

Dr. Alderlan Souza Cabral



DESAFIOS da EDUCAÇÃO na CONTEMPORANEIDADE

Vol. 10

Dr. Alderlan Souza Cabral
(Organizador)

Desafios da educação na contemporaneidade

Vol. 10

Ponta Grossa
2023

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizador

Prof.º Dr. Alderlan Souza Cabral

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

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

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

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

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

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

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

**Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros
Rodrigues**

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira
Miranda Santos**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

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

D4415 Desafios da educação na contemporaneidade [recurso eletrônico].
/ Alderlan Souza Cabral (organizador) -- Ponta Grossa: Aya, 2023. 438 p.

v.10

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-301-9

DOI: 10.47573/aya.5379.2.213

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Ensino via Web - Brasil. 4. Distanciamento social (Saúde pública) e educação – Brasil. 5. COVID-19, Pandemia de, 2020 – Brasil. 6. Tecnologia educacional. 7. Leitura. 8. Alfabetização. 9. Letramento informacional. 10. Neurociências. 11. Matemática (Ensino médio) - Estudo e ensino. 12. Neuropsicologia.. 13. Transtorno do espectro autista. 14. Tecnologia da informação e comunicação.. 15. Educação de jovens e adultos. 16. Inclusão escolar. 17. Surdos – Educação. I. Cabral, Alderlan Souza. II. Título

CDD: 370.7

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

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

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

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 16

01

As mídias digitais como ferramentas pedagógicas em tempos de pandemia: desafios e perspectivas 17

Flávia Marinho Santiago

DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.1

02

O novo ensino médio, tendências e perspectivas no ensino de matemática 29

Danielly Freire de Souza Salgado

DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.2

03

A importância da computação em tempos de pandemia 42

Adriano Assunção de Vargas

Felipe Luís Saggin

DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.3

04

Impacto da tecnologia na saúde mental dos professores da educação básica: reflexões a partir do discurso docente..... 48

Edson de Freitas Pinto

Rosemare Cristina da Paixão

DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.4

05

O uso das tecnologias de informação e comunicação - Tics no ensino remoto (na aula em casa) na rede pública de ensino: causas, consequências 71

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

DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.5

06

O uso das tecnologias educacionais e as novas competências na sala de aula 79

Francisco de Assis Gomes dos Santos
Angélica Souza dos Santos Barbosa
Lidiane Felix de Araújo
José Carlos Barbosa Da Silva Campos
Malvina Alves Bezerra
Louseane Ferreira da Silva
Chirleide Karla Barbosa da Silva
Larissa Gabrielly Santos de Moura
Mary Enoy Bezerra de Sá Matos
Maria Verônica da Silva Bernardo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.6

07

Estágio de docência em história nos anos finais do ensino fundamental em uma escola municipal do litoral norte catarinense: relato de experiência 90

Ricardo Feltrin Oldenburg

DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.7

08

A utilização do cine documentário na Educação de Jovens e Adultos como recurso didático para trabalhar ética, cidadania e liberdade no ambiente escolar ... 100

Lucymara da Silva Santos Sobrinho

DOI: [10.47573/aya.5379.2.213.8](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.213.8)

09

Reflexões sobre a formação docente na perspectiva da inclusão educacional..... 113

Ana Cristina Ferrari Ávila

DOI: [10.47573/aya.5379.2.213.9](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.213.9)

10

Promovendo a leitura crítica e reflexiva: desafios e propostas para os educadores 126

Daniel Figueredo dos Santos

Kauã de Jesus Santos

Maria Rita Ferreira dos Santos

Márcia Beatriz Oliveira Reis

DOI: [10.47573/aya.5379.2.213.X](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.213.X)

11

Promovendo o desenvolvimento integral por meio de jogos e desportos na educação básica: incentivo a prática de atividade física..... 135

Maria Sonia de Andrade Silva

Linsosval Nascimento Cavalcante

DOI: [10.47573/aya.5379.2.213.11](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.213.11)

12

A importância da formação continuada para professores (as) na educação de jovens e adultos.... 149

Raimundo Arlindo Baixa de Amorim
Elza Barbosa de Santana
Ineuda Pereira de Souza
Janeleide Pereira de Souza Amorim
Joelma Barbosa de Fontes
Joseane Melo de Lira
Louseane Ferreira da Silva
Malvina Alves Bezerra
Maria de Fátima Pessoa de Moura Silva
Selma Valentim de Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.X

13

Um breve passeio sobre a relevante história da educação de surdos e surdas..... 157

Artur Moraes da Costa
Waléria Cristine Sousa Veiga Rabelo
Joel Alves Sacramento
Douglas Santos Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.13

14

A aprendizagem do aluno autista e a intervenção da neuropsicopedagogia como ferramenta metodológica 168

Nara Maria Santos de Melo
Jessica Raiane de Melo Rodrigues
Daliane Araújo da Silva
Josielza da Silva Rocha

DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.14

15

Trajetórias de mulheres na EJA: abandono e retorno à escola no município de Portel, Marajó-PA 175

Agueda de Deus Ferreira de Freitas
Anderson Abreu dos Santos
Ronaldo de Oliveira Rodrigues
DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.15

16

Desafios da educação física escolar durante o período pandêmico da COVID-19 190

Wagner Aparecido Bento
Wagner Fernandes Pinto
DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.16

17

Currículo escolar e perspectivas internacionais: o pensamento rizomático como construtor de espaços acêntricos 204

Juliano Bona
DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.17

18

O atendimento educacional especializado (AEE) e suas contribuições no processo de inclusão do aluno na classe comum 213

Cristiane Aparecida Laborda Blanco
DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.18

19

Análise da influência da alfabetização e do letramento na leitura e escrita dos alunos no ensino fundamental inicial nas escolas públicas da cidade de Mocajuba, Pará, Brasil..... 223

María Lucilene Guimarães de Albuquerque

DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.19

20

Alfabetização e letramento: dificuldades e desafios enfrentados no processo do ensino aprendizagem .. 235

Marilsa Menezes de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.20

21

Jogos e materiais manipuláveis para o ensino e aprendizagem de matemática no ensino fundamental.. 247

Claudinéa Quirino de Souza dos Santos

Flavia Regina Stur

Rosana Ferreira Da Silva Bombassaro

Roseny Alves da Silva Vieira

Gleice de Paula Carvalho

Sueli Aparecida Spesia Santana

Marlos Gomes de Albuquerque

DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.21

22

Considerações técnicas a partir da vivência da disciplina de projeto integrador no curso bacharelado em enfermagem- Unifio - Ourinhos-SP 260

Helena de Fátima Bernardes Millani

DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.22

23

Influência climática na ocorrência do espaço temporal da COVID-19 267

María do Socorro Alves Guida

DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.23

24

Estudo sobre as práticas de prevenção para a segurança na escola, uma pesquisa realizada no período de 2021-2022..... 280

Jorge Costa Fonsêca

DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.24

25

Leitura e produção textual: uma visão dos alunos do 9º ano, pais e mestres, em uma escola estadual no município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2020-2021 293

Almir Prado da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.X

26

Gamificação: fundamentação teórica e breves perspectivas voltadas ao ensino jurídico..... 302

Victor Volpe Albertin Fogolin

DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.26

27

A utilização de gráficos do desempenho escolar no ensino da matemática 315

Patrícia da Silva Cavalcante

DOI: [10.47573/aya.5379.2.213.27](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.213.27)

28

As dificuldades e desafios do professor com as tecnologias de educação nas series iniciais do ensino fundamental I 326

Erileides Ramos da Silva Teixeira

DOI: [10.47573/aya.5379.2.213.28](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.213.28)

29

As dificuldades de aprendizagem no período da pandemia do corona vírus em uma escola municipal de Fortaleza..... 336

Ana Mary Pires Coelho

Clésia Regina Medeiros dos Santos

Rosângela Maria da Silva Araujo

DOI: [10.47573/aya.5379.2.213.X](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.213.X)

30

Educação jovens e adultos: práticas de letramento e implicações no processo de ensino em uma escola pública, na comunidade do Novo Remanso, município de Itacoatiára,AM/Brasil, no período de 2020-2021 ... 345

Luzivalda Cardoso Pacheco

DOI: [10.47573/aya.5379.2.213.30](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.213.30)

31

Inteligência artificial: desafios e oportunidades na educação escolar 357

Cleide Maria Souto

DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.31

32

A motivação/desmotivação pela aprendizagem escolar e suas consequências no processo de ensino e aprendizagem..... 365

Luzenir de Assis Rocha Lima

Leila Miriam Rufino

Josiane Rocha Ferreira

Alaide Ferreira Miranda Silva

Maria Ivone de Souza

Maria das Dores Laurentino Rodrigues

Edna Maria Ferreira de Sena

Ana Paula Soares da Silva Constantino

Marilda Maia Silva Alves Nascimento

Mary Enoy Bezerra de Sá Matos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.32

33

Política de inclusão da UNEB: programas e ações afirmativas 382

Ana Paula Souza do Prado Anjos

Marilde Queiroz Guedes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.33

34

A concepção de professor presente na BNC - formação
..... 398

Antônio Carlos Almeida
Rodrigo Roncato Marques Anes
DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.34

35

**Historicizando a educação especial no Brasil:
da invisibilidade ao atendimento educacional
especializado** 409

Manoela Mandagará Fuentes
Dinah Quesada Beck
DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.35

Organizador..... 428

Índice Remissivo..... 429

Apresentação

É com muita satisfação que apresento o livro “*Desafios da Educação na Atualidade, Volume 10*”. Este livro reúne uma série de capítulos que abordam diferentes questões importantes sobre a educação hoje em dia. Cada capítulo explora um tema específico relacionado à educação e oferece *insights* valiosos sobre como lidar com os desafios que enfrentamos.

