longo de anos veem desenvolvendo com base na (BNCC) métodos e técnicas de ensino que provavelmente tornem mais fácil o trabalho do professor em sala de aula, assim como o conhecimento do aluno no processo de ensino aprendizagem. Diante disso, que apresentamos colocamos em prática a temática: Uso do lúdico na turma multisseriada do Pré ao 5º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Santa Luzia situada na comunidade Santa Luzia, zona rural do município de Caapiranga, Amazonas, Brasil, no ano de 2022. Sabemos que o uso do lúdico de forma responsável e educativa poderá trazer muitas contribuições na vida da criança. De acordo com o que diz na Base Nacional Comum Curricular:

[...] o corpo da criança ganha centralidade, pois ele é o participante privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (BNCC, 2019 p. 41).

Acerca do que podemos analisar segundo a BNCC, é que a mesma nos orienta que os alunos na Educação Infantil devem ter a oportunidade de vivenciar essas experiências na sua sala de aula com o seu corpo e por meio do uso do lúdico de maneira que despertem nas crianças novas descobertas e aprendizagens que muito lhe servirão ao longo de sua vida e isso só é possível quando há um interesse de colocar em prática o lúdico por parte do corpo docente. De acordo com a BNCC (2017, p. 37), “[...] ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a

expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções”.

A BNCC na educação inclusiva

A educação inclusiva é de fundamental importância na vida de pessoas que dependem desse atendimento, uma vez que a partir de um trabalho de maneira correta e responsável torna mais fácil a vida dessas pessoas para viver em sociedade, sabemos que são muitos as pessoas com necessidades especiais que dependem de escolas para se desenvolverem e assim poderem conviver em sociedade. De acordo com a BNCC (2018):

A Base Nacional Comum Curricular é um grande avanço para a educação brasileira, pois abre oportunidades para uma educação mais inclusiva, que parta do olhar para o aluno e suas singularidades. Ela amplia as possibilidades para que as escolas busquem novas alternativas para ensinar a todos. Sendo assim, dialoga com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que são:

- proporcionar diversos meios para a aprendizagem
- proporcionar diferentes formas para expressão do que foi aprendido
- manter a motivação e permanência dos estudantes

Acerca desses princípios, é primordial a escola ir a busca de desenvolver em seu currículo projetos que visem alcançar estes princípios no intuito de tornar possível o ensino e a inclusão do aluno de maneira respeitosa. Diante disso, a BNCC:

[...] desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica. (BRASIL, 2018a, p.15)

Desempenhar a educação inclusiva de maneira que torne possível um trabalho voltado para o uso do lúdico é importante, pois se torna mais fácil a compreensão e aprendizado do educando com necessidades especiais, uma vez que esse passa a perceberse como parte do processo de ensino que está sendo realizado com outros alunos que não possuem necessidade especiais de maneira democrática. Segundo o MEC (2017, p. 7) “[...] a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Diante disso, notamos o quanto é importante um trabalho com base na proposta contida na BNCC.

As políticas educacionais quanto ao uso do lúdico

No intuito de promover um trabalho que buscará empregar as políticas educacionais voltadas para o ensino do lúdico na turma multisseriada do Pré ao 5º ano da educação infantil e que iremos desenvolver parte desse trabalho, pois sabemos que sem as políticas públicas fica difícil nos dias de hoje fazer educação, já que é através das políticas que iremos discutir o que há de melhor para fazer educação de qualidade como é o caso de trabalhar com o lúdico, precisaremos entender o que pensam os estudiosos e fazer uma análise através de pesquisa com o lúdico. Entretanto, entendemos que o uso do lúdico de maneira responsável poderá trazer para nossos alunos muitas contribuições que facilitará

sua vida estudantil ao longo dos anos. Segundo Modesto e Rubio (2014, p. 3) afirmam que:

É brincando que a criança constrói sua identidade, conquista sua autonomia, aprende a enfrentar medos e descobrem suas limitações, expressa seus sentimentos e melhora seu convívio com os demais, aprende entender e agir no mundo em que vive com situações do brincar relacionadas ao seu cotidiano compreende e aprende a respeitar regras, limites e os papéis de cada um na vida real; há a possibilidade de imaginar, criar, agir e interagir, auxiliando no entendimento da realidade.

Dessa forma, percebe-se que é através das atividades lúdicas que as crianças passam a descobrir suas limitações diante das regras e normas que cada atividade lúdica apresenta. Santos (2012, p. 3-4) afirma que o “[...] lúdico é reconhecido como elemento essencial para o desenvolvimento das várias habilidades em especial a percepção da criança”. Assim percebemos o quanto é importante à criança ter o contato com o lúdico logo na primeira fase de vida escolar. De acordo com Gouveia (2013, p.13).

A creche torna-se um espaço que deve propiciar situações de educar e cuidar por meio das brincadeiras, em que a aprendizagem seja orientada de forma integrada, de modo a contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis, tais como a relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, o acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural e desenvolver as potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas.

Promover a educação lúdica de maneira adequada que proporcione situações agradáveis ao educando é fundamental para o seu crescimento por um todo, diante disso, é de inteira importância que a família esteja presente, envolvida neste processo de ensino aprendizagem incentivando e assegurando os estudos de sua criança de maneira que haja um resultado esperado. Trabalhar os componentes curriculares voltados para o uso do lúdico é dar a oportunidade da criança poder aprender os diferentes tipos de atividades proposta a ele de maneira prazerosa e com bem mais significado. Neste sentido Kishimoto (2012, p. 22) diz que:

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo [...], desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo.

MARCO METODOLÓGICO

A presente pesquisa tem como cunho a temática o “Uso do lúdico na turma multisseriada entre duas modalidades de ensino educação infantil e Ensino Fundamental I da Escola Municipal Santa Luzia na zona rural de Caapiranga, Amazonas, Brasil, no ano de 2022”, abordando a pesquisa qualitativa e quantitativa. Segundo Alvarenga (2012, p.10) na pesquisa qualitativa a “investigação incorpora a participação dos próprios sujeitos investigados, [...] a percepção que os mesmos têm de sua realidade, suas próprias vivências”. Segundo Sampieri (2013, p.376) “o enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes sobre os fenômenos que os rodeiam aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados [...]”. Também será usada a pesquisa bibliográfica, a qual Lakatos (1991, p. 183) afirma que:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão.

Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos, por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Sobre a natureza qualitativa da pesquisa, González Rey (2005, p. 5) afirma que “a Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta”, múltiplos para os detalhes do desenvolvimento de todas as etapas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa pesquisa analisou o uso do lúdico na primeira etapa da educação básica e a sua importância no Cotidiano dos alunos do I e II período ao 5º ano do Ensino Fundamental. Durante as observações que foram feitas do trabalho da professora com seus alunos em sala de aula notamos primeiramente que a professora usou bastante sua criatividade para preparar sua sala para trabalhar o lúdico, apesar do pouco recurso.

Veja a foto da sala a seguir:

Figura 5 - Atividades prática dos alunos da educação Infantil.



Fonte: Acervo do pesquisador (2022)

Notamos que os alunos ficam bem mais à vontade para estudar quando estão em um espaço como estes, dessa forma, através de aulas lúdicas percebe-se que os alunos além de aprender o que lhes é ensinado, os mesmos constroem seus conhecimentos a partir dos jogos e brincadeiras lúdicas e educativa que lhes são impostos. De acordo com Silva (2012, p. 10):

[...] as brincadeiras e os jogos são imprescindíveis no desenvolvimento da criança, tornando-se atividades adequadas no processo de ensino e na aprendizagem significativa dos conteúdos curriculares. Pois, possibilita o exercício da concentração, da atenção e da produção do conhecimento.

Acerca do que nos diz Silva, com relação aos jogos e as brincadeiras nas práticas de educação, identificamos que a mesma é fonte imprescindível no desenvolvimento da

criança, pois durante está pesquisa passamos a perceber realmente sua veracidade quando observamos tais comportamento nas aulas onde o lúdico esteve presente. Notou-se que durante toda aula as crianças estavam atenta a tudo que lhes eram impostos a aprender, assim como, a participação de todas as crianças que muito se relacionaram uma com as outras. De acordo com Souza (2015, p.1):

Ao brincar, as crianças repetem, através de imitações, aquilo que já conhecem. Ativando sua memória, transformam os seus conhecimentos por meio da criação de uma situação imaginária nova. Na brincadeira, a criança amadurece algumas competências para a vida coletiva, através da interação e da utilização e experimento das regras e papéis sociais.

Diante do que diz Souza (2015), podemos observar durante nossa pesquisa, que as crianças estavam a todo tempo sorridentes e a cada pergunta que a professora fazia, todos queriam dar a resposta, interagindo entre si, dessa maneira entendemos que o uso do lúdico é importante e deve ser trabalhado em nosso currículo.

Figura 6 - Fotos dos alunos praticando atividades lúdicas.



Fonte: Acervo do pesquisador (2022)

Como você pode notar nas imagens acima de algumas atividades realizada pelos em vez de ficarem sentados em um canto quase que incomunicáveis aprendem um com o outro interagido com todos da sala. Acerca disso, entendemos o quanto é importante trabalha o lúdico em sala de aula.

Para ter mais certeza do quanto o uso do lúdico é importante no ensino e aprendizagem de nossos alunos, aplicamos alguns questionários com alunos, professora da turma e gestora da escola.

Figura 7 - Alunos praticando atividades lúdicas.



Fonte: Acervo do pesquisador (2022)

Com a respostas dos alunos nos questionários, tivemos uma visão bem melhor acerca do uso do lúdico nas aulas ficou bem mais fácil encontrar as respostas que pretendia. No endereço eletrônico Carmo (2013) diz que:

Tecnicamente, questionário é uma técnica de investigação composta por um número grande ou pequeno de questões apresentadas por escrito que tem por objetivo propiciar determinado conhecimento ao pesquisador.

Aplicamos ainda um questionário destinado a professora com questões objetivas e descritivas, a mesma nos deu uma melhor visão dos pontos positivos e negativos quanto ao uso do lúdico.

Figura 8 - Professora respondendo questionário de pesquisa.



Fonte: Acervo do pesquisador (2022)

Diante disso, torna-se conveniente uma abordagem de pesquisa qualitativa e quantitativa. Assim, depois de coletar os dados, foram feitas as análises dos questionários realizados na escola campo, para identificar as hipóteses alcançadas ou não são seus objetivos antes propostos durante a pesquisa.

Para expor os resultados elaboraram-se gráficos e tabelas para melhor visualização e compreensão dos dados.

A primeira questão, representada na figura 01, demonstra a experiência e prática da docente da turma multisseriada do I e II período ao 5º ano do Ensino Fundamental:

Jogos, brincadeiras e regras

Os jogos lúdicos podem ser desenvolvidos e adaptados para a alfabetização das crianças da alfabetização ou de qualquer outra série devendo proporcionar momentos constantes de contato prazeroso com a disciplina que pretende desenvolver e o estudante mediante diversas atividades do dia a dia, para isso os jogos educativos, devem ser planejado pelo professor e com isso pode possibilitar ao aluno, diversas brincadeiras utilizado as letras do alfabeto e até mesmo sílabas, leitura a escrita os números, questões e situações problemas matemático dentre outras “brincadeiras” que objetivem expor as criança à leitura e a escrita os números para que as crianças através do contato com a ludicidade sintam prazer em aprender, dentro do contexto de fantasia de cada um.

Para Scholze; Rösing (2007):

Ler e escrever não são apenas habilidades estabelecidas em torno da decodificação; muito mais do que isso, saber ler e escrever significa apropriar-se das diversas competências relacionadas à cultura orientada pela palavra escrita, para dessa forma atuar nessa cultura e, por decorrência, na sociedade como um todo.

Desenvolver a curiosidade em aprender a ler e escrever não só no contexto da escola na vida cotidiano. Acerca disso, o educador pode utilizar desta disposição das crianças,

e utilizar em favor do processo de alfabetização, levando sempre em conta a cultura, o conhecimento e o tempo que cada sujeito. O Jogo da velha Curiosa, a Caixa Mágica de surpresa são alguns exemplos de jogo que podem ser adaptados para ser trabalhado com toda e qualquer disciplina ou conteúdo.

No caso da Caixa Mágica de Surpresa jogo é confeccionado da seguinte forma o professor pode confecciona as letras do alfabeto de forma bem colorida com EVA, em seguida confecciona também uma caixa na qual serão colocadas as letras. Após esse passo chega o momento da atividade que deve ser desenvolvida da seguinte forma: Em círculo a professora se organiza com todos os alunos, em volta da caixa, nesse momento a turma deve estar dividida em dois grupos, que irão competir no jogo para dar mais emoção “brincadeira”. Assim inicia-se o jogo, um representante de cada grupo se aproxima da caixa e um por vez retira uma letra da caixa, aquele que acertar faz 01 ponto para o seu grupo, sendo assim a “brincadeira” terá uma sequência de cinco rodadas, das quais a cada rodada participam dois componentes diferentes de cada grupo. Ao final vence o jogo o grupo que mais pontuou. Em caso de empate segue o jogo até que um grupo vença a competição. Jogo da pescaria assim como os jogos anteriores- também pode ser adaptado em que situação pedagógica, e no caso ser utilizado para a alfabetização pode ser denominado de “pescando o as letras do alfabeto”.

Para a confecção do jogo são necessários o seguinte material, EVA, uma caixa de 38 papelão que será o “rio”, assim o professor confecciona os peixes, onde são colocadas as letras do alfabeto. O indicado é que no jogo, seja utilizado pequenas premiações (balas, biscoito e etc.) para dar um toque a mais na “brincadeira”. Assim dá-se início ao jogo, onde um por vez, cada aluno deve pescar na caixa da pescaria, um peixe com umas letras que não pode estar amostra, ou seja, eles não podem ver as letras que estão pescando, assim após ser feita a pesca o professor como forma de reforço e aprimoramento pergunta ao aluno qual é a letra.

Em seguida se o aluno acertou o professor aborda e faz comentários com a letra, citando objetos que tem essa letra inicial no seu nome, dentre outros exemplos dependendo da criatividade do professor. Ressaltando que o número de rodada depende do planejamento do professor para a aula. Através da lúdica a criança se liberta do cotidiano diário nas instituições de ensino, as pesquisas que abordam essa temática mostram que os jogos não são apenas uma forma de brincar ou se divertir para gastar energias dos alunos, mas sim, meios que contribuem e enriquecem suas experiências afetivas. O jogo lúdico é uma estratégia muito rica para ser usada na tentativa de estimular o aprendizado da criança, pois ajuda na construção do conhecimento no desenvolvimento das diferentes habilidades, além disso, é uma importante ferramenta para o trabalho pedagógico do professor de educação infantil, pois é de grande suporte para assim alcançar os objetivos institucionais em relação ao aprendizado das crianças. Portanto a alfabetização precisa levar em conta que, esta é uma fase em que as crianças estão em desenvolvimento, e por isso precisa proporcionar vivências significativas. São essas vivências que se dão de maneira lúdica, por meio do brincar, do descobrir o mundo e a si mesmo que fazem parte do dia a dia nesta etapa.

A criança em quanto esta brincando notasse que está aprendendo, no entanto, os jogos e brincadeiras deveriam estar presente na vida de todos que lidam diretamente com

a educação. Principalmente na primeira infância, é durante as brincadeiras que as crianças se desenvolvem, adquirem habilidades, socializam e evoluem. A seguir temos uma lista de jogos e brincadeiras que podemos desenvolver com nossas crianças em sala de aula.

Caça ao tesouro

Essa é uma brincadeira antiga e muito querida por crianças de 5 anos. Envolve raciocínio lógico e habilidades motoras, físicas, cognitivas e manuais.

Como eles ainda estão em fase de pré-alfabetização, vale desenhar pistas ao invés de escrever e usar algumas letras para identificação. As crianças usam o trabalho em equipe para chegar ao prêmio e se divertem na competição.

Esconde-esconde

Esconde-esconde é uma brincadeira em grupo que trabalha o individual. A busca pelo esconderijo, a percepção de quando se pode correr para o pique, a movimentação do corpo: tudo é trabalhado. Dá para brincar em casa, na escola e até na rua.

Quente ou frio

Um pouco parecido com a caça ao tesouro, no quente ou frio você venda os olhos de uma criança e pede para ela procurar algum objeto ou lugar. Se ela está se aproximando, você grita “quente”. Se está longe, “frio”. Ela trabalha o raciocínio, a percepção e alguns sentidos como o tato.

Corrida do Saci

Corrida do Saci é uma brincadeira indígena muito popular entre os Kalapalo, do Alto Xingu, no Pará. É um jogo de apostar corrida com um pé só! Basta colocar as crianças em uma linha de largada, desenhar uma linha de chegada e quem for mais longe, vence. Mas não pode colocar os dois pés no chão – quem fizer isso, está desclassificado! Quanto maior o espaço, mais a criança trabalha a força e o equilíbrio.

Pula-corda

Pular corda é um exercício ótimo tanto para crianças quanto para adultos. Ela trabalha inúmeras habilidades motoras e na infância pode se tornar uma brincadeira com o auxílio de músicas e desafios.

Pode-se pular com os dois pés, com os pés alternados ou com um pé só. Além disso, é possível brincar cruzando a corda ou com alguém batendo a corda enquanto a criança pula. Cada desafio se torna uma nova brincadeira e trabalha habilidades físicas.

Os resultados do diagnóstico realizados com a professora da escola Municipal Santa Luzia - pesquisa quantitativa

Esse diagnóstico verificou como se encontra o ensino de tecnologia na primeira infância, principalmente na faixa etária de 4 e 5 anos, na fase do desenvolvimento integral da criança na escola em pesquisa, com a professora, gestora, e a comunidade escolar

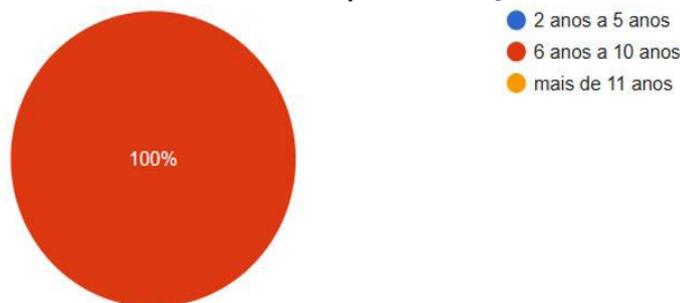
referido os pais de alunos que são os responsáveis. No gráfico 01 apresenta a identificação dos professores, com grau de instrução, tempo de serviços, turno que trabalhar e cargo ou função.

Gráfico 1 - Apresentação da idade dos professores.



Fonte: Próprio autor (2022)

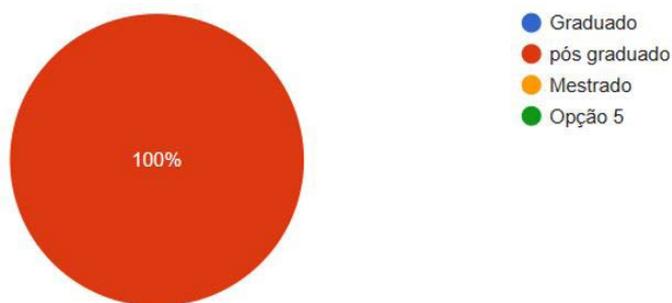
Gráfico 2 – Tempo de Serviço.



Fonte: Próprio autor (2022)

A educação infantil passa a ser vista como a junção do educar e cuidar ao mesmo tempo. Neste contexto, o docente precisa saber lidar com as diferenças e a personalidade de seus alunos, o tempo de serviço consta como experiências para o educador/docente.

Gráfico 3 – Quando a sua formação profissional.

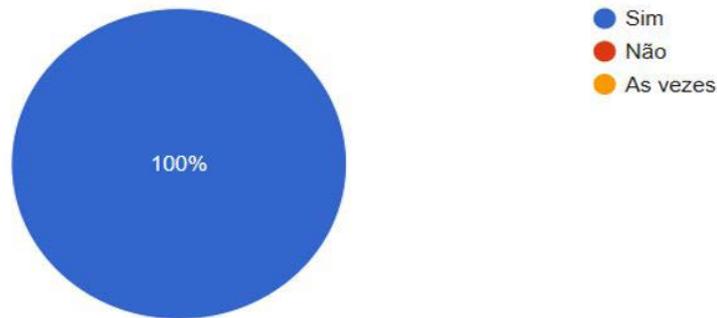


Fonte: Próprio autor (2022)

Do docente pesquisado, só houver uma amostra que foi 100% tem Nível Superior completo, durante o questionário a professora marcaram nível superior, mais em entrevista professora comentar que é especialista na área da educação infantil e metodologia em ensino fundamental I onde atuação.

A formação do docente para os anos iniciais é tema recorrente nas discussões sobre a importância da educação escolar e seus reflexos na vida do educando. Historicamente, a educação brasileira é marcada pelo descaso, principalmente no ensino para as classes populares e nos primeiros anos de escolarização.

Gráfico 4 - O uso do Lúdico no Processo de Ensino e Aprendizagem nas Práticas Pedagógicas tem se mostrado muito eficaz no ato de ensinar e aprender. Considerando a forma de ludicidade que a escola vem trabalhando, você afirma que eficácia o processo de ensino e aprendizagem?



Fonte: Próprio autor (2022)

As brincadeiras tornam a sala de aula mais produtiva, as crianças acreditam ser mais valorizadas, com maior rendimento escolar tanto no aprendizado quanto no convívio entre colegas. Segundo Froebel (*apud* SANTOS, 2001, p.27) o brincar permite o estabelecimento de relação entre os objetos do mundo cultural e a natureza, unificados pelo mundo espiritual. Apesar de seu paradigma metafísico, foi responsável pela introdução do brinquedos e brincadeiras no jardim de infância. *Ibidem* (2001), concebe brincar como atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral cognitivo, e os dons ou brinquedos como objetos que subsidiam as atividades infantis, entende também que a criança necessite de orientação para seu desenvolvimento.

O professor desempenha um papel mediador em sala de aula, desenvolver um planejamento com jogos brincadeiras, seja uma possibilidade de incluir e dar oportunidade a todos, segundo um professor que afirmou que as crianças estão vindo mais cedo para a sala de aula, para isso é necessário respeitar a fase de cada criança e principalmente a infância.

Gráfico 5 - Os fatores sócios econômicos que podem interferir no lúdico como alternativa do processo de ensino e aprendizagem nas práticas pedagógicas com as turmas do I ciclo do ensino fundamental. Em sua opinião quais os fatores que contribuem para o a interferência do processo de ensino e aprendizagem?



Fonte: Próprio autor (2022)

A Educação Infantil pode ser compreendida como uma das principais etapas da educação, onde são trabalhados elementos básicos para subsidiar os princípios de formação para cidadania, etapa da educação que originam princípios de aprendizagens significativas ligados ao respeito a si e ao próximo.

Segundo Barbosa e Fernandes (2013) nos últimos 30 anos, a educação infantil realizou na esfera do Estado, um importante processo de institucionalização, pois,

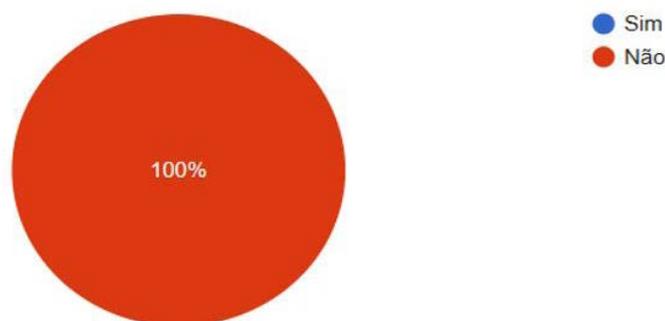
paulatinamente, incorporou-se ao sistema educacional consolidando-se com a identidade educacional, procurando superar seu caráter assistencialista.

Os autores apontam ainda os avanços que ocorreram perante este plano educacional conquistado tanto do ponto de vista político como legal como a expansão do atendimento, exigência da qualificação para os profissionais que trabalham diretamente com as crianças e a conquista das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 1996, a Educação Infantil deve ser ofertada em áreas rurais ou urbanas, a sua oferta vai se dar em ambientes institucionais (creches e pré-escolas) para crianças de 0 (zero) até 5 (anos) de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Apesar das conquistas, ainda assim, não foram beneficiadas grande parcela das crianças brasileiras, pois em sua maioria, essas crianças residem em áreas do campo onde as políticas públicas que emergem essa população chega de forma lenta. Ainda que estes direitos estejam garantidos constitucionalmente esta problemática gera a precariedade da oferta da educação infantil.

Gráfico 6 - A equipe multidisciplinar tem atendido na escola? (Serviço social, psicólogo).



Fonte: Próprio autor (2022)

Durante a entrevista obtida pelo pesquisador, percebemos que não há equipe multidisciplinar. A importância da cooperação para que a inserção se realize e mostra que é importante considerar todos os aspectos significativos nos meios em que o sujeito atua como família, escola, assistência de recuperação e sociedade.

Assim, a proposta de equipes multiprofissionais na educação, sustenta-se na atividade cooperativa resultando no vínculo coletivo de profissionais com qualificações distintas que, em união e emprego de uma situação, compartilham diversas oportunidades por meio da conduta, reflexão e intercessão compromissada em diversos níveis, sendo: pessoas, contextos, situações, saberes conceituais e objetivos, em face aos muitos obstáculos detectados pela escola.

Em 2001, foi divulgado o PNE (BRASIL, 2001a), que ainda que dirigisse a concessão no modo de atendimento à disparidade, expôs em suas metas o reajustamento das funções de suporte já vigentes tais como “[...] classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas [...]” (BRASIL, 2001a, p.59) sem, contudo, identificar quais seriam as opções pedagógicas.

Os resultados do diagnóstico realizados com os professores da escola pesquisa qualitativa

E quais as medidas estão sendo realizadas por esses profissionais sobre o processo de ensino e aprendizagem?

P1- Que os professores trabalhem em suas aulas com atividades lúdicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do lúdico dentro na sala de aula do pré ao 5º ano tem se mostrado essencial para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Porém, não basta ter apenas brincadeiras nas aulas, é fundamental que o professor exerça seu papel como mediador organizando as atividades, com o objetivo de desenvolver um bom aprendizado de seus alunos. Ao ser considerado como um instrumento no ensino, o lúdico deverá ser trabalhado de maneira que os alunos possam ter a oportunidade de criar e construir seu próprio conhecimento. Diante disso, apresentar ao professor atividades lúdicas, descrever as contribuições do uso do lúdico e identificar se ocorreu um melhor aprendizado do aluno é nosso maior objetivo.

A primeira deve-se ao fato de que falta uma formação mais específica destes profissionais acerca desta temática e a segunda pode ser constatada pela dificuldade que os professores têm em compreender que as diferenças fazem parte de seu trabalho.

Para aqueles professores que querem de fato mudar as suas práticas pedagógicas de maneira a obter melhores resultados do ponto de vista da aprendizagem dos alunos, seria preciso tornar claras as representações que eles têm sobre as crianças, sobre essas concepções de mente que são assumidas quase inconscientemente e que acabam tendo grande influência na escolha das maneiras de ensinar. (CORDEIRO, 2009, p. 27).

Por mais que as crianças se encontrem na mesma idade e série, cada uma tem um ritmo e aprende de maneiras diferentes, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem é individual e dificilmente conseguimos atingir a todos ao mesmo tempo e da mesma maneira, com isso faz-se necessário que o professor utilize diferentes métodos, atividades e estratégias de modo a conseguir abarcar todos os ritmos de aprendizagem dos alunos.

Há grande importância nas relações que são estabelecidas entre professor/aluno, uma vez que o próprio processo de ensino e aprendizagem envolve as relações entre sujeitos e quando não são criados mecanismos que levem a superação dos entraves que surgem no decorrer desse percurso, gera-se esse sentimento de fracasso escolar que por decorrência acaba ocasionando a evasão escolar dos alunos. Assim:

Os professores devem estar, ou melhor, devem ser habilitados para detectar os sintomas das dificuldades de aprendizagem e saber como trabalhá-las em classe. Uma de suas principais tarefas, além de perceber a dificuldade de aprendizagem, é solicitar o encaminhamento para providenciar o diagnóstico e meios para um atendimento adequado. (OSTI, 2012, p. 55-56)

Percebemos a necessidade de estudos e de uma formação não somente para os professores, mas também de toda equipe escolar que levem ao entendimento das

necessidades que estes alunos apresentam adotando meios, recursos e metodologias que levem a superação destas dificuldades, possibilitando assim que a aprendizagem ocorra. Reside aqui a importância da parceria entre a escola e família que também é fundamental para o desenvolvimento do aluno, sob este aspecto:

A participação dos pais na educação formal dos filhos deve ser constante e consciente. É importante que pais, professores e filhos/alunos compartilhem experiências, entendam e trabalhem as questões envolvidas em seu dia-a-dia buscando compreender as nuances de cada situação, uma vez que tudo o que se relaciona aos filhos tem a ver, de algum modo com os pais, bem como tudo o que diz respeito aos alunos tem a ver, sob algum ângulo, com a escola. (GUIDETTI; MARTINELLI, 2009, p. 301)

Cabe ressaltar que não devemos ficar procurando responsabilizar ou culpar o aluno ou professor pelo fato da não aprendizagem uma vez que:

A responsabilidade do ensinar e do aprender é uma responsabilidade compartilhada. No processo pode haver pedras, altos e baixos, situações de risco; a responsabilidade compartilhada entre a pessoa que ensina e a que aprende exime de culpas. A culpabilização da pessoa que aprende ou da que ensina impede o entendimento da necessidade da responsabilidade. Um pai ou professor deve compreender que quando o sujeito aprendeu, quando for capaz de dizer 'aprendi', já não necessitará mais dessa pessoa que estava na posição de ensinar. (GOMEZ E TERAN, 2009, p.103).

Além disso, temos que levar em conta que as condições salariais e ambientais não têm favorecido o trabalho do professor. As salas de aulas com muitos alunos, a falta de materiais e também a falta de apoio ao professor por parte da coordenação pedagógica são fatores que comprometem o trabalho do docente. Lembrando que enquanto o professor está lecionando, o processo de aprendizagem ocorre entre ambas as partes (professor e aluno), uma vez que ao ensinar o professor aprende e o aluno ao aprender também ensina. Paulo Freire (1999).