No mundo de hoje, a educação está passando por muitas mudanças devido à tecnologia e às novas maneiras de ensinar e aprender. Os capítulos deste livro discutem coisas como o uso de computadores e a internet para ensinar, como a pandemia afetou a educação e como os professores estão lidando com tudo isso.

Também é discutido como ensinar matemática de maneiras melhores, como ajudar alunos com necessidades especiais, como usar filmes na escola e como motivar os estudantes a aprender mais. Os autores compartilham suas ideias e experiências para nos ajudar a entender como a educação pode melhorar.

Este livro também nos faz refletir sobre como a educação está conectada com a sociedade, a saúde e até mesmo o clima. É uma coleção de ideias e perspectivas que nos ajuda a ver como a educação é importante em muitos aspectos de nossas vidas.

Agradeço a todos os autores por contribuírem com seus conhecimentos e experiências para este livro. Espero que esses capítulos nos ajudem a entender melhor os desafios que enfrentamos na educação hoje e como podemos superá-los.

Boa leitura!

Prof.º Dr. Alderlan Souza Cabral

Organizador

As mídias digitais como ferramentas pedagógicas em tempos de pandemia: desafios e perspectivas

Digital media as pedagogical tools in pandemic times: challenges and perspectives

Flávia Marinho Santiago

Universidad De La Integración De Las Américas. Escuela De Postgrado. Maestría En Ciências Da Educação

RESUMO

Este estudo faz parte de um resumo da dissertação para validação de título onde traz como temática: as mídias digitais como ferramentas pedagógicas em tempos de pandemia – Desafios e perspectivas. A pesquisa realizada caracteriza-se como exploratório-descritiva, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos” (COLLIS; HUSSEY, 2005), estabelece relações entre as variáveis (GIL, 2002) e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (TRIVINÖS, 1990). Tratando-se do enfoque de a abordagem, pesquisa qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análise. O interesse pela pesquisa deve-se ao fato de que os professores tiveram de buscar as plataformas digitais no ensino a distância, além de estratégias e metodologias não usuais no ensino presencial. Essa mudança no processo educacional suscitou algumas questões que esta pesquisa objetivou responder através de instrumento de coleta de dados. Os principais resultados apresentam que: Os desafios foram grandes e superados de forma parcial, pois os educadores não estavam sensibilizados para o uso da tecnologia em pouco espaço de tempo.

Palavras-chave: tecnologias digitais. educação. ensino híbrido e remoto. aprendizagem. estratégias de ensino.

ABSTRACT

This study is part of a summary of the dissertation for title validation which brings as the theme: Digital media as pedagogical tools in times of



pandemic - Challenges and perspectives. The research carried out is characterized as exploratory-descriptive, since it “describes the behavior of phenomena” (COLLIS; HUSSEY, 2005), establishes relationships between variables (GIL, 2002) and enables the researcher to maximize his knowledge about a certain phenomenon or problematic (TRIVINÖS, 1990). In the case of the focus of the approach, qualitative and quantitative research, adopting as a technical procedure documental research and survey operationalized through analysis. The interest in the research is due to the fact that teachers had to look for digital platforms in distance learning, in addition to unusual strategies and methodologies in face-to-face teaching. This change in the educational process raised some questions that this research aimed to answer through a data collection instrument. The main results show that: The challenges were great and partially overcome, as educators were not aware of the use of technology in a short period of time.

Keywords: digital technologies. education. hybrid and remote teaching. learning. teaching strategies.

INTRODUÇÃO

Os impactos em meio a pandemia do COVID-19, foram diversos pois o corpo docente estava preparado para as inovações tecnológicas propostas pela secretaria de educação, ressalta-se que a tecnologia pode ser compreendida como possibilidades. Quanto mais tecnologia, mais possibilidades temos para tudo, por analogia quanto mais possibilidades, há ao nosso dispor, mais e melhores escolhas poderemos fazer, fatos que o corpo docente precisaria se adaptar

Antes o processo de tecnologia era repleto de expectativas. Hoje não, a tecnologia vem e vai de uma forma extremamente voraz. A era da tecnologia é marcada por aparatos tecnológicos que unem distancias, e estão a um *click* de distância, o aparelho celular é um aliado ao nosso dispor sem precedentes. E é exatamente por esta razão que o impossível está se tornando cada vez mais rápido.

O avanço tecnológico, está caminhando em passos largos, e em alguns setores é extremamente rápido e modifica demais as nossas vidas.

Situação Problema: O problema que despertou este estudo surgiu quando se observou que os corpos docentes não estavam preparados para as inovações tecnológicas em meio ao período pandêmico. Diante disso procurou-se saber: Quais os fatores que influenciam professores a interagirem com as mídias digitais para o êxito das aulas no ensino remoto/híbrido? O professor e os pais são os principais responsáveis, pela aprendizagem de seu aluno. O principal alvo da educação brasileira, deveria ser o aluno. A maior credibilidade profissional no mundo deveria ser o professor.

Objetivo Geral: Identificar as principais variáveis que influenciam as práticas pedagógicas dos professores na utilização das mídias digitais em meio ao período pandêmico da Covid-19.

Justificativa: O presente estudo se justifica pois nas aulas a distância, através de mídias digitais que foram apresentadas para atender os alunos em meio a um período

pandêmico, onde pegou a todos de surpresa.

No entanto, as instituições de ensino buscaram novas formas de aprendizagem, como o suporte digital. Assim, professores e alunos tiveram que se adaptar à educação a distância e usar toda a criatividade para dar continuidade às atividades escolares, utilizando a rede mundial de computadores, a internet que foi um diferencial nesse processo.

TECNOLOGIA E GLOBALIZAÇÃO

As mudanças tecnológicas têm sido também fundamentais para a transformação do modo de vida das pessoas em vários campos, quer na organização de conhecimentos, práticas e formas de organização social e da cognição humana, simplesmente, na formação da identidade das pessoas.

Estas transformações baseiam-se essencialmente sobre a tese da “sociedade da informação e do conhecimento”, que está amplamente ligada à globalização econômica e cultural para a livre circulação de recursos humanos e financeiros para acelerar o progresso científico, a inovação dos meios de comunicação através da interação entre pessoas fisicamente distantes e a distribuição de grande escala de informação, construção do conhecimento, o design de novos ambientes no intercâmbio comercial, trabalho, social e educacional patrocinado pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs).

Após a chegada da pandemia COVID-19 no Brasil, a educação foi forçada sair da sala de aula e ir para o mundo digital, para a televisão ou para o rádio.

As tecnologias são muito importantes e têm contribuído para algumas mudanças no ensino e na aprendizagem. Mas elas, por si só, não alterarão o nosso modelo de escola. Se perdermos o sentido humano da educação, perdemos tudo. Só um ser humano consegue educar outro ser humano. Por isso tenho insistido na importância das dimensões pessoais no exercício da profissão docente. Precisamos de professores interessantes e interessados. Precisamos de inspiradores, e não de repetidores. Pessoas que tenham vida, coisas para dizer, exemplos para dar. (KENSKI, 2013, p. 5).

Enquanto isso, as possibilidades de que as mudanças ocorridas neste período além da pandemia são muito altas. Ferramentas tecnológicas, aplicativos e extensões digitais usados para manter a comunicação e agilizar o processo de ensino pode permanecer no planejamento futuro educacional

Eles não foram incorporados de forma estrutural no planejamento didático dos professores. Eles não foram incorporados aos hábitos ou formas de aprendizagem de maioria dos alunos ou em suas formas de interação. Nem nas formas de fazer gestão das autoridades educacionais das escolas ou nas estratégias de acompanhamento entre colegas ou entre os próprios alunos.

Kenski (2013) denomina Novas Tecnologias de Informação e Comunicação para o conjunto de tecnologias que permitem a aquisição, produção, armazenamento, tratamento, comunicação, registro e apresentação da informação contida na imagem de natureza acústica (áudio óptico) ou sinais de eletromecânicas e outros.

A tecnologia tornou-se uma ferramenta importante na educação. As novas

tecnologias, entendidas como dispositivos digitais que podem ser conectados a um computador ou à internet, são provavelmente as ferramentas mais poderosas, versáteis e onipresentes que a sociedade já conheceu. No entanto, o campo da educação no mundo de língua espanhola muito poucas vezes foi pioneiro na exploração do potencial dessas ferramentas na sua atividade docente, o que poderia explicar o pouco sucesso dos métodos e meios anacrônicos da instituição de ensino para formar cidadãos. preparado para enfrentar os desafios do século XXI.

A tecnologia avança exponencialmente, melhorando significativamente vários aspectos das nossas vidas, a educação não é um fator alheio a este desenvolvimento, mas pelo contrário, é uma área em que podemos identificar grandes benefícios quando integramos devidamente os conceitos de Tecnologia e Educação. Para as Instituições de Ensino, de todos os níveis, públicos e privados, é necessário caminhar em direção a essas questões, pois a tecnologia não é só computadores, tablets e videogames, mas vai muito além.

A grande variedade de recursos educacionais, ferramentas, hardwares e softwares atualmente disponíveis no mercado exige um bom conselho de especialistas no tema Tecnologia Educacional para encontrar, em conjunto com as Instituições, aqueles que mais se adaptam aos seus próprios objetivos acadêmicos, à sua maneira de avaliar, ensinar, trabalhar em sala de aula, colaborar, explorar, pesquisar e aprender. Não se trata de escolas investindo em infraestrutura tecnológica “apenas para avançar e inovar”, mas sim que se faça uma seleção e integração adequadas de soluções que fortaleçam e aprimorem seus processos de ensino-aprendizagem, estratégias institucionais e objetivos acadêmicos em geral.