Portanto, o presente artigo científico trouxe pesquisas realizadas nos últimos anos em âmbito nacional na qual corroboram com a importância das atividades lúdicas na turma do pré ao 5º ano e do papel fundamental que o educador infantil exerce nesse processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Márcia Regina Martins; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos; FACCENDA, Odival. Sintomas depressivos em idosos: análise dos itens da Escala de Depressão Geriátrica. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 25, p. 497-503, 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. A Base Nacional Comum Curricular. Brasília. Conselho Nacional de Educação. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Versão Final. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Versão Final. Brasília, DF, 2018a.

CARMO, Flávio Fonseca do; JACOBI, Claudia Maria. A vegetação de canga no Quadrilátero Ferrífero, Minas Gerais: caracterização e contexto fitogeográfico. *Rodriguésia*, v. 64, p. 527-541, 2013.

CORDEIRO, João Sérgio *et al.* Um futuro para a educação em engenharia no Brasil: desafios e oportunidades. *Revista de Ensino de Engenharia*, v. 27, n. 3, 2009.

FERNANDES, Valdirlene de Jesus Lopes. A ludicidade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. *Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE - ISSN 1806-6283*, 2013

FREIRE, Cristina. *Poéticas do processo*. São Paulo: Iluminuras, p. 86-93, 1999.

FROEBEL, A. Proposta educacional de Friedrich *et al.* campus de Paranavaí centro de ciências humanas e da educação programa de pós-graduação em ensino formação docente interdisciplinar–pifor. 2001

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Editora Pioneira Thomson Learning, 2005.

GOUVEIA, Fábio Castro *et al.* Altmetria: métricas de produção científica para além das citações | Altmetrics: scientific production metrics beyond citations. *Liinc em revista*, v. 9, n. 1, 2013.

GUIDETTI, Bárbara *et al.* Comunicação intercultural no trabalho. *El diálogo intercultural*, v. 13, p. 279, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. M. O jogo e a Educação Infantil. In: *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LAKATOS, S.; MINTON, Allen P. Interações entre proteínas globulares e F-actina em solução salina isotônica. *Journal of Biological Chemistry*, v. 266, n. 28, pág. 18707-18713, 1991.

MODESTO, Monica Cristina Modest; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira: A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. Disponível em: docs.uninove.br/artefac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Monica.pdf. Acesso no dia 10/03/2022.

OSTI, Leonardo *et al.* Transtendon repair in partial articular supraspinatus tendon tear. *British medical bulletin*, v. 123, n. 1, p. 19-34, 2017.

SAMPIERI, Clara L.; LEÓN-CÓRDOBA, Kenneth; REMES-TROCHE, José María. Metaloproteinases de matriz e seus inibidores teciduais no câncer gástrico como marcadores moleculares. *Jornal de pesquisa e terapêutica do câncer*, v. 9, n. 3, pág. 356-363, 2013.

SANTOS, Jossiane Soares. O lúdico na educação infantil. Disponível, 2012. [Http s://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ludico.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ludico.pdf). Acesso:28/4/2022

SOUZA, Samir Cristino; DOURADO, Luís Gonzaga Pereira. *Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo*. 2015.

SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia MK. *A escrita e a leitura: fulgurações que iluminam*. Teorias e práticas de letramento. Brasília, DF: INEP/UPF, p. 9-15, 2007.

SILVA, João Da Mata Alves Da. O lúdico como metodologia para o ensino de crianças com deficiência intelectual. 2012. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-ludico-na-educacao-infantil.htm>. Acessado em 19/01/2023.

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, SOUZA, R. B. A. & COSTA, M. O. Referencial curricular amazonense: apontamentos sobre educação ambiental e possíveis transgressões. REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. 2021. Fortaleza.

Práticas pedagógicas para o (re)conhecimento do “eu”: atendimento no projeto de serviço de proteção e atendimento integral à família

Luciano da Silva Leão Soares

Esp. Psicopedagogia e Educação Especial pela FIAMA, pós-graduado em Psicologia Organizacional pela Faculdade Focus, pós-graduado em Psicanálise e graduando em Artes Visuais (R2) pela Universidade UniBF, Graduado em Gestão de Recursos Humanos na UNICID, formando em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPA – campus Breves

Geovana Cesário de Oliveira

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia na UFPA – campus Breves. Bolsista no PIBID: iniciação à docência na escola Manoel Sena – Breves/PA

Jennifer Ferreira da Silva

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia na UFPA – campus Breves.

RESUMO

Os idosos representam uma parte significativa da comunidade Brevesense no Pará, essas pessoas estão em grande escala entrando em quadros de depressão, baixa autoestima e ansiedade, o que aumenta os atendimentos em Centros de referência e Centros de atendimento psicossociais. A pesquisa qualitativa tem como objetivo expor a aprendizagem desenvolvida durante as práticas pedagógicas utilizadas no estágio em ambiente não escolar do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFPA – campus Breves. Atuamos no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) como pedagogas(os) no programa de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) com plano de ação focado nos usuários acima de 59 anos, para o reconhecimento do “Eu” por meio de gravação de filme no gênero de documentário e sala de espera com práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da coordenação motora. Entendemos que os idosos necessitam de atividades lúdicas que melhorem a qualidade de vida emocional e consigam amenizar as sensações de solidão e de falta de reconhecimento.

Palavras-chave: práticas pedagógicas. atendimento psicossocial. idosos. CRAS. PAIF.

ABSTRACT

The elderly represents a significant portion of the community of Brevesense in Pará, these people are falling on a large scale in depression, low self-esteem and anxiety, which increases the attendance in Reference Centers and Psychosocial Care Centers. The qualitative research aims to expose the learning developed during the pedagogical practices used in the internship in a non-school environment of the Full Degree in Pedagogy course at UFPA - Breves campus. We work at the Social Assistance Reference



Center (CRAS) as educators in the Family Protection and Assistance Program (PAIF) with an action plan aimed at users over 59 years old, for the recognition of the “I” through the filmic record in the genre documentary and waiting room with pedagogical practices aimed at developing motor coordination. We understand that the elderly need recreational activities that improve their emotional quality of life and manage to alleviate feelings of loneliness and lack of recognition.

Keywords: pedagogical practices. psychosocial care. elderly. CRAS. PAIF.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem com base teórica a pesquisa qualitativa de Minayo (1994) e está voltado para o atendimento psicossocial dos usuários do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) – Anexo da Cidade Nova, focando no desenvolvimento cognitivo: coordenação motora, assim como na produção de um documentário sobre as memórias dos idosos e a educação dentro de suas trajetórias de vida. Como problema de pesquisa: “como desenvolver práticas pedagógicas para o (re)conhecimento do “eu” a partir do projeto de ação do estágio em ambiente não escolar do curso de pedagogia na perspectiva do atendimento no projeto de serviço de proteção e atendimento integral à família (PAIF) – idoso?”. Nessa perspectiva, possuímos como objetivo central do artigo apresentar os subsídios teóricos e práticos realizados por meio dos dias de atendimento e de organização das atividades, arquitetamos um plano de ação voltado para o acolhimento psicossocial e lúdico onde foi aplicado no CRAS, no atendimento ao idoso no PAIF.

Durante o desenvolvimento de nosso documento abordaremos nossa aprendizagem acerca do estágio em ambiente não escolar, do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) – campus Breves, Marajó, realizado no projeto de Serviço de Proteção e Atendimento Integral à família (PAIF), regido pela Lei 2.435 de 2011, que integra a proteção social básica e consiste na oferta de ações e serviços socioassistenciais de prestação continuada. No CRAS, por meio de atividades sociais com os usuários, desenvolvemos diversas atividades, todavia nosso atendimento foi exclusivamente realizado com idosos, abordando seu direito a educação, cultura, esporte e lazer, baseando-se no art.20 “O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade”.

Nosso trabalho está dividido em cinco partes, essa primeira sendo a introdução acerca de nossas atividades. Na segunda, será o referencial teórico utilizado e como amparam nossas ações no projeto. A terceira, onde abordaremos sobre as metodologias aplicadas, destrincharemos os dias de realização do projeto no PAIF e como ocorreram. Na quarta, abordaremos nossa aprendizagem a partir do estágio no CRAS e por fim as Considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa possui como método de investigação a característica qualitativa, baseando-se nos princípios de Minayo (1994) para a pesquisa social e cuidados na observação participativa. Nosso plano de ação desenvolvido no PAIF em Breves-PA possuiu

como fundamentação teórica: Vygotsky (2007), Freud (1927), Altman (2011), Barbosa (2020), Kishimoto (2005), entre outros autores que podem nos fornecer subsídios teóricos e metodológicos.

Voltamos nossa atenção para a coordenação motora por meio de jogos pedagógicos. Independentemente da idade é possível aprender algo novo, com base nessa visão, emprestamos a teoria de Vygotsky (2007), pois o autor nos ensina que a aprendizagem ocorre durante toda nossa vida, podendo ocorrer também na velhice, nesse caso é necessário que o usuário primeiramente queira se desenvolver, para depois ser possível construir uma relação que envolva a educação, cultura e ensino-aprendizagem.

No mundo contemporâneo do século XXI e em decorrência da globalização cultural e econômica no Brasil o idoso vem sendo percebido como excedente, o que difere, por exemplo, em outras culturas como da Ásia, a exemplo, a China. Segundo a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por meio do laboratório de demografia e estudos populacionais, maturidade é sinônimo de sabedoria na China.

A UFJF mostra que crianças, jovens e adultos da cultura Chinesa são ensinados a tratar os Idosos com respeito, ensinando a importância de suas contribuições para a sociedade atual e por sua vasta experiência acumulada. Em sua cultura as pessoas costumam discorrer com orgulho dos sacrifícios feitos pelos mais velhos em benefício da família e da evolução da sociedade. Segundo a pesquisa de Yu e Huang (2023) o país preocupado com o processo de desenvolvimento do idoso melhora as políticas públicas e procuram entender qual a situação atual dos idosos de seu país para melhorar a longevidade.

Reconhecemos a grandeza existente no Brasil em relação a território, e os programas sociais desenvolvidos como o PAIF realizado pelo CRAS, que agrega de forma extraordinária na vida dos Marajoaras, entretanto o fator “grande território” não é desculpa para o Estado como entidade de garantia de direitos não conseguir atender a maior parte da população, em comparação com o programa “China Saudável” ,que foca na saúde mental dos idosos e o ambiente ecossistêmico que o envolve visando o aumento da expectativa de vida.

Com relação ao pensamento de que o idoso se encontra sem utilidade ainda existe em todos os países em determinados grupos sociais e políticos, entretanto existe um esforço mundial para este conceito errôneo possa ser desmistificado e ressignificado.

Nesse aspecto, Papalia e Feldman (2013) conseguem nos mostrar que nessa fase da vida ainda é possível realizar o ensino-aprendizagem, assim como desenvolver as habilidades sociais, cognitivas entre outros aspectos que poderem ajudar na longevidade e cultura. A velhice é um tempo de solidão e isolamento, mas isso não é totalmente verídico, segundo os autores o vínculo dos idosos, seja ele social ou de trabalho tende a diminuir pela metade, mas isso ocorre pelo fato de sua retirada ao mercado de trabalho e de não frequentar ambiente outrora frequentado, assim como as atividades físicas limitadas que dificulta locomoção, por exemplo. Assim o CRAS, por meio do PAIF precisa induzir a socialização, reconstrução social e de identidade do “EU”

1 Ademais, o Jornal XINHUA português (2016) afirma que “A expectativa de vida média da China aumentou de 35 anos no início da fundação da República Popular da China (RCP) em 1949, para mais de 76 anos em 2015”. A taxa de mortalidade infantil desmoronou de 20% logo depois da fundação da RPC para 0,81% no ano passado, enquanto a mortalidade materna reduziu de 1,5 mil de cada 100 mil em 1949 para cerca de 20 de cada 100 mil em 2015 de acordo com os dados emitidos pela Comissão Nacional da Saúde e do Planejamento Familiar (CNSPF).

Quando abordamos sobre possibilidade de desenvolvimento cognitivo e longevidade através da melhor qualidade de vida no acolhimento a idosos e por meio de jogos pedagógicos podemos utilizar os princípios da psicopedagogia, através da ludicidade a autora Kishimoto (2005) é a referência nas práticas lúdicas, a articulista nos mostra que a ludicidade é a melhor forma de ensinar e desenvolver habilidades nas crianças, entretanto para nós que estamos trabalhando com idosos servirá como base do que os idosos deveriam ter visto na infância para que assim possamos desenvolver jogos lúdicos voltados para a coordenação refletindo as limitações deles e os cuidados necessários para proporcionar um ambiente acolhedor e divertido.

Apartir dos estudos de Freud, segundo Saraiva e Fernandes (2017) por meio da visão psicanalítica, cada indivíduo envelhece de seu próprio modo. Considerar a singularidade de cada velhice é primordial para garantir que o idoso usufruirá do seu futuro de formas únicas para, a partir do inconsciente, entender sua situação real e sua nova fase da vida.

Nessa reflexão de adaptação se faz necessário entender o processo de velhice, a autora Barbosa (2020) e Papalia e Feldman (2013) nos proporcionam a compreensão acerca dos maiores problemas psicológicos do desenvolvimento que envolvem a velhice e o processo de envelhecer, entre eles a necessidade de narrar a história de vida, a sensação de rejeição e ainda fatores como a depressão e/ou ansiedade, por essa razão o desenvolvimento do filme com os idosos, para que se sintam parte da história e percebam o valor da sua história de vida.

Altman (2011) diz que “a população idosa tem aumentado significativamente a partir dos anos 1960”, em complementação compreendemos que na sociedade em que vivemos, o idoso é um meio de vida que induz a solidão, insatisfação pessoal, falta de reconhecimento pelos familiares/amigos/colegas, principalmente quando tratamos dos usuários do CRAS.

Partindo dessa ideia do reconhecimento do “eu”, o valor da história, entra como base para nossa análise acerca do comportamento dos idosos (participação, conversa e interação social), uma característica comum entre os usuários é seu forte elo religioso, sendo perceptível aos idosos que atendemos pelo PAIF, por meio dessa análise Freud (1927/2006) mostra que psicologicamente as ideias religiosas não são descobertas por nós mesmos, mas sim que foram nos repassadas pelo ambiente e cultura que estamos inseridos (isso em contexto de criação e compartilhamento de informação entre a família), assim possuem uma forte cultura e ainda são ligados a ela.

Pós essa contextualização, segue abaixo uma tabela com dados gerais dos atendidos, um mapeamento realizado, tendo em comum a situação de vulnerabilidade social:

Tabela 1 – Atendidos pelo Projeto de Ação no PAIF.

Atividades		Participação	
Atendimento Psicossocial	10	Homens:	1
		Mulheres:	9
Participação do vídeo documentário	10	Homens:	1
		Mulheres:	9
Jogos pedagógicos	11	Homens:	1
		Mulheres:	10

Fonte: Soares et al. (2023).

A partir de nossas análises e mapeamentos é perceptível que os idosos do século XXI atendidos pelo CRAS – anexo da Cidade Nova, no município de Breves – PA, em 70% dos casos atendidos não possuíram contato com a educação, brincadeira e outros meios lúdicos de desenvolvimento, entretanto iniciaram a vida no trabalho mais cedo, em alguns casos com 11 anos, assim como em alguns casos sofrem agressões físicas, violências de diversos tipos, por exemplo, a doméstica em casos de idosas e violações que correram ao longo de suas jornadas de vida.

METODOLOGIA

Como visto anteriormente nossa pesquisa qualitativa possui como base para nossos métodos de atividade nosso plano de ação desenvolvido no estágio de ambiente não escolar para o anexo do CRAS da Cidade Nova em Breves-PA, como meio de coleta de dados utilizamos a observação participativa, onde ocorreu conversa com os usuários, observação do comportamento por meio de análise estruturada no baile dos idosos e nos momentos de socialização e gravação do vídeo, como também na avaliação do desempenho dos idosos nos jogos pedagógicos e suas reações em relação ao seu emocional.

Adiante, as atividades abaixo estão descritas de acordo com a ordem de realização e os dias do estágio em ambiente não escolar em que cada dia será apresentado de forma sintetizada, onde abordaremos a construção, o objetivo e o resultado alcançado.

Mapeamento e Aplicação de questionário (23.05.23)

Nesse dia realizamos a aplicação do questionário para conhecer os princípios, métodos e quais atividades a instituição realizava, todavia o mapeamento foi realizado para conhecer o local, escolher os ambientes que iríamos utilizar e realizar a programação.

Organização e discussão do Plano de Ação (24.05.23)

Utilizamos esse dia para construir o plano de ação baseado no mapeamento que realizamos, levando em consideração a socialização sobre o lema da instituição e seus princípios de ações, assim focamos na área psicopedagógicas, voltada para o atendimento psicossocial no aspecto pedagógico com os idosos, focamos na realização de atividades pedagógicas voltadas para trabalhar o coordenação motora, momento de socialização das atividades com os idosos, momento individual de atendimento e gravação do vídeo para documentário.

Dia 1: Apresentação do projeto de ação e início das atividades (25.05.23)

Realizamos a apresentação do plano de ação para a coordenação pedagógico ao término da reunião, mostramos quais atividades iríamos realizar e assim como os espaços que necessitaríamos estavam incluídos para ação e quais nossas bases teóricas que utilizamos no atendimento em geral.

Dia 2: Análise e observação participativa no Baile dos Idosos (26.05.23)

Realizamos a participação ativa no baile dos idosos onde dançamos e avaliamos o comportamento deles, como também realizamos aparte técnica voltado para ficha e fluxograma, e no fim apresentamos a ideia e planejamento aos idosos no momento de socialização onde abordamos sobre nosso plano de ação e realizamos a organização dos idosos para a participação no projeto.

Dia 3 ao 6: Sala de espera e Sala de gravação (29.05 ao 01.06.23)

A ação do projeto ocorreu em dois momentos no atendimento psicossocial pedagógico: na sala multiuso I ocorreu o desenvolvimento dos jogos e práticas pedagógicas e na sala multiuso II foi desenvolvido o atendimento de ouvir os relatos e posteriormente, feito a gravação do vídeo documentário, filme esse que abordou sobre a histórias de vida e aspectos da educação em seus cotidianos.

Imagem 1 - Local de gravação e atendimento psicossocial com os idosos



Fonte: Soares, Oliveira e Silva (2023)

Na imagem acima podemos observar o lugar que foi decorado para agradar e trazer sensação de conforto na hora da conversa, ouvidoria e gravação das filmagens, o filme somente ficou disponível para o CRAS onde atuamos. Durante as gravações eram realizados na sala de espera os jogos pedagógicos para proporcionar diversão e conscientização.

Os jogos foram elaborados levando em consideração a condição física e emocional dos usuários que foram observados durante o baile dos idosos e em complementação os relatos da coordenadora do PAIF, com esses dados foi possível analisar que todos os idosos são ativos (possuem vontade e disposição para realizar atividades lúdicas) e comunicativos (conseguem dialogar e manter fluxo de conversa com diversidades temáticas).

Com base nos dados coletados e por meio da fundamentação teórica, partindo da análise de que os idosos não possuíam em sua maior parte contato com brincadeiras, realizamos a adaptação de sete jogos pedagógicos que encontramos no Pinterest para melhor atendê-los, pois as práticas pedagógicas concederiam formas de ativar em seus sistemas neurológicos gatilhos que se ascende em suas mentes a importância do brincar e proporciona-se formas de reviver memórias no caso dos 30% dos idosos que tiveram infância.

Jogo da argola Monetária (adaptado)

Possui como materiais para construção: garrafas pet pequenas, dinheiro falso e argola. Modo de jogo: Dentro dessas garrafas é inserido uma nota em dinheiro e o jogador deverá, portanto, jogar uma determinada quantidade de argolas e acertar o máximo possível de garrafas. Avaliação: será contado a quantidade de acertos e sucessivamente a quantia obtida.

Figura 2 - Jogo da Argola (adaptado) - Idosos



Fonte: Soares, Oliveira e Silva (2023)

A adaptação ficou da seguinte forma: as garrafas pequenas foram substituídas por cones de papel cartão que foram coladas também em uma folha de papel cartão para um melhor desenvolvimento da atividade e para possibilitar maiores números de acertos, ao invés das notas monetárias, colocamos certas quantidades de pontos em *Etil Vinil Acetato* (E.V. A), as argolas foram feitas de canudos descartáveis e por dentro, para melhor firmar o círculo, utilizamos arame de artesanato, o qual, ao final de cada jogada, seria conferido a quantidade de acertos e seus respectivos pontos. O objetivo era, no entanto, trabalhar a coordenação motora, a concentração e a emoção dos usuários.

Resultado do jogo: teve aceitação em 100% dos casos, onde foi plausível reavaliar a condenação motora e o equilíbrio dos usuários, também foi possível despertar neles a competição saudável (competitividade sem atritos).

Jogo das Cores

É um jogo confeccionado com tesoura, estilete cuba de ovos, E.V.A, tampa de garrafa pet e cola de isopor.

Primeiramente, confeccionamos um dado com cada uma de suas extremidades de cores diferentes, após isso, decoramos a cuba de ovo com as mesmas matizes do dado fazendo uma reta, ou seja, cada fila com seu conjunto de cores. As tampas de garrafa foram decoradas representando a sequência de acordo com sua policromia.

Figura 3 - Corrida das cores – idosos jogando



Fonte: Soares, Oliveira e Silva (2023)

O jogo contará com a participação de 5 integrantes, cada um ficará com uma cor, o jogador deverá jogar o dado e a cor que cair o participante responsável por esta determinada cor avançará uma casa em sua respectiva sequência. Ganhará quem chegar no final primeiro. O objetivo, portanto, é trabalhar as diferentes cores, a atenção deles, a concentração, sua coordenação na hora de jogar o dado e a intenção também foi de promover uma competição saudável.

Resultado: Eles perdiam rapidamente a atenção no jogo, o que mostrava que seu cognitivo estava fraco em relação a memória, tendo em vista que eles as vezes esqueciam as cores que estavam usando em relação a seus personagens, entretanto a participação deles foi ativa e colaborativa, pois o jogo proporcionou lazer mais amplo e despertou o processo de competição.

Jogo da Velha (adaptado)

Os materiais utilizados foram papel cartão, papel A4 branco, copos de miojo, garrafas pet e E.V. A de duas cores. Em uma folha de papel cartão se colocará tiras de papel A4 para fazer as marcações do jogo da velha (hashtag), feito isso, cortamos o fundo de seis garrafas pet de dois litros e decoramos três de uma cor e três de outra cor, quanto aos dois copos, também decoramos a nosso modo. Para se jogar, é preciso de dois jogadores e diferentemente do jogo tradicional, para se marcar os lugares no *hashtag* usando as garrafas pet, o usuário deveria pôr o copo de cabeça para baixo no final da mesa e tentar bater de leve com a mão na ponta do copo de modo que este caia na mesa em pé.

Imagem 4 - Jogo da Velha adaptado



Fonte: Soares, Oliveira e Silva (2023)

No início apresentamos a eles o jogo e perguntamos se já conheciam o jogo da velha tradicional, alguns responderam que sim, outros que não, então explicamos a eles como seria. O objetivo deste jogo era trabalhar a coordenação motora grossa, atenção e concentração na hora de marcar os pontos. Os usuários gostaram bastante do jogo pois acharam interessante a forma de jogar os copos e tentar colocá-los em pé.

Resultado: percebemos que o jogo por necessitar de movimentação, sendo um jogo que envolve a educação e corporeidade, não foi adequado para todas as idades, entretanto para os idosos de 60 a 82 anos conseguiram manter o fluxo de movimento e de articulação para realizar a participação ativa, todos participaram e gostaram.

Jogo do equilíbrio das bolinhas

O jogo do equilíbrio da bolinha com a treina, é um jogo que precisa apenas de 5 bolinhas de *ping-pong*, uma treina e sete copos descartáveis. Para iniciar o jogo é necessário organizar os copos em uma fila, onde, os seis primeiros ficarão de boca pra baixo e o último copo da fileira ficará de boca para cima. Após isso, pode-se dar início ao jogo, cada participante terá cinco chances para acertar a bolinha no copo. O usuário terá que equilibrar a bolinha na treina, e ao soltar a bolinha ela tem que andar nos copos até entrar no último que está em pé. Por tanto, o objetivo deste jogo é trabalhar a concentração, a mobilidade, paciência e o equilíbrio.

Imagem 5 - Jogo do equilíbrio das bolinhas



Fonte: Soares, Oliveira e Silva (2023)

Resultado: Tendo em vista que se trabalhou a coordenação motora fina eles possuíram, em 90% dos casos, a falta de equilíbrio com as bolinhas na treina (fita métrica). Somente em um caso em que tentaram várias vezes apenas 1 conseguiu na última tentativa, eles apresentaram falta de coordenação e de concentração o que gerou uma abrangência maior de estresse e revolta devido ao fato da perda no jogo, entretanto o jogo pedagógico influenciou os usuários a quererem praticar mais sua coordenação motora.

Jogo: Labirinto (adaptado)

O jogo do labirinto que é um jogo que foi confeccionado com caixa de papelão, tinta guache, palito de dente, papel A4 e uma peteca para percorrer esse labirinto. Primeiramente foi confeccionado uma caixa pequena, após isso, fizemos as tiras de papelão que servirão como barreiras para a bolinha não passar com facilidade dentro da caixa. Os palitos e o papel A4 servirão para fazer as plaquinhas com o nome “saída” e “chegada” que servirá como orientação para os jogadores.

Imagem 6 - Jogo do Labirinto adaptado



Fonte: Soares, Oliveira e Silva (2023)

O jogo é simples e fácil de se jogar, precisando apenas de um bom equilíbrio e agilidade. Para contar o tempo de cada participante utilizamos um cronômetro e o jogador que fizer em menos tempo é o vencedor da partida. O objetivo deste jogo foi trabalhar a coordenação motora, o equilíbrio, a atenção, a agilidade e a paciência.

Resultado: Se tornou o mais famoso dos jogos para eles, desenvolveu a criatividade e a concentração, onde cada um utilizou seus conhecimentos para conseguir passar a bolinha do labirinto, eles desejaram passar por todos os caminhos do labirinto para desenvolverem a percepção de espaço e ainda de concentração, todavia independentemente da idade todos gostaram da atividade.

Jogo da Corrida das formas Geométricas

Para o desenvolvimento do jogo Corrida das Formas Geométricas, os materiais utilizado para confeccionar foram: T.N.T. para fazer o tapete, papel carmim de várias cores para fazer as formas geométricas, papelão e E.V.A para construir um dado grande. No tapete de T.N.T. colamos as formas geométricas que fizemos utilizando o papel carmim, como também, confeccionamos um dado grande de papelão com E.V.A de diferentes cores e colocamos as formas geométricas em cada uma de suas extremidades.

Imagem 7 - Corrida das Formas Geométricas



Fonte: Soares, Oliveira e Silva (2023)

Para se jogar é preciso três jogadores, cada um ficará em uma fila do tapete, podendo avançar a medida que cada um, por vez, jogar o dado. Por vez, cada um dos participantes jogará o dado e, à medida que cair uma das formas geométrica, o jogador que tiver com ela, avançará e o que chegar primeiro no final é o vencedor. O jogo é simples de se jogar, porém é preciso atenção tanto para saber sua vez de jogar os dados quanto na hora de comparar as formas geométricas do dado e do tapete.

Resultado: Os usuários possuíram dificuldade de memorizar em curto tempo algumas formas e compará-las com as que estavam no tapete, entretanto eles conseguiram se esforçar pois queriam participar de todos os jogos, contudo a atenção precisou ser mais trabalhada, tanto por envolver um tabuleiro quanto um dado colorido o que acabou por confundir eles.

Jogo do muro dos copos

E por fim, o sétimo jogo foi o muro dos copos com materiais simples como copos descartáveis e bolas de plástico. Construímos dois muros de copo descartáveis e chamamos dois usuários para fazer a jogada.

Imagem 8 - Tore de copos



Fonte: Soares, Oliveira e Silva (2023)

Como visto na imagem acima, de uma certa distância eles deveriam destruir o muro de copos, aquele que destruísse tudo primeiro, seria o vencedor. O objetivo desse jogo era trabalhar a mobilidade deles, bem como a coordenação motora, mira e a competição saudável.

Resultado: Conseguiram treinar a mira e o equilíbrio, entretanto no primeiro momento era mais fácil, mas a cada diminuição da quantidade de copos eles acabavam por errar, ou seja, de acordo com o nível da dificuldade eles diminuíam a concentração e a mira e suas chances de acertarem era de 60%. Todavia os participantes conseguiram cumprir com os objetivos.

Dia 7: Atendimento Interno e Reunião (02.06.23)

Realizamos a confecção dos brindes, organização dos alimentos para o lanche e gestão dos dados obtidos durante as atividades realizadas para preenchimento das fichas de avaliação psicossocial, posteriormente a edição do vídeo para o documentário, todavia decidido em reunião que o filme ficará sobre a responsabilidade do CRAS com seus direitos autorais, tendo em vista que nossa ação é unicamente com o intuito de proporcionar reconhecimento do “Eu” e o valor da cultura e história local, assim o centro dos idosos ficará com o Documentário para que possam assistir posteriormente.

Dia 8 e 9: Organização e feedback (05 e 06.06.23)

Desenvolvemos de forma mais elaborada nossa programação, onde definimos a alimentação que seria servida, qual temática seria desenvolvida com os idosos para que eles se sentissem confortáveis ao ver o filme e posteriormente a organização e decoração do ambiente para aguardar o momento deles de assistirem seu próprio documentário narrando suas histórias.

Dia 10: Confraternização e Filme (05 e 06.06.23)

O momento mais esperado ocorreu, realizamos a apresentação do filme documentário que emocionou muitos idosos presentes, pois em suas mentes aquele vídeo representava a honra deles e mostrava seu reconhecimento.

Imagem 9 - Apresentação do filme documentário



Fonte: Soares, Oliveira e Silva (2023)

Avaliamos o emocional dos idosos enquanto assistiram ao filme, sendo comum chorarem em seus momentos de aparição, mas conseguimos entender quais sentimentos os envolviam no momento de se prestigiarem em tela (o filme foi apresentado em estilo cinema simples). Assim analisamos as reações dos idosos também durante o circuito de jogos que desenvolvemos para trabalhar a coordenação motora.

Os jogos desenvolvidos foram 7, torre de copos, labirinto com peteca, Repetição de cores entre outros que aprimoraram a alegria deles, a organização ocorreu por meio de formação de grupo, sendo divididos eles em 2 grupos, tendo em vista que participaram 14 usuários do PAIF.