O impacto no desempenho dos alunos e os benefícios que professores e Instituições podem obter após uma implementação adequada da Tecnologia são muito significativos. Aqui estão alguns deles:

Facilidade de integração de uma ampla variedade de recursos multimídia para oferecer suporte a diferentes estilos de aprendizagem.

- Os alunos mostram maior interesse em aprender e participar das aulas.
- Capacidade de avaliar o conhecimento prévio do grupo antes de passar para um novo tópico.
- Interatividade e dinamismo dentro da sala de aula com conteúdos e materiais atraentes.
- Facilidade de design e desenvolvimento de atividades colaborativas, trabalho em equipe, pesquisa e exploração do mundo ao seu redor

A correta seleção e implementação de Soluções de Tecnologia Educacional devem ser realizadas por especialistas na área, garantindo assim às Instituições o máximo retorno sobre o investimento que realizam.

Além do acima exposto, era essencial que os professores tivessem um treinamento em TIC's adequados para que pudessem se sentir seguros e confortáveis ao integrar o

uso da tecnologia com seus próprios programas acadêmicos. Este Treinamento deveria estar estrategicamente alinhado aos Planos Curriculares e Programas de cada Instituição de Ensino, e devia ter total envolvimento dos Diretores, equipe pedagógica, alunos e Professores, de forma a garantir o aproveitamento máximo do investimento realizado e, com isso, gerasse melhorias significativas na aprendizagem e no desempenho acadêmico dos alunos.

Embora todos ouçamos falar quase diariamente sobre novas tecnologias, muitas vezes não temos certeza do que exatamente elas consistem, apesar de usá-las todos os dias em nosso celular, computador ou televisão.

As novas tecnologias podem ser definidas como uma série de novidades em ferramentas tecnológicas, como programas ou aplicativos, que são aplicadas na comunicação. Não muito tempo atrás, ter seu próprio computador ou celular era quase impossível, mas com o tempo a tecnologia evoluiu e essas ferramentas estão mais facilmente disponíveis.

As novas tecnologias na educação oferecem vantagens como:

- **Maior motivação.** Meninos e meninas que frequentam a escola hoje geralmente são nativos digitais, então eles usam a tecnologia em seu dia a dia. Uma forma de se conectar com essa geração digital é usar novas tecnologias que transformem cada assunto em algo atraente e chamativo. Isso melhorará o desempenho e aumentará a motivação.
- **Mais interação.** A tecnologia favorece a interação dos alunos entre si e com os professores. Isso significa que eles podem contribuir com opiniões, expressar-se com mais facilidade e contribuir com seus pontos de vista.
- **Trabalho em equipe.** As novas tecnologias na educação favorecem o trabalho em equipe para a promoção de valores como cooperação, solidariedade, respeito, etc.
- **Aumento da criatividade.** As novas tecnologias na educação ajudam os alunos a ativar sua imaginação inata e criar coisas novas e surpreendentes.
- **Comunicação bidirecional.** Os meios de comunicação que permitem o uso de novas tecnologias favorecem a comunicação bidirecional, ou seja, não é mais um professor que ensina seus alunos que escuta em silêncio, é uma aprendizagem mútua em que a comunicação é mais fluida.

É relevante dizer que o processo de ensino -aprendizagem, faz parte do contexto educacional no ambiente escolar como um processo de interação e intercomunicação entre os atores quem pratica e principalmente o professor ocupa um lugar de grande importância como pedagogo, sendo este quem organiza e dirige, mas com base nos interesses de tais alunos que eles têm um interesse significativo na atividade que eles fazem durante o processo.

De acordo com Demo (1996, p. 365.) “a escola ainda está dando os primeiros passos em relação ao uso das TICs, e no ambiente familiar os alunos são brindados com formas diferenciadas de tecnologias”. Segundo ele, é necessário que a pedagogia repense

uma forma de ensinar nesse contexto, indo além das aulas expositivas, com diferentes linguagens, como o uso de blogs para diferentes interações, o que é de vital importância.

A discussão sobre a inserção das tecnologias digitais no trabalho docente tem imensa importância no contexto das rápidas mudanças que vivemos atualmente. Para Libâneo (2002, p. 39), “... é preciso aceitar e encarar de perto as novas tecnologias TICs na sala de aula e seus meios de comunicação, para a escola não fique distante ou alheia a essas formas de ensinar. Sob o risco de serem engolidos por eles.”

No entanto, o professor deve ter clareza sobre o que pretende com a presença das tecnologias em seu trabalho docente, desde as tecnologias organizadoras voltadas para gestão, bem como para o processo ensino-aprendizagem, compreendendo que elas chegarão nas salas de aula.

Inserir o professor no contexto das chamadas ainda “novas tecnologias” é dar condições para que desenvolva o seu trabalho e com isso acompanhe as mudanças tecnológicas e as necessidades da nova geração de alunos que entram em sua sala de aula. Isso não significa abrir mão de determinados valores, iniciativas e métodos de ensino que têm funcionado, mesmo estando dentro de um ensino mais tradicional, e que possibilitou o crescimento pessoal e intelectual dos estudantes. Mas sim, revê-los sob um novo olhar pedagógico, agregando novos valores, sentindo e experimentando onde o uso de tecnologias pode auxiliar, acrescentar e melhorar a qualidade das relações professor e aluno, principalmente nos seguintes aspectos: ampliar a busca de informações, possibilitar a construção de um conhecimento multidimensional, multicultural, preparar os alunos para atuarem como profissionais capacitados e centrados com as atuais exigências sociais.

Parece-nos coerente uma proposta que integre as experiências e vivências significativas do professor para desenvolver novas possibilidades pedagógicas, pois jogar fora todo o passado parece configurar-se como uma solução mágica, mas, ao mesmo tempo, é assustadora para o professor ao envolver critérios novos e desconhecidos, o que pode levá-lo a refletir sobre a conveniência de usar o computador em suas aulas.

Moran (2004, p. 15) nos propõe a seguinte questão:

... o que deve ter uma sala de aula para uma educação de qualidade? Ele mesmo responde ao dizer que é necessário termo de professores qualificados, com formação continuada. Isto é incontestável”. No entanto, tais condições não fazem parte da realidade de trabalho da maioria dos professores do nosso País. Há um forte discurso exigindo que o professor realize inovações, mudanças no seu trabalho, mas constatamos que não há, igualmente, uma contrapartida na forma de melhores condições de trabalho que permitam ao corpo docente realizá-las.

Na formação inicial dos professores ainda é discutido muito pouco o uso de tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem. Ao ingressarem na carreira docente, geralmente, assumem uma carga horária de trabalho muito grande que inviabiliza, muitas vezes, a formação continuada para suprir as deficiências da formação inicial, o que prejudica a qualidade de sua prática pedagógica, pois deixam de utilizar tecnologias e metodologias mais elaboradas e atuais. Como analisa Moran (2004, p. 15)

O professor necessita ir além da sala de aula e buscar novas fontes de informações, aulas experimentais, dinâmicas, estratégias que conectem a sala de aula a realidades dos alunos, de forma que os mesmos encontrem motivação na aprendizagem. (MORAN, 2004, p.15).

Este novo desafio implica ampliar a capacidade de propor novas atividades de aprendizagem utilizando as tecnologias da informação e comunicação de forma a propor aos alunos desafios que envolvem a reconstrução de conhecimentos existentes e o incentivo para a construção de novos. Moran nos diz que para o professor passar de um ensino convencional a um ensino apoiado nas novas tecnologias é necessário que a instituição escolar estabeleça o desenvolvimento de um projeto de formação de professores que priorize a inserção das TIC em uma perspectiva construtiva e reflexiva da ação docente (MORAN, 2004).

É possível que essa seja uma maneira de motivar o professor para buscar sua atualização no uso de tecnologias com nas quais a sociedade está imersa, proporcionando assim, melhoria ao processo ensino aprendizagem e conseguindo cada vez mais o interesse dos alunos na busca de novas formas de pesquisa e conhecimento.

Na LDBN nº9394 há referências explícitas e implícitas sobre a necessidade do emprego de tecnologias na educação e a preparação de crianças e jovens para viverem em uma sociedade cada vez mais tecnológica. Ao tratar e legislar sobre as necessidades desta formação a LDBN destaca os seguintes pontos a serem trabalhados nas escolas: a) o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna (art.35); b) o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia (art.43);

Para Libâneo (2002, p. 87), a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais.

A participação de todos na gestão dos processos é apontada como uma necessidade por vários segmentos da sociedade, A próprias empresas buscam-se resultados e melhorar seus lucros por meio do discurso e práticas de participação. Nas escolas também representa a busca por bons resultados, mas há um sentido mais forte na prática da democracia, na experimentação de formas não autoritárias de exercício do poder ao oportunizar ao grupo de profissionais intervir nas decisões da organização e definir coletivamente o rumo dos trabalhos. Nesse sentido, Luck (2002, p. 66), analisa que a participação no meio escolar significa:

A intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si: a) a de caráter mais interno, como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo prática formativa, isto é, elemento pedagógico, curricular, organizacional; b) a de caráter mais externo, em que os profissionais da escola, alunos e pais compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão. (LUCK, 2002, p.66).

De acordo com Gadotti (1997, p. 16), a participação influi na democratização da gestão e na melhoria da qualidade do ensino. O autor, sobre o assunto, diz ainda que:

Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida. (GADOTTI, 1997, p.16).

Portanto, o princípio participativo no sentido de gerar a democracia na escola não esgota as ações necessárias para assegurar a qualidade de ensino. Tanto quanto o processo organizacional, e como um de seus elementos, a participação é um meio de alcançar melhor e mais democraticamente os objetivos da escola, os quais se localizam na qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Em razão disso, a participação necessita do contraponto da direção, outro conceito importante da gestão democrática, que visa promover a gestão pela participação.