A seguir vamos abordar com base na metodologia realizada e nas atividades que desenvolvemos com os usuários do PAIF quais foram nossas aprendizagens acerca do atendimento psicossocial realizado durante as gravações dos vídeos, assim como na realização das atividades pedagógicas voltadas para o acolhimento e desenvolvimento da coordenação motora.

APRENDIZAGEM ACERCA DAS AÇÕES NO ESTÁGIO

O estágio é o momento em que um discente de nível superior consegue entender a parte prática que rege o processo de trabalho para múltiplas áreas de sua formação, principalmente na pedagogia, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, define o estágio como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante”, ou seja, o componente curricular: estágio, deverá integrar o itinerário formativo do licenciado pleno.

Com base nessa perspectiva conseguimos compreender alguns elementos como o psicossocial, as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão e desenvolvimento de habilidades básicas como a coordenação motora, além de compreensão de atividades e

fichas psicopedagógicas que compõem o CRAS – anexo Cidade Nova em Breves – PA, na ilha do Marajó.

Quando abordamos sobre a compreensão do psicossocial envolvemos a realidade dos usuários atendidos pelo PAIF, pois cada um possui uma rica história de vida, a partir de suas narrativas é possível montar estruturas de sua realidade e ainda dos fatores que mais estão presentes em seu psíquico como as emoções, preocupações e as atividades que realizam durante seu cotidiano, para assim identificar quais jogos pedagógicos poderiam ser utilizados que estivesse de acordo com suas limitações.

A partir desse entendimento notamos durante os momentos de atendimento e gravação do filme que deveríamos criar uma sala de espera pedagógica, onde se iniciaria o contato dos usuários com os profissionais do CRAS funcionando como uma espécie de entrada para atenção básica, enquanto os usuários aguardam pelo momento da gravação do vídeo, assim o ponto a ser trabalhado seria a coordenação motora a partir das práticas pedagógicas voltadas para os jogos que nos proporcionou suporte na avaliação de fichas psicopedagógicas que desenvolvemos para acompanhá-los.

Tabela 2 - Método de análise: Observação participativa (Conversa, observação e interação)

Anamnese do Idoso		
Nome		
Idade		Gênero
Naturalidade		Bairro
Análise Social		
Usuário mantém comunicação ativa?	() Sim () Não	
Apresenta dificuldade em socialização?	() Sim () Não	
A pessoa deixou claro em algum momento história de sua vida?	() Sim () Não	
Apresenta reclamações de dores musculares ou limitações?	() Sim () Não	
Participou das atividades de forma ativa?	() Sim () Não	
Análise do cognitivo – Sala de espera		
Dificuldade de coordenação motora na hora do jogo?	() Sim () Não	
Dificuldade em concentração para jogar?	() Sim () Não	
Apresenta momentos de estresse durante os jogos?	() Sim () Não	
Com relação a notas de avaliação:		
Participação nos jogos		
Coordenação motora: _____		
Equilíbrio: _____		
Análise do comportamento – Baile dos Idosos		
Conversa antes do baile?	() Sim () Não	
Mantem conversa na ativa na hora do baile?	() Sim () Não	
Apresenta dificuldade para dançar ou reclamações de dores?	() Sim () Não	
Costuma tomar muito café?	() Sim () Não	
Conclusão		

Fonte: Soares et al. (2023)

A ficha nos permitiu acompanhar o desenvolvimento cognitivo dos participantes e assim avaliar quais jogos poderíamos utilizar que permitisse melhor lazer e aprimoramento cognitivo.

Todos os pontos avaliados foram a partir das conversas, interações e das práticas pedagógicas realizadas, não levamos em consideração o momento de atendimento individual de gravação de vídeo por ser um ambiente onde poderiam desabafar e se sentir acolhidos para isso.

Assim aprendemos que independentemente da idade a ludicidade pode estar presente para desenvolver o processo cognitivo e a melhoria do emocional, assim como o reconhecimento do “EU” em seu multiculturalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em nosso plano de ação e avaliação da “ficha de avaliação psicossocial do idoso, identificamos que de 100% dos usuários apenas 60% conseguem manter a comunicação ativa e lucida e 40% não conseguem manter a comunicação por timidez ou insegurança na fala.

Identificamos que de 100% dos usuários do PAIF 60% não apresentam dificuldade de socialização, em continuação apenas 20% dessas pessoas abordavam sobre sua história de vida, e 20% apresentaram histórias de agressão e maus tratos que vivenciaram o que influenciou em suas vidas e lhes deixa tímidos ou envergonhados de dar suas opiniões.

Em relação a parte física identificamos que 80% dos idosos não reclamam de dores musculares durante os jogos e práticas de dança, mesmo que a instituição declare que eles possuem problemas na coluna. Todavia em relação a Análise do cognitivo, avaliamos por meio de notas de participação e de desenvolvimento durante o jogo no qual 100% apresentou produtividade excelente na coordenação motora grossa, entretanto na fina houve uma queda de 80%.

Contudo, compreendemos que cada memória que os usuários carregam precisam ser ouvidas, pois fazem parte da construção do “eu” e para isso seria necessário ações de políticas públicas que criasse um ambiente no CRAS para contação de História e relato de experiência, bem como que trouxesse maior participação dos idosos do gênero masculino, tendo em vista que a participação dos homens é baixa em relação das idosas.

É necessário desenvolver momentos que permitam que os idosos/usuários possam compartilhar saberes e suas culturas comprimindo assim com as normas e regras existentes no Brasil para com os idosos Marajoaras.

Concluimos assim que jogos pedagógicos podem ser interligados com avaliações psicossociais e ainda que possibilitam o desenvolvimento amplo da valorização do idoso dentro da perspectiva de nosso plano de ação da sala de espera, por dá suporte no processo cognitivo voltado para a coordenação motora e outros. Ademais, quando falamos do pedagogo em ambiente não escolar, CRAS, a exemplo, o profissional consegue desempenhar o papel de coordenador, técnico de referência e diversos outros que envolvem o atendimento e acolhimento psicopedagógico.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, Miriam. O envelhecimento à luz da psicanálise. *J. psicanal.*, São Paulo, v. 44, n. 80, p. 193-206, jun. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352011000100016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 jul. 2023.

BARBOSA, Priscila Mossato Rodrigues (2020) *Psicologia geral e do desenvolvimento*. IESDE BRASIL. 2020

FREUD, S. O humor (1927). In: _____. *O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos (1927-1931)*. Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 165-169. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 21).

FREUD, S. O mal-estar na civilização (1930 [1929]). In: _____. *O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos (1927-1931)*. Direção-geral da tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 67-153. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, 21).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brincadeira e a educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MINAYO, M. C. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Autores Associados, 2020.

MASC, Silvia. O olhar ao idoso no Japão e na China. *Ladem*. Disponível em <<https://www.u-f.br/ladem/2013/06/28/o-olhar-ao-idoso-no-japao-e-na-china-por-silvia-masc/>>. Acesso em, v. 14, 2013.

SARAIVA JUNIOR, José Ribamar Fernandes. *Freud e o envelhecimento: a importância da compreensão psicodinâmica do idoso*. 2017. 79 f. Dissertação (Mestrado em Envelhecimento Humano) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2017.

XINHUA português, Programa China Saudável é promovido por governo central da China (2016), disponível em: http://portuguese.xinhuanet.com/2016-08/22/c_135624086.htm

Yu Guoliang; Huang Xiaoxiao. Problemas de saúde mental dos idosos: uma exploração baseada no modelo de visão do curso de vida do ecossistema. *Jornal da Universidade Normal de Pequim (Edição de Ciências Sociais)*, n. 2, p. 112-121, 2023. [tradução nossa do chinês simplificado]

AGRADECIMENTOS

A nossas famílias que forneceram apoio emocional e financeiro dando suporte para realização de nossa atividade acadêmicas no CRAS e ao apoio das pedagogas que com sensibilização nos proporcionaram experiências gratificantes e inovadoras para futuras atuações em nossa área da pedagogia.

Interdisciplinaridade e conexão dos saberes na contemporaneidade: novos desafios advindos das novas tecnologias

Maria Rosélia Cavalcante dos Santos

Simone Suelayne Santos Silva

Wendell Martins Pinto

RESUMO

O presente trabalho trata sobre os novos desafios advindos das novas tecnologias, expondo o paradoxo que se verifica atualmente, qual seja, que, não obstante a diversidade de recursos tecnológicos existentes para difusão do conhecimento, principalmente com o advento da internet, a qualidade do aprendizado das novas gerações tem diminuído. Em seguida, após tratar dessa influência negativa que se reflete sobre a educação escolar, pelo mau uso dessas novas tecnologias digitais, pondera-se acerca das infinitas possibilidades que se abrem com o correto emprego dessas ferramentas. Ao final, reflete que o uso de tais aparatos pelos discentes, devidamente mediadas por docentes habilitados e comprometidos, possibilita uma educação interdisciplinar, a qual, pela sua própria característica, favorece não só a interação entre disciplinas como também a de alunos e professores.

Palavras-chave: educação. interdisciplinaridade. novas tecnologias da informação.

INTRODUÇÃO

O presente estudo chama a atenção para um interessante paradoxo que se verifica na atualidade: a globalização e suas tecnologias, embora possuam potencialidades infinitas de difusão de conhecimento, estão, na verdade, em razão do seu mau uso, influenciando negativamente o aprendizado nas novas gerações, notadamente daquelas em idade escolar, inclusive com grandes possibilidades de torná-las com menos competências do que as gerações anteriores.

A internet e, principalmente, as redes sociais – especialmente após a difusão dos microcomputadores pessoais e do advento dos smartphones – estão deixando boa parte das pessoas mais ansiosas, impacientes, superficiais, menos críticas e, na mesma medida, menos interessadas no aprendizado de conhecimentos relevantes para a vida. Esse processo é mais grave e evidente nas gerações mais jovens e em



idade escolar, de forma que estas caminham a passos largos para, na fase adulta, serem menos competentes para o exercício da cidadania, bem como para a inclusão no mercado de trabalho.

Por outro lado, modernamente, especificamente a partir dos anos 70, percebeu-se que a excessiva fragmentação e especialização das ciências e das disciplinas – basicamente por influência do positivismo – têm dificultado a construção de novos saberes, sendo necessária a retomada dessa unidade sistêmica perdida, de modo que tais conhecimentos voltem a se comunicar quando necessário, falando-se, pois, em interdisciplinaridade dos saberes.

Assim, poucas coisas hoje são mais profícuas para a construção dessa necessária educação moderna e interdisciplinar do que as tecnologias digitais, as quais, além de serem cada dia mais acessíveis, são muito mais cativantes e promissoras.

Entretanto, percebe-se que, de uma forma geral, a escola não está ainda devidamente adaptada para enfrentar essa nova realidade, agindo ainda de maneira tímida e letárgica. Dessa forma, é necessário que a escola, além dos profissionais da área da educação, assim como os pais e responsáveis por esses educandos, não só reconheçam a existência dessa contingência advinda das novas tecnologias digitais, como também possam tomar novas posturas para reverter tais efeitos, justamente fazendo com que esses equipamentos trabalhem em favor de um ensino/aprendizado interdisciplinar, o qual, além de ser mais interessante e produtivo, condiz com as novas realidades, vez que a inclusão digital, sendo um direito e uma realidade, é ainda um caminho sem volta.

Com efeito, as novas tecnologias não são um mal em si, pois, na verdade, estão apenas sendo superdimensionadas nos últimos anos justamente naquilo que elas têm de pior.

Quanto ao que têm de melhor, de partida observa-se claramente que elas favorecem sobremaneira a utilização de uma educação numa abordagem interdisciplinar de conexão de conhecimentos, na medida em que revolucionaram o acesso e compartilhamento às informações, tornando-as mais rápidas, fáceis e baratas do que nunca antes visto na história da humanidade, possibilitando exponencialmente a construção de novos conhecimentos nas mais diversas áreas do saber, seja contribuindo para o surgimento de novas disciplinas, seja possibilitando o diálogo entre as já existentes.

As oportunidades que se abrem com o uso correto e moderado de tais ferramentas são, portanto, infinitas, residindo justamente nesse ponto o desafio atual da educação escolar moderna, que deve explorar todo esse cabedal de oportunidades tecnológicas, principalmente numa perspectiva interdisciplinar, a qual tem se revelado a abordagem mais efetiva de ensino/aprendizagem.

Ademais, registre-se que a metodologia empregada na presente pesquisa foi a bibliográfica ou de fontes secundárias, consistente em levantamento de referências já publicadas em forma de livros e de revistas/artigos científicos, além de sites de jornal (BBC News Brasil) e de organismo internacional (ONU). Além disso, considerando a grande abrangência do assunto abordado, foi adotada a perspectiva qualitativa, tendo em vista que o tema em questão possui um nível de realidade que não pode ser bem quantificado,

ou seja, refere-se ao universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores.¹

A ATUAL INFLUÊNCIA NEGATIVA DAS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Com a recente e extraordinária evolução das tecnologias digitais, notadamente após o advento da *internet* (*World Wide Web – WWW*) e, principalmente, após desenvolvimento dos smartphones, a humanidade experimenta uma nunca antes vista explosão de fluxo de informações, oriundas dos quatro cantos do mundo, desde grandes metrópoles até os rincões mais simples do globo terrestre. Deveras, a rede mundial de computadores possibilitou, dentre outros horizontes², que o conhecimento venha se multiplicando em progressão geométrica, embora inicialmente apenas em âmbitos restritos (militares e outros órgãos públicos, universidades, empresas e pessoas com maior poder aquisitivo para possuir um *personal computer*), mas a cada dia adicionando mais pessoas à atual rede de bilhões de usuários³, vez que as tecnologias de conexão e de produção de equipamentos, à medida que se especializam, paulatinamente se tornam mais baratas e, portanto, mais acessíveis a um maior número de pessoas.

Esse aumento de disponibilidade de comunicação entre as pessoas, seja entre si ou com entidades públicas ou privadas, favoreceu a ampliação exponencial de modalidades de contatos, tais como pessoais, familiares e profissionais, mas também, como corolário, do acesso ao Conhecimento, entendido este em seu sentido amplo, ou seja, de entender, apreender e compreender algo. Com efeito, a rede mundial de computadores fez com que o acesso aos vários conhecimentos – técnicos, acadêmicos, escolares, científicos e outros – atingisse uma quantidade antes inimaginável de pessoas. Dessa forma, a oportunidade à informação, antes bem mais limitada, pois em sua maioria se resumia a materiais escritos (livros, revistas, jornais e congêneres), os quais, pela sua própria natureza, são escassos e demandam mais recursos para sua produção e difusão, agora tornou-se muito mais ampliada, ágil e democrática. Afinal, muito mais abrangente, simples e barato, por exemplo, publicar uma revista científica num site de uma universidade, do que publicar e distribuir o mesmo material de forma física. Ademais, essa possibilidade de informação gratuita ampliou-se não só em relação ao volume de ofertas de fontes, mas também em relação à qualidade dessas fontes, uma vez que, hoje, com um simples digitar de uma palavra

1 MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do Trabalho Científico*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022. pp. 31-33, *passim*.

2 Embora o fluxo de todo tipo de informações (tais como textos, imagens, áudios e afins) tenha sido a primeira função da rede mundial de computadores – sendo ainda hoje talvez sua principal importância – cada dia mais ela avança para outras finalidades. Modernamente, por exemplo, com a progressiva implementação da conexão 5G (5ª geração de redes móveis de internet, muito mais eficiente e veloz que a versão anterior), destaca-se o aprimoramento da tecnologia de internet das coisas ou Internet of Things (IoT). Trata-se de um sistema de dispositivos e sensores interconectados que coletam e compartilham dados entre si, viabilizando que objetos se comuniquem e troquem informações, possibilitando uma infinidade de utilidades, desde aqueles de uso cotidiano (como cafeteiras, lâmpadas, smartphones e smartwatches), até sistemas mais complexos, como máquinas e veículos. Por sua vez, o uso desses equipamentos pode se dar nos mais variados âmbitos, desde o industrial – por exemplo, com o monitoramento em tempo real das atividades, visando a aumentar a produtividade, diminuir os custos e evitar acidentes – até mesmo no atendimento ao interesse público (semáforos que identificam e corrigem fluxos de trânsito, câmeras de monitoramento que identificam acidentes, smartwatches que monitoram pacientes idosos ou doentes e acionam profissionais de saúde e parentes em casos de intercorrências médicas etc.).

3 Segundo a ONU, o mundo conta hoje com 5,3 bilhões de usuários da internet, embora 2,7 bilhões de pessoas ainda nunca tiveram acesso à rede. In.: *Crescimento da internet desacelera e 2,7 bilhões ficam fora da rede*. Nações Unidas, 2018. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2022/09/1801381#:~:text=ao%20todo%2c%20existem%205%2c3,da%20pandemia%20de%20covid%2d19>>. Acesso em: 8 dez. 2022.

em qualquer motor de pesquisa de internet, pode-se ter acesso à definição de um termo oriundo de um dicionário ou enciclopédia, seguido de imagens, áudios e vídeos correlatos, alguns deles até comentados por autoridades no assunto em pesquisa.

Destarte, essa oferta plural, democrática, gratuita e praticamente infinita de acesso a vários tipos de conhecimento, iniciada na forma aqui exposta por volta da década de 1990, gerou boas expectativas até mesmo entre os mais pessimistas. O senso comum, de forma razoável, acreditou que tal forma de acesso à informação permitiria a potencialização dos conhecimentos científicos, acadêmicos e escolares. Realmente, nas searas científica e acadêmica essa expectativa se confirmou, tendo em vista que a democratização das informações livres (chamadas de “dados abertos”) gerou um agigantamento do volume de pesquisas e artigos produzidos nos últimos tempos – muito maior do que em toda a história anterior da humanidade – e em constante acréscimo, inclusive a ponto de o grande volume de informações estar se tornado um novo desafio⁴.

Por outro lado, esse processo de massificação de acesso à rede mundial de computadores, que possibilitou o que passou a ser chamado de globalização, chegou ao seu atual apogeu com o surgimento dos smartphones, os quais, dentre as dezenas de funções que normalmente possuem, permitem a conexão à internet de uma forma absurdamente prática, seja através de uma rede fixa, via wi-fi (sem utilização de fios ou cabos), seja a partir de uma rede de dados móveis. Dessa forma, essa nova ferramenta de acesso à rede por parte de pessoas comuns, especialmente as de menor poder aquisitivo, possibilitou que estas tenham a viabilidade de obter conhecimentos e de se relacionar com outras pessoas ou instituições num nível impensável noutras épocas, chegando-se ao ponto de se considerar essa oportunidade, modernamente, um verdadeiro direito, falando-se, nesse sentido, em inclusão digital, a qual, inclusive, possivelmente em breve integrará o rol de direitos fundamentais previstos na Constituição Federal de 1988⁵.

Entretanto, essa nova fase de desenvolvimento tecnológico, chamada de globalização, que, de um lado, permitiu o acesso democrático de bilhões de pessoas à internet, e, do outro lado, a disponibilização de quantidades massivas de informações, gerou um efeito colateral interessante e paradoxal: a perda de interesse pelo conhecimento útil por parte de uma maioria substancial das pessoas, notadamente dos alunos em fase escolar. Com efeito, em que pese esse desinteresse abranja atualmente toda a sociedade mundial, o jovem em idade escolar, dada sua pouca maturidade, está muito mais sujeito a tais distrações e influências perniciosas, sofrendo também mais gravemente os efeitos danosos desse processo, inclusive, não raro, prejudicado sua cognição e sua plasticidade cerebral de maneira permanente.

A internet, tal qual uma folha em branco que não escolhe o texto que vai acolher, em regra não possui controle aos seus repositórios, de forma que possui tantas informações

⁴ “Nesse cenário, a big data pressupõe uma excelente oportunidade para o avanço da ciência, ao passo que a ideia dos ‘dados abertos’ aumenta a eficiência, a produtividade e a criatividade das pesquisas, podendo neutralizar também as tendências da privatização do conhecimento. Entretanto, a exploração da big data dependerá das condições dos sistemas nacionais de ciência para desenvolver recursos para usá-lo e decidir quais dados poderão ser abertos para o uso e a reutilização. Em consonância com Xavier (2018), observa-se que iniciativas e movimentos de Ciência Aberta estão mais comuns na atualidade, como reação à rápida evolução tecnológica da sociedade do conhecimento.” In.: RIBEIRO, N. C., OLIVEIRA, D. A., & ARAÚJO, R. F. de. (2019). *Conjecturas da Ciência Aberta na contemporaneidade da Big data*. BIBLOS, 33(2), 163–179. <https://doi.org/10.14295/biblos.v33i2.9648>. [Sem grifos no texto original]

⁵ Recentemente, o Senado Federal aprovou a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n.º 47/2021, da senadora Simone Tebet (MDB-MS), que insere a inclusão digital na lista de garantias fundamentais.

importantes e edificantes, quanto dados absolutamente inúteis ou irrelevantes, quando não destrutivos ou mesmo criminosos. Nesse prisma, no Brasil dos últimos anos, especialmente com o advento das redes sociais, a internet está passando a ser um canal de divulgação de mentiras (as chamadas “fake news”), de alienações de todas as sortes e de distorções/manipulações da realidade, tornando-se um terreno fértil para charlatães – uns de má-fé e outros por simples ignorância –, muitos dos quais se arrogam o título de formadores de opinião e/ou de “questionadores” da ciência, quando, na sua esmagadora maioria, não têm qualquer capacidade para tanto.

Esses sujeitos, chamados de influenciadores digitais, passaram a exercer tanta influência cultural sobre a sociedade, inclusive entre os mais jovens, a ponto de alguns destes se sentirem encorajados a desafiar professores em sala de aula, questionando suas metodologias e/ou didáticas, ou até mesmo seus conhecimentos, ou, ainda – pasme-se! – A própria validade da disciplina do professor, de maneira que, em dias atuais, por exemplo, a esfericidade da Terra voltou à pauta de questionamentos, sendo um grave sinal do avançado estágio do problema em que nos encontramos. A era da famigerada pós-verdade criou um sistema de crenças em que a própria narrativa tem mais relevância do que a verdade em si, de maneira tal que o Mc Picanha pode se chamar assim, mesmo sem ter picanha em sua composição⁶.

A questão realmente é grave e demanda discussão, uma vez que os primeiros estudos a respeito apontam no sentido de que, pela primeira vez na história conhecida da humanidade, as gerações posteriores estão apresentando um QI (Quociente de Inteligência) mais baixo que o dos seus antecessores, sendo um dos fatores influenciadores desse fenômeno justamente o uso excessivo de dispositivos digitais, tais como televisão, videogame e redes sociais.⁷ Não bastasse, outros estudos também apontam que a maioria dos jovens, assim como as pessoas mais velhas no geral, passaram a ter menos disposição e foco para ler textos um pouco mais longos ou complexos, refletindo, inclusive, em menor poder de compreensão e de análise crítica desses textos.⁸

Tais deficiências cognitivas, por óbvio, além de afetar a qualidade da aprendizagem escolar dessas crianças e adolescentes em sala de aula, têm potencial para igualmente afetá-los na vida fora dos muros escolares, quando atingirem a idade adulta, na medida em que não só poderá torná-los sujeitos menos pensantes e atuantes na sociedade como cidadãos, como também poderá fazê-los ter dificuldade de acesso ao mercado de trabalho, obstando-os, inclusive, de atingir os melhores empregos. Além disso, referidos efeitos são

⁶ A multinacional rede de fast-food McDonald's anunciou, aqui no Brasil, durante o mês de abril de 2022, o lançamento de uma nova linha de hambúrgueres em seu cardápio. A novidade, chamada de Mc Picanha, faz referência ao corte nobre da carne bovina, porém, não possui picanha em sua composição. No lugar, está um molho com "aroma de picanha". Essa "estratégia" rendeu à empresa uma notificação do Procon de São Paulo.

⁷ Em matéria publicada no site da BBC Brasil, em 30/10/2020, o entrevistado, o neurocientista francês Michel Desmurget, diretor de pesquisa do Instituto Nacional de Saúde da França e autor do livro *A Fábrica de Cretinos Digitais* (versão traduzida em português por Mauro Pinheiro, editora Vestígio, 1ª edição 2021), afirma que os dispositivos digitais estão afetando seriamente — e para o mal — o desenvolvimento neural de crianças e jovens, vez que, já há um tempo, os testes de QI (Quociente de Inteligência) têm apontado que as novas gerações são menos inteligentes que as anteriores. In.: VELASCO, Irene Hernández. 'Geração digital': por que, pela 1ª vez, filhos têm QI inferior ao dos pais. *BBC News Brasil*. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-54736513>>. Acesso em 8 dez. 2022.

⁸ A BBC News Brasil, em matéria publicada no seu site em 25/4/2019, ouviu a neurocientista cognitiva americana Maryanne Wolf, a qual explicou esse fenômeno. Destacou que “a prática cada vez mais comum de apenas ‘passar os olhos’ superficialmente em múltiplos textos e postagens online podem estar dilapidando nossa capacidade de entender argumentos complexos, de fazer uma análise crítica do que lemos e até mesmo de criar empatia por pontos de vista diferentes do nosso. In.: IDOETA, Paula Adamo. Hábitos digitais estão 'atrofiando' nossa habilidade de leitura e compreensão? *BBC News Brasil*. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-47981858>> acesso em 8 dez. 2022.

ainda mais pungentes nas escolas públicas, dadas as suas limitações de várias ordens (sendo a maioria delas intencionais, provocadas pela estrutura hegemônica do status quo). Decerto, como bem observa Pedro Goergen, embora a precípua função da educação seja formar seres humanos críticos, autônomos e livres, a realidade impõe a necessidade de preparar esses jovens para o mercado de trabalho⁹:

Hoje nos encontramos num momento histórico extremamente conflituoso entre a imanência e a transcendência, ou seja, num momento em que a razão científica, instrumental e integrativa, se dissemina e universaliza como os logos do conhecimento que bloqueia qualquer exercício ou esforço crítico que tenha como horizonte a subjetividade e o humanismo. Conhecimento e técnica se tornam os eixos estruturantes do pensar, impondo-lhe os princípios do produtivismo, da competitividade, da operacionalidade, da adaptabilidade e da flexibilidade no jogo da eugenia econômica. Por mais funesto e injusto que seja o sistema capitalista neoliberal, enquanto educadores não nos resta outra alternativa senão preparar os jovens para o mercado trabalho. ”

Destarte, essa realidade aqui descrita demanda uma urgente discussão sobre o problema, pelo menos para estabelecer estratégias iniciais de combate a essa contingência, com participação de pedagogos, educadores e, principalmente, com os pais, os quais, na sua grande maioria, desconhecem totalmente o tema ou estão mal informados (basicamente por uma mídia igualmente mal informada, quando não tendenciosa).

Embora aqui não se esteja questionando a importância e as relevantes contribuições positivas da internet e das redes sociais, bem como as comodidades e ganhos de produtividade advindos dos dispositivos digitais modernos, o presente artigo busca tecer alguns apontamentos reconhecendo os atuais efeitos nefastos – basicamente em decorrência do mau uso – da internet e especialmente das redes sociais no âmbito da educação escolar, bem como admitindo a necessidade premente de se explorar os potenciais desses equipamentos (principalmente microcomputadores, tablets e celulares), a fim de transformá-los em eficientes ferramentas de ensino e de aprendizagem interdisciplinar, sendo o desafio ainda maior justamente no âmbito da educação escolar, visto que a escola, de uma forma geral, ainda não está devidamente adaptada a essa nova realidade, sendo as primeiras tentativas nesse sentido muito superficiais e letárgicas.

AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO/APRENDIZADO INTERDISCIPLINAR ESCOLAR

Atualmente é ponto pacífico entre os estudiosos de todas as áreas do saber que a cada dia é mais premente a necessidade de observância e estímulo à busca da interdisciplinaridade entre os saberes. Especificamente no âmbito da Educação, essa importância é maior ainda, visando não só o aperfeiçoamento do ensino/aprendizado, mas também a construção de novos conhecimentos, adequados às novas realidades, conhecimentos esses tanto escolares como até mesmo científicos. Tal necessidade decorre do fato de que, por influência do positivismo, chegou-se a uma excessiva fragmentação e especialização dos saberes em cada vez mais disciplinas, a ponto de, conquanto determinados assuntos estivessem sob a mesma rubrica outrora, muitas vezes com o tempo

⁹ GOERGEN, Pedro. *Entre o conhecimento e a verdade: o desafiador dilema da educação contemporânea*. Revista de Educación, núm. 29, vol. 2 – jul./dic. 2019, pp. 277-292. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

passaram a ser distantes e incomunicáveis. Assim, a interdisciplinaridade surge justamente como uma resposta ao conhecimento disciplinar parcelado, visando à superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento, retomando a unidade perdida.

Entretanto, cabe desde logo ressaltar que, embora compartilhe da lógica científica e produza ciência, a interdisciplinaridade não nasce da institucionalização científica, sendo, pois, um fenômeno eminentemente escolar.

Nesse sentido, como articuladora do processo de ensino e de aprendizagem, possui vários conceitos e enfoques, manifestando-se, a depender do pensador, como atitude (Fazenda), como modo de pensar (Morin), como pressuposto na organização curricular (Japiassu) ou como fundamento para as opções metodológicas a ensinar (Gadotti), dentre outras perspectivas. Na verdade, um conceito fechado a seu respeito ainda está em construção, vez que as primeiras discussões surgiram apenas a partir da segunda metade do século passado, somando-se a isso a sua constante ampliação de áreas de abrangência, dificultando mais ainda sua redução a um conceito. A bem da verdade, há aqueles que, como Juarez da Silva Thiesen¹⁰, entendem que se deve evitar procurar definições abstratas de interdisciplinaridade, sob pena de uma atitude justamente disciplinar. Mesmo assim, o referido autor, desta feita citando Hilton Japiassu¹¹, destaca que, em linhas gerais, a interdisciplinaridade se dá no interior do mesmo projeto, apenas tomando emprestado de outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos:

Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade caracteriza-se pela **intensidade das trocas** entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um **mesmo projeto**. A interdisciplinaridade visa à **recuperação da unidade humana** pela passagem de uma subjetividade para uma **intersubjetividade** e, assim sendo, recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo). Portanto, mais do que identificar um conceito para interdisciplinaridade, o que os autores buscam é encontrar seu sentido epistemológico, seu papel e suas implicações sobre o processo do conhecer. [Negrito acrescentado]

De qualquer maneira, é certo que ela está centrada em resolver problemas concretos, reunindo diferentes instrumentos dos saberes disciplinares. Nessa senda, então, vista como uma nova atitude diante da questão do conhecimento, é focada na prática (FAZENDA, 2011). Dessa forma, na lida da docência, os professores devem, sempre que possível, procurar outras fontes que possam lhe ajudar a elaborar explicações atualizadas para seus alunos, com o fim de constituir novas formas de abordagem de conceitos, novas configurações cognitivas, visando a melhor assimilação do conhecimento por parte dos educandos. Embora não seja uma tarefa fácil, o professor precisa assumir para si esse compromisso, no sentido de que a busca por novas formas de ensino é o seu árduo múnus. Nessa toada, discorrendo sobre a interdisciplinaridade na contemporaneidade, Dirce Encarnacion Tavares assim se pronuncia sobre o papel do educador, na busca pessoal de novas competências¹²:

10 THIESEN, Juarez da Silva. *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, set./dez. 2008. p. 547.

11 *Idem*, pp. 547-548.

12 FAZENDA, Ivani (org.). *O Que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 136.

O educador necessita estar sempre incomodado. É ele que contribui para despertar a busca, a pesquisa e o desenvolvimento de novas competências. A competência não se constrói por meio do acúmulo de cursos e de livros, mas de um trabalho de reflexão crítica sobre as experiências de vida, de modelos educativos e das práticas, por intermédio de construção e reconstrução permanentes da identidade pessoal.”

Por sua vez, como não poderia deixar de ser, a escola também tem o seu papel nesse processo, no qual, inclusive, ainda é por vezes vacilante, quando se trata de novas tecnologias digitais no âmbito do ensino e aprendizagem. Atento a essa realidade de atender às novas exigências decorrentes da ciência contemporânea e seus desafios, assevera Thiesen relativamente ao papel da escola (2008, pp. 550-551):

A escola, como lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais precisará **acompanhar as transformações da ciência contemporânea, adotar e simultaneamente apoiar as exigências interdisciplinares** que hoje participam da construção de novos conhecimentos. [...] um processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar possibilita o **aprofundamento** da compreensão da relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável e coloca escola e educadores diante de novos desafios tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico. [Grifo adicionado]

Trazendo os conceitos para a práxis, um dos melhores estímulos ao aprendizado – senão o melhor – é o despertar da curiosidade do aluno. Para muitos, inclusive, a curiosidade move o mundo. A bem da verdade, a curiosidade humana, não só nos trouxe até o incrível estágio de desenvolvimento do conhecimento em que nos encontramos, como segue nos estimulando na busca de novos horizontes. Com a educação, que faz parte da essência humana, não poderia ser diferente. É justamente nesse ponto em que as tecnologias modernas existentes podem ser utilizadas como poderosas ferramentas de estímulo à curiosidade dos alunos, mais ainda numa perspectiva intra ou mesmo transdisciplinar.

Afirmou Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, que “divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado.”¹³ Mais uma vez, acertou o mestre. Realmente, embora se reconheça que o atual mau uso das ferramentas tecnológicas esteja contribuindo para a queda do rendimento escolar e acadêmico dos alunos, o problema, como se pode inferir, não reside na ferramenta em si, mas no seu atual manuseio, em que se impulsiona seus efeitos nocivos e, *pari passu*, negligencia-se suas potencialidades. Linhas adiante da mesma obra citada, e ainda sobre o tema envolvendo o emprego da tecnologia, mas agora com ênfase ao estímulo à curiosidade, indutora da produção do conhecimento, observa Freire¹⁴:

Nunca fui um ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem.

Sob esse prisma, com toda certeza, a metodologia de ensino tradicional, engessada, enciclopédica, maçante e autorreferente precisa se reciclar, notadamente diante dos efeitos

¹³ FREIRE, PAULO. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022. p. 35

¹⁴ *Ibidem*, p. 85.

cada vez mais sentidos da globalização. Por outro lado, a tecnologia não é mais algo que se pode deixar de lado, considerando que a inclusão digital passa a ser um direito de todo cidadão, muito mais do aluno escolar. Assim, torna-se, por via reflexa, uma obrigação da escola, considerando que ela, além de não ser um fim em si mesma, é um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Essa necessidade de atendimento a essas novas demandas sociais é descrita por Thiesen (2008, p. 551):

A nova **espacialidade** do processo de aprender e ensinar e a **desterritorialidade** das relações que engendram o mundo atual indicam claramente o **novo caminho da educação** diante das **demandas sociais, sobretudo as mediadas pela tecnologia**. Nessa direção, emergem **novas formas de ensinar e aprender** que ampliam significativamente as possibilidades de **inclusão**, alterando profundamente os **modelos cristalizados pela escola tradicional**. Num mundo com relações e dinâmicas tão diferentes, a educação e as formas de ensinar e de aprender não devem ser mais as mesmas. Um processo de ensino baseado na transmissão linear e parcelada da informação livresca certamente não será suficiente. [Negrito acrescentado]

Nesse processo, pois, o professor, também como ator político na formação de uma escola democrática e inclusiva digitalmente, tem o importante papel de se adequar às novas realidades e exigências advindas da globalização, na busca de outros caminhos e abrindo possibilidades para que emerjam outros sentidos de docência e de ação política, especialmente diante do grave momento que vive a educação contemporânea, como bem observou Carmem Teresa Gabriel¹⁵, *verbis*:

Em tempos de ameaça ao projeto de construção de uma escola democrática, de acirramento de práticas curriculares neoconservadoras e preconceituosas, de enfraquecimento do espaço público, de políticas de formação docente e de hegemonização de modelos de avaliação pautados em lógicas individualistas e mercadológicas torna-se urgente retomarmos nos debates teóricos a questão da participação e da formação política do docente em meio às políticas educacionais que afetam direta e/ou indiretamente essa categoria profissional.

Para tanto, o desafio do trabalho docente na perspectiva interdisciplinar é estabelecer ao máximo relações conceituais entre diferentes ciências, ciente de que quanto mais forem problematizantes, estimuladores, desafiantes e dialéticos os métodos de ensino, mais eficiente será o aprendizado. A nova educação, conquanto continue sendo crítica e responsável, precisa ser mais criativa, mais atraente para as novas gerações, especialmente aquelas chamadas “nativas” digitais, as quais, na sua grande maioria, tem mais familiaridade com uma tela eletrônica de um *tablet* ou celular do que com uma folha de papel e um lápis.

Além disso, as demandas modernas também trazem como desafio aos educadores o fato de que esses novos caminhos fornecidos pela tecnologia encontram mais percalços quanto mais jovens os alunos. Por exemplo, um ensino a distância (EAD) pode se revelar altamente eficiente e produtivo num ambiente de especialização do conhecimento (como pós-graduações, mestrados e doutorados), em que se orientam discentes adultos e que, portanto, naturalmente já possuem uma boa experiência escolar/de vida e também o necessário senso de responsabilidade no uso das plataformas tecnológicas. Todavia, tratando-se de alunos de graduação, de ensino médio e fundamental, portanto mais jovens e inexperientes, as possibilidades de exploração das tecnologias reclamam adaptações e supervisão mais atuante dos professores e demais profissionais relacionados à prática pedagógica, em intensidade maior quanto mais jovens forem os alunos.

¹⁵ GABRIEL, Carmem Teresa. *Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise. Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 425-444, UFRJ, maio/ago. 2015.

Dessa forma, no ambiente escolar a importância do professor na mediação entre os alunos e o conhecimento advindo dos dispositivos eletrônicos é ainda mais acentuada, visto que a integração oferecida por essas tecnologias demanda um rígido controle do grande fluxo de informações, cabendo ao educador delimitar e por vezes adaptar esse excesso de conhecimentos à realidade de cada turma de alunos, vez que os educandos, sozinhos nessa empreitada, por falta de maturidade, fatalmente seguiriam os passos de Faetonte, que pereceu por não ter forças para conseguir domar os poderosos cavalos do carro do Sol.

Mesmo em tempos de modernidade globalizada, a escola segue sendo a principal instituição promotora do paradigma moderno. Não obstante, forçoso reconhecer que as novas tecnologias, especialmente as relacionadas aos computadores, tablets e smartphones, podem criar infinitas possibilidades de conexão de saberes. Com efeito, as fontes de pesquisa são as mais diversas, tais como textos e imagens (as formas mais tradicionais), passando por áudios (principalmente *podcasts*) e vídeos (na forma de filmes, séries, documentários ou canais de redes sociais, por exemplo). Ademais, nesse processo de aprendizado, num primeiro momento (de construção coletiva do conhecimento) as informações pesquisadas ainda podem ser compartilhadas e discutidas entre alunos e professores, na forma de redes sociais, *chats* ou fóruns, *verbi gratia*; posteriormente, o produto dessa (re)construção coletiva pode, ao final, ser depositado na rede sob a forma de sites, revistas eletrônicas, documentários, redes sociais etc., gerando, inclusive, novas fontes de pesquisa para terceiros e, assim, dando seguimento ao ciclo de retroalimentação do conhecimento.

Dessarte, as tecnologias digitais, usadas da forma correta e sob orientação de profissional capacitado e comprometido, favorecem o surgimento de pontes dialógicas de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, de maneira que ao integrar novas fontes de pesquisa e de conhecimento, também favorece a interação entre os envolvidos, tanto na via entre professor e alunos, quanto destes entre si, eis que as respostas são construídas de forma coletiva, numa perspectiva intersubjetiva. Dessa forma, a um só tempo, a integração advinda das novas tecnologias favorece a interação de disciplinas e também de alunos e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais modernas – representadas principalmente pelos computadores pessoais, tablets e (na sua grande maioria) smartphones, todos interligados entre si pela rede mundial de computadores (internet) – conquanto tenham criado e estabelecido uma explosão do fluxo de informações e saberes em todo o mundo, nos últimos anos têm gerado um considerável séquito de pessoas com menos competências cognitivas para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho, o que é um grande paradoxo.

Os primeiros estudos científicos nesse sentido, embora ainda incipientes, já conseguem apontar essa deficiência provocada pelos dispositivos digitais, indicando ainda que esse fenômeno, além de ser mais grave nas gerações mais jovens, também geram nelas danos mais profundos. Ou seja, quanto mais jovem o indivíduo, mais sujeito à influência negativa e mais possibilidade do dano às suas habilidades cognitivas.

Como não poderia ser diferente, a escola também é afetada nesse processo, por receber esses indivíduos com o compromisso de educá-los corretamente nessa nova conjuntura, em que, enquanto ensina, ao mesmo tempo compete com os estímulos e “instruções” advindos das redes sociais e da “terra-sem-lei” que é a internet, com seus “gurus”, “professores”, “coaches”, “especialistas” e congêneres.

Lado outro, modernamente, a busca de uma educação mais efetiva passa pelo reconhecimento da necessidade de interdisciplinaridade e conexão entre os saberes, vez que a excessiva fragmentação e especialização das ciências acabou por isolá-las, dificultando a análise a partir de uma visão sistêmica e, em consequência, da sua correta compreensão por parte dos educandos.

É justamente nesse ponto da necessidade de busca de (re) estabelecer conexões interdisciplinares que as novas tecnologias possuem um enorme potencial para atender a essa demanda, oferecendo acesso amplo, rápido e mais barato a um número infindável de fontes de conhecimento. E não só acesso, mas também compartilhamento desses saberes, vindos dos mais diversos campos do saber. Assim, esses instrumentos modernos, a um só tempo, integram conhecimentos e ainda possibilitam interações entre pessoas e disciplinas.

Portanto, a escola, educadores e pais têm que, por um lado, se dar conta desse problema provocado pelas tecnologias digitais, mas, por outro lado, desde logo tomar ciência que as próprias tecnologias atuais podem oferecer mecanismos de enfrentamento a esse obstáculo. Revela-se urgente uma maior ênfase em começar a se desenvolver estratégias mais profundas e efetivas no enfrentamento a essas novas demandas, atento ao fato de que a inclusão digital além de ser uma realidade sem volta, tornou-se um direito fundamental de cada cidadão.

A solução reside não em resistir aos avanços dessas novas tecnologias, cuja influência é ainda maior entre os chamados “nativos digitais”, mas sim começa com um processo de adaptação do ensino tradicional às novas realidades, transformando esses fantásticos equipamentos tecnológicos em ferramentas eficientes para a educação escolar, na busca da construção de um ensino/aprendizado instigante, produtivo e relevante para a sociedade.

REFERÊNCIAS

DESMURGET, Michel. *A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças*. São Paulo: Vestígio, 2022.

FAZENDA, Ivani. *Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso*. Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI), v. 1, n. 1. São Paulo: PUCSP, 2011. Periodicidade anual.

FAZENDA, Ivani (org.). *O Que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, PAULO. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

GABRIEL, Carmem Teresa. Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 425-444, UFRJ, maio/ago. 2015.

GOERGEN, Pedro. Entre o conhecimento e a verdade: o desafiador dilema da educação contemporânea. *Revista de Educación*, núm. 29, vol. 2 – jul./dic. 2019, pp. 277-292. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do Trabalho Científico*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

RIBEIRO, N. C., OLIVEIRA, D. A., & ARAÚJO, R. F. de. (2019). Conjecturas da Ciência Aberta na contemporaneidade da Big data. *BIBLOS*, 33(2), 163–179. <https://doi.org/10.14295/biblos.v33i2.9648>.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

Crescimento da internet desacelera e 2,7 bilhões ficam fora da rede. Nações Unidas, 2018. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2022/09/1801381#:~:text=Ao%20todo%2C%20existem%205%2C3,da%20pandemia%20de%20Covid%2D19>>. Acesso em: 8 dez. 2022.

IDOETA, Paula Adamo. Hábitos digitais estão 'atrofiando' nossa habilidade de leitura e compreensão? BBC News Brasil. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-47981858>> acesso em 8 dez. 2022.

VELASCO, Irene Hernández. 'Geração digital': por que, pela 1ª vez, filhos têm QI inferior ao dos pais. BBC News Brasil. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-54736513>>. Acesso em 8 dez. 2022.

Análise do ingresso e permanência discente nas instituições de ensino superior (IES)

Aline Pimenta Motta

RESUMO

Este texto tem por objetivo discutir sobre o ingresso e a permanência discente nas Instituições de Ensino Superior (IES) e, por conseguinte refletir a avaliação da oferta de vagas dos cursos de Graduação, que vem historicamente apresentando desequilíbrio. É através da observação do comportamento e demanda social, e também do percurso discente, que se devem construir indicadores que permitam observar o índice de atratividade dos cursos, deixando que sejam feitas escolhas mais eficazes na oferta de curso de graduação. Toda essa discussão perpassa sobre a análise e acompanhamento da qualidade dos cursos oferecidos, basilar para manutenção de qualquer curso ofertado. Para análise de qualidade, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), realiza o acompanhamento dos cursos através de índices: Conceito ENADE, Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral do Curso (IGC); cabe às IES de posse de tais informações, realizar os ajustes necessários à oferta dos seus cursos.

Palavras-chave: ingresso discente. permanência discente. avaliação dos cursos de graduação.

ABSTRACT

The purpose of this text is to discuss the entry and permanence of students in Higher Education Institutions (HEIs) and, therefore, reflect on the evaluation of vacancies in undergraduate courses, which have historically been showing imbalance. It is through observation of behavior and social demand, as well as the student path, that indicators must be constructed that allow observing the attractiveness index of the courses, allowing more effective choices to be made in the offer of undergraduate courses. This whole discussion permeates the analysis and monitoring of the quality of the courses offered, which is essential for the maintenance of any course offered. For quality analysis, the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep), monitors the courses through indices: ENADE Concept, Difference Indicator between Observed and Expected Performance (IDD), Preliminary Course Concept (CPC) and General Course Index (IGC); it is up to HEIs in possession of such information to make the necessary adjustments to offer their courses.

Keywords: student ticket. student permanence. evaluation of undergraduate courses.



INTRODUÇÃO

A avaliação do ingresso discente e, por conseguinte a avaliação da oferta de vagas dos cursos de Graduação vem historicamente apresentando desequilíbrio. De acordo com Franco (2022), nos anos 60 e 70 o problema de vagas era uma questão crucial e a política de expansão criou um excedente. No final dos anos 70 e início da década de 80, o excedente se deu em razão da queda da demanda e da não ocupação de vagas ociosas. Esse movimento de expansão, excedente de vagas e não ocupação é percebido nas décadas seguintes, como um ciclo que sucede, e que atualmente aponta novamente para a não ocupação de vagas.

A observação do comportamento e demanda social requer atenção e estudo avaliativo. Os processos educacionais formais são organizados em trajetórias formativas. A partir do ingresso de uma pessoa em um sistema educacional, pode-se acompanhar cronologicamente sua posição em relação ao itinerário de formação superior basicamente em três condições distintas: permanência, desistência e conclusão, indicando, respectivamente, o percurso, o insucesso e o sucesso.

Diante desse cenário, as IES entenderam a importância em realizar frequentemente estudos avaliativos dos seus cursos, a partir da trajetória formativa dos seus discentes. O ponto de partida é a avaliação do ingresso discente, observando os seguintes aspectos da oferta de vagas no curso: turno de oferta, semestre de oferta, opção por processo seletivo (vestibular próprio ou SISU), quantidade de vagas oferecidas anualmente, ocupação de vagas nas sucessivas convocatórias, quantidade de convocados por vaga ofertada, percentual de vagas preenchidas e concorrência.

Considerando a hipótese de uma possível não ocupação de vagas, destaca-se a necessidade de realizar um estudo analítico do preenchimento de vagas dos cursos de graduação, observando como este tem ocorrido, o que possibilita uma discussão sobre a atratividade dos cursos ofertados.

Além disso, é fundamental observar a taxa de evasão, que pode revelar: o desinteresse pelo curso (falta de prestígio social), a inadequação do currículo, a falta de infraestrutura, a ausência de docentes qualificados e a má gestão.

O quantitativo de concluintes deve ser comparado aos demais elementos, pois é a análise precisa ser os três elementos distintos que permite uma avaliação e ajustes precisos na oferta do curso de Graduação.

GARANTIA DO ACESSO DISCENTE

De acordo com a Constituição Federal de 1988, o ensino será ministrado com base em princípios, dentre os quais se destacam:

Art. 206:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

(...)

VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - Garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 2022).

As IES vêm adotando como critério de acesso, dois tipos de processo seletivo: vestibulares próprios ou Sistema de Seleção Unificada (SISU) e/ou a sua nota para seleção interna.

Os candidatos participantes do Vestibular são avaliados de acordo com o domínio dos conteúdos curriculares previstos nas normatizações oficiais que regulam o Ensino Médio, a capacidade do (a) candidato (a) de argumentar com clareza, de relacionar e interpretar fatos e dados e de raciocinar de maneira lógica. O público alvo são candidatos que concluíram o Ensino Médio ou equivalente, ou que estejam cursando o último ano desse nível de ensino no período de sua realização.

O SISU utiliza o resultado das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) aplicadas no ano imediatamente anterior. As Áreas de conhecimento abordadas são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; e Redação. O Enem tem também o princípio de ser certificador, portanto, aqueles que não concluíram o Ensino Médio veem a possibilidade de conclusão, através da prova o Enem.

A escolha pela distribuição de vagas está a cargo das Instituições, e deve ser prevista nos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos (PPCs). O PPC deve ser pensado de forma atrativa, para que garanta a permanência dos estudantes no curso. Outras questões, como infraestrutura, capacidade docente, bolsas de estudo, bolsas voltadas à permanência, Restaurantes Universitários, facilidade de acesso e deslocamento, também são considerados na análise de permanência.

A qualidade do curso em oferta também considera esses aspectos estruturais e em razão disso, deve ser constantemente avaliado, evitando assim, desistências e abandonos. Para análise de qualidade, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), realiza o acompanhamento dos cursos através de índices: Conceito ENADE, Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral do Curso (IGC).

O Conceito Enade avalia os cursos de graduação com base no desempenho dos discentes ingressantes no curso de Graduação, no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

O IDD é a diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso. A média é o lastro e os valores acima ou abaixo representam a expectativa, considerando o perfil dos estudantes.

O CPC é a relação entre os fatores determinantes para um curso de graduação: o desempenho discente, obtido com a nota do ENADE, o corpo docente, a infraestrutura e os recursos didático-pedagógicos.

O IGC é o indicador de qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). Calculado a partir da média dos CPC's do último triênio, junto a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e também à distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-

graduação *stricto sensu*. Medida numa escala de 1 a 5, em relação a todas as instituições de ensino superior do país.

ANÁLISE DO INGRESSO DISCENTE

O Censo da Educação Superior (Ministério da Educação - MEC), no ano de 2018, já apontava para uma baixa ocupação de vagas remanescentes, indicando a necessidade de estabelecer uma nova política pública para as instituições federais. Detectou-se que 90% das vagas para ingressantes estavam sendo ocupadas, entretanto, elas não vinham se mantendo. Há um crescimento das desistências, principalmente em cursos de licenciatura, que não vem sendo ocupada e que representam um desperdício de dinheiro público.

Um dos fatores detectados pelo MEC é o formato de ingresso pelo SISU, que permite ao participante encontrar o curso possível de aprovação, porém não desejado, podendo ser um dos fatores do aumento da desistência. O INEP vem realizando levantamentos estatísticos, exames e avaliações para construção de novas políticas públicas.

Não obstante, nas IES a percepção das variações nas estatísticas de taxa de matrícula e ocupação de vagas, apontam para a necessidade em realizar avaliações de desempenho interno, com objetivos definidos, resultados analisados, pontos críticos levantados e medidas corretivas implementadas, no intuito de qualificar o curso ofertado. De acordo com Deming *apud* Silva e Lima (2015), “não se gerencia o que não se mede, não se mede o que não se define, não se define o que não se entende e não há sucesso no que não se gerencia”.

De acordo com Gomes *et al.* (2020), a avaliação de desempenho, além de ser um instrumento de gestão, possui um importante efeito no sentido de identificar em que medida o curso está sendo efetivo, seja em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, de habilidades, de atitudes e de motivação, e até mesmo em relação aos impactos sociais da formação.

Entretanto, Flores *et al. apud* Schirigatti e Faria (2006), destaca que as medições de desempenho têm sido mal-entendidas e mal utilizadas por muitas instituições. A principal função dos indicadores de desempenho é indicar oportunidades de melhora dentro das organizações. Medidas de desempenho devem ser utilizadas para indicar pontos fracos, e analisá-los para identificar os possíveis problemas que estão causando resultados indesejados.

A avaliação de desempenho deve abranger três dimensões: o ingresso, a permanência e a qualidade na formação. Sobre o ingresso Veloso e Maciel (2015) destacam que o acesso vem sendo realizado via processos seletivos, conforme orientado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e que isso deveria ampliar os mecanismos de seleção. Entretanto, ainda que exista a previsibilidade de adoção de modelos diversos de seleção, ainda permanece o critério meritocrático de seletividade.

Dentro da perspectiva deste modelo de processo seletivo, os principais indicadores de acesso à educação superior, analisados são: relação entre candidatos inscritos e oferta de vagas (*c/v*) e a taxa de ocupação, calculada a partir da relação entre ingressos e vagas e

a Taxa de Efetivação de Matrícula (TEM). Em nível nacional, de acordo com Veloso e Maciel (2015), esses indicadores observados entre os anos de 2000 e 2012, apontavam para uma tendência de desaceleração, não tendo a expansão de vagas representado ingresso na mesma proporção, tanto no setor público como privado. A projeção pós-pandemia deve impactar ainda mais essa projeção, com menor procura e menor ocupação.

A relação candidata inscrita e oferta de vagas, revela um primeiro interesse, ou a falta dele, pelo curso. Esse fator, gera o que é conhecido por concorrência; quanto maior, maior é o interesse pelo curso ou atratividade do curso.

Sobre a taxa de ocupação, calculada a partir da relação entre ingressantes e vagas, é interessante observar que normalmente ela tem tendência similar à da concorrência, porém nem sempre é assim. Muitas vezes, cursos concorridos não tem boa ocupação. Os fatores podem ser diversos, como no caso do SISU, em que a liberação da nota de corte faz com que os candidatos optem por um curso em que possam ser aprovados, porém não o curso que desejam fazer. Ou ainda, podem ser por preferência de instituição; alunos aprovados no mesmo curso, em mais de uma instituição; e isso reflete a qualidade da oferta.

A Taxa de Efetivação de Matrícula (TEM) é calculada através do divisor entre o número total de candidatos que efetivaram suas matrículas e o número total de vagas oferecidas para cada curso/ano. Esta taxa fornece o nível de atratividade de cada curso/ Universidade. Quanto mais próxima do fator 1,0, maior é o nível de atratividade, significando desta maneira, que o candidato que participou do processo seletivo realmente optou por estudar na instituição e não se inscreveu apenas como mais uma alternativa, assim sendo, ao ser convocado para a matrícula, é maior a probabilidade de efetivação.

Estudos sobre o acesso à educação superior indicam movimentação na educação superior do país, principalmente a partir de 2007, quando o Estado acena para maiores investimentos na expansão da educação superior pública, por meio da ampliação de vagas, da interiorização de IES e cursos, e dos programas de assistência estudantil.

Veloso e Maciel (2015) abordam algumas características desse processo de expansão nas IES públicas, como a diversificação na distribuição e localização de instituições, e a priorização de características sociais e étnicas nos processos seletivos. Para exemplificar, os autores apontam a abertura de universidades e de unidades acadêmicas em regiões mais pobres, a concessão de bônus na pontuação obtida no vestibular, a reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas para negros e indígenas e a expansão de vagas no turno noturno.

Veloso e Maciel (2015) destacam ainda a necessidade de compreensão da relação ingresso, permanência e sucesso escolar.

A separação entre as diferentes estratégias demonstra a falta de políticas que fortaleçam as IES, ou mesmo a falta de uma política para a educação superior e que considerem o acesso indissociável da permanência, uma vez que o objetivo destas seria o sucesso escolar, ou seja, a conclusão dos cursos de graduação. (VELOSO E MACIEL, 2015, p. 245)

Galesne *apud* Sperandio (2007) aborda o conceito sobre previsibilidade do futuro, que segundo o autor, está diretamente influenciada por uma análise de variáveis bem

definidas, por uma base de dados confiável, porém também por diversos fatores externos sobre os quais não se tem domínio. Assim, qualquer decisão ou alteração na oferta do curso significa assumir riscos, que precisam ser minimizados através das projeções futuras de elementos determinantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação do ingresso discente e, por conseguinte a avaliação da oferta de vagas dos cursos de Graduação vem historicamente apresentando desequilíbrio. Por isso, a observação do comportamento e demanda social requer atenção e estudo avaliativo. E as IES entenderam a importância em realizar frequentemente estudos avaliativos dos seus cursos, a partir da trajetória formativa dos seus discentes, considerando a avaliação do ingresso discente, a não ocupação de vagas, a taxa de evasão e o quantitativo de concluintes, considerando o parâmetro de qualidade do curso ofertado.

A avaliação de desempenho deve abranger três dimensões: o ingresso, a permanência e a qualidade na formação. São dados importantes a serem analisados conjuntamente: vagas ofertadas, ingressantes e matriculados e concluintes na graduação, em todo o Brasil.

Tabela 1 – Vagas ofertadas na graduação – série histórica.

ANO	QUANTIDADE DE VAGAS	DIFERENÇA PERCENTUAL
2017	8.531.655	-
2018	13.529.101	58,57%
2019	16.425.302	21,40%
2020	19.626.441	19,49%
2021	22.667.486	15,49%

Fonte: Elaboração própria. Dados do Censo da Educação Superior.

Tabela 2 – Ingressantes na graduação – série histórica.

ANO	QUANTIDADE DE INSCRITOS	DIFERENÇA PERCENTUAL
2017	3.226.249	-
2018	3.445.935	6,80%
2019	3.633.320	5,43%
2020	3.765.475	3,63%
2021	3.944.897	4,76%

Fonte: Elaboração própria. Dados do MEC.

Tabela 3 – Matrículas no ensino superior – série histórica.

ANO	QUANTIDADE DE MATRICULADOS	DIFERENÇA PERCENTUAL
2017	8.286.663	-
2018	8.450.755	1,98%
2019	8.603.824	1,81%
2020	8.680.354	0,89%
2021	8.986.554	3,52%

Fonte: Elaboração própria. Dados do Censo da Educação Superior.

Tabela 4 – Concluintes no ensino superior – série histórica.

ANO	QUANTIDADE DE CONCLUINTES	DIFERENÇA PERCENTUAL
2017	1.199.769	-
2018	1.264.288	5,37%
2019	1.250.076	-1,12%
2020	1.278.622	2,28%
2021	1.327.188	3,79%

Fonte: Elaboração própria. Dados do Censo da Educação Superior.

O quantitativo de vagas mais do que dobrou entre os anos de 2017 e 2021. Entretanto a variação nos ingressantes, matriculados e concluintes é muito pequena, ainda que positiva. Demonstrando o desequilíbrio entre oferta e demanda.

Também se deve considerar a pirâmide etária, bem como dos modelos de ingresso, as perspectivas de curso e, sobretudo do seu formato. A nova geração tende a desejar formações mais rápidas e com mais prática, que permitam o ingresso no mercado de trabalho de modo mais pronto. Muitos jovens têm preferido ingressar no mercado de trabalho, antes de escolherem uma profissão. Todas as questões sociais e de comportamento precisam fazer parte da análise.

Uma estratégia possível é ampliar a conscientização dos estudantes da escola pública, fazendo-a compreender que as vagas em IES são acessíveis e que é a formação que permitirá a mudança na condição de vida. Cabe às instituições de educação superior promover uma mudança de cultura, por meio da interlocução com a mídia, de projetos de extensão e de campanhas institucionais.

É preciso o acompanhamento dessas informações, em conjunto com o esforço constante de melhoria da qualidade na formação, considerando o valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso, o corpo docente (titulação e regime de trabalho) e a percepção discente sobre as condições do processo formativo (informações relativas à organização didático-pedagógica, à infraestrutura e instalações físicas e às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17/05/2022.

FRANCO, M. A. C. Acesso à Universidade – uma questão política e um problema metodológico. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/105.pdf>. Acesso em: 20/05/2022.