O ensino virtual teve um impacto negativo sobre os professores, mas convencidos de que o desenvolvimento tecnológico é importante, essas deficiências devem ser corrigidas.

O professor trabalha mais do que na aula presencial, alguns professores não sabem abrir um e-mail, o colapso da plataforma, o celular compartilhado, e alguns pais que não sabem fazer usar a plataforma.

O uso das TICs em sala de aula ofereceu às escolas em geral inúmeras oportunidades e benefícios, pois favorecem as relações sociais, assim como a aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento de novas competências. Também novas formas de construção de conhecimento e de comunicação e raciocínio.

Um dos benefícios das plataformas educacionais, é que os alunos têm uma forma gratuita de aprender que, por um lado, se adapta às suas necessidades e, por outro lado, atende aos diferentes tempos de atenção que os alunos de acordo com sua idade. As plataformas têm a possibilidade de alojar material útil para diferentes formas de aprendizagem, seja visual, auditiva ou cinestésica.

A implementação de novas tecnologias na sala de aula tem que vir na forma de um chuveiro fino. É uma mudança muito importante na mentalidade de nossos professores; a competência digital não é fácil de adquirir. Existem muitos níveis e o conhecimento das novas tecnologias é complexo.

O propósito é gerar aprendizado, desenvolver habilidades e fomentar atitudes que levem cada um de nossos alunos a dar o melhor de si, sem dúvida ainda há muito a melhorar e fazer, mas se cada um romper as barreiras que limitam e ancoram em nossas forças então podemos e seremos capazes de ir mais longe; os desafios são apenas mais um teste para mostrar que um bom professor pode se adaptar às mudanças, renovar-se e encontrar a melhor forma de ensinar.

PROCESSOS METODOLÓGICO

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

pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análise. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986). O enfoque, trata-se de uma abordagem, qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

A amostra é composta de trinta professores de diferentes disciplinas na Educação Básica de uma escola pública foco desta pesquisa. Os critérios que é validada a amostra foram: disponibilidade para colaborar com a pesquisa; conhecimento das atividades desenvolvidas na instituição; ser pai ou tutor de qualquer aluno na instituição. Este ato metodológico é relevante para estudos descritivos em que o pesquisador estabelece critérios de acordo com os objetivos.

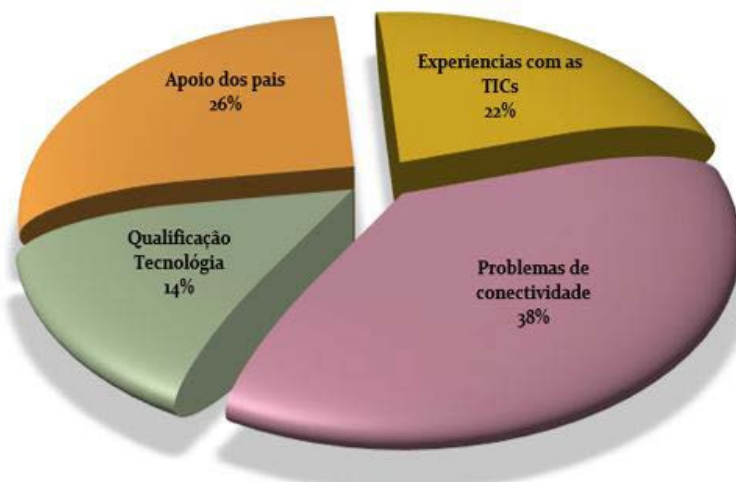
Em seguida, apresentar a técnica e os instrumentos utilizados para a coleta de dados com a validação correspondente do instrumento. As variáveis, com a conceituação e operacionalização ou as categorias de análise, conforme o caso.

Em seguida, detalha-se o procedimento adotado para a coleta dos dados e, por fim, o tratamento dos dados, ou seja, detalha-se o procedimento adotado para a obtenção dos dados coletados por meio do instrumento.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os educadores não estavam preparados para as mudanças em meio a pandemia do covid-19, bem como em relação à mudança na rotina de trabalho dos professores, a modalidade de ensino proposta acarretou um aumento na quantidade de trabalho. Em uma análise sistêmica apresenta as maiores dificuldades dos educadores com a nova modalidade de ensino:

Gráfico 1 - Parecer docente sobre as maiores dificuldades.



Fonte: A pesquisadora (2020)

Como comprovado de forma graficada, o problema de conectividade foi um agravante para os alunos e professores, os educadores sentiram muitas dificuldades em se

adaptar no novo formato de ensino, pois possuíam poucas experiências com as tecnologias, e os pais apoiavam de forma parcial o filho.

Os professores reconheceram que a pandemia criou um novo cenário na educação que exigiu uma nova forma de ensinar, mais trabalhosa, com mais recursos do que se ensinava nas aulas presenciais. Do outro lado, os alunos vivenciaram uma nova forma de aprender.

A troca de experiência entre os professores e o apoio da equipe pedagógica contribuiu para as práticas pedagógicas através de novos materiais (*power point*), por exemplo, o que facilitou o trabalho.

No que se refere ao fluxo de trabalho, são unânimes em afirmar que houve uma sobrecarga na produção dos materiais em comparação ao ensino presencial, o que os tirou da “zona de conforto”.

Os professores descreveram algumas dificuldades nesse processo de ensino híbrido, ou remoto.



Fonte: A Pesquisadora (2020)

Para eles, era de suma importância a formação continuada na área da tecnologia, como uma possibilidade frente as diferentes plataformas virtuais e, uma inserção nas metodologias ativas possíveis de serem trabalhadas a distância, mais não foi disponibilizado, recomenda-se que tal formação seja uma realidade com brevidade para os professores.

Entre as plataformas mais utilizadas, os professores recorreram ao *WhatsApp*, ao *Google Classroom* por exemplo. O *Google Meet*, para reuniões com pais e, com alunos, sendo uma variável o número de alunos na sala de reuniões.

A educação virtual é reconhecida no mundo e em nosso país como uma modalidade educacional, com estratégias pedagógicas mediadas pelas TIC, estratégias que, segundo um modelo pedagógico, abordagens curriculares e normativas internas, devem ser apropriadas dentro da Instituição que deseja ingressar neste mundo.

A pandemia fez com os professores envolvidos nesta pesquisa, revessem novas estratégias, trazendo implicações no currículo da escola e, no projeto político pedagógico.

Segundo Moran (2013) a incorporação de novas tecnologias na sala de aula mudou

a forma como a educação era tradicionalmente entendida. Anos atrás, tanto professor quanto aluno tinham que estar no mesmo lugar pessoalmente, ou seja, tinham que interagir diretamente.

Ficou comprovado que os educadores devem preparar os alunos para viver na Sociedade da Informação e na Sociedade do Conhecimento. Para fazer isso, eles devem desenvolver desde cedo as habilidades necessárias para que os alunos aproveitem ao máximo as possibilidades das TIC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia causou mudanças reais em várias áreas da sociedade, principalmente na área educacional, que envolve não só professores e alunos, mas também às famílias desses dois atores do processo educacional. Desta forma, alunos e professores tiveram que modificar suas rotinas, transformando suas casas em locais de estudo e atividades profissionais.

Nessa fase da pandemia, em que os professores precisavam realizar suas atividades educação a distância, consideramos a facilidade de uso uma habilidade necessária tecnologias, e como um requisito desejável que o professor tenha tido algum contato com ferramentas ou materiais educacionais digitais, ou preferencialmente cursos oferecidos de ensino a distância, que não foi apresentado de forma geral por todos os professores que responderam à pesquisa.

Embora algumas instituições de ensino tenham fornecido suporte tecnológico para o realizando a educação a distância aos seus professores, a pesquisa realizada mostrou que foi preciso qualificação docente direcionado as TIC's. Nesse sentido, uma qualificação adequada ajudaria a evitar os problemas técnicos e estruturais apontados pelos professores como o segundo maior problema enfrentando educação online.

REFERÊNCIAS

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. Pesquisa em Administração. 2ª Ed. Bookman. São Paulo, 2005.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados, 1996.

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

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

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

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

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania. Brasília, 1994.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. LIPMA.

LUCK, Heloisa. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAN, José Manuel. Interferências dos Meios de Comunicação no nosso Conhecimento. INTERCOM. Revista Brasileira de Comunicação. São Paulo, XVII (2):38-49, julho-dezembro 1994.

_____. MORAN. J. Tablets e ultrabooks na educação. In: MORAN. J. Novas tecnologias e mediação pedagógica, 21ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

O novo ensino médio, tendências e perspectivas no ensino de matemática

The new high school, trends and perspectives in mathematics teaching

Danielly Freire de Souza Salgado

*Universidad De La Integración De Las Américas. Escuela De Postgrado. Maestría En
Ciências Da Educação*

RESUMO

Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação apresentada para validação de título que traz como temática: O Novo Ensino Médio, Tendências e Perspectivas no Ensino de Matemática, tendo como objetivo geral: Explicar a respeito da inserção do Novo Ensino Médio atrelado a metodologia para o Ensino/Aprendizagem da Matemática em uma escola Estadual pública no Município de Manaus-AM/Brasil, no período de 2022-2023. O processo metodológico partiu de uma pesquisa exploratório-descritiva, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos” (COLLIS; HUSSEY, 2005), estabelece relações entre as variáveis, com enfoque qualitativo e quantitativo que serviu como base para investigar o nível do interesse por esta disciplina por parte dos alunos da referida escola e, a sua compreensão do processo de origem do problema e a falta de motivação deles com a lógica e os cálculos. Os principais resultados apresentam que, muitos dos professores não estavam sensibilizados a implementação desta nova modalidade de ensino. O que se identifica com este estudo que ajudará os alunos a desenvolverem o gosto pela Matemática e assim, caminhar rumo às mudanças tão indispensáveis na carreira acadêmica.