GOMES, D. E. *et al.* Avaliação de desempenho de cursos de graduação ofertados na modalidade de Educação à Distância. Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, n. 25, set-dez/2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/nZ8BDBP4PqRf8zxW4Fbd8Pv/?lang=pt>

MEC. Ministério da Educação. Disponível em: <https://accessunico.mec.gov.br/sisu>

MEC. Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: reconhecimento e renovação de reconhecimento. Brasília, out/2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf

SCHIRIGATTI, J. L., FARIA A. R. de. Método para avaliação de indicadores de desempenho na operação. In: XIII SIMPEP, 2006, Bauru, SP. Disponível em: https://simpep.feb.unesp.br/anais/anais_13/artigos/83.pdf

SILVA, E. H. D. R. da, LIMA, E. P. de. O estudo de indicadores de desempenho sob o enfoque da gestão estratégica organizacional. GEPROS. Gestão da Produção, Operações e Sistemas, Bauru, ano 10, n. 3, jul-set/2015, p. 159-175.

SPERANDIO, D. R. Análise de viabilidade de um empreendimento imobiliário. Monografia (Graduação em Engenharia Civil) – Universidade São Francisco. Itatiba, p. 37. 2007. Disponível em: <http://lyceumonline.usf.edu.br/salavirtual/documentos/1059.pdf>

VELOSO, T. C. M. A., MACIEL, C. E. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7178/5304>

O papel da escola pública e da família no acolhimento de crianças com TID e TC: uma visão psicopedagógica em Breves-PA

Luciano da Silva Leão Soares

Esp. Psicopedagogia e Educação Especial pela FIAMA, Esp. Psicologia Organizacional pela FOCUS, Formando em Psicanálise e Artes Visuais (R2) pela UniBF, graduado em Gestão de Recursos Humanos pela UNICID, Formando em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPA – campus Breves. Voluntário como Psicopedagogo no PIBID em Breves-PA. Estagiário (secretaria) no âmbito da pedagogia jurídica na DPE-PA em Breves-PA

Antoniellon Melo Martins

Formando em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPA – campus Breves. Ex-coordenador no Centro Acadêmico de Pedagogia

Pedro Leite Cordeiro

Formando em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPA – campus Breves

RESUMO

Sabemos que existentes crianças e adolescentes de escola pública do ensino fundamental em Breves, no Marajó, com problemas de desenvolvimento e comportamento a serem analisados pelas equipes multidisciplinares pedagógicas das instituições. Muitas vezes o fato desses alunos terem baixo desempenho é colocados como “normal” ou “birra” pela família, o processo de acolhimento a essas crianças e adolescentes além de delicado deve ser revisto para os atuantes da área da psicopedagogia, assim como, para os responsáveis dos alunos que possuem alguma patologia. A presente pesquisa qualitativa realizada por meio de observação e entrevista semiestruturada ocorrida em três escolas públicas, tem como objetivo discutir sobre a diferença do Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) e o Transtornos de Comportamento (TC), partindo das concepções psicopedagógicas, visando complementar suas diferenças no colhimento emocional para o desenvolvimento da aprendizagem pela família e a escola, contribuindo com os estudos existentes. Concluímos que os papéis entre escola e família por mais similares que sejam, tendem a apresentar práticas diferentes para atingir objetivos iguais sendo ele a melhor qualidade de desenvolvimento da criança e adolescente como cidadão.

Palavras-chave: psicopedagogia. TID. TC. escola. família. Breves - PA.

ABSTRACT

We know that there are children and adolescents from public elementary schools in Breves, Marajó, in Brazil, with developmental and behavioral problems to be analyzed by multidisciplinary pedagogical teams from public institutions in Breves-PA. Often the fact that these students have low performance is considered “normal” or “tantrum” by the family, the process



of welcoming these children and adolescents, in addition to being delicate, should be reviewed by those who work in the area of psycho-pedagogy, as well as for the responsible for students with pathology. This qualitative research carried out through observation and semi-structured interviews that took place in three public schools, aims to discuss the difference between Pervasive Developmental Disorders (PDD) and Behavioral Disorders (CT), based on psych-pedagogical conceptions, aiming to complement their differences in emotional embracement for the development of learning by the family and the school, contributing to existing studies. We conclude that the roles between school and family, however similar they may be, tend to present different practices to achieve the same objectives, namely the best quality of child and adolescent development as citizens.

Keywords: psych-pedagogy. TID. TC. school. family. Breves - PA.

INTRODUÇÃO

A pesquisa baseasse nos princípios qualitativos de Minayo (1994), tendo em vista que envolve indivíduos com culturas, ideias, valores e crenças diferentes, ao qual não se pode mensurar de forma exata. Tendo em vista que entre os alunos e famílias observadas por meio da visão das escolas, foi confirmado que mais de 60% se encontram em situação de vulnerabilidade social e possuem atendimento especializado como Centros de Referência.

Para o processo de desenvolvimento do estudo emprestamos a concepção de desenvolvimento humano de Papalia e Feldaman (2013) em relação a compreensão do desenvolvimento da criança e adolescente no âmbito da biopsicológica, para compreensão por meio da reunião de ideias, teorias e análises que o livro nos apresenta, estabelecendo relação com Vygotsky (2007) com a formação da mente que engloba o conhecimento de formação dos princípios do desenvolvimento cognitivo. Kishimoto (2001;2005) com a teoria do brincar, da brincadeira e materiais lúdico, expresso pela autora como sendo esse um dos melhores métodos para conhecer a criança, e assim também para o conhecer do adolescente, pois a ludicidade pode ser adaptada para a realidade do indivíduo que necessita dela. Em correlação a percepção da criança como um ser completo e de sentimentos aflorados que possuem muitas vezes instabilidade por razões do vínculo afetivo com a família quase inexistente, é necessário compreender assim o contexto emocional baseando-se em Prizskulnik (2004), com o olhar da criança a partir das concepções da psicanálise Freudiana, assim como os estudos de Winnicott para justificar a importância do papel da família no desenvolvimento da criança e do adolescente, entre outros autores que proporcionaram subsídios teóricos para nossa pesquisa.

O artigo possui como objetivo central realizar uma discussão sobre a diferença do Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) e o Transtornos de Comportamento (TC), partindo das concepções psicopedagógicas e psicanalíticas, visando complementar suas diferenças no colhimento emocional com crianças e adolescentes¹ para o desenvolvimento da aprendizagem pela família e a escola, mostrando os papéis da instituição de ensino e da família em entender as diferenças, assim como a necessidade do suporte do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

¹ Segundo a LEI Nº 8.069, de 13 de JULHO de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no Art. 2º, diz que "Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade".

Possuindo como Lócus de observação, três escolas públicas de Breves-PA que atendem em mais 50% dos casos na escola B e C, e 80% na escola A de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, entre elas 1 está localizada no bairro centro enquanto as demais estão afastadas do meio central da cidade.

A pesquisa possui como problema: “Qual a importância de compreender o Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) e Transtornos de Comportamento (TC) para o desenvolvimento de acolhimento por meio da família e da escola pública (4º e 5º ano) na formação psicossocial da criança e adolescentes de Breves-PA?”. Gerando nossos dois objetivos específicos, entre eles o primeiro, de entender a diferença de sinais existentes entre TID e TC por meio de pesquisa bibliográfica, e o segundo, de compreender o papel da escola e família no acolhimento lúdico para o desenvolvimento propício e saudável para o emocional

Como método de coleta de dados, primeiramente, foi utilizado a análise bibliografia para fundamentação teórica e preparo de estudo baseado na psicologia, psicanálise e psicopedagogia, pois suas visões permitem se complementarem no que diz respeito ao aluno, tendo em vista que a criança é um ser completo e que se desenvolve biológica e socialmente e que segundo Vygotsky (2004) com a obra “Psicologia Pedagógica” o educador deve ser instruído para desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem, assim o professor deveria, então, auxiliar seus alunos em seu processo de aprendizagem e não fazê-lo por si só.

Em seguida utilizamos a observação participativa para entender quais atividades os profissionais da coordenação pedagógica realizavam para o atendimento dos seus alunos, em complementação ouvimos relatos de instituições parceiras das escolas como Centros de Assistência de referências, para compreensão do vínculo que une essas três entidade em prol da criança e do adolescente, pôr fim a realização de entrevistas semiestruturadas com a coordenação pedagógica das escolas, todavia a entrevista teve como participante três coordenadores pedagógicos, dois diretores e três secretários.

Por meio das entrevistas e das ouvidorias de relatos desses membros da educação, foi possível fazer um levantamento de informações voltados para a psicopedagogia, na qual objetivamos entender o papel psicopedagógico, entretanto como esperado as escolas não possuíam tal profissional, somente 1, mas com a participação voluntária:

Tabela 1 - Mapeamento de dados.

Escola A			
A escola possui psico-pedagogo contratado ou atuante por projeto?	A coordenação pedagógica realiza atividades psicopedagógicas?	Os pedagogos conhecem o TID e/ou TC?	Como ocorre o acolhimento dos alunos?
Sim, atua por meio de projeto de reforço, entretanto somente atende os participantes do projeto, um total de 7 alunos por semana.	Sim, o coordenador pedagógico acaba por realizar orientações e ouvidorias para resolver conflitos e tentar amenizar problemas na relação entre aluno e professor.	Parcialmente, os professores possuem conhecimentos básicos, sendo mais comum o conhecimento pelos professores de apoio	Acolhimento inicial com momento de lazer (brincadeira, oração e dança) e orientação para como se comportarem.
Escola B			
A escola possui psico-pedagogo contratado ou atuante por projeto?	A coordenação pedagógica realiza atividades psicopedagógicas?	Os pedagogos conhecem o TID e/ou TC?	Como ocorre o acolhimento dos alunos?

Não, entretanto educadores com especialização EAD na área acabam por realizar atividades psicopedagógicas para amenizar problemas em sala de aula ou individualmente com alunos que apresentam problemas de comportamento	Não, focam exclusivamente no desenvolvimento da gestão e do PPP, entretanto somente não realizam as atividades extras por não possuem tempo.	Parcialmente, tanto educadores regentes quanto da rede de apoio possuem pouco conhecimento nas áreas.	Desenvolvem Acolhimento inicial com oração e orientação aos alunos sobre temas transversais. Alunos com dificuldade vão para Reforço
Escola C			
A escola possui psicopedagogo contratado ou atuante por projeto?	A coordenação pedagógica realiza atividades psicopedagógicas?	Os pedagogos conhecem o TID e/ou TC?	Como ocorre o acolhimento dos alunos que
Não, também não possuem profissionais especializados na área	Sim, reconhecem a atuação e realizam para dar suporte aos professores da escola	Parcialmente, somente os professores de apoio conhecem alguns sinais/sintomas	Momento inicial para orientação aos alunos e realizam acolhimento com música e dança conjunta.

Fonte: Soares, Martins e Cordeiro (2023)

A tabela nos permitiu entender as visões acerca do tema de forma sintetizada, elementos esses que permitiram informações complementares de dados para construir este trabalho. Pois de acordo com a tabela, fica visível que as escolas não possuem psicopedagogo para atuação e tendem a ter profissionais da coordenação atuando na área de forma extracurricular de seu trabalho, em todos os casos sem respaldo, tendo como justificativa a humanização do trabalho, ou seja, a humanização na educação, objetivando desenvolver as relações interpessoais e assim apoiar o trabalho em equipe, para fazer o discente entender que a união de todos pode fazer a diferença em nossa sociedade, seja ele escolar ou na vida cidadã.

Compreende-se que os estudos e formação continuada na compreensão do TC e do TID se encontram rasas e com acesso em maiores casos aos professores de educação especial. Por fim, a tabela permite entender a forma de acolhimento utilizada, sendo a mais comum o momento inicial de orientação, se encontra no momento inicial das aulas para orientar os alunos e tentar alegrar as crianças e adolescentes antes do início das aulas, podendo durar entre 20 e 30 minutos a depender da instituição de ensino.

Ademais, em relação a estrutura de nossa pesquisa, o artigo está dividido em seis partes, sendo a primeira essa introdução para compreensão dos assuntos que serão abordados. Em segundo, será exposto a contextualização de nosso trabalho, apresentado conceitos e diferenças para a compreensão por meio da investigação bibliográfica. Em terceiro, compreenderemos o TID e o TC na visão psicopedagógica por meio da pesquisa bibliográfica e análise de dados nas escolas. Em quarto, compreenderemos o papel da escola e da família em relação ao acolhimento. Em quinto realizaremos uma síntese de resultado geral da pesquisa. Por fim as considerações finais de nossa pesquisa para encerrar nossa visão acerca do tema.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A psicopedagogia está amparada pela PL 3.124/97, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de psicopedagogo, criando o Conselho Federal e os Conselhos

Regionais de Psicopedagogia e determina outras providencias. Existe um projeto que foi encaminhado a Comissão de Assuntos Sociais (CAS), o PL 1.675 de 2023 que define os profissionais que podem trabalhar com a psicopedagogia são, prioritariamente, aqueles que possuem diploma em curso de graduação nesse campo do conhecimento com foco na prevenção, diagnóstico e intervenção.

A psicopedagogia², segundo Bossa (2020) nos mostra em complementação que atualmente no Brasil é ampla em sua área e aborda tanto a psicologia quanto a pedagogia, para melhorar a qualidade de vida de seus pacientes/alunos, avaliando e diagnosticando situações e causas, assim como seus possíveis tratamentos, dependendo da formação atual do analisador pode ser mais abrangente ou restrito. Todavia a atuação do profissional psicopedagogo varia dependendo de sua área de lotação pode ser similar do psicólogo organizacional/gestão.

Dentro do Ambiente escolar proporciona a melhor qualidade no atendimento dos professores na relação entre trabalhadores da instituição e resolução de conflitos, acolhimento de alunos e análise de casos. Assim possui como um de seus objetivos ajudar pacientes/alunos a recuperarem o prazer pelo aprender/desenvolver-se, assim como corrigir déficits/problemas em seu processo de aprendizagem e emocional.

Para compreender com maior êxito precisamos entender que existem patologias que causam problemas no desenvolvimento da criança e adolescente ao qual os psicopedagogos atuam, afetando no aprendizado e emocional, por exemplo, em Breves-PA, algumas famílias veem o TDA (Transtorno de Déficit de Atenção) como “burrice” ou criança “mimada”, quando voltamos a compreensão para o adulto, quando eles possuem, por exemplo, o TDAH tendem a ter medo de estudar por questão de não conseguir se concentrar no conhecimento que está a sua frente e ser algo mais aterrorizante como se o problema estivesse no medo de errar e ser chamado atenção.

Prizskulnik (2004), com a teoria da criança sobre a ótica da psicanálise nos faz refletir sobre a importância da relação entre adultos e criança, em nosso caso, entre docente x discentes, bem como o seio familiar, pois as ações que desenvolvemos por meio de nossas falas podem traumatizar, ou mesmo acarretar diversos fatores negativos para o desenvolvimento humano daquela criança, assim como beneficiar seu emocional, pois todos somos enigmas.

Barbosa (2020), nos mostrar que quando a criança cresce e tende a manter os padrões que ela aprendeu ainda na infância, tenderá a levar para a vida adulta, sem o colhimento adequado e práticas psicopedagógicas/psicanalistas dentro da escola a criança será um adulto com medo, traumas, dificuldade de socializar, assim como problemas na autoconfiança, que irão desencadear uma velhice negativa.

Segundo, Vygotsky (2007) com a teoria da mente, nos permite entender que tudo começa no início da infância, com o desenvolvimento do cognitivo, da linguagem da aprendizagem dos signos e os fenômenos que existem ao redor do indivíduo, mostrando que o ambiente irá interferir no processo de construção da criança de forma direta.

2 É um profissional apto a trabalhar na área clínica e institucional, que pode ser no âmbito escolar, hospitalar, empresarial e clínico. No Brasil, só poderão exercer a profissão de psicopedagogo os portadores de certificado de conclusão em curso de especialização ou bacharelado em psicopedagogia, sendo necessário possuir formação nas ciências humanas/educação, expedido por instituições devidamente autorizadas ou credenciadas nos termos da lei vigente-Resolução 12, de outubro de 1983que forma os especialistas (CFE, 1983).

A Instituição de ensino Pública em conjunto com a família deve analisar e realizar levantamento de hipóteses dos problemas que uma criança/adolescente possa apresentar ou indícios de desenvolver, em casos em que a sua linhagem não tenha condições financeiras, devem recorrer ao Sistema Único de Saúde, para garantir seus direitos estabelecidos na portaria nº 1.820/09³.

Durante a infância, as crianças podem sim manifestar diversos sinais que trazem indícios aos pais ou membros escolar de algum transtorno. Quando isso ocorre o comportamento é um dos principais pontos a ser analisado, ou seja, algo não está ocorrendo como de costume dentro de casa, ou mesmo, em sala de aula, o comportamento da criança pode mostrar ao pedagogo problemas que estejam acontecendo, por exemplo, em casa.

Entre as formas de identificação pela escola, utilizar a ludicidade, irá ser de grande assistência, tendo em vista, que segundo Kishimoto (2001) a ludicidade, a brincadeira, o desenho, e os materiais escolares pedagógicos na instituição são elementos que aprofundam o conhecer do pedagogo e da família com o aluno. A seguir vamos abordar sobre a diferença entre TID e TC, realizando uma explicação sobre suas diferenças e a forma como são vistas.

Nessa perspectiva, entender suas relações com a aprendizagem e o desenvolvimento emocional é fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para as crianças e adolescentes, por isso a necessidade de realizar revisões bibliográficas para compreensão de autores, cujo foco de pesquisa, contribua para a produção textual, a exemplo, Pinto e Fleth (2004), com o acompanhamento do rendimento de alunos por meio de suas criatividade, analisando crianças superdotadas e talentosas, assim como as práticas pedagógicas utilizadas pela instituição de ensino, para com as crianças, tal qual, o suporte emocional da família.

Ademais, devemos compreender a diferença entre transtorno, síndrome e doença. Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) existem diversos transtornos mentais, com apresentações diferentes, eles geralmente são caracterizados por “uma combinação de pensamentos, percepções, emoções e comportamento anormais, que também podem afetar as relações com outras pessoas”.

A definição de doença, das definições de Oxford Languages, é quando ocorre alteração biológica ou psicológica que interfere no estado de saúde de uma pessoa, manifestada por um conjunto de sintomas perceptíveis ou não; enfermidade, moléstia, mal. Gerando alteração do estado de espírito ou do ânimo de um indivíduo.

Por fim, síndrome é um conjunto de sinais e sintomas observáveis em vários processos patológicos diferentes e sem uma causa específica, podendo ter diversas causas, ou seja, síndromes apresentam diferentes causas, e não apenas uma definição.

Nessa perspectiva, compreende-se no quesito de aprendizagem e desenvolvimento a criança como um ser completo do ponto de vista da psicogênese. A gênese da inteligência na perspectiva de Wallon (1995) a partir da concepção dialética do desenvolvimento infantil realizada pelo autor, apreende-se que corre de forma genética e é organicamente social

³ Segundo o Ministério da Saúde, na Portaria Nº 1.820, de 13 de agosto de 2009, afirma que é direito da pessoa ter atendimento adequado, com qualidade, no tempo certo e com garantia de continuidade do tratamento (...).

o desenvolvimento do indivíduo, ou seja, “o ser humano é organicamente social e sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar” (DANTAS, 1992).

COMPREENDENDO O TID E TC NA VISÃO (PSICO)PEDAGÓGICA

Para os educadores e demais funcionários que compõem a equipe multidisciplinar de uma instituição pública de ensino fundamental, precisa compreender assuntos voltados para a educação e a psicologia, ou seja, ter noções dos impactos de suas ações dentro da instituição de ensino, bem como de práticas psicopedagógicas, no caso de psicopedagogos, coordenadores e docentes, no que está relacionado ao acolhimento e cuidado com os alunos dentro do ambiente escola.

A psicologia educacional oferece a escola o embasamento necessário – aliado as demais competências inerentes à formação profissional – para a interpretação das relações que se estabelecem no contexto escolas, acolhimento e desenvolvimento de práticas psicopedagógicas. Coll (2004) afirma que a psicologia da educação contribui para a compreensão dos processos de mudança que atravessa o sujeito no percurso faz atividades educacionais, englobando o desenvolvimento e a aprendizagem.

Para desenvolver técnicas eficientes e colocar em ativa as competências dos profissionais no leito educacional, se faz necessário compreender que cada aluno é único e possui suas peculiaridades, no desenvolvimento e no emocional, assim como limitações. Segundo Wallon (1995), estudioso do marxismo, comprova que a aprendizagem e o emocional estão ligados, por exemplo, sem equilíbrio emocional não aprendizagem adequada em sala de aula, ou seja, o processo de desenvolvimento irá oscilar constantemente entre a inteligência e a afetividade, de forma dialética. Assim, segundo Wallon (1968), “(...) é a emoção que dá o tom ao real. Mas, inversamente, os incidentes externos adquirem quase seguramente o poder de a desencadear.

Assim compreende-se que o (psic.) pedagogia precisa conseguir desenvolver práticas pedagógicas para o desenvolvimento de qualidade da aprendizagem e do emocional de seus alunos, para que a formação como cidadão ocorra com maior qualidade de formação, todavia contribuirá com a ordem e afetividade.

TID (Transtornos invasivos do desenvolvimento)

A partir dos estudos do DSM-4 (*AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION*) – Associação Americana de psiquiatria, no código de CID⁴ F90 e F84, o TID entende-se por um grande conjunto de desordens que estão relacionados aos aspectos responsáveis pelo cognitivo, sejam elas a comunicação, a interação, a aprendizagem, entre outros. Importante ressaltar que somente um diagnóstico bem detalhado pode detectar esse problema de distúrbio, ou seja, é distúrbios que prejudica a interação social e as habilidades comunicativas, bem como as comportamentais dos indivíduos, podendo ser chamada também de Transtorno Global do Desenvolvimento (ASSUMPÇÃO E FRANCISCO, 2013).

Aqueles que possuem estas condições de Transtornos e acabam por não receberem

⁴ CID é a sigla para *Classificação Internacional de Doenças e problemas relacionados a com a saúde utilizado por profissionais e empresas da área da saúde*

tratamentos adequados para a melhoria do seu cognitivo por meio das instituições de ensino, CRAS e/ou atendimento especializado por consultórios psicopedagógicos, acabam por ter a vida adulta mais complicada em relação ao mercado de trabalho e o mundo capitalista que nos envolve.

O psicopedagogo no ambiente escolar em conjunto com os demais docentes/educadores da sala, a partir de relatos da família, juntamente com suas observações, deve perceber sintomas descritos pelo DSM-4 em relação aos sinais dos transtornos invasivos do desenvolvimento ao longo da infância da criança dentro da escola, embora os sinais geralmente se manifestem antes dos 3 anos de idade, somente é mais perceptível a partir dos 4/5 anos, por se tratar de uma idade na qual a criança já deveria conseguir falar, entretanto os sinais que devem ser observados durante as atividades lúdicas, psicopedagógicas e recreativas, sendo eles:

- Problemas com o uso e o entendimento da linguagem e reconhecimento do seu nome;
- Jogos incomuns com brinquedos e outros objetos de lazer ou desenvolvimento;
- Dificuldades em se relacionar com outras pessoas ou mesmo com objetos e eventos;
- Movimentos corporais repetitivos ou padrões de comportamento;
- Dificuldades com mudanças nos ambientes de rotina ou familiar;

A exemplo de um Transtorno Invasivo de Desenvolvimento (TID) podemos citar o autismo que é um distúrbio cerebral que afeta o desenvolvimento da aprendizagem atrasada, socialização, dificuldade de participação em atividades e brincadeiras em grupo, preferindo sua zona de conforto, marcando-se por interações sociais e habilidades de comunicação prejudicadas, uma gama limitada de atividades e interesses de lazer.

Nessas perspectivas ainda existem outros tipos de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento a serem citados são que a escola precisa conhecer para desenvolver suas avaliações e práticas psicopedagógicas, entre eles :

- Síndrome de Asperger⁵: Segundo a UNIFESP Altera a forma como a pessoa percebe o mundo ao seu redor, inclui pessoas, objetos e animais, crianças com a síndrome não apresentam dificuldades em suas expressões ou no desenvolvimento cognitivo.
- Transtorno Desintegrativo da infância⁶: Segundo a Organização autismo e realidade, o TDI é conhecido também como Síndrome de Heller, se manifesta como uma regressão acentuada no desenvolvimento da criança com mais de dois anos de idade
- Síndrome de Rett: Segundo o MSD⁷, a síndrome é um distúrbio genético e de

⁵ Síndrome de Asperger, conhecer para compreender, disponível em: <https://sp.unifesp.br/epe/desc/noticias/sindrome-de-asperger-conhecer-para-compreender>

⁶ Autismo e realidade (org.), Transtorno Desintegrativo da Infância: o autismo tardio, disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2019/07/22/transtorno-desintegrativo-da-infancia-o-autismo-tardio/#:~:text=Tamb%C3%A9m%20conhecido%20como%20S%C3%ADndrome%20de,qualquer%20crian%C3%A7a%20de%20sua%20idade.>

⁷ MSD – Manual, Síndrome de Rett – Problemas de saúde infantil, disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/casa/>

neurodesenvolvimento raro que ocorre quase exclusivamente nas meninas, pois nos meninos são raramente afetados.

Crianças com o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento variam amplamente em habilidades, inteligência e comportamentos no decorrer do processo deve se ter noção dos pontos a serem analisados. Por essa razão a equipe multidisciplinar (Pedagogo, Psicopedagogo, Professor de apoio) da escola deverá ter competências que possam melhorar e equilibrar o nível emocional, assim como de comportamento e da aprendizagem, ou seja, fatores que envolvem o processo cognitivo.

TC (Transtornos de comportamento)

Para a Psicopedagogia e psicologia, segundo a DSM-4 o CID-10 é um transtorno de conduta/comportamento que atinge o psicológico, podendo ser diagnosticado ainda na infância. Envolvendo um padrão repetitivo de comportamento, por exemplo, a família deve perceber que a criança apresenta atitudes egoístas, violentas e manipuladoras, usando da manipulação sentimental (choro, birras e ameaças) para conseguir o que deseja podendo interferir no seu desenvolvimento e ainda atrapalhando em sua formação educacional, pois a mesma irá sempre convencer alguém a fazer seus trabalhos ou ter sempre opinião única e imutável, atitudes essas que em sala de aula irá ferir com o clima da sala, trazendo dificuldade na relação social com os colegas e o docente.

Pós a fase infantil, a criança quando se torna adulta irá apresentar sinais segundo a DSM-4 de impedimento de realizar trabalho em equipe, ser cordial com os colegas, sendo denominado em adultos como o TPA (Transtorno de Personalidade Antissocial) agindo sempre com indiferença e superioridade e violando os direitos dos outros.

No campo do Transtorno de comportamento o TPA, segundo os estudos Soares (2010) na investigação sobre o transtorno de personalidade antissocial e borderline por meio de revisão literária, é possível compreender que os sinais difere-se do narcisista que requer ser o centro a qualquer custo, ou mesmo do psicopata que tende a manipular o ser para seu uso próprio e não mede esforços para ter o que quer, entretanto, tendo ciência das éticas que deve manter para ter, já no caso do Borderline a pessoa está sempre na borda de seu equilíbrio emocional.

A partir dessa visão o profissional psicopedagógico deve estar atento em alguns sinais que os alunos apresentem, devem ouvir os relatos de identificações feitas pelos docentes podem por meio de observação ou realização de atividades pedagógicas, para desenvolver atividades lúdicas que análise o aluno como o desenhar, os principais sintomas ou mesmo indícios que podemos citar entre eles, segundo Eddy (2009):

- Agressão contra pessoas e animais;
- Rebeldia e comportamento desafiador;
- Falta de empatia e preocupação com as pessoas;
- Pouca tolerância à frustração, apresentando frequentemente crises de

[problemas-de-sa%C3%BAde-infantil/dist%C3%BArbios-de-aprendizagem-e-do-desenvolvimento/s%C3%ADndrome-de-rett](#)

irritabilidade;

- Agressividade;
- Manipulação e mentiras frequentes;
- Comportamento ameaçador, podendo iniciar brigas e/ou Furtos e/ou roubos;
- Frequente culpabilização das outras pessoas;
- Fuga de casa frequente;
- Destruição de seus bens pessoais e vandalismo;
- Crueldade com animais ou mesmo crianças menores que o mesmo;

Com base nesses sintomas, os comportamentos acima vistos fogem do que é esperado para a família conseguir trabalhar no psicossocial, assim conseguimos entender a importância de a criança ser atendida por psicopedagogo dentro da escola, com acompanhamento de qualidade para analisar e entender melhor o que se passa com a mesma e assim orientar corretamente os pais/responsáveis da situação atual evitando assim na medida do possível problemas graves.

Devemos lembrar que o Transtorno de Comportamento (TC) em casos graves, ou seja, quando a criança represente risco para outras pessoas e a si mesmo é indicado que seja encaminhado para um centro de tratamento com psiquiatras e psicólogos especializados na área de atuação, a escola ao identificar deve comunicar os órgãos competentes para tomarem atitude.

ESCOLA E FAMÍLIA NO ACOLHIMENTO E DESENVOLVIMENTO

Com base nos fenômenos apresentados anteriormente conseguimos compreender que a real importância de estudar e conhecer o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) e o Transtorno do Comportamento (TC) está em desenvolver técnicas de acolhimento, desenvolvimento da aprendizagem e do emocional, construindo uma criança/adolescente saudável e sem complicações demasiadas em sua jornada para a vida adulta, a exemplo, quando ingressar no mercado de trabalho, nessa perspectiva desenvolvendo cidadãos autônomos.