Palavras-chave: educação. matemática. aluno. tecnologias.

ABSTRACT

This article is a summary description of a dissertation presented for title validation that has as its theme: The New Secondary School, Trends and Perspectives in Mathematics Teaching, with the general objective: To explain about the insertion of the New Secondary School linked to methodology for the Teaching/Learning of Mathematics in a public state school in the city of Manaus-AM/Brazil, in the period 2022-2023. The methodological



process started from an exploratory-descriptive research, since it “describes the behavior of the phenomena” (COLLIS; HUSSEY, 2005), establishes relationships between the variables, with a qualitative and quantitative approach that served as a basis for investigating the level of interest in this subject on the part of the students of the referred school and, their understanding of the process of origin of the problem and the lack of motivation of them with the logic and the calculations. The main results show that many of the teachers were not aware of the implementation of this new teaching modality. What is identified with this study that will help students to develop a taste for Mathematics and thus, move towards the changes that are so indispensable in the academic career.

Keywords: education. mathematics. student. technologies.

INTRODUÇÃO

O estudo da matemática contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, viabiliza resoluções de problemas. Ou seja, é uma área do conhecimento com impactos no desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A educação matemática é considerada uma área de estudos e pesquisas e a mesma possui bases concretas na Educação. Sendo assim, caracteriza-se como um vasto campo de pesquisa, onde busca a progresso do processo de ensino-aprendizagem. Situação Problemática: O problema que despertou este estudo surgiu quando se observou que os alunos do 2º ano do Ensino Médio não estavam, sensibilizados para a noção do estudo matemático, ressalta-se que a matemática é muito mais interessante do que apenas fazer cálculos, ela é essencial na vida de todos, necessitamos para calcular as mudanças, a matemática nos auxilia no raciocínio, inclusive, em outras disciplinas. Diante disso procurou-se saber: Como o Novo Ensino Médio através de suas tendências, perspectivas e metodologias pode proporcionar ao aprendizado da Matemática maior rentabilidade?

Objetivo Geral: Explanar a respeito da inserção do Novo Ensino Médio atrelado a metodologia para o Ensino/Aprendizagem da Matemática.

Justificativa: O presente artigo se justifica, pois, a maioria dos alunos não possuem e nem demonstram interesse no que diz respeito à construção do seu próprio conhecimento, o hábito de buscar o entendimento matemático ficou esquecido por muitos desses alunos. Devido a esses e, outros fatores que causaram impactos no desenvolvimento intelectual deles próprios, onde se tornam fundamentalmente importante que os educadores, procurem trabalhar algumas técnicas metodológicas voltadas à realidade e ao meio social em que este aluno está inserido, na tentativa de averiguar as causas do seu desinteresse pelos estudos.

A matemática faz parte de tudo ao nosso redor: a vida cotidiana é repleta de números, formas geométricas e medidas. No entanto, esta disciplina é muitas vezes fonte de “antipatia”, fruto da falta de experiência escolar em que não foi possível atribuir um sentido prático aos conceitos matemáticos. Para que os estudantes desenvolvam seu pensamento matemático e interesse por essa área do conhecimento é preciso apresentar estratégias inovadoras no ensino afim de despertar o interesse pela disciplina.

O ENSINO MATEMÁTICO E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Assim como ocorre na leitura e a escrita, a Matemática está presente em todos os lugares e mesmo as pessoas sendo alfabetizadas ou não se encontram com os números a qualquer tempo tanto nos jornais, nos livros, nas revistas, no computador, nos supermercados ao fazer suas compras, no cinema, na televisão, no celular, enfim em todos os lugares. Elas fazem parte do dia a dia de todas as pessoas.

Para Belloni (2005) onde expressa que o vocábulo mídias vem sofrendo mudanças no decorrer de sua trajetória, mas ao determinar mídias, é possível relacioná-las às instituições (Europa, França, etc.), a gênero (jornais, revistas, etc.) ou a técnica (rádio, computador, celular, etc.). Apesar das diferentes definições de mídias, ela alude na finalidade de comunicação.

Kenski (2003) por sua vez ressalta que na sociedade caçadora e coletora da organização e comunicação entre os sujeitos se constituíam totalmente diferentes da forma como acontece nos dias atuais, onde há uma certa combinação da Tecnologia da Informação e da Comunicação, (TIC). Em suas palavras:

[...] cidadãos desse novo mundo, trazemos sem sentir essas expectativas da lógica capitalista vigente para a nossa vida. Moldamos nossos desejos nossos comportamentos, nossa realidade por essa nova “visão de mundo” que nos envolve e nos consome como seres originais. Clones, robôs... tornamo-nos a cada dia mais “globais”, mas iguais, mais hambúrgueres, consumindo e sendo consumidos na velocidade avassaladora com que, sem pensar, nem analisar, sem criticar, paradoxalmente apoiamos incondicionalmente ou resistimos ferrenhamente aos impulsos dessa nova ordem (KENSKI, 2003, p. 93).

Através desta citação, a autora permite-nos constatar de certa forma a pressão cultural a que a maioria das pessoas são submetidas pela combinação das TIC, evidenciando assim, a importância de questionar o seu uso correto para não nos tornarmos apenas meros consumidores que receberam treinamento para esse uso.

Para os PCNs (2017):

A metodologia decorrente de tal concepção baseia-se na exposição oral dos conteúdos, numa sequência predeterminada e fixa independentemente do contexto escolar; enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos (PCNs 2017, p.27).

É possível visualizar nesse ponto que há um paradoxo fundamental, pois enquanto os professores presenciam uma realidade apertada nas suas oportunidades de ensino, principalmente no que se refere a disponibilidade de ferramentas de mídias atualizadas, enquanto que os alunos, que são seu principal objetivo e ponto de referência, estes vivem em um mundo onde as mídias e as ferramentas de comunicação são o objetivo, meio e desejo. Mas, que em muitos casos é como se falassem idiomas diferentes.

Os professores, principalmente os que atuam no Ensino Médio precisam aprimorar-se nas suas práticas educacionais focadas em sala de aula, aproveitando os fundamentos teóricos e práticos, de maneira a ampliar o conhecimento dos discentes e o uso da tecnologia nas práticas sociais do qual estão implantados.

Ainda de acordo com os PCNs (2017):

O professor é visto, então, como facilitador no processo de busca de conhecimento que deve partir do aluno. Cabe ao professor organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais (PCNs 2017, p.28).

A Educação Matemática é considerada um campo de pesquisa jovem, já pelo contrário à Matemática, que é uma ciência milenar. Dessa maneira, vários fatores tornaram-se fundamentais para o seu surgimento, mas o núcleo foi considerado como o movimento ocorrido na Alemanha no final do século XIX que tendia modernizar o currículo de matemática. Pois, esse campo de pesquisa se encontra em construção, mas o seu objeto de estudo:

[...] consiste nas múltiplas relações e determinações entre ensino, aprendizagem e conhecimento matemático. Isso não significa que uma determinada investigação não possa priorizar o estudo de um desses elementos da tríade, ou de uma dessas relações. Mas, ao mesmo tempo que isso acontece, os outros elementos jamais podem ser totalmente ignorados (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 09).

Desta forma a Educação Matemática é considerado um campo profissional, ou seja, é vista como uma área da pesquisa teórica ao mesmo tempo que também é uma área de atuação prática. Mediante isso, é umas “práxis que envolve o domínio do conteúdo específico (a matemática) e o domínio de ideias e processos pedagógicos relativos à transmissão/assimilação e/ou à apropriação/construção do saber matemático escolar” (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 09).

De acordo com Costa e Souto (2016), tais tecnologias digitais estão tornando-se cada vez mais conhecidas. Em outras palavras, podemos dizer que elas andam velozmente em direção à participação das nossas convivências sociais, econômicas e culturais. Por outro lado, enquanto que na educação, a participação essencial dessas tecnologias anda sem pressa alguma.

Conforme Borba, Silva e Gadani (2014), estes autores afirma que existem quatro fases das tecnologias digitais atuando na educação matemática, que buscam enfatizar a forma de como a sala de aula tem se transformado para congregar ou tentar impedir a entrada dessas tecnologias. A fase atual em que se encontra o uso de tecnologias digitais na Educação Matemática está ganhando vigor em seus desenvolvimentos investigativos que segundo Borba, Silva e Gadani (2014), este design das novas atividades com base na utilização dessas tecnologias tem aperfeiçoado qualitativamente o fazer matemático dinâmico.

Assim como as extensões da inovação tecnológica têm admitido a exploração e o surgimento de vários cenários alternativos para a educação e, em particular, para o ensino e aprendizagem de Matemática.

Com isso, na área de Matemática, o uso dos recursos tecnológicos pode auxiliar durante o estudo de objetos matemáticos e em suas ações mentais diversificada para os alunos, isso favorece consequentemente ao discente, para o seu desenvolvimento cognitivo e a construção do seu conhecimento.

De acordo com Souto (2016), onde afirma que o âmbito escolar, de maneira geral, tem grande dificuldade em acompanhar tal evolução sociocultural além de lidar com os diferentes espaços e os modos de produção do conhecimento, por isso, há uma resistência ao uso das tecnologias digitais, persistindo em manter uma visão que compactua com a

centralidade no papel do professor e nos métodos de ensino e aprendizagem. Recentemente, segundo Souto (2016) afirma que existe uma certa resistência ao uso das tecnologias digitais em todos os níveis de ensino, chegando até mesmo nas licenciaturas.

O processo no qual este trabalho está inserido foi preparado com base na crença de que formar os alunos e os professores para se utilizar as tecnologias digitais, sem dúvida nenhuma, é meta fundamental para um bom desenvolvimento científico e tecnológico com ênfase na inovação. Deste modo, o foco na produção de conteúdo para o processo de Ensino Aprendizagem em Matemática venha a enfatizar o potencial inovador e tecnológico deste processo e indicar contribuições ao fortalecimento da produção e do uso das tecnologias digitais nas práticas docentes.

A aprendizagem matemática na educação básica, como determinada pela BNCC, vai bem além da quantificação dos fenômenos determinísticos ou aleatórios, e suas técnicas de cálculos com os fenômenos e grandezas. Pois, nesta perspectiva, em sincronismo com as dez competências gerais da educação básica, a instrução da matemática deve garantir aos discentes o desenvolvimento das competências específicas, que serão apresentadas e sintetizadas a seguir (BRASIL, 2017). Embora não exista uma categoria entre as capacidades, elas estão numeradas, desta forma, isso busca facilitar o diagnóstico dos resultados.

Competência 1. A matemática como ciência humana e como ciência viva: na perspectiva de ciência humana é preciso que os alunos identifiquem e reconheçam que a matemática é resultado de buscas de soluções para problemas que surgiram historicamente, em diferentes povos e culturas. Já no viés de ciência viva, os alunos devem perceber que é uma ciência que contribui para a solução de diferentes problemas científicos e tecnológicos.

Competência 2. Desenvolvimento do raciocínio lógico: O aluno deve desenvolver o espírito investigativo, de modo a produzir argumentos com base nos conhecimentos matemáticos adquiridos, para tomar decisões e atuar no mundo. Competência

3. Autonomia, segurança e perseverança na busca de soluções: A BNCC aponta que, através das relações entre os campos da matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e com outras áreas do conhecimento, o aluno desenvolva sua autoestima e desenvolva-se como ser autônomo e perseverante, seguro quanto sua própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos. Competência

4. Investigação, organização, representação e comunicação de informações: O aluno deve ser capaz de fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos nas práticas sociais e culturais, de modo a interpretá-las e produzir argumentos, avaliando-as de forma crítica e ética. Competência

5. Modelar e resolver problemas cotidianos e sociais: O aluno deve desenvolver a capacidade de utilizar ferramentas matemáticas, inclusive as tecnologias digitais, para validar estratégias e resultados. Competência 6. Resolução de situações-problema: A BNCC prevê que o aluno seja capaz de enfrentar soluções, em múltiplos contextos, e expressar suas respostas através de diferentes registros e linguagens, o que inclui meios matemáticos, como gráficos, algoritmos e fluxograma, e a linguagem materna.

Competência 7. Questões de urgência social: Através de princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, o aluno deve ser capaz de desenvolver ou discutir problemas de relevância social, valorizando opiniões e despido de preconceitos. Competência

8. Trabalho coletivo: Trabalhando cooperativamente com seus pares, respeitando diferentes pontos de vista, espera-se que os alunos planejem e desenvolvam pesquisas na busca de soluções de problemas.

Então, para que se possa atingir as competências, acredita-se que seja preciso que essas habilidades da aprendizagem da Matemática possam ser desenvolvidas com os estudantes e, para que isso aconteça, é preciso repensar e reestruturar todo o processo de ensino. Na busca de cooperar nesse processo, os autores deste capítulo que vêm desenvolvendo os estudos acerca deste tema.

MÉTODOS DA IMPLEMENTAÇÃO ESTRATÉGICA DA ESCOLA ATIVA

Para as metodologias ativas, tem dois conceitos que são de maneira especialmente poderosos para a aprendizagem como: a aprendizagem ativa e aprendizagem híbrida. Já é compreendido que as metodologias ativas dão realce ao papel protagonista do discente, focando em seu envolvimento direto, participativo e reflexivo nas etapas do processo, onde o mesmo experimenta, desenha e cria, com a direção do professor; enquanto que a aprendizagem híbrida se destaca pela flexibilidade, pela mistura e compartilhamento dos espaços, dos tempos, das atividades, dos materiais, suas técnicas e das tecnologias que compõem todo esse processo ativo. Enquanto que o híbrido, tem uma mediação tecnológica forte e com o suporte: físico - digital, móvel, tem realidade física e aumentada, que procuram trazer inúmeras possibilidades de combinações, disposições, roteiros e atividades.

A finalidade de explicar ou de esclarecer o que se entende quando se tratam de uma investida pautada nas metodologias ativas de ensino, tornando-se possível apresentar tal metodologia conforme a figura a seguir, que busca resumir os seus principais princípios e, nesse trajeto há uma mudança do ensinar para aprendê-lo, assim como o desvio do foco do professor para o aluno, que passa a assumir uma corresponsabilidade pelo seu aprendizado.

Em consideração, as metodologias as diretrizes que buscam nortear os procedimentos de ensino e aprendizagem, que podem se estabilizar em estratégias, abordagens e técnicas concretas, diferenciadas e específicas. Que são usadas como estratégias de ensino centralizadas na participação efetiva dos estudantes, tendendo ao fortalecimento da construção do processo de aprendizagem, de forma branda, integrada e híbrida.

Estas metodologias ativas, ultimamente num mundo conectado e digital, podem se expressar através de modelos de ensino híbridos, com várias combinações. Esta junção entre as metodologias ativas com os modelos híbridos traz contribuições extraordinários para o desenho das soluções atuais aos aprendizes de hoje.

Enquanto que na aprendizagem intencional que é considerada a aprendizagem formal ou escolar, se constrói num processo complexo e equilibrado entre os três movimentos ativos híbridos principais que são: a construção individual, onde cada aluno cursa e indica seu caminho pelo menos parcialmente; grupal, onde o aluno busca expandir sua aprendizagem por meio de contornos diferentes no envolvimento, sua interação e compartilhamento de saberes, suas atividades e produções com seus pares, com os distintos grupos, com os diferentes níveis de supervisão docente; onde o aluno estuda com a orientação de pessoas mais práticas em diversos campos e atividades.

Na educação, pode ter a orientação ou supervisão que é muito importante para que o aluno possa conseguir avançar intensamente na aprendizagem, nessa construção individual, a responsabilidade fundamental é de cada um e sua iniciativa é prognosticada pela escola, onde o aluno constrói seus espaços em seu determinado tempo, sendo que o mesmo ocorre na construção colaborativa ou grupal e a aprendizagem depende da supervisão, qualidade e iniciativas concretas dos grupos, que desenvolvem o poder da reflexão e da sistematização a partir das atividades realizadas.

A seguir, do ponto de vista tanto do professor como da escola, a personalização é um movimento que vai ao encontro das obrigações e dos interesses dos estudantes para ajudá-los no desenvolvimento do seu potencial, mantendo-os motivados e engajados em seus projetos significativos, desta forma auxiliando-os na construção de conhecimentos aprofundados e também no desenvolvimento de competências mais amplas.

Existem ainda inúmeras formas de personalização como o modelo de planejar atividades distintas para que os alunos possam aprender de várias formas, assim também como o modelo de desenhar um mesmo roteiro básico para que todos os estudantes o destaquem em seu próprio ritmo e que realizem a avaliação somente quando seguros e refazendo sempre que necessário.

Há também uma outra forma de personalização que é pôr os alunos em uma plataforma e depois acompanhar as suas atividades on-line, avaliando o grau de domínio em alguns temas propostos, estabelecendo as atividades de apoio conforme as necessidades estudadas durante a visualização on-line; existem ainda modelos de personalização mais avançados, onde os alunos podem escolher totalmente ou mesmo parcialmente o percurso que pretendem seguir, mas esta opção ocorre apenas em alguns projetos mais inovadores da educação.

Quando os alunos estão motivados intimamente, a aprendizagem torna-se mais expressiva, apenas quando eles acham sentido no cumprimento das atividades que são propostas, isto aguça suas motivações mais profundas, fazendo com que o discente possa se engajar ainda mais nas atividades de forma bem prazerosa durante sua realização. Mas para que isso aconteça, é preciso que o docente conheça cada estudante mapeando seu perfil, além disso, estabelecer pontes afetivas com o mesmo, para que eles possam enxergar o mundo, partindo de onde estão para aumentar sua concepção e tornarem-se empreendedores do conhecimento.

O Programa Escola Ativa iniciou-se no ano de 2007, foi um momento distinto, sobre sua transferência do FNDE/FUNDESCOLA para a Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade, ficando assim sua gestão a cargo da Coordenação-Geral de Educação do Campo, como parte integrante das ações do MEC que compõem a política nacional de Educação do Campo.

E, em um esforço conjunto dessa Coordenação, e também das Instituições de Ensino Superior parceiras e das Secretarias Estaduais de Educação, esse Programa teve um crescimento satisfatório no seu campo de atuação. Enquanto que em 2008, ultrapassou as barreiras regionais e passou a atender às cinco regiões do Brasil e, a partir da união ao Programa naquele ano, sua inclusão foi ampliada de cerca de 10.000 escolas para aproximadamente 27.000 escolas. Já em 2009, houve outro avanço significativo, tendo em vista que 3.106 municípios e 17 estados aderiram ao programa. E, com esta adesão, em 2010 o atendimento passou para 39.732 escolas e cerca de 1.321.833 alunos de classes multisseriadas localizadas em todo território nacional.

O momento atual desafia o Programa a buscar entender a realidade do interior, como fonte de suas devidas reflexões, e ultrapassar a visão reducionista do campo. Em análise, no campo real trata-se de um espaço onde atuam os distintos interesses e os principais projetos para o País.

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos ao conteúdo não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve (SACRISTÁN, 2000, p. 120).