Tais práticas no campo pedagógico, estão voltadas ao acolhimento psicossocial pedagógico, com o objetivo de oferecer recursos disponível pela instituição para resolver o problema, por ausência de psicopedagogos nas escolas os coordenadores acabam por assumir esse papel, tendo em vista que segundo Vasconcellos (2010) as funções da coordenação pedagógica são declaradas como:

“[...] ajudar a concretizar o Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo Pedagógico (integrado com o Administrativo e o Comunitário), organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola cumpra sua função social de propiciar a todos os alunos a: Aprendizagem Efetiva Desenvolvimento Humano pleno, Alegria Crítica. (VASCONCELLOS, 2010)

Assim podemos entender que o objetivo central do coordenador pedagógico é desenvolver metodologias e práticas que consigam realizar organização, gestão e desenvolvimento, a fim de concretizar as metas do Projeto Político Pedagógico (PPP), mas que o atendimento e acolhimento a alunos diverge do que seria o atendimento feito pelo psicopedagogo, nesse contexto, ainda na perspectiva de Vasconcellos (2010) devemos entender que:

“O Professor Coordenador Pedagógico (PCP) é o intelectual orgânico do grupo, qual seja, aquele que está atento à realidade, que é competente para localizar os temas geradores (questões, contradições, necessidades, desejos) do grupo, organizá-los e devolvê-los como um desafio para o coletivo, ajudando na tomada de consciência e na busca conjunta de formas de enfrentamento”. (VASCONCELLOS, 2010)

Assim, com base nessas visões, compreendemos o papel do coordenador pedagógico, como entidade que deve priorizar o bem-estar organizacional, institucional e educacional, todavia segundo os relatos de coordenadoras pedagógicas, quem realiza a função de ouvir, desenvolver práticas de acolhimento e atualmente é o coordenador pedagógico, pois:

O município de Breves, não possui condição de contratar os psicopedagogos para a escola segundo afirmam quando questionamos o que faz aumentar a quantidade de serviços, ou seja, as atividades que devemos desempenhar acabam dobrando, mesmo que não possuíssemos formação adequada na área acabamos por nos envolver e realizar ações psicopedagógicas, em alguns casos acabamos fazendo especialização na área para melhor entender eles. (COORDENADORA PEDAGÓGICA - ESCOLAA, 2023)

Ou seja, a ausência do profissional dentro da instituição de ensino dificulta as ações da escola para o desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamento dos seus alunos, deixando para a coordenação pedagógica as ações e responsabilidades. Mas todo esse campo está voltado para o papel da escola, ou seja, a escola como local de acolhimento e ensino, deve propor políticas públicas e práticas que desenvolva a criança como cidadão com base na Lei 9.394/96, no Art. 1^º.

Nesse contexto as práticas de um psicopedagogo de uma instituição de ensino pública devem envolver o lúdico, segundo Kishimoto (2010), deixa claro que por meio da ludicidade as crianças podem ampliar suas percepções, pois tendem a ter curiosidade, com a segurança e a autonomia excitas conseguem ampliar o desenvolvimento da linguagem. Gomes (2004, p.146) diz que:

[...] o lúdico representa uma oportunidade de (re) organizar a vivência e (re) elaborar valores, os quais se comprometem com determinado projeto de sociedade. Pode contribuir, por um lado, com a alienação das pessoas: reforçando estereótipos, instigando discriminações, incitando a evasão da realidade, estimulando a passividade, o conformismo e o consumismo; por outro, o lúdico pode colaborar com a emancipação dos sujeitos, por meio do diálogo, da reflexão crítica, da construção coletiva e da contestação e resistência à ordem social injusta e excludente que impera em nossa realidade.

Assim, compreender-se que, o lúdico é indispensável no ambiente de desenvolvimento com crianças e adolescente no processo de ensino-aprendizagem e no aspecto emocional para acolhimento, pois colabora com a emancipação desses indivíduos.

8 Art. 24 da LDBEN é explícito quando diz que a Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com determinadas regras comuns. Portanto, o texto refere-se claramente aos níveis fundamental e médio, não se aplicando à etapa da Educação Básica que é a Educação Infantil.

O problema de falta de profissionais qualificados na área da educação pública para realizarem o processo de atendimento e acolhimento pode ser resolvido a partir de aplicações mais eficientes de políticas públicas na instituição de ensino, tendo em vista que a informação sobre o TID e TC pode ser desenvolvida por meio de formações pedagógicas continuadas dentro das escolas e permitir que os profissionais (pedagogos e demais docentes) possam participar da formação para ampliação de saberes, entretanto para que não exista prejuízo nas aulas dos alunos é preciso constantes avanços na política e gestão educacional municipal por meio de contratações temporárias, baseando-se no projeto de Lei 2.711/22⁹.

Ademais, é possível então identificar que o papel da escola com o as crianças e adolescentes que possuem Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) ou Transtorno do Comportamento (TC) é de realizar práticas pedagógicas de acolhimentos que podem variar de acordo com o profissional que atende, pois, como as escolas de Breves-PA não possuem psicopedagogos, o educador e coordenador desenvolvem momentos de acolhimento inicial que visam transmitir informações, alegria e descontração, normalmente de 20 a 30 minutos, ou realizam atendimento individual em casos que envolvam dificuldade de aprendizagem e colocam os alunos para participarem de projetos sociais da escola, já em casos de comportamento acabam por trabalhar a conversa e orientação com os familiares na tentativa de amenizar o problema.

Quando nos referimos ao papel da família, normalmente quando uma criança possui Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) ou Transtorno do Comportamento (TC), a família descobre por meio das instituições de ensino, o primeiro passo da escola com a família é de viabilizar a hipótese com os responsáveis do aluno para conseguir convencer a família a procurar ajuda do SUS, passo esse que não é fácil e faz com que diversas famílias acabem por não aceitar a realidade ou mesmo de negligenciar a criança ou o adolescente, entretanto quando ocorrido de forma positiva existe um elo maior entre escola x família que possibilita o melhor desenvolvimento dos alunos, tendo em vista que ambos precisam do acompanhamento de centros especializados.

Ao abordar sobre o processo de acolhimento com adolescente por meio do elo da família seja ela biológica ou afetiva, Winnicott (2001, p.115) apresenta a ideia de que este é m período da vida que envolve sofrimento, dependendo do respeito e da ligação existente entre família e indivíduo. Sem esse processo emocional de acolhimento, Winnicott (2001, p. 70) diz que:

O exemplo mais marcante é a tendência antissocial da criança carente, que é extremamente destrutiva para a vida famílias [...] inconscientemente, a criança procura uma coisa boa que foi perdida numa data ou menos recuada, e que, por tê-la deixado, é o objeto de sua fúria.

Por fim, ao trazer para nossa realidade o autor complementa nossa visão de que cada criança é individual com seu crescimento e que é necessário a participação da família para o pleno desenvolvimento pessoal satisfatório, nesse sentido a família deve cuidar e evitar que a criança/adolescente perca sua vontade e desejo de evoluir.

⁹ Em análise na Câmara dos Deputados, o projeto inclui a medida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que já prevê que o ingresso na carreira do magistério público se dará exclusivamente por concurso público de provas e títulos (Agência Câmara de Notícias).

Nessa perspectiva, em caso de famílias atendidas pela escola A e B da pesquisa, que se encontram em situação de vulnerabilidade social, as famílias passam a ter acompanhamento técnico no eixo psicossocial de um Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) de seu bairro onde aprendem mais sobre o caso e são ensinados a desenvolver suas atividades, o centro de referência juntamente com a escola devem manter um elo de comunicação, pois a escola deve conter as informações do aluno a respeito do comportamento, da aprendizagem, dos relatos que a criança ou adolescente da em relação a convivência em sua família e no ambiente social em que está inserido, assim a instituição de ensino retem os maiores dados do aluno que podem serem utilizados para montar métodos de intervenção que ajude no desenvolvimento.

Ao abordar sobre as atividades de acolhimento, vínculo e assistência o CRAS por meio do Programa Criança Feliz (PCF) instituído pelo Decreto nº8.869/2016 por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF)¹⁰ consegue alcançar famílias em situação de vulnerabilidade e conseguem acesso à informação para acolhimento e atendimento psicossocial, principalmente em parceria com as escolas.

Durante a pesquisa com técnica pedagoga de um CRAS percebemos que as famílias são ensinadas e preparadas para desenvolver o laço afetivo, carinho, atenção entre outros fatores que envolva o acolhimento, ou seja, é perceptível que a família tem o papel de desenvolver o laço afetivo para manter a criança saudável, calma e segura, pois a função da família é transmitir amor, carinho e acolhimento emocional para manter a criança com suas necessidades básicas atendidas.

Todavia durante esse processo, a escola ou por intermédio de um Centro de referência a família pode receber suporte para assim conseguir ensinar e orientar seus filhos sobre regras e convívio social de nossa sociedade, para que possam manter equilíbrio na construção social e formação cidadã uma vez que, crianças e adolescentes que possuem TID ou TC precisam de uma observação e rede de apoio maior.

Entretanto muito se aborda na realidade da criança em Breves-PA, mas quando voltamos a atenção para o caso de adolescentes tendo em vista que a pandemia causada pela Covid-19 desencadeou fenômenos que antes eram ocultos como adolescentes não alfabetizados de 12 a 15 anos que frequentam a escola A no 4º ou 5º ano, em casos isolados as famílias têm maior dificuldade de aceitação.

Entre casos ocorridos no município, segundo relatos da escola A, de acordo com o nível de conhecimento da família e da idade da criança e/ou adolescente existe uma reação, todavia no jovem é necessário um trabalho maior, por estar na fase de maior aquisição de conhecimento da nossa realidade, num contexto social, tem maior dificuldade de manter o vínculo afetivo com a família, por essa razão a família acaba por necessitar dar espaço, construir um ambiente seguro e realizar assim como com as crianças, jogos que desenvolvam a relação social e cognitiva.

¹⁰ Segundo o Gov., o PAIF é um Trabalho social com famílias de caráter continuado com a finalidade de fortalecer a função protetiva das famílias, prevenir a ruptura dos seus vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida.

RESULTADOS DA PESQUISA

O problema da pesquisa é “Qual a importância de compreender o Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID) e Transtornos de Comportamento (TC) para o desenvolvimento de acolhimento por meio da família e da escola pública do ensino fundamental anos iniciais (4º e 5º ano) na formação psicossocial da criança e adolescentes de Breves-PA?”, nesse contexto, conseguimos entender por meio da pesquisa, que a escola e a família devem andar em conjunto no processo de acolhimento e desenvolvimento do emocional e da aprendizagem da criança e do adolescente, tendo papéis similares na questão social e formação cidadã dos seus objetos de meta, mas com abordagens diferentes em relação ao acolhimento e na formação psicossocial, contudo o que diferencia elas são suas práticas de abordagens e recursos utilizados.

Quando abordamos sobre o emocional e o vínculo afetivo entre a criança e a escola/sala de aula é utilizado contexto mais científicos voltados para a psicologia e educação, por exemplo, as práticas pedagógicas realizada por educadores do 5º ano voltadas para inclusão utilizando técnicas lúdicas baseando-se em Kishimoto (2010) e Vygotsky (2004) como o desenvolvimento de atividade artística de pintar e/ou desenhar, brincar em conjunto e a brinquedoteca como recurso de análise do comportamento frente a diversidade para a criança, nesse processo a família dará apoio com ações que envolvam a conciliação, desenvolvimento de vínculo afetivo, bem como a observação de comportamento em casa para relatório mensal nas mudanças do indivíduo em diferentes contextos para garantir o pleno desenvolvimento e afirmação de hipóteses.

Ademais, durante a pesquisa percebemos que existe um fator externo que fornece subsídios práticos e teóricos no suporte ao papel da escola e da família frente ao atendimentos as crianças com TID e TC, são eles os CRAS, por meio de seus analistas e técnicos de referências é um meio de suporte as instituições públicas de ensino para estabelecer o contínuo desenvolvimento do vínculo afetivo entre os responsáveis com os seus filhos, seja por meio deles observarem a realidade do aluno em sua casa para desenvolver comparação, como por terem o controle de informações sobre os casos que as crianças podem estar passando em casa, como a violência, agressões verbais, entre outros, que muitas vezes a escola não tem ciência por falta de comunicação entre equipe de gestão escolar e os Conselheiros Tutelar¹¹.

Tais fatores de comportamento, aprendizagem e acolhimento devem ser levado em consideração pelas instituições de ensino públicas do fundamental, pois todo o histórico de vida relatado por entidades como família e órgãos competentes da criança e do adolescente é importante para levantar hipóteses para ser realizado o desenvolvimento de uma abrigada emocional, tratamento e realizações de técnicas terapêuticas pedagógicas que favoreça a tranquilidade e seja propícia ao desenvolvimento da aprendizagem e do equilíbrio emocional das crianças e adolescentes que se encontram no ensino fundamental.

Assim, compreende-se que as escolas necessitam lutar por seus direitos e aumentar seu nível de profissional e qualificação em suas competências de atuação que

11 Lei nº 17.827 de julho de 2022 – Legislação Municipal, o conselheiro tutelar deve: atender queixas, reclamações, reivindicações e solicitações feitas pelas crianças, adolescentes, famílias, comunidades e cidadãos. Exerce as funções de escutar, orientar, aconselhar, encaminhar e acompanhar os casos e ainda aplicar as medidas protetivas pertinentes a cada caso.

envolvam aspectos psicopedagógicos, não devendo permanecer à mercê das políticas curriculares, em especial da Base Nacional Comum curricular (BNCC), emparelhada por meio do empresariamento¹² (FREITAS, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões apresentadas nesse estudo reivindicam e mostram a necessidade de um profissional da psicopedagogia no âmbito escolar para o apoio no colhimento, da educação infantil ao ensino médio, para a superação dos currículos normativos existentes dentro das instituições públicas de ensino e para o amplo prepara das instituições e de seus alunos.

Nossa pesquisa obteve três pontos fundamentais, a partir de nossa análise levando em consideração a psicologia e a educação. A primeira, que todos esses fatores que foram abordados no artigo permitem entender de forma sintetizada a diferença entre TID e TC, tendo em vista suas amplas contextualizações, mas apresentando quais suas formas de identificá-los por meio de sinais no comportamento auxiliará a identificação, entretanto o maior desafio para a educação é sempre o tratamento psicopedagógico, pois não é afirmativo que um tratamento funcione 100% na escola, devido relação familiar e o contexto social em que a criança está inserida, principalmente em situação de vulnerabilidade social no qual a escola necessita da parceria dos Conselheiros Tutelar.

Em segundo, entende-se que todo o processo de atendimento existe riscos e em casos graves é obrigação do atuante seja psicopedagogo clínico ou institucional, informar as autoridades competentes para que assim mantenha o equilíbrio na sociedade, entretanto na ausência desse profissional a coordenação pedagógica em conjunto com os educadores não devem assumir a causa sem o apoio adequado, mas pedir suporte para a rede municipal.

Por fim, em terceiro, compreendemos que é necessário ter profissionais da psicopedagogia que atuem na escola, pois devemos ressaltar que no processo de afirmação de um diagnóstico/hipótese feito por instituição pública de ensino não basta somente identificar e colocar em seu relatório mensal pela coordenação ou educador, mas preparar a família, desenvolver a comunicação e orientar os pais/responsáveis para tomarem as devidas ações em prol do bem-estar de seus filhos e esse papel não deve ser atribuído para a coordenação, pois ocorrendo desse modo acaba exaurindo os profissionais que precisam redobrar suas competências visando o melhor para a escola.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM IV TR. Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais 4. ed. Lisboa: Climepsi; 2002.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. Manual de estatística e diagnóstico de transtornos mentais (DSM IV TM) 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

¹² Segundo Motta e Andrade (2020) O empresariamento, no bloco histórico neoliberal, combina o aprofundamento de movimentos tendenciais no âmbito da educação (a mercantilização e a mercadorização) à forma contemporânea do capital, bastante eficiente, de exercer controle em larga escala sobre a educação escolar.

- ASSUMPÇÃO JR, Francisco B. Transtorno invasivo do desenvolvimento. *Debates em Psiquiatria*, v. 3, n. 3, p. 46-48, 2013.
- BARBOSA, Priscila Mossato Rodrigues (Orgs.). *Psicologia Geral e do Desenvolvimento*. IESD BRASIL. ed.1 Curitiba [PR]: Iesde. 2020.
- BOSSA, Nádia. *A psicopedagogia no Brasil*. Wak, 2020.
- BRASIL. Art.1 da Lei nº 9.394/96, disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- COLL, César et. al. *Desenvolvimento Psicológico da Educação: Transtornos do Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais v. 3: 2 ed.* Porto Alegre: Art Med, 2004.
- DANTAS, Heloysa. *A infância da razão. Uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon*. São Paulo, Manole, 1990/1992.
- EDDY, J. Mark. *Transtornos da Conduta: As mais recentes estratégias de avaliação e tratamento*. 4ª ed. São Paulo: Atmed, 2009.
- FACION, J. R. *Transtornos do Desenvolvimento e do Comportamento*. 3 ed. Curitiba: IBPEX, 2007.
- FARREL, M. *Dificuldades de Aprendizagem moderadas, graves e profundas: guia do professor*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GOMES, C. L. (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuro Morchida (Org.). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 13º edição. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez, 8 ed. 2005
- _____. *Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis*. *Educação e Pesquisa*, v. 27, p. 229-245, 2001.
- MAIA-PINTO, R. R; FLETH, D. S. *Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos*. *Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas, SP: ABRAPEE, v. 8, nº. 1, p. 55-66, 2004.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. PORTARIA Nº 1.820, DE 13 DE AGOSTO DE 2009. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2009/prt1820_13_08_2009.html
- MOTTA, V. C. DA .; ANDRADE, M. C. P. DE . *O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE NOVO TIPO E SUAS DIMENSÕES*. *Educação & Sociedade*, v. 41, p. e224423, 2020.
- NEUROLOGIA Infantil, disponível em: <https://neurologistainfantil.com/transtornos-invasivos-do-desenvolvimento-saiba-mais/>
- O.M.S. *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID 10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticos*. Trad. Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artmed. 1993, p. 149-158.

OPAS, TRANSTORNOS MENTAIS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtornos-mentais#:~:text=Existem%20diversos%20transtornos%20mentais%2C%20com,as%20rela%C3%A7%C3%B5es%20com%20outras%20pessoas.>

PAPALIA, D. E. e FELDMAN, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre, Artmed, 12ª ed.

PL 3.124/97 – Câmara dos Deputados, disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19139>

PL 1.1675/2023 – Senado Federal, disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/156730>

PRISZKULNIK, Léia. A criança sob a ótica da Psicanálise: algumas considerações. *Psic.*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 72-77, jun. 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142004000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 jul. 2023.

SILVA, A. B. B. *Mentes Inquietas: Entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas*. Rio de Janeiro: Napades, 2003.

SOARES, M. H. Estudos sobre transtornos de personalidade Antissocial e Borderline. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 23, n. 6, p. 852–858, 2010.

TRANSTORNO do Comportamento: Problemas de saúde infantil – MSD, disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/casa/problemas-de-sa%C3%BAde-infantil/dist%C3%BArbios-da-sa%C3%BAde-mental-em-crian%C3%A7as-e-adolescentes/transtorno-de-conduta#:~:text=Um%20transtorno%20de%20conduta%20envolve,mentir%20ou%20furtar%20sem%20culpa.>

TRANSTORNO do Comportamento: o que é, como identificar e tratamento, disponível em: <https://www.tuasaude.com/transtorno-de-conduta/>

VASCONCELLOS, Celso dos S.O Professor Coordenador Pedagógico como Mediador do Processo de Construção do Quadro de Saberes Necessários. *Libertad – centro de pesquisa, formação e assessoria pedagógica*. 2011.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. *Psicologia Pedagógica*. (1926). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. *Uma concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil*. Isabel Galvão. Ed. Vozes, 1995.

_____. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WINNICOTT, D. W. (1957). Fatores de integração e desintegração na vida familiar. In: *A Família e o Desenvolvimento Individual*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 59-72.

_____. Segurança. In: A Família e o Desenvolvimento Individual. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 43-48.

_____. A evolução psicológica da criança. Lisboa, Edições 70, 1968.

WINNER, E. Crianças superdotadas: mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

AGRADECIMENTO

Agradecemos a parceria com as escolas que possibilitaram a pesquisa, acolheram com atenção e cuidado em momentos de estágios no qual foi possível realizar as coletas de dados. Assim como a nossas famílias que nos transmitem apoio para desenvolverem nossos trabalhos e nos motivam a serem profissionais de possam melhorar a qualidade de ensino.

Temas de pesquisa em administração educacional: tendências interdisciplinares

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

INTRODUÇÃO

O texto objetiva discutir a presença de saberes interdisciplinares na administração educacional, prescrutando tendências de pesquisa na área. Para dar conta do objetivo proposto, a pesquisa que origina o texto em tela parte da exposição e análise de títulos que transitaram por eventos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE ao longo de 60 anos, com destaque para o Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, assim como de forma adicional, o exame dos anais do referido Simpósio, nas edições de 2009 a 2021.

Caracterizando-se como um subproduto de uma pesquisa científica ampliada, que objetiva identificar, catalogar e classificar os indicadores que publicações científicas apontam como intrínsecas a uma gestão educacional, o presente texto considera a relevância da Associação Nacional de Política e Administração da Educação para a área da Administração Educacional (7.08.02.00-9), prescrutando parte das pautas expostas por tal associação ao longo dos seus 60 anos de existência.

Explicitações metodológicas

Na constituição do corpus empírico foram considerados os títulos de chamada dos 30 simpósios da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, ocorridos entre 1961 e 2021 e, para aprofundar o assunto, foi constituído um segundo corpus empírico, composto pelos anais dos Simpósios Brasileiros de Política e Administração da Educação, de 2009 a 2021, considerando a disponibilidade dos referidos anais na página pública da ANPAE.

Para o exame qualitativo do material coletado, foi adotado o procedimento da análise de conteúdo, utilizando-se a técnica da análise temática, ou seja, utilizando o 'tema' (BARDIN, 2011) como unidade de registro, buscando os núcleos de sentido que compõem a comunicação em razão/relação ao objetivo escolhido, pois o "[...] tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura" (IBIDEM, 2011, p.105).



A análise de conteúdo pode ser caracterizada como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados [...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (IBIDEM, 2011, p. 9).

Ainda, sobre a análise de conteúdo, Bardin (2011, p. 47) salienta que o termo designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Entretanto, uma produção científica não é “um produto acabado. Mas, um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições” (BARDIN, 2011, p. 164) portanto, as produções científicas – assim como os títulos de chamada atribuídos a um evento ou os textos publicados nos Anais do mesmo - são frutos de seu contexto histórico, dos avanços e dos consensos possíveis, sendo que se exige, para sua interpretação, o olhar de quem “... procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (IBIDEM, 2011, p. 38).

Sobre o corpus empírico

Para constituição do corpus empírico, é importante asseverar o que é a ANPAE e o que tal associação representa para a área da Administração Educacional. Iniciamos indicando que, de acordo com Sander, o ano de 1961 assinala um movimento ímpar no campo da política e da gestão da educação no Brasil, posto que é...

(...) o ano do nascimento da mais antiga associação de administradores educacionais da América Latina e primeira associação brasileira de pesquisadores e professores universitários de educação depois da Associação Brasileira de Educação (ABE) fundada no âmbito do movimento renovador dos Pioneiros da Educação no início da década de 1930. Foi precisamente no dia 11 de fevereiro de 1961 que pesquisadores e professores de administração escolar e educação comparada das universidades brasileiras, reunidos no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, realizado na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) e organizado pela sua Cátedra de Administração Escolar e Educação Comparada, decidiram fundar a ANPAE – Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, hoje Associação Nacional de Política e Administração da Educação (SANDER, 2007, p.01).

Assim, originalmente a ANPAE foi denominada Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, em 1961, porém circunstancialmente recebeu outras quatro denominações: Associação Nacional de Profissionais de Administração Escolar (1971), Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional (1976), Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (1980) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (1996) (STREMEL; MAINARDES, 2018).

Já o Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação é um evento bianual, realizado também desde 1961 pela Associação, sendo que...

O Simpósio tem por objetivo reunir professores, pesquisadores, dirigentes educacionais e professores da educação superior e da educação básica para um exercício de socialização e análise de estudos e experiências em matéria de políticas, gestão e práticas de administração e avaliação da educação nos diferentes níveis e modalidades de educação. O Simpósio é concebido como espaço público de convivência nacional de educadores, pesquisadores e gestores interessados na construção e avaliação do conhecimento no campo da política e administração da educação (ANPAE, 2021, s.p.).

Na sequência, são apresentados os 30 Simpósios já realizados pela associação, bem como o título geral sob o qual foi nominado cada um dos Simpósios pois, a partir deles, faremos nossas análises acerca da presença de saberes interdisciplinares na administração educacional, examinando tendências de pesquisa na área, através dos eventos da ANPAE, longo de 60 anos.

Quadro 1 - Simpósios Brasileiros de Política e Administração da Educação.

Número	Título do Simpósio	Data e Local
I	Condições para o estudo e diretrizes para o ensino da administração escolar: conceitos e terminologia	De 05 a 11 de fevereiro de 1961 São Paulo, SP
II	O ensino e a formação de profissionais de administração escolar: terminologia de administração	De 07 a 13 de julho de 1963 Porto Alegre, RS
III	Planejamento, supervisão e profissionalização do administrador escolar e terminologia especializada	De 16 a 22 de janeiro de 1966 Salvador, Bahia
IV	A faculdade de educação na estrutura universitária e os programas de ensino de administração escolar	De 22 a 26 de julho de 1969 Manaus, AM
V	O estágio em administração escolar, absorção do administrador escolar no mercado de trabalho e diretores em perspectiva	De 18 a 24 de julho de 1971 Niterói, RJ
VI	A formação de especialistas em educação	De 22 a 28 de janeiro de 1974 Recife, PE
VII	Estágio supervisionado: condições de realização	De 09 a 16 de julho de 1975 Belo Horizonte, MG
VIII	A administração escolar no contexto dos modernos estudos de educação	De 12 a 16 de julho de 1976 Brasília, DF
IX	A administração da educação no contexto das ciências sociais	De 05 a 08 de julho de 1978 Curitiba, PR
X	Universidade e administração da educação	De 12 a 14 de outubro de 1980 Rio de Janeiro, RJ
XI	Administração da educação básica	De 26 a 30 de julho de 1982 Natal, RN
XII	Administração da educação e o desafio da mudança	De 29 de julho a 02 de agosto de 1984 Brasília, DF
XIII	A democratização da educação e a gestão democrática da educação	De 03 a 07 de novembro de 1986 João Pessoa, PB
XIV	Da constituição à legislação e à prática de administração da educação	De 25 a 28 de abril de 1989 Belo Horizonte, MG
XV	Das políticas educacionais ao planejamento e à gestão da educação	De 29 a 31 de outubro de 1991 Brasília, DF
XVI	Administração da Educação: desafios dos anos 1990	De 07 a 11 de setembro de 1993 Rio de Janeiro, RJ
XVII	Gestão e qualidade da educação	De 25 a 29 de novembro de 1995 Brasília, DF
XVIII	Sistemas e instituições educacionais: repensando a teoria na prática	De 24 a 28 de novembro de 1997 Porto Alegre, RS
XIX	A prática social da educação: questões contemporâneas	De 22 a 26 de novembro de 1999 Santos, SP
XX	Política e administração da educação: momentos e movimentos	Salvador, BA

XXI	Produção do conhecimento em política e gestão da educação	De 23 a 27 de novembro de 2003 Recife, PE
XXII	Desafios da educação brasileira	De 16 a 18 de novembro de 2005 Rio de Janeiro, RJ
XXIII	Por uma escola de qualidade para todos: formação, financiamento e gestão da educação	De 11 a 14 de novembro de 2007 Porto Alegre, RS
XXIV	Direitos humanos e cidadania: desafios para a política e a gestão democrática da educação	De 12 a 14 de agosto de 2009 Vitória, ES
XXV	Políticas públicas e gestão da educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas	De 26 a 30 de abril de 2011 São Paulo, SP
XXVI	Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social	De 27 a 30 de maio de 2013 Recife/PE
XXVII	Política, avaliação e gestão da educação: novos governos, novas agendas?	De 08 a 10 de abril de 2015 Olinda/PE
XXVIII	Estado, Políticas e gestão da educação: Tensões e agendas em (des)construção	De 26 a 28 de abril de 2017 João Pessoa/PB
XIX	Estado, políticas e gestão da educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social	De 16 a 18 de abril de 2019 Curitiba/PR
XXX	Comemoração dos 60 Anos da Anpae	De 31 de agosto a 17 de setembro de 2021 Formato Virtual

Fonte: <https://anpae.org.br/website/simposios/simposios-historicos>, com adaptações, 2023.

Inicialmente é interessante observar que o evento não tem, exatamente, uma tradição de ocorrer em determinado mês, trimestre ou mesmo semestre. Temos o registro de eventos ocorridos em diversos meses do ano, tanto no primeiro, quanto no segundo semestre. Todavia, até a edição de número 23, em 2007, o mês de novembro parece ter sido o mês preferido para realização do evento.

Os locais de sede das edições também, aparentemente, não seguem um padrão (como um rodízio entre as regiões do Brasil, por exemplo). Duas situações chamam a atenção: primeiro, a região centro-oeste, quando sediou o evento (em quatro ocasiões), foi representada por Brasília. Nenhuma outra cidade da região sediou o evento no período em estudo. Em segundo, apenas uma edição teve como sede uma cidade da região Norte, no caso a IV edição, ocorrida em Manaus/AM, em 1969.

Quanto ao segundo corpus documental – ou a análise dos anais dos Simpósios, de 2009 a 2021, temos o seguinte quadro:

Quadro 2 – Corpus empírico de análise – Anais do Simpósio.

Edição do Simpósio	2009 24°	2011 25°	2013 26°	2015 27°	2017 28°	2019 29°	2021 30°	TOTAL
Número de trabalhos selecionados	82	105	67	95	65	59	70	543

Fonte: organização autoral (2023).

Utilizamos, aqui, os Anais dos Simpósios de forma complementar a discussão, visto que estão disponíveis na página da ANPAE (<https://anpae.org.br/website/>) apenas os eventos de 2009 a 2021. O evento de 2007 também consta na página da associação, porém não apresenta os textos completos, comprometendo a compatibilização dos dados com os demais registros.

ANÁLISES

Deslocado o foco para as questões de conteúdo – a partir dos títulos gerais de chamada de cada edição do evento –, buscamos evidenciar a presença de saberes interdisciplinares na administração educacional, prescrutando tendências de pesquisa na área pois, quando um grupo ou associação escolhe o título geral de um evento, está indicando qual a tendência que conduzirá as discussões tecidas no mesmo, informando quais são suas prioridades de investigação, debate e socialização.

Assim, quando evidenciamos análises qualitativas em relação aos títulos e, portanto, os grandes temas dos Simpósios organizados pela ANPAE, é possível perceber nuances históricas e contextuais condicionando o evento.

Assim:

(...) os primeiros anos de vida da ANPAE foram marcados pela afirmação da administração escolar como campo de pesquisa e prática educacional e como disciplina fundamental do processo de formação pedagógica dos educadores e dirigentes do ensino, como se pode deduzir dos programas de seus quatro primeiros Simpósios Brasileiros de Administração Escolar, realizados na década de 1960. (SANDER, 2007, p. 04)

Na mesma linha argumentativa, observamos que as dez primeiras edições do simpósio, de forma inferencial, foram marcadas pela fase de estabelecimento, crescimento e consolidação da área, apresentando temas gerais que gravitavam em torno desse processo de (auto) reconhecimento, legitimação e posição no campo acadêmico.