Na oposição do modelo de desenvolvimento que deixa dependente o campo à cidade e aumenta ainda mais as desigualdades entre os segmentos da população brasileira que moram nas áreas urbanas e rurais, nisso se refere ao acesso dos direitos sociais básicos, a partir da luta e dos referenciais dos movimentos sociais do campo.

PROCESSO METODOLÓGICO

A pesquisa aqui realizada caracteriza-se como exploratório-descritiva, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos” (COLLIS; HUSSEY, 2005), estabelece relações entre as variáveis (GIL, 2002) e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (TRIVINÓS, 1990).

Para efeito de conhecimento sobre as demais linhas de pesquisa podem ser destacadas as pesquisas descritivas, que procedem de uma análise minuciosa e descritiva do objeto de estudo (população, empresa, governo, situação-problema). Concentra-se na coleta e no levantamento de dados qualitativos, contudo, sobretudo, quantitativos. Usam-se gráficos de gêneros, sexo, idade, nível de escolaridade e localidade, por exemplo. (MENEZES *et al.*, 2019).

De acordo com a abordagem de Trivinos (1987), a pesquisa é:

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do in-

investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p.132).

Para a consumação deste trabalho foi desenvolvido além da comunicação via aplicativo *WhatsApp*, também foi usado o *Google Met*, o computador, também foi aplicado um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas para os alunos das duas turmas de 2º anos do Ensino Médio na escola foco deste estudo. Onde participaram um quantitativo de 182 alunos, que receberam, realizaram e entregaram a pesquisa (questionário) respondida, através do aplicativo e se obteve os resultados já compilados pelo programa através do computador.

O enfoque, trata-se de uma abordagem, qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

O enfoque quantitativo visa coletar fatos concretos: números. Dados quantitativos são estruturados e estatísticos. Eles formam a base para tirar conclusões gerais da sua pesquisa. O enfoque qualitativo coleta informações que não buscam apenas medir um tema, mas descrevê-lo, usando impressões, opiniões e pontos de vista. A pesquisa qualitativa é menos estruturada e busca se aprofundar em um tema para obter informações sobre as motivações, as ideias e as atitudes das pessoas. Embora essa abordagem proporcione uma compreensão mais detalhada das perguntas da pesquisa, ela dificulta a análise dos resultados.

De acordo com Laville & Dione (1999, p. 191) que é através da entrevista que é possível conferir a competência dos entrevistados, constatando assim se as respostas satisfazem realmente ao pensamento desses indivíduos. E no que se refere ao emprego da entrevista na investigação científica, Minayo (1996, p. 108) revela que:

Os dados obtidos pela entrevista dividindo-os entre os de natureza objetiva fatos “concretos”, “objetivos” - que podem ser obtidos por outros meios- e os de natureza “subjéctiva”, como atitudes, valores, opiniões, que só podem ser obtidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos (MINAYO 1996, p. 108).

Assim sendo, a entrevista nada mais é do que uma fonte de informação que pode ser considerada primária, essencialmente a dados que podem ser igualmente obtidos através de consultas a censos, utilizadas de documentos ou de registros semelhantes; ou ainda secundárias, no que tange à pesquisa qualitativa, relacionada às informações construídas a partir da comunicação com a pessoa que está sendo entrevistada, referente ao próprio pensamento do indivíduo sobre a sua realidade social. Ainda em relação à entrevista, a autora prossegue reiterando:

Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois(...), realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa. (MINAYO, 2009, p. 64)

Enquanto que a coleta de dados aqui apresentadas, é uma das etapas principais da pesquisa em que se começará com a aplicação dos instrumentos organizados e das

técnicas que serão selecionadas, com a finalidade de se efetuar a coleta dos dados previstos. Este momento dar-se-á em duas fases distintas que são considerados: um relato concretizado antes da aplicação da prática e outro depois da aplicação da metodologia para os discentes. E, ocorrerá através de um rigoroso controle na aplicação dos instrumentos de pesquisa, sendo este um fator essencial para evitar os erros e os defeitos (MARCONI; LAKATOS, 2017).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apesquisa foi realizada através de uma abordagem conceitual a respeito dos diversos recursos de ensino empregados nas salas de aula e com a inclusão das novas tecnologias, que foi realizada na referida escola. Que também foi abordado neste questionário com perguntas pertinentes e referentes às NTIC's que são oferecidas por essa escola e que são atreladas às metodologias ativas para o ensino dos conteúdos de Matemática.

E, através desta abordagem foi analisado se com o auxílio da metodologia ativa e das NTIC's, se o educando atingiu uma aprendizagem mais expressiva sobre o conteúdo da Matemática. Eles, também falaram sobre como utilizam nas aulas de Matemática essas ferramentas tecnológicas, quais suas funções e se isso fez com que as aulas ficassem interativas e prazerosas e, se dentro do que os professores observaram durante o uso, se suas aulas obtiveram maior significado.

Este estudo foi efetivado, buscando atender às necessidades e ter uma maior compreensão e entendimento a respeito dos fatores responsáveis pela falta de interesse dos alunos pela educação matemática, além de buscar uma relação entre o contexto da formação dos professores e de como isto impacta no desempenho dos educandos, buscando dessa forma comparar os resultados das avaliações externas como o SAEB.

A matemática ainda é considerada por muitos indivíduos, como uma disciplina com resultados precisos e procedimentos infalíveis, que possui como elementos fundamentais as operações aritméticas, procedimentos algébricos, definições e teoremas geométricos. Pode-se perceber que a metodologia tradicional empregada com frequência ainda hoje no ensino da matemática, não acompanha o desenvolvimento tecnológico da sociedade, exigindo dos alunos excesso de técnicas operatórias sem justificativas destas. Quando se perguntou dos alunos referentes suas dificuldades na disciplina de matemática eles responderam que:

Gráfico 1 - Análise resumida dos entrevistados.

Fonte: A pesquisadora (2022)

Como constatado de forma graficada 37% apresenta dificuldade na disciplina de matemática, 34% relataram que possuem facilidade que é uma boa porcentagem, 13% fomentaram que possuem muita facilidade. Com esta análise comprova-se como obteve um acréscimo no ensino no que se refere a disciplina estudada, 10% preferiram não relatarem e 6% admitem que possuem muitas dificuldades que é um número bem pequeno, que se torna relevante apresentar uma estratégia de ensino que venha agregar tal valor.

A maior dificuldade em estudar e aprender matemática nem sempre está associada a conceitos. Muitos alunos podem fazer atividades como adição, subtração e multiplicação. Outros podem resolver problemas simples, quando interrogado fora do contexto escolar, a dificuldade dos alunos em aprender matemática pode estar relacionada tanto aos próprios conceitos da disciplina quanto a questões como problemas com a visão ou a audição dentre outros fatores ou até mesmo uma metodologia de ensino sem ser rentável.

Torna-se relevante buscar desenvolver no aluno o interesse em buscar um envolvimento maior na aprendizagem matemática, tendo como foco principal o interesse em constituir relações entre o aluno e o conteúdo, ou o aluno e a escola, descobrindo a maneira correta de usar os instrumentos tecnológicos adequadamente para alcançar uma maior compreensão possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diversos fatores que influenciaram a vida dos alunos, levando-os a uma desmotivação em estar na escola, em sala de aula e querer aprender, além da falta de estímulos e iniciativas pelo gosto em estudar. Como consequência da pesquisa realizada, constatou-se desinteresse pelos alunos no que se refere ao componente curricular de Matemática, diante das várias dificuldades apresentadas pelos alunos do Ensino Médio no seu desempenho escolar.

Ficou comprovado a importância de se desenvolver no espaço escolar metodologias diferenciadas que possam estimular o estudante, a conquistar seu conhecimento, ao mesmo tempo que a escola venha a realizar uma prática pedagógica que coopere na formação do

aluno como cidadão crítico e reflexivo, e valorizando a participação ativa dos pais neste processo educacional, desta forma contribuindo grandemente, com a sociedade onde vive.

A Matemática aumenta e possibilita a autonomia intelectual do cidadão, definindo e provocando os alunos a buscar a capacidade de transformar e entender o contexto em que vive, além de procurar modificá-lo em conformidade com a sua necessidade. Para isso, cabe ao docente utilizar essas tecnologias educacionais colocadas à sua disposição, como por exemplo, computadores, lousa digital, tablets, data - shows, ferramentas adequadas as metodologias de ensino, além de serem facilitadores do desenvolvimento do aprendizado do discente.

Esta produção possibilitará a muitos educadores que possam vir a ter como acessar este material, também ressaltar também quais são os pontos chaves que foram trabalhados e quais foram as modificações que precisarão ser feitas para que os estudantes superem estas dificuldades e possam construir um aprendizado satisfatório.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. A. O que é mídia-educação. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Leis e Decretos. Constituição da República Federativa do Brasil: atualizada até 01.01.2003. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2017.

COLLIS, Jill e Hussey, Roger. Pesquisa em Administração. 2ª Ed. Bookman. São Paulo, 2005.

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

FIORENTINI, D; LORENZATO, S. Investigação Em Educação Matemática: Percursos Teóricos e Metodológicos. 2º ed. São Paulo: Autores Associados. 2006.

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

GADANIDIS, Moacir; GÓMEZ, Margarita Victoria; FREIRE, Lutgardes (Comp.). Lecciones de Paulo Freire. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

KENSKI, V.M. Novas Tecnologias na educação presencial e a distância. In: LAZZARI, R. L. B. (org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas– São Paulo: Editora UNESP, 2003.

LAVILLE E JEAN DIONNE; tradução Heloisa. Monteiro e Francisco Settineri, Horizonte: Editora UFMG 1999.

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

MINAYO, M.C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria; Metodologia Científica. 7. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

PCNs. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,2017.