De tal modo, temas como formação e profissionalização do administrador educacional enquanto especialista, estão presentes nos 2º, 3º e 6º simpósios. Já as preocupações com o ensino da administração escolar estão presentes no 1º, 4º, 5º e 7º simpósios e, o lugar epistemológico da administração educacional parece ser a tônica do 8º, 9º e 10º eventos. Ou seja, eventos relacionados aos primeiros 20 anos de existência da ANPAE parecem focar na consolidação da área da administração educacional.

Justo por tal necessidade de legitimação e afirmação epistemológica, os primeiros eventos da ANPAE são os que mais flertam com a interdisciplinaridade, evidenciando negociações teórico-conceituais e buscando colocar a administração da educação no cenário de pesquisas educacionais, em boa medida pela mão de outras disciplinas e apoios.

Vemos, por exemplo, um apelo importante aos 'estágios', em uma aproximação com a prática pedagógica e a formação de professores especialistas, além de um apelo às ciências sociais e suas interfaces com a administração educacional.

Todavia, a maior evidência do apoio interdisciplinar que a ANPAE deseja obter para legitimar-se como espaço de pesquisas e, quiçá, uma área de estudos, está expressa no VIII Simpósio, onde indica discutir a (então denominada) 'administração escolar no contexto dos modernos estudos de educação', ou seja, evidenciando a busca de um espaço seu na área, dentre as ciências da educação.

Já nos anos 1980, a pauta migra para temas mais conceituais, como a relação mais próxima da administração educacional com a educação básica, além de discussões

preparatórias para temas que comporão a futura Constituição Federal de 1988, como gestão democrática.

Nessa década a ANPAE parece já ter localizado o 'lugar' da administração educacional nas pesquisas na área da educação. Disto, nos eventos verificamos que o termo 'administração escolar', cede lugar ao termo 'administração da educação', assim como surge, pela primeira vez no evento, o termo 'gestão democrática'.

Os anos 1990 mantém a discussão da gestão como elemento central da Administração Educacional, introduzindo uma semântica que será fortalecida nos anos seguintes: a qualidade. Além disso, é possível perceber certa tendência a pulverização de pautas. Também nos anos 1990 figura, pela primeira vez, o termo 'políticas educacionais' como chamadas temáticas. Além do mais, o termo 'gestão democrática' cede lugar ao termo 'gestão da educação'. O termo 'administração da educação' mantém-se, além da utilização de uma suficiente gama de adjetivos para nominar os eventos.

Os Simpósios estabelecidos a partir dos anos 2000, além de encaminharem a transição semântica da 'administração da educação' para a 'gestão da educação', inferem o aceno para novas abordagens interdisciplinares, como cidadania, financiamento e direitos humanos, evidenciando a multifatorialidade de análises da administração educacional e, portanto, um aceno mais direto a possibilidades interdisciplinares.

Da mesma forma que os eventos situados na década anterior, os eventos dos anos 2000 também ratificam a pulverização de pautas, informando a potencial diversificação e eventual complexidade das preocupações e pesquisas em administração educacional. Dessa forma, assuntos como 'produção do conhecimento', passam a compor os títulos dos eventos.

Por fim, os eventos dos anos 2010 consolidam a gestão da educação como termo condutivo do debate, bem como apresentam o termo 'agenda' como semântica das discussões teóricas. Apresentam, ainda, pautas como planos de educação, em uma indexação histórica a feitura dos planos nacional, estaduais e municipais de educação, no início da década. Também apresentam, pela primeira vez, temas cadentes como justiça social e avaliação.

Assim, podemos inferir que os eventos da ANPAE seguem uma agenda coadunada com a agenda social e histórica de cada época, em movimentos que ora buscam a vanguarda do debate, ora se alinham ao fortalecimento e legitimação do seu campo próprio de pesquisas e estudos, pois:

O que tem sido relativamente convergente em trabalhos de colegas [...] nomeadamente no âmbito de eventos científicos promovidos pela Associação Brasileira de Política e Administração da Educação (ANPAE) [...] ou, ainda, através de artigos [em] revistas e em outras publicações acadêmicas, são seguramente as conexões da administração educacional e/ou da gestão escolar com as agendas político-ideológicas dominantes em determinadas conjunturas sócio históricas (agendas que se inscrevem igualmente no campo mais amplo da sociologia das políticas educacionais). (AFONSO, 2020, p. 418)

E em tal cenário, aquilo que chamamos de 'flertes interdisciplinares' tem lugar contextual e datado muito significativo, dando amparo à Associação para bem posicionar-se em uma arena de legitimações epistemológicas.

Interessante observar que o próprio conceito de interdisciplinaridade, nas Ciências Humanas, reforça a pauta da legitimidade, onde...

A interdisciplinaridade traduz-se na constante emergência de novas disciplinas que não são mais do que a estabilização institucional e epistemológica de rotinas de cruzamento de disciplinas. Este fenômeno, não apenas torna mais articulado o conjunto dos diversos 'ramos' do saber (depois de os ramos principais se terem constituído, as novas ciências, resultantes da sua subdivisão sucessiva, vêm ocupar espaços vazios), como o fazem dilatar, constituindo mesmo novos espaços de investigação, surpreendentes campos de visibilidade. (POMBO, 2006, p. 210)

Quando deslocamos nossa atenção para os títulos de textos presentes nos Anais dos Simpósios de 2009 a 2021 – notadamente a 24^a; 25^a; 26^a; 27; 28^a; 29^a e 30^a edição do evento – percebemos acenos correlatos aos destacados nos grandes temas, ou chamadas do final da década de 2000 e ao longo da década de 2010.

Há uma pulverização acentuada de assuntos, o que favorece, em tese, a presença da interdisciplinaridade no debate. Há um conjunto grande de termos e temas utilizados nos títulos dos textos, permitindo a compreensão de que várias áreas, ciências e mesmo abordagens são utilizadas contemporaneamente na composição das pesquisas em Administração Educacional.

Como destaque mais quantitativo dos temas de correlação direta, foram encontrados ao longo dos 07 Simpósios examinados, 45 trabalhos vinculando a Administração da Educação a outras ciências, sendo a pedagogia a mais reiterada, com 24 textos; seguida pela história, com 12 textos e a sociologia, com 09 textos.

Quanto as abordagens interdisciplinares, como cidadania, financiamento e direitos humanos, as mesmas permanecem nos registros dos eventos, mas de forma mais tímida do que o esperado: 25 textos sobre financiamento; 06 sobre cidadania e 05 sobre direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apoiando-se na relevância da Associação Nacional de Política e Administração da Educação para a área da Administração Educacional (7.08.02.00-9), o texto buscou apresentar a presença de saberes interdisciplinares na administração educacional, prescrutando tendências de pesquisa na área, com destaque para o Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Na constituição do corpus empírico foram considerados os temas de chamada dos 30 simpósios ocorridos de 1961 a 2021, assim como, de forma complementar, os títulos dos textos publicados nos Anais do evento, de 2009 a 2021 (disponíveis no site da Associação).

Ao examinarmos os grandes temas que deram título aos eventos, buscamos a presença de saberes interdisciplinares na administração educacional, prescrutando tendências de pesquisa na área e, por conseguinte, uma perspectiva ou compreensão em relação aos caminhos trilhados pela pesquisa em Administração da Educação ao longo de 60 anos, de acordo com sua mais proeminente associação científica.

Na mesma linha argumentativa, observamos que as dez primeiras edições do simpósio, de forma inferencial, foram marcadas pela fase de estabelecimento, crescimento

e consolidação da área, apresentando temas gerais que gravitavam em torno desse processo de (auto) reconhecimento e posição no campo acadêmico.

Assim, temas como formação e profissionalização do administrador educacional enquanto especialista, estão presentes nos 2º, 3º e 6º simpósios. Já as preocupações com o ensino da administração escolar estão presentes no 1º, 4º, 5º e 7º simpósios e, o lugar epistemológico da administração educacional parece ser a tônica do 8º, 9º e 10º eventos. Ou seja, eventos relacionados aos primeiros 20 anos de existência da ANPAE parecem focar na consolidação da área da administração educacional e, para tanto, parecem apoiar-se em estudos interdisciplinares, ou ‘flertar’ com a interdisciplinaridade, evidenciando negociações teórico-conceituais e buscando colocar a administração da educação no cenário de pesquisas educacionais, em boa medida pela mão de outras disciplinas e apoios.

Nos anos 1980, a pauta migra para temas mais conceituais, como a relação da administração educacional com a educação básica e discussões preparatórias para temas que comporão a futura Constituição Federal de 1988, como gestão democrática. Também nessa década o termo ‘administração escolar’, cede lugar ao termo ‘administração da educação’, assim como surge, pela primeira vez no evento, o termo ‘gestão democrática’.

Os anos 1990 mantem a discussão da gestão como elemento central da Administração Educacional, introduzindo uma semântica que será fortalecida nos anos seguintes: a qualidade. Além disso, é possível perceber certa tendência a pulverização de pautas, abrindo o leque de preocupações a serem trazidas/discutidas no evento onde figura, pela primeira vez, o termo ‘políticas educacionais’ como chamadas temáticas. Além do mais, o termo ‘gestão democrática’ cede lugar ao termo ‘gestão da educação’. O termo ‘administração da educação’ mantém-se, além da utilização de uma suficiente gama de adjetivos para nominar os eventos.

Os Simpósios estabelecidos a partir dos anos 2000, além de encaminharem a transição semântica da ‘administração educacional’ para a ‘gestão da educação’, inferem o aceno para novas abordagens, como cidadania, financiamento e direitos humanos, mais coadunados a uma perspectiva interdisciplinar.

Por fim, os eventos dos anos 2010 consolidam a gestão da educação como termo de condução do debate, bem como apresenta o termo ‘agenda’ como semântica das discussões teóricas. Apresenta, ainda, pautas como planos de educação, indexada historicamente a feitura dos planos nacional, estaduais e municipais de educação, no início da década, além de apresentarem temas como justiça social e avaliação. Na década de 2010 o termo administração é substituído por ‘gestão da educação’, evidenciando uma possível alteração de termos também no debate acadêmico da área.

No que diz respeito a interdisciplinaridade, inferem o aceno para novas abordagens interdisciplinares, como cidadania, financiamento e direitos humanos, evidenciando a multifatorialidade das análises da administração educacional.

Em relação aos textos publicados nos Anais dos Simpósios de 2009 a 2021 – disponíveis no site da associação – percebemos acenos correlatos aos destacados nos grandes temas, ou chamadas do final da década de 2000 e ao longo da década de 2010, mas, de sobremaneira, uma grande pulverização de assuntos e o apelo a diferentes termos,

ciências e abordagens para a composição das pesquisas. Tal pulverização pode reverberar na presença mais adensada da interdisciplinaridade nas pesquisas, mas também pode indicar uma dispersão de foco.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 403-428, maio 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932020000200403&lng=pt&nrm=iso

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação. XXX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2021. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2021/index.html>

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p

POMBO, Olga. Práticas interdisciplinares. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 8, nº 15, p. 208- 249, jan/jun 2006.

SANDER, Benno. Introdução à história da ANPAE como sociedade civil no campo da educação, 2007. Disponível em: https://www.anpae.org.br/website/documentos/estudos/estudos_01.pdf. Acesso em: 05 Mar. 2023.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil: aspectos históricos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n. 168, p. 1-21, 2018.

Ciências humanas e ciências da educação

Human sciences and educational sciences

Antonio Eudes Mota

Mestrado em Ciências da Educação pela Absoulute Christian University – ACU. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Licenciatura Plena em Letras pela Faculdade Kurios – FAK. Especialização em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Kurios – FAK. Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Tecnologia e Educação de Goiás - FATEG. Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Kurios – FAK. ORCID: 0000-0002-2332-6463 Currículo Lattes: 2301555320824664

RESUMO

A finalidade desse estudo é analisar os parâmetros das ciências humanas e das ciências da educação. Examina o conceito de ciências, gerado a partir da física clássica e compreendido como espelho padrão de todo aprendizado considerado científico. O texto mostra discussões e os parâmetros teóricos e metodológicos que dispuseram encabeçamento à querela alemã das ciências, no primórdio do século passado, e a consecutiva diferenciação entre os objetivos esclarecedores das ciências da natureza e as determinações flexíveis das ciências humanas. A argumentação epistemológica das ciências foi recuperada em meados do século passado, reiniciando a convicção científica contemporânea. As ciências humanas fortaleceram sua relevância no âmbito científico e a educação elaborou uma extensa área de pesquisas e estudos, aglutinou diversos pesquisadores no gerenciamento e no ensino-aprendizagem, estabelecendo o âmbito científico da educação. A ideia histórica de pedagogia, assim como a realização prática de teorias educativas, foi precedido pela transformação epistemológica e metodológica das ciências da educação e pelo enriquecimento da construção científica e da disseminação caracterizada dos estudos educativos.

Palavras-chave: ciências humanas. ciências da educação. construção científica.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the parameters of human sciences and educational sciences. It examines the concept of science, generated from classical physics and understood as a standard mirror of all learning considered scientific. The text shows discussions and the theoretical and methodological parameters that headed the German quarrel of the sciences, at the beginning of the last century, and the consecutive differentiation



between the clarifying objectives of the natural sciences and the flexible determinations of the human sciences. The epistemological argumentation of the sciences was recovered in the middle of the last century, restarting the contemporary scientific conviction. The human sciences strengthened their relevance in the scientific field and education developed an extensive area of research and studies, bringing together several researchers in management and teaching-learning, establishing the scientific scope of education. The historical idea of pedagogy, as well as the practical realization of educational theories, was preceded by the epistemological and methodological transformation of the education sciences and by the enrichment of scientific construction and the characterized dissemination of educational studies.

Keywords: human sciences. education sciences. scientific construction.

INTRODUÇÃO

A finalidade desse estudo é analisar os parâmetros científicos e as justificativas epistemológicas das ciências humanas, e, de forma característica, a educação e a qualificação das construções científicas da área educacional. A discussão da educação, de modo notável, sensibiliza toda a sociedade e estimula todos os campos do saber a construir um aprendizado compacto que precisa ser tanto partilhado por todos quanto precisa ser patrimônio a todos os constituintes de uma sociedade pela autoridade do Estado, por intermédio da educação escolar. O âmbito da educação, uma vez que, pela sua personalidade, estimula pesquisadores e profissionais de distintas afiliações científicas, empenhados, ao mesmo tempo que educadores, em dar uma contribuição científica à educação com interesse de elevar os protótipos de vida e de aprendizado de toda a sociedade, e deixar um legado de conhecimentos, realizações, práticas e descobertas às atuais gerações.

Essa crise correlativa de interesses científicos e sociais unifica um elevado número de profissionais de distintas áreas do saber para o exercício do professorado e do estudo. Uma temática assídua é a questão da constituição científica das ciências humanas e, para essa pesquisa, da educação. A característica científica da educação acomete às controvérsias acerca do conceito de ciência e aos parâmetros epistemológicos que determinam a jurisdição científica das ciências humanas e, no meio delas, as ciências da educação, e, por decorrência, qualificam as construções científicas na campo educacional. O esclarecimento desses fundamentos de qualidade atribui as diretrizes para a construção e a amplificação dos estudos, confirmados como científicos, e, como produto, intitulam a especificação de periódicos que publicam a construção científica do campo.

A CONSTITUIÇÃO CIENTÍFICA DAS CIÊNCIAS HUMANAS

As ciências humanas são, no universo contemporâneo, provocadas a sugerir caminhos realizáveis às interrogações humanas e, nos declínios e alterações, em tempos bem-aventurados ou tumultuados, obrigadas a sensibilizar toda força imaginativa da inteligência e todo dinamismo criador da diligência para reinventar, ininterruptamente, a história, transferir profundas expectativas e revelar caminhos executáveis para a concretização da vida humana, rastreando os meios científicos de autenticar suas revelações transformadoras.

As ciências humanas integram, atualmente, uma coleção de disciplinas, que tornaram-se construídas no século XX e se disseminam, neste século. Uma referência dessa progressão histórica pode ser mencionada às controvérsias, no início do século passado, tanto sobre os parâmetros epistemológicos e metodológicos da ciência, quanto acerca das preferências ideológicas e políticas, que dispuseram o formato contemporâneo das ciências humanas e atingiram a constituição científica no mundo acadêmico, como disciplinas moderadamente autônomas, por exemplo a filosofia, a sociologia, a história, a antropologia e a educação.

A anexação à constituição científica dessas disciplinas está ligada tanto com a progressão do conceito de ciência, quanto com as situações científicas, institucionais e políticas que proporcionaram a suplantação do conceito de compatibilidade da ciência, alicerçada, exclusivamente, na enunciação de motivos geradores de leis naturais inalteráveis e, dessa forma, dispuseram o desenvolvimento do estudo em ciências humanas.

Mesmo que os limítrofes entre as ciências das subáreas das humanas sejam transmeáveis, compõem um âmbito pluridisciplinar mesclado e dinâmico, sem ameaça de rompimento de suas especificidades, nem submissões recíprocas. As ciências humanas possuem no domínio científico, lugares estabelecidos com respectivas pressuposições epistemológicas, metodológicas e padrões dominantes de valores, e contam com profissionais habilitados nas múltiplas áreas disciplinares, e, como tais, reconhecidos no universo acadêmico.

A constituição científica das ciências humanas dispõe, desta forma, o histórico laical de contestação ideológicas e políticas acerca do conhecimento humano e a identificação científica de sua colaboração à vida e à sociedade. A argumentação envolve os conflitos teóricos e metodológicos de se aceitar os caminhos legítimos de se alicerçar um conhecimento, enfim admitido como científico, tanto pela inflexibilidade de suas sustentações teóricas e metodológicas, quanto pela sua admissão pela comunidade científica.

A história revela que foi, no século passado (WRIGHT, 2004) e prossegue existindo, um solo minado por discussões acaloradas teóricas, pontos de vista de ciência, contextos históricos e preferências sociais e se move, até então, por intermédio de contestações, conflitos e contradições.

As ciências humanas, pela necessidade de convenções formais essencial, pela ausência de rigidez lógica, pela carência de gêneros concretos e resultados dimensionáveis, essas ciências – evidenciam certos cientistas – terminam trazendo uma resposta avarenta para solução dos impasses políticos e científicos da educação e, por essa razão, são classificadas um problema para certos padrões formais de validação científica.

Gardner (2011) reprova a instituição científica dos estudos educacionais pela carência de comunicação dos resultados, inexistência de coerência e de natureza simultaneamente, carência de adequação frente aos desafios dispostos pela sociedade que necessita de maior competência (GAUSSEL, 2014).

Antagonista a essa tendência incongruente, tornar-se imprescindível deixar evidente que as ciências humanas, distante de ser uma contrariedade, como acredita esse ponto de vista rigoroso de ciência, estabelecem, na verdade, a resposta para o entendimento do universo científico e humano modernos (CHIZZOTTI, 2016).

Uma retrospectiva histórica do processo de distintas áreas das ciências humanas indica as fundamentações primitivas e discussões que surgiram da filosofia, e sustentadas em novos princípios epistemológicos, produziram novas disciplinas, tal como a sociologia, a psicologia, a antropologia, a educação, a linguística, e assim por diante.

Mesmo na eventualidade de que suas fronteiras introdutórias tenham nascido muito subsequentes, elas se prosperaram, no tempo, com temáticas relevantes e se intensificaram, construindo, atualmente, áreas de saberes definidos, e da mesma forma, ingressaram no universo científico, com aprendizado do mundo acadêmico, e formaram profissionais habilitados nas respectivas áreas do conhecimento e pesquisa. A concepção de aprendizado científico, no entanto, em ciências humanas não é simultâneo com o modelo e a concepção construídas pelas ciências da natureza.

DO PRINCÍPIO DE CIÊNCIA

O princípio de ciência, no início da metade do século passado, está relacionado ao protótipo científico decorrente da física, que se converteu a matriz exemplar de qualquer demais saberes, que possa ser identificado como científico. Prevalece a exemplaridade do universo natural e a fundamentação internalista da ciência: a ciência torna-se singular e a pesquisa está submetida a intransigentes prescrições regimental de qualquer saber científico.

A elaboração exemplar, instituída por Claude Bernard [1865] (1966) é otimizada como um modelo singular e ampliada a todas as áreas do conhecimento. Esse protótipo, com algumas atuais colaborações formais, passou a ser classificado o padrão normativo de todo conhecimento e o caminho único regimental de ingresso admissível na jurisdição científica.

Esse exemplar normativo de conhecimento científico deve seguir uma sequência lógica: observação, formulação da hipótese, comprovação experimental inferência lógica, interpretação dos resultados e conclusão final, sintetizada no acrônimo OHERIC (Observação, Hipótese, Experimentação, Raciocínio, Interpretação e Conclusão).

A ideia de ciência e o aprendizado aprovado como científico, em meados do século passado, tornou-se um legado do iluminismo. A ciência foi estabelecida com início da incontestabilidade da física clássica trazendo como estrutura o racionalismo e os fundamentos essenciais no empirismo e pragmatismo. A ciência se estabelece, até a metade do século passado, como um desenvolvimento de aprendizado que reivindica critérios intrínsecos de verdade, em adição de suporte empírico de legitimidade, exatidão lógica demonstrativa e afirmação científica incontestável.

Essa concepção de ciência tende abduzir do conceito da física a hipótese de que a realidade é constituída por objetos ou 'coisas' definidas, autônomas, dependentes do espaço e tempo, e, por exemplo, podem ser refletidas, em similares condições, em qualquer tempo e espaço não importa qual observador; e desse modo, com racionalidade indutiva designar leis e esclarecer a procedência. O universo tem uma existência autêntica, afastada da experiência: a autenticidade é um elemento empírico, encontra-se objetivamente,

independente da vivência humana. O elemento empírico é a gênese cronológica e coerente de todo aprendizado que se proponha ser autêntico, e, se passar por experimento comprovatório, recebe certificação científica.

Por isso, foi edificada uma metodologia empírico-experimental, dispondo como fundamento elementos empíricos, a singeleza e estabilidade da natureza, o suposto da procedência e a indução universalizadora – que construiu um protótipo de certeza objetiva, concedeu enfático acréscimo as pesquisas das ciências físico-químicas, biológicas, médicas, no meio de outras disciplinas naturais, e determinou um exemplar de validade aos aprendizados que, sonharam muitos cientistas, atingiria um modelo universal de certeza implacável, dispensada de valores, acessível de obrigações ideológicas e conjecturas subjetivas. Stuart Mill havia consolidado, em reciprocidade com Comte, a citação das ciências ‘morais’ na semelhante metodologia clássica das ciências da natureza, e sugeriu os parâmetros empíricos de toda globalização causal, como caminho único de um aprendizado científico, autônomo e o desenvolvimento indutivo como o método científico para a pesquisa “das diversas ocorrências que integram a vida social” (MILL VI, 6, p.606).

Já no final do século XIX, Durkheim, dedica-se em atribuir fundamentos à sociologia, termo construído, 1848, por Auguste Comte e acordado por Gabriel Tarde e René Worms. Durkheim procura promover o reconhecimento da disciplina de sociologia na estrutura do sistema de ensino universitário e o reconhecimento da sociologia como ciência legítima. Considera que os eventos sociais possuem uma natureza específica, distinta dos eventos psicológicos. Os eventos sociais, da mesma maneira que os eventos da natureza, podem ser acordados cientificamente: eventos sociais são “coisas” e, em vista disso, passíveis de serem subjugados a intransigência da observação, aos padrões de causalidade e ampliação generalizadora. Deste modo, em *As regras do método sociológico* [1895] (1967) aplica a mesma metodologia causal, hipotético-dedutiva como validação da sociologia e, assim, advoga a inclusão dessa nova ciência no universo acadêmico. A sociologia é capaz de globalizar e compreender a razão dos eventos; distinta, para ele, da história que se delimita a uma técnica de coleta e seguimento cronológico dos eventos, ou da forma que fazia a “história metódica” que relacionava a cronologia dos fatos e dos reinos soberanos.

NOVAS PERSPECTIVAS DAS CIÊNCIAS

No primórdio do século passado, realiza-se uma mobilidade internacional, especialmente na Europa e nos Estados Unidos, a respeito das “ciências culturais”, em outras palavras, certas disciplinas acadêmicas focadas para a pesquisa científica da cultura, da história e da vida social (SMITH,1991). O debate central é como construir os parâmetros científicos de pesquisas culturais, históricas e sociais e, paulatinamente, reconhecer a história, a geografia, a sociologia, a antropologia, a psicologia e a pedagogia, como disciplinas científicas e acadêmicas, que autorizem conferir jurisdição científica e, de modo consequente, titulação e diplomação acadêmica.

Na Alemanha, a questão gira em função da desintegração da ciência e a significância da política e das ciências da cultura, em que a história desempenha lugar central: se as ciências positivas procuram explicações universalizadas, a história procura a cognição

hermenêutica dos cidadãos singulares e dos eventos históricos específicos. Uma questão inflamada, designada como “a querela alemã das ciências sociais”, no início do século passado debateu a questão da fórmula científica: as ciências sociais precisam copiar as fórmulas e estratégias das ciências da natureza, que sabe, pelo contrário, precisam adotar uma metodologia própria para as pesquisas dos seres e das culturas humanas.

A discussão central resulta do método científico das ciências do empírico, levantada por Dilthey, em 1883, na *Introdução às Ciências Humanas* (1942). O autor defende que as ciências humanas são bastante distintas das ciências da natureza uma vez que presumem a compreensão da atuação humana e não o esclarecimento formal de um conjunto mecânico de razões. Sugere, em 1910, a particularização epistemológica, veiculada com a posterior edição do *O mundo histórico* (1944), pelo meio das ciências humanas, que se catalogam pela compreensão, e as ciências da natureza, que se respaldam na explicação. As ciências da natureza têm em vista a explicação (*Erklaren*), em outros termos, buscam demonstrar as conexões objetivas e razão de ser entre os fenômenos e determinar leis. As ciências do espírito presumem um método particular, porque pretendem à compreensão (*Versterhen*) de seres humanos ponderados, conscientes, portadores de valores, cultura e preceitos e buscam reconstruir, pela afinidade, as práticas, as palavras e os incentivos subjetivos, conscientes e espontâneos vividos por indivíduos que atuam em uma cultura definida.

A discussão dos métodos é reposicionada a partir da diferenciação feita por Wilhelm Windelband (1894), na Universidade de Estrasburgo, através de dois grupos de disciplinas científicas: as ciências ‘nomotéticas’ (*Gesetzeswissenschaften*), que procuram aprendizado do geral por intermédio das leis invariantes da natureza para declarar globalizações. De acordo com análise de Ringer (2000), tal grupo de ciências torna-se diverso das ciências ‘idiográficas’ (*Ereigniswissenschaften*), que procuram a compreensão das ocorrências e dos fatos em sua individualidade e especificidade. Sustentado nessa diferenciação, os historiadores lidam do aprendizado ideográfico dos eventos e as ciências naturais têm em vista um tipo de generalização e globalização. Esclarecer e entender tornaram-se, dessa forma, fundamentos específicos entre as ciências da natureza e as ciências humanas (APEL, 2000).

Manifesta-se então um moderno grupo de disciplinas acadêmicas, que aceita a cultura e a história como instrumentos primários da pesquisa científica, conciliando as fronteiras entre pesquisas e disciplinas científicas e tomando a interpretação como componente relevante nas análises dos acontecimentos. Historicistas como Ranke, Schmoller e demais, e, na economia, Joseph Schumpeter, recusam o conceito de que as ciências humanas precisem pretender encontrar as leis universais da sociedade ou descobrir as estruturas sociais idênticas e inalteráveis; defendem a pesquisa concreta das particularidades das instituições ou dos fatos do passado e presumem um empenho hermenêutico compreensivo.

Max Weber virá ocupar-se de construir uma ponte entre a interpretação humanística e a explicação causal nos estudos históricos e culturais, elaborando os fundamentos teóricos e metodológicos para a sociologia e a economia. O autor define a sociologia como uma ciência empírica que propõe explicar a sequência causal de fatos que movem as ações humanas, mas de modo diferente das ciências da natureza porque o mundo humano é feito de interesses e valores que movem a experiência vivida e os fatos humanos. As ações

sociais têm sentido e, por isso, são compreensíveis por outros seres humanos. Esclarecer é, da mesma forma, compreender, pois a compreensão deve ser lógica – a maneira como alguém procede, mas é, do mesmo modo, compreensiva, uma vez que as ações estão repletas de sentido e podem ser compreendidas por outros atores sociais.

Weber determina, além do mais, a diferenciação entre julgamento político e imparcialidade científica, entre conceito de viabilidade objetiva e de causação apropriada, e entre valores de liberdade e valor de significância, com propósito de suplantar as divergências teóricas e metodológicas entre cientistas, com interesse de unificar as ciências culturais e sociais, e proporcionar um clima de colaboração científica entre pesquisadores (RINGER, 2000).

O antagonismo metodológico sobre os parâmetros científicos das ciências humanas, no século anterior, determinou um fundamento característico entre as ciências humanas que, “analisam as relações dinâmicas e modificáveis que ocorrem entre os indivíduos em uma situação social dada – na qual realizam suas experiências vividas – enquanto as ciências da natureza exploram os fatos uniformes e repetíveis que os objetos da natureza propiciam” (CHIZZOTTI, 2014, p 44).

Essa diferenciação tornou-se o argumento da crítica ao positivismo e ao fundamento estritamente empírico e indutivo da evidência científica de Stuart Mill (1893), para quem simplesmente seria realizável o conhecimento científico, se sustentado em conhecimentos decorrentes da experiência e da análise e formulados em hipóteses empíricas.

Logo na primeira metade do século XX prevalece um conceito científico internalista, retirando a afirmação de um processo lógico-hipotético-dedutivo. Esse conceito foi superado pelo ponto de vista dinâmico e probabilístico das leis da natureza, com os descobrimentos da relatividade, da eventualidade e da física quântica. O universo organizado e linear, adulterado na ideia euclidiano de espaço retilíneo, de causalidade categórica, de tempo cabal foi problematizado pelos estudos sobre as inconstâncias termodinâmicas e a irresolução.

Com o ponto de vista a essa camuflagem metodológica oriunda do mecanicismo e da objetividade inerte das ciências naturais e, pretensamente, acrescido a todos os âmbitos do saber, como único caminho de ingresso autêntico no foro científico, brota uma concepção externa lista da ciência: a ciência não se determina por critérios e por procedimentos simplesmente lógico-formais, no entanto é necessário avaliar a sua performance, as situações históricas e as ocorrências sociais e políticas que produziram as modificações científicas.

O antagonismo dos métodos estendeu-se a outras disciplinas acadêmicas e foi revigorada nos debates sobre a ciência em Viena (ADORNO; POPPER, 1969) e, sobretudo, no Congresso de Filosofia da Ciência, em Londres. No ano 1963, uma nova geração de filósofos da ciência ‘pós-positivista’, discute a história e os fundamentos epistemológicos e os critérios do que é ‘ciência’ (CHALMERS, 1988). Esses autores, no Congresso de Filosofia da Ciência, em Londres, desafiam a hegemonia do empirismo lógico, avaliam os paradigmas e as estruturas das revoluções científicas (KUHN, 1962). Feyerabend mostra os limites do conceito da ciência tradicional; Popper analisa a lógica e os limites da descoberta

científica; Lakatos propõe programas de pesquisas científicas. Na França, Alexander Koyré (1957) declara que a concepção científica amplia-se com as estruturações mentais e uma psicanálise do pensamento científico de Bachelard (1996) evidencia que a ciência é muito êxito da imaginação criativa. Por distintos caminhos e referências, a ciência torna-se, mais que certezas categóricas, um esforço para contrapor e retificar erros, e não se aprisiona em um protótipo único.

As censuras à concepção determinista da ciência e do comportamento humano contraditam-se ao conceito da ciência “pura”, com uma potência automotriz que se desenvolve de acordo com uma lógica intrínseca, amparada em argumentos lógico-formais, resistente e independente do ponto de vista social. Antagonista a essa concepção, Bourdieu declara que o ‘âmbito’ científico torna-se, na realidade, “o ambiente de luta concorrencial pelo monopólio da superioridade científica” e inteira: “monopólio da autoridade científica, compreendida enquanto habilidade de falar e agir autenticamente (de forma autorizada e com competência) socialmente atribuída a um agente definido” (BOURDIEU, 1976, p 89).

A ideia de ciência e de estudo científico nas inúmeras áreas das ciências humanas possui sua especificidade, certificada no Relatório Gulbenkian: em ciências humanas, é indispensável levar em consideração o contexto social e histórico dos eventos humanos e sociais, que dispõem, por objeto, os seres humanos (WALLERSTEIN, 1996). Temática essa ratificada em manifestos contemporâneos (CALHOUN; WIEVIORKA, 2013) e até então presente nas controvérsias epistemológicas e metodológicas do estudo científico contemporânea (DENZIN; LINCOLN, 2005, 2011).

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Partindo do ponto de vista de que as ciências humanas afirmaram-se numa vasta discussão sobre as ciências para se determinar as características peculiares entre disciplinas científicas, implica examinar identidade e legitimidade das ciências da educação, e as instigações epistemológicas para elas afirmarem-se como um campo científico específico na agregação de outras ciências humanas.

Uma retrospectiva histórica consente identificar distintos caminhos que estiveram construindo os fundamentos de cada disciplina científica no campo das ciências humanas: a história desenvolve-se no contexto do historicismo e a escola dos Annales; a sociologia aflora com o positivismo e o ativismo acadêmico de Durkheim e a pacificação de Weber; a psicologia com o processo da psicofisiologia e as pesquisas do comportamento; a antropologia, como as pesquisas etnográficas; a educação corrobora-se como uma subárea das ciências humanas, de imenso interesse social, atraindo profissionais de distintos campos científicos.

Não mais que a metade do século passado, os trabalhos educacionais estiveram reunidos em torno da noção de pedagogia e analisavam, essencialmente, aos fundamentos dessas quatro disciplinas precursoras, que se firmaram no âmbito acadêmico: a filosofia, a psicologia, a sociologia e a história. A pedagogia é distinguida como uma coleção de práticas que apela as pressuposições das teorias com amparo empírico-positivistas e em mecanismos experimentais de autenticação do estatuto científico (DEPAPAE, 1998).

A ideia hegemônica de pedagogia de Durkheim, com sua declarada aderência ao positivismo, esforçara-se em esclarecê-la como a reflexão empregada tão metodicamente quanto praticável às coisas da educação e, em *Education et sociologie*, diferencia a educação como as ações praticadas sobre as crianças pelos pais e corpo docente; a pedagogia é outro elemento: a pedagogia “constitui-se, não em ações, contudo em teorias” (DURKHEIM, 1922 p.69). O glossário de Buisson, distintivo simbólico dos pontos de vista educacionais do derradeiro quartel do século XIX e início do século XX, exprime-se o ponto de vista de Durkheim no termo Pedagogia: “Tais pressupostos são formas de contemplar a educação, são formas de utilizá-la [...] diferenciam-se dessas utilizações, e desuso, a ponto de se contradizerem a elas.” A educação é o corpo da pedagogia e este consiste n um modo de refletir sobre os elementos da educação, e como uma teoria prática é a aplicabilidade de preceitos ou correntes pedagógicas ao ensino (BUISSON, 1911). A pedagogia é a disseminação dos aprendizados científicos através de atividades pedagógicas.

Apermutadapedagogiapela designação ‘ciências da educação’ e a institucionalização universitária das ciências da educação é moderadamente contemporâneo. Tal permuta não é uma anuência ideológica à concepção e à linguagem anglo-saxônica; dá a entender o abandono das argumentações normativas em benefícios de pesquisas concretas da prática e, é a corporação de um campo de pesquisas orientadas para a compreensão do evento educativo.

Na hipótese de em meados da metade do século passado prevalece o conceito de pedagogia de Durkheim, como a aplicabilidade prática dos preceitos pedagógicos ao ensino, progressivamente, a educação descaminha-se da submissão e mutualidade das demais disciplinas para se garantir como Ciências da Educação. O termo supera a ideia de Pedagogia, sinalizando a progressiva modificação conceitual e política da educação, na segunda metade do século anterior, delimitada, em primeiro momento, pelos debates conceituais sobre a crise e a ideia de ciência e a modificação da sociedade e, em segundo, pela reconceituação das ciências da educação, pelas novas finalidades dos sistemas de educação e pela sua solidificação como disciplina acadêmica, gerando um âmbito de relações mais complexas com as demais disciplinas científicas.

As exigências educacionais, as mobilidades sociais e uma nova corporatura das pesquisas nacionais, do após II Guerra, transportam os sistemas de educação para o ponto central dos projetos políticos de desenvolvimento. Os sistemas públicos de educação são reconstruídos e expandidos com o objetivo de formar profissionais tanto para a gestão política e administrativa do ensino quanto para soerguer o estatuto científico das tarefas educacionais e, para esse fim, é improrrogável a qualificação científica de diversos docentes a fim de o Estado se beneficiar de um corpo de profissionais capacitados nas esferas científicas especializadas do ensino, da gestão, das etapas psicológicas do discente e das exigências sociais (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 1998) para despachar às novas solicitações sociais.

A educação em todos os graus transforma-se num âmbito dinâmico que reivindica a participação de profissionais e estudiosos de distintas adesões disciplinares para sublevar a qualidade do ensino, estender a formação dos cidadãos e envolver-se na competição internacional pelo aprendizado e pelo desenvolvimento. Os pressupostos do capital

humano lidam do valor econômico da educação (SCHULTZ, 1963), toleram a relevância do capital humano no plano do desenvolvimento dos Estados, e, para esse fim, os sistemas de educação transformam-se em componentes necessários para a formação de mão de obra para o desenvolvimento econômico (HARBISON; MYERS, 1964) das pesquisas nacionais.

Sob de outro ponto de vista, as desaprovações às disparidades socioculturais e à reprodução social, estabelecida pela educação escolar, estimulam a urgência de estudos e de reformas tanto dos currículos escolares quanto dos sistemas de ensino para suplantar o 'fracasso' escolar. O estudo transforma-se um comando dinâmico com laboratórios, compostos e redes de estudos com o objetivo de proporcionar melhorias no ensino e na corporação do sistema nacional de educação.

Os diagnósticos da educação, na década 1970, encontram-se voltados para a crítica das disparidades socioculturais e argumentos de sucesso e 'fracasso' escolar. Tais diagnósticos incentivam a urgência de estudos e a exigência de alterações dos currículos e dos sistemas de educação.

A excitação política, provocada pela chamada guerra fria, as movimentações sociais pelos direitos humanos, as solicitações estudantis pela educação democrática dispuseram a necessidade de introdução dos sistemas de ensino para o ponto central da agenda política.

Nos anos de 1980, a reformulação da educação na Inglaterra do governo Margaret Thatcher e a apreciação das situações educacionais dos Estados Unidos, fixada no relatório Nação em Risco (1983) da governança de Ronald Reagan, restituem a relevância da reformulação do sistema de ensino para o desenvolvimento concorrente e iniciante os fundamentos da agenda neoliberal na educação.

A temática da qualidade científica do estudo em educação adentrou nos foros oficiais de estudo anglo-saxônica e das corporações internacionais, como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e juntamente a União Europeia. Tais corporações aspiram ao enaltecer os estudos experimentais ou semi-experimentais, acompanhando a ideologia da educação fundamentada em indicadores.

Em feedback a essas modernas condições, as ciências da educação vão tornando-se institucionalizadas no mundo acadêmico dos países industrializados, da forma que nos Estados Unidos, Grã-Bretanha, França, Alemanha e Canadá. Em França, um decreto de 1967 constitui a licença em ciências da educação no ensino universitário. As Universidades de Bordeaux, de Caen e de Paris criam um curso de ciências da educação na Faculdade de Letras e, posteriormente, de Estrasburgo, e são seguidas por outras universidades nos anos subsequentes. No ano de 1969, a Universidade de Louvain, na Bélgica, modifica o curso de pedagogia por ciências da educação. As ciências da educação afirmam-se no currículo universitário como disciplina acadêmica, com curso próprio, diploma, titulação, laboratórios e incentivo à pesquisa científica em educação.

A constituição de organizações internacionais colaborou para a ampliação das discussões e a geração de laboratórios e centros de estudos em educação, integrados por estudiosos de outros campos para atender aos confrontos sociais que modificaram a paisagem científica em educação.

A constituição das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – com o objetivo de colaborar para a paz e a segurança no mundo por intermédio da educação, da ciência, da cultura e das comunicações – e também o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) – para favorecer a defesa dos direitos das crianças – foram decisões que demonstraram a importância da educação para o desenvolvimento social do mundo. O Centro de Pesquisa e Inovação para o Ensino (CERI - *Center for Educational Research and Innovation*), criado em 1968, pela OCDE, ampliou o intercâmbio de estudiosos em educação com o objetivo de apoiar o desenvolvimento do estudo e da inovação, e ampliar a cooperação entre os Estados membros no campo da educação.

O CERI integrou estudiosos de diversas proveniências para pautar, nos anos 1980, planejamentos comuns de reforma dos currículos escolares dos países membros. A resposta desse programa foi reunida no Relatório Curriculum Reform (OECD, CERI, 1990), base para os estudos realizados para o projeto “Definição e Seleção das Competências Chave” (DeSeCO Project) (CHIZZOTTI; CASALI, 2012) e ferramenta para as reformas curriculares propostas pela União Europeia (CHIZZOTTI, 2012).

Dessa forma, o sistema de ensino tornou-se uma agenda das políticas públicas e plataforma para o desenvolvimento econômico com a colaboração de estudos em educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conflito histórico entre as ciências humanas e as ciências naturais até este momento, subsiste em algumas trincheiras científicas que contestam a legitimidade científica de diversos estudos das ciências da educação porque não respondem os requisitos experimentais das averiguações. Uma corrente relevante de contestação da cientificidade dos estudos educacionais é a mobilidade ‘educação baseada em evidência’ – *Evidence Based Education* (EBE) (CHIZZOTTI, 2015), amparada por organizações internacionais como a OCDE (OECD, 2007) e o Comitê Científico do Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos (*NATIONAL RESEARCH COUNCIL*, 2002, 2005). pela deficiência do estudo tradicional em transferir soluções para o sistema de ensino, quer pela ausência de rigor científico, quer pela decadência de utilidade social e, em síntese, pela falta de acumulação de resultados comprovados de estudo e pouca disseminação dos resultados (REY, 2006).

A educação, como ciência das metodologias educativas, tem um objetivo formativo: trata de elevar o aprendizado e a prática do estudante, e, do mesmo modo, não pode desassociar-se da ato formativo. É uma realização científica e social contextualizada, comprometendo indivíduos, ações, valores, finalidades e, subentendida ou esclarecedora, está implicada com a ,manutenção ou conquista do aprendizado e do poder. Indagações essas que se contrapõem à prerrogativas e liberação ideológica de pontos de vista científicos empírico-experimentais, dominantes em alguns campos da política científica.

A estimativa dessas ciências, descritas positivas, é a veracidade do objeto natural, sujeito de ser redutível a eventos e sobre os quais é viável exercer um processo experimental de elucidação. A educação, no entanto, é um comando de ações e valores, não redutíveis simplesmente a coisas ou a eventos. A índole multidimensional da ciência

e, de forma excepcional, as ciências humanas, inclina-se a recorrer às outras disciplinas, antes fundamentadas, para manifestar outros significados e novas práticas em comandos novos do conhecimento. Não existem campos do saber humano resistentes às questões científicas de outros âmbitos do conhecimento, nem livres de questões éticas e sociais.

A educação é um campo do saber na busca da prática mais consistente de empreender na formação do estudante. Ela não isenta as descobertas e as conquistas de outros campos para realizar sua finalidade educacional e admite que, nesse processo, esses outros campos podem revelar caminhos mais justos e consistentes de atingir sua finalidade.

As controvérsias que desclassificam as ciências da educação são, em razão, das próprias que alimentam as polêmicas científicas sobre os fundamentos cancerológicos, gnosiológicos e metodológicos entre o protótipo experimental das ciências da natureza e o protótipo interpretativo das ciências humanas e sociais, entre protótipo explicativo empírico-positivista e protótipo consciente, permissivo.

A aprovação científica do campo da educação presume a retomada de polêmicas dominantes no campo da ciência e sua atividade essenciais: a construção científica de estudiosos e a qualidade dessa construção em educação. A educação é vista por estudiosos de distintos campos que, afiliados a outros campos, e com suas particularidades teóricas e ineditismo temático, agem em domínios colaborativos à elevação da característica científica da educação. Eles compõem um enorme contingente de profissionais que concentram experiência no ensino e no estudo em distintos campos do saber e, a contar de suas especialidades, têm como essência de seu trabalho e de seus estudos trazer uma colaboração relevante para caracterizar o saber e o processo educacional.

Examinar a índole científica de um campo não se enclausura à discussão de seu instrumento específico. Se faz necessário avaliar situações de produção e de disseminação dos saberes. A educação sobreleva as próprias exigências de reconhecimento científico de qualquer outro campo: o estudo é o recurso indispensável para esse reconhecimento no universo acadêmico e, do mesmo modo, a educação deve responder às mesmas imposições de capital alegórico, valorizado em outras áreas científicas: a publicação de artigos em periódicos competentes ou a justificativa de subvenções públicas ou privadas ao estudo em educação, uma e outra arbitradas pelos pares, como elementos essenciais do reconhecimento científico do âmbito.

A “publicação de artigos em revista julgada pelos pares torna-se uma das maneiras mais valorizadas de capital alegórico no âmbito científico” (DESCHENEUX; LAFLAME, 2007, p.13). A construção científica está sujeita às normas de construção e disseminação dos resultados de estudos, motivo pelo qual a área do estudo educacional tem acordado de imprimir rigor ao estudo educacional, construir e publicar em periódicos competentes, agregar a informação científica e disseminar os resultados de estudos nas circunferências nacionais e internacionais.

As melhorias alcançadas com os rendimentos e, o acúmulo de saberes, a firmeza das pesquisas e estudos, e a disseminação propiciada pelos periódicos no campo revelam um novo estágio científico do âmbito educativo. Essa temática, porém, merece uma pesquisa específica.

REFERÊNCIAS

APEL, Karl Otto. *La controverse: expliquer-comprendre; La controverse centrale des sciences humaines*. Traduction de l'allemande par Sylvie Mesure. Paris: Éditions du CERF, 2000.

ADORNO, Theodore; POPPER, Karl. *De Vienne à Francfort. La querelle allemande des sciences sociales*, Trad. Bruxelles: Ed. Complexe, 1979 (1969).

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição à psicanálise do conhecimento*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio: Contraponto, 1996.

BERNARD, Claude. *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*[1865]. Paris: Garnier; Flammarion, 1966. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/ebooks/16234>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

BUISSON, Ferdinand. *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*. Mot: pédagogie. Paris: Hachette, 1911.

BOURDIEU, Pierre. *Le champ scientifique*. In: *Actes de la recherche em Sciences Humaines*, v. 2 n. 2/3, jun.1976. p. 88-104, 1976.

CALHOUN, Craig; WIEVIORKA, Michel. *Manifeste pour les sciences sociales*. *Revue Socio*, n.1 mars, 2013, p. 3-38.

CHALMERS, Allan. F. *Qu'est-ce que la science? Récents développements en philosophie des sciences: Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend*. Paris: La Découverte, 1988.

CHIZZOTTI, Antonio. *Currículo por competência: ascensão de um novo paradigma curricular*. *Educação e Filosofia*, v.26, n.52 p. 429-448, jul./dez. 2012.

CHIZZOTTI, Antonio; CASALI, Alípio. *O paradigma curricular europeu das competências*. *Cadernos de História da educação*, v. 11, n.1 jan./jun. 2012, p. 13 – 31, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *A pesquisa educacional e o movimento pesquisas científicas baseadas em evidência*. *Praxis Educativa*, v.10, n. 2, jul./dez. 2015, p. 329-342.

_____. *História e atualidade das ciências humanas e sociais*. *Cadernos de História da Educação*, v. 15, n. 12, 2016, p. 599-613.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna, S. *Introduction: The discipline and Practice of Qualitative Research*. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna, S, *The SAGE Handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005, p. 1-32.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. S. (Eds.). *Introduction: The discipline and Practice of Qualitative Research*. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna, S, *The SAGE Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 4th ed. 2011, p. 1-19.

DESCHENAUX, Frédéric; LAFLAME, Claude. *Analyse du champ de la recherche en sciences de l'éducation au regard des méthodes employées: la bataille est-elle vraiment gagnée pour le qualitatif?* *Recherches Qualitatives*, v. 27 (2), 2007, p. 5-27.

DEPAEPE, Marc. La recherche expérimentale en éducation de 1890 à 1940: les processus historiques sous-jacents au développement d'une discipline en Europe de l'Ouest et aux Etats- In: HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY Bernard (dir.) Le pari des sciences de l'éducation. Bruxelles: De Boeck, Coll. "Raisons éducatives", 1998.

DILTHEY, Wilhelm. Introduction à l'étude des sciences humaines. Essai sur le fondement qu'on pourrait donner à l'étude de la société et de l'histoire. Traduit par Louis Sauzin. Presses Universitaires de France, 1942.

DILTHEY, Wilhelm. El mundo histórico. In: Obras Completas de Wilhelm Dilthey, v. 7. Traduction de Eugenio Ímas. Fondo de Cultura Economica, 1944.

DORTIER, Jean-François. Une histoire des sciences humaines. Éditions Sciences Humaines, 2006.

DURKHEIM, Émile. Les règles de la méthode sociologique [1894]. Paris: Presses Universitaires de France, 16. Éd, 1967.

DURKHEIM, Émile. Éducation et sociologie. Paris: Félix Alcan, 1922.

GAUSSEL, Marie. Productions et valorization des savoirs scientifiques sur l'éducation.

Dossier de veille de l'IFÉ, n. 97, déc. 2014.

GARDNER, John, Educational research: What (a) to do about impact! British Educational Research Journal, v. 37, n. 4, 2011, p. 543-561.

HARBISON, Frederick Harris; MYERS, Charles Andrew. Education, manpower, and economic growth: Strategies of human resource development. New York: McGraw-Hill, 1964.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY Bernard. (dir.). Le pari des sciences de l'éducation. Bruxelles: De Boeck, Coll. "Raisons éducatives", 1998.

KOYRÉ, Alexandre from the closed world to the infinity Universe. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1957.

KUHN, Thomas S. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: Chicago University Press, 1962.

MILL, John Stuart. A System of Logic, Ratiocinative and Inductive. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/ebooks/27942>> Acesso em: 22 jul.2016

NATION at RISK. The Imperative for Educacional Reform. An Open Letter to American People. 1983. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/?id=ED226006>> Acesso em: 11 ago. 2016.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. Scientific research in education. Committee on Scientific principles for education research. Washington, DC: National Academic Press, 2002.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. Advancing scientific research in education. Committee on Scientific principles for education research. Washington, DC: National Academic Press, 2005.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI). Curriculum Reform. An Overview of Trends. OECD, 1990.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Evidence in Education; linking research and policy. OECD, 2007.

REY, Oliver. Qu'est-ce qu'une "bonne" recherche en éducation? Lettre n° 18, maio, 2006. Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/Lettre_VST/18-mai-2006.php>. Acesso em: 20 ago. 2016.

REY, O. Qu'est-ce qu'une "bonne" recherche en education? Lettre n° 18 – maio 2006. Disponível em: Acesso em: 3 jan. 2014.

RINGER, Fritz. Max Weber's Methodology: The unification of the cultural and social sciences. Harvard University Press, 2000.

SMITH, Woodruff. Politics and sciences of culture in Germany (1840-1920). Oxford: Oxford University Press, 1991.

WALLERSTEIN. Immanuel (Coord.). Abrir las ciencias sociales. Relatório da Comisión Gulbekian para reestruturación de las ciencias sociales. Traduction de Stella Mastrángelo. Mexico D.F.: Siglo XXI. 1996.

WEBER, Max. Economia e sociedade. Fundamentos da sociologia compreensiva, v.1. 4 ed. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Revisão de Gabriel Cohn Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

WINDELBAND, Wilhelm. Geschichte und Naturwissenschaft. Strassburg: 1894. Disponível em: <<http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/windelband1894>>. Acesso em: 26 ago.2016.

WRIGHT, Georg Henrich. Explanation and comprehension, Ithaca: Cornel University Press, reprinted and revised, 2004.

Organizadora

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2005). Mestra em Educação – Universidad de Los Pueblo da Europa – UPE e Unidade de San Lourenço-PY. Doutora em Ciência da Educação pela Unversidad de San Lourenço – Asución-PY. (2018) Reflito nesta frase de Anísio Spínola Teixeira “A educação não é um privilégio, mas um direito de todos.

Índice Remissivo

A

alfabetização 33, 34, 49, 50, 51, 52, 53
aluno 159, 160, 161, 162, 166, 167, 172, 173
análises 34, 40, 45, 53, 72, 166, 180, 212, 231, 233, 234, 236
aprendizagem 24, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 64, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 77, 78, 79, 82, 84, 86, 87, 89, 90, 92, 94, 95, 97, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 117, 118, 119, 120, 132, 139, 147, 148, 149, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 170, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 192, 195, 196, 197, 198, 202, 206, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 238
avaliação 24, 33, 34, 35, 39, 64, 65, 70, 203, 204, 205, 206, 208, 210

C

ciência 33, 113, 144, 159, 194, 195, 197, 198, 201, 219, 224, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 249
ciências humanas 174, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 248, 249, 250
científica 12, 31, 40, 41, 44, 48, 68, 74, 94, 97, 150, 158, 174, 193, 194, 196, 197, 229, 230, 235, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249
comportamento 203, 204, 208, 209
consciência 28, 48, 49, 57, 58, 59, 62, 64, 81, 84, 90, 107, 108, 109, 110, 115, 116, 117, 118
construção 21, 27, 31, 43, 47, 50, 52, 58, 59, 61, 63, 67, 68, 70, 72, 83, 88, 100, 101, 108, 114, 118, 139, 145, 147, 153, 154, 157, 158, , 162, 167, 174, 180, 182, 189, 192, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 206, 215, 221, 223, 231, 232, 238, 239, 249
corpus empírico 229, 230, 235

D

deficiências 22, 26, 29, 33, 39
desempenho 26, 27, 28, 29, 34, 35, 36, 37, 39, 40
desenvolvimento 13, 21, 23, 27, 31, 32, 36, 41, 44, 45, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62,

63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 77, 83, 87, 94,
98, 101, 102, 104, 107, 112, 116, 117, 118, 119, 120,
134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 147, 150,
154, 156, 160, 161, 163, 164, 167, 168, 170, 173,
176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 185, 187, 188,
189, 190, 193, 194, 195, 198, 206, 211, 212, 213,
214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223,
224, 226

digital 12, 13, 17, 20, 23, 25

discente 203, 204, 205, 208, 209

E

educação 14, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30,
31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 48, 54, 55,
56, 57, 58, 60, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 74, 75,
76, 77, 82, 90, 95, 96, 97, 100, 105, 106, 147, 136,
115, 118, 119, 120, 132, 133, 134, 135, 147, 137,
138, 141, 153, 141, 153, 154, 162, 147, 162, 147,
148, 164, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161,
206, 162, 207, 163, 164, 165, 183, 167, 168, 169,
170, 171, 173, 174, 175, 177, 178, 231, 178, 180,
181, 184, 190, 191, 192, 232, 196, 198, 199, 201,
202, 207, 208, 209, 210, 240, 213, 214, 215, 217,
245, 222, 224, 225, 230, 231, 232, 233, 234, 236,
237, 246, 247, 248, 249, 238, 239, 240, 241, 245,
246, 247, 248, 249, 250

EJA 121, 122, 123, 127, 128, 129

ENADE 203, 205

ensino 18, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36,
37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51,
52, 53, 55, 56, 57, 60, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74,
77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 89, 90, 92, 93,
94, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106,
107, 108, 110, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 120,
121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131,
134, 135, 138, 143, 144, 146, 147, 149, 151, 155,
156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167,
168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 178, 192, 196,
197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208,
209, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 221, 222,
223, 224, 225, 231, 233, 236, 238, 242, 246, 247,
248, 228

escola 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 30, 31, 32, 36,
38, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 59, 67,
70, 77, 78, 82, 83, 84, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 102,
104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 115, 118,

132, 134, 136, 139, 144, 146, 148, 149, 152, 153,
154, 156, 157, 161, 162, 165, 166, 168, 170, 171,
172, 173, 176, 192, 196, 197, 198, 199, 200, 201,
204, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218,
219, 220, 221, 222, 223, 224, 225
escrita 19, 29, 34, 35, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51,
52, 53, 54, 61, 64, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 86, 87, 88,
89, 90, 91, 94, 95, 107, 108, 109, 110, 112, 113,
114, 116, 117, 118, 119, 120
estudo 12, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23

F

fake news 12, 13
família 211, 212, 213, 214, 216, 218, 219, 220, 222, 223,
224, 225
ferramenta 15, 17
ferramentas 22, 60, 61, 95, 103, 104, 105, 115, 117,
160, 191, 192, 196, 198, 201
fonológica 64, 107, 108, 109, 110, 115, 116, 117, 118,
119, 120
formação 15, 22, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 50, 54, 57,
58, 60, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75

G

graduação 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210

I

IES 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209
ingresso 203, 204, 206, 207, 208, 209
interdisciplinaridade 153, 191, 192, 196, 197, 200, 201,
202
internet 14, 15, 16, 17, 24
investimentos 26, 28, 38

J

jogos 52, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 92, 93, 94, 97, 100,
101, 102, 103, 104, 105

L

legislação 66, 118, 133, 139, 141
leitura 29, 34, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52,
53, 57, 61, 78, 79, 86, 87, 89, 90, 91, 107, 108, 109,
110, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 120, 144, 145,
146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157
linguísticas 35, 77, 78, 80, 85, 87, 88, 89, 90
linguístico 77, 79, 80, 87
lúdicas 49, 50, 55, 56, 63
ludicidade 49, 50, 55, 59, 60, 107, 110, 115, 160, 166,
170, 174
lúdico 51, 52, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 103, 107, 108,
109, 116, 118, 119, 121, 129, 130, 148, 159, 160,
161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 172, 174,
175, 177, 212, 213, 221

M

matemática 29, 33, 34, 92, 94, 97, 99, 101, 102, 103,
105, 106, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 130
merenda escolar 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139,
140, 142
metodologia 12, 17, 22, 26, 48, 65
metodologias 46, 78, 87, 90
metodológicos 18, 50, 85, 139, 178, 197, 230, 238,
240, 243, 249
métodos 25, 45, 46, 48

O

oralidade 64, 77, 78

P

pedagógicas 12, 13, 22, 23, 46, 47, 51, 57, 59, 68, 69,
71, 72, 153, 156, 161, 170, 171, 172, 174, 176, 177,
180, 181, 187, 188, 189
políticas 162, 171
práticas 17, 46, 47, 71, 144, 50, 57, 72, 75, 154, 164,
94, 174, 107, 181, 187, 119, 145, 147, 148, 153,
155, 158, 159, 161, 165, 170, 172, 174, 175, 176,
177, 179, 181, 182, 188, 189

preconceito 17, 77
processo 17, 22, 24, 28, 31, 34, 39, 41, 43, 44, 45, 46,
47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 62,
63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 77, 78, 79, 83, 85, 86,
87, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 101, 102, 103,
104, 105, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 118,
120, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 142, 144, 147,
148, 151, 153, 160, 161, 162, 163, 164, 167, 170,
172, 173, 174, 178, 179, 183, 187, 189, 191, 194,
197, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 207,
209, 211, 212, 213, 215, 217, 219, 221, 222, 223,
224, 225, 230, 233, 236
professor 160, 161, 166, 167, 170, 172, 173
professores 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 29, 30, 34, 41,
42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 58, 59, 63, 65, 66,
67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76
psicanalíticas 212
psicopedagogia 179, 211, 213, 214, 215, 225, 226
psicopedagógicas 180, 188, 211, 212, 213, 214, 215,
217, 218, 221

Q

qualidade 211, 215, 216, 217, 220, 223, 228

R

recursos 18, 21, 22, 26, 28, 31, 32, 39
regionalização 132, 133, 134, 142

S

sociedade 13, 14, 15, 16, 17, 20
sucesso 29, 39, 43, 67, 70, 112, 116, 117, 136, 146, 204,
206, 207

T

TC 211, 212, 213, 214, 216, 217, 219, 220, 222, 223,
224, 225
tecnologia 12, 13, 20, 23

tecnologias 15, 17, 22, 24, 28, 90, 93, 94, 95, 96, 97,
100, 104, 105, 106, 147, 191, 192, 193, 198, 199,
200, 201

TID 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 220, 222, 223,
224, 225