SOUTO, D. L. P.; BORBA, M. C. “Movimentos, estagnações, tensões e transformações na aprendizagem da matemática on-line” in Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática - SIPEM II. 2016.

SACRISTÁN (2000) apresenta os vários níveis/fases do currículo. Diante das discussões realizadas pelo autor.

A importância da computação em tempos de pandemia

The importance of computing in pandemic times

Adriano Assunção de Vargas

Licenciado em Computação pelo Instituto Federal Farroupilha – Campus Santo Augusto/IFFar

Felipe Luís Saggin

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

RESUMO

A tecnologia está inserida cada vez mais no âmbito educacional, porém teve seu crescimento após a pandemia do coronavírus ocorrido no ano de 2020, onde a única alternativa para que as aulas pudessem ocorrer, era de maneira remota, visto que, o isolamento social era a única maneira de se proteger do vírus. Entretanto, nem todos os professores, alunos e familiares apresentavam facilidade para utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs) e muitos nem tinham estrutura adequada. Deste modo, o presente trabalho visa abordar reflexões acerca da inserção da computação nas escolas, durante o período pandêmico e discorrer sobre as dificuldades dos professores e alunos para se adaptar com o ensino remoto. Ademais, objetiva-se responder alguns questionamentos pertinentes e que vão de encontro a temática. Para o desenvolvimento do trabalho foram utilizados materiais bibliográficos sobre a temática, bem como, experiências adquiridas durante a prática de Estágio Curricular Supervisionado, que foi realizada de maneira remota no período referido.

Palavras-chave: computação e educação. educação em tempos de pandemia. tecnologias em educação.

ABSTRACT

Technology is increasingly inserted in the educational field, but it grew after the coronavirus pandemic that occurred in 2020, where the only alternative for classes to take place was remotely, since social isolation was the only way to protect yourself from the virus. However, not all teachers, students and family members were able to use Information and Communication Technologies (TDICs) easily and many did not even have adequate structure.



In this way, the present work aims to address reflections on the insertion of computing in schools during the pandemic period and discuss the difficulties of teachers and students to adapt to remote teaching. In addition, the objective is to answer some pertinent questions that go against the theme. For the development of the work, bibliographic materials on the subject were used, as well as experiences acquired during the practice of Supervised Curricular Internship, which was carried out remotely in the referred period.

Keywords: computing and education. education in times of pandemic. technologies in education.

INTRODUÇÃO

Retomando um pouco os meses, vivenciava-se uma época bastante complicada, uma pandemia viral que tirava o sossego e a saúde de muitas pessoas, preocupadas com a data em que seria criada a primeira vacina e quando poderiam sair para a rua, visto que a única maneira de evitar o contágio pelo coronavírus era o isolamento social. Sendo assim, as aulas presenciais ficavam impedidas de ocorrer, tendo as escolas, que adotar o modelo de ensino remoto, tampouco utilizado e que fez com que os professores e equipes diretivas tivessem que se reinventar para tornar possível a disseminação do conhecimento, mesmo que, de uma forma mais limitada.

Partindo do pressuposto de que, nem todos os professores, alunos e pais estavam familiarizados com os recursos tecnológicos, a implantação do ensino remoto foi dificultosa para ambas as partes, em diversos contextos, que variam desde falta de conhecimento para utilizar até a falta de estrutura, considerando que nem todos possuem computador com acesso à internet em suas residências, e até mesmo as escolas com realidades muito complicadas.

Nesta perspectiva, o presente trabalho visa abordar reflexões acerca da inserção da computação nas escolas durante a pandemia e o isolamento social, bem como discorrer sobre as dificuldades dos professores e alunos para se adequar a este novo método de ensino que permaneceu cerca de dois anos e que até o presente momento traz impactos na aprendizagem. Além disso, procura-se responder os seguintes questionamentos: Quais barreiras puderam ser ultrapassadas com o auxílio da computação neste período? As escolas possuem professores formados nas áreas de computação, aptos para auxiliar no desenvolvimento das aulas remotas? Será que as escolas estão preparadas para uma nova pandemia? Quais foram os impactos causados pelas tecnologias no ensino? Será que o licenciado em computação teve importância e impacto nas escolas pelas quais ele estava presente? Os movimentos foram melhores elaborados entre o professor licenciado em computação e os professores das disciplinas? Visando encontrar as respostas para estes questionamentos, além da experiência desenvolvida durante os Estágios Curriculares Supervisionados que ocorreram durante o período pandêmico, utilizou-se também da pesquisa bibliográfica nos periódicos do Portal Capes, Scielo e Google Acadêmico, construindo as ideias a partir do que os autores investigados trazem sobre a temática e a solução para a problemática.

A EDUCAÇÃO, AS TIC E O PAPEL DO PROFESSOR DE COMPUTAÇÃO

Após a pandemia ocorrida nos anos de 2020 e 2021 onde as aulas presenciais estavam impossibilitadas de ocorrer, o ensino remoto e a educação mediada pelas tecnologias tiveram um grande avanço e os professores, alunos e gestores escolares tiveram de se reinventar para que as aulas continuassem a ocorrer, entretanto, nem todos estavam familiarizados com esta realidade.

No atual momento de crise sanitária internacional, provocada pelo novo coronavírus, tentando que se evite o contágio da doença, bem como a minimização das perdas e prejuízos para os estudantes, a orientação do MEC assim como do Conselho Nacional de Educação, no que se refere as ações no âmbito da educação é de paralização das aulas de forma presencial e continuidade das ações educacionais com a implantação do ensino remoto mediado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) (SILVA; SILVA, 2020, p.99).

A tecnologia está cada vez mais inserindo-se no âmbito educacional e o ensino a distância cresce significativamente, portanto, torna-se necessário uma transformação dos processos educativos, visto que os próprios alunos estão crescendo com a tecnologia na palma das mãos, portanto, o ensino tradicional deve ser ressignificado.

A educação tradicional envolve a educação em uma redoma, na qual a responsabilidade é única e exclusivamente tarefa do professor e, portanto, este deve ser o detentor do saber e das técnicas de ensinagem, enquanto o aluno acaba assumindo o papel do produto gerado a partir da convivência com os conteúdos e com disciplinas compartimentadas. (CASTRO; COELHO; SOARES, *et al.*, 2015, p.51).

Nesta perspectiva, torna-se necessário o conhecimento de diversos recursos tecnológicos para inserir em sala de aula e tornar as aulas mais atrativas, engajadoras e diversificadas. “A internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece.” (MORAN, 1997, p.4).

Entretanto, até a ocorrência da pandemia, o conhecimento sobre muitos recursos era vago, portanto, os professores, alunos, famílias e equipes escolares tiveram que aprender, antes de tudo a utilizar as tecnologias para que as aulas remotas pudessem ocorrer.

O cenário, que já se apresentava desafiador, por ocasião da pandemia do coronavírus é tomado pela urgência da migração da sala de aula como local de encontro presencial entre alunos e professores, para o espaço da virtualidade, seja através dos Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA), redes sociais ou até entrega de material impresso. (MORAES; SAGGIN; VIANA, 2022, p.110)

Durante o estágio realizado no ensino fundamental, ocorreram diálogos com os professores sobre o decorrer das práticas docentes durante o ensino remoto. Conforme relatos, ocorreram grandes dificuldades em utilizar as plataformas disponíveis e para sanar tais dificuldades buscavam por ajuda em lojas de informática da cidade e com os próprios membros mais jovens de suas famílias para utilizar as ferramentas do Google para sala de aula. “Nesse sentido, vêm à tona questões acerca da inserção da informática nas grades curriculares das diferentes modalidades de Ensino para que se possa ter um conhecimento básico sobre a utilização, principalmente sobre as principais ferramentas voltadas à educação e ao ensino”. (MORAES; SAGGIN; VIANA, 2022, p.112).

Diante de todas as incertezas e da falta de uma plataforma específica para utilizar

no ensino remoto, utilizava-se aquelas que fossem mais fáceis para o público-alvo, tendo em vista que os pais, alunos e até mesmo os professores tinham dificuldades com as TICs. Além disso, ao menos uma vez na semana as atividades eram impressas e retiradas na secretaria da escola e devolvidas na semana seguinte, caso não fosse possível a realização das aulas pelo *Google Meet*, pois nem sempre os alunos possuíam acesso a rede de internet ou computadores, sendo que, muitos utilizam dispositivos celulares que não tinham arquitetura para instalação dos aplicativos necessários para o correto andamento das aulas.

Nas realidades distintas e desiguais, no que se refere ao acesso aos aparelhos, à internet e ao conhecimento básico para operacionalizá-los, estudantes e professores, acolhem ao seu modo, a escola em suas casas para que o ensino e a aprendizagem prossigam. A educação, o ensino, os professores e seus familiares, os estudantes e seus familiares vivenciam um processo de reinvenção, nominado como Ensino Remoto Emergencial (ERE). (MORAES; SAGGIN; VIANA, 2022, p. 110).

Muitas barreiras puderam ser ultrapassadas com esse novo modelo de ensino mediado pelas tecnologias e após sua aceitação, ficou clara a necessidade cotidiana da inserção das TICs na educação, sendo que até hoje em muitas escolas esta ideia prevalece e mudou muitas metodologias. A Computação é capaz de romper paradigmas e possibilitar aos alunos diversas formas de ir ao encontro do aprendizado, possibilitando que em qualquer conteúdo e componente curricular possam ser utilizados os recursos oferecidos pela tecnologia.

Dessa maneira, depreende-se que existem inúmeras possibilidades tecnológicas que podem ser utilizadas pelo professor na sala de aula, pois muitos educadores ainda têm a visão de que somente o computador é tecnologia. Entretanto, sabe-se que ao utilizar um quadro-de-giz estará também se apropriando de tecnologia, e esta para muitos deles não há segredo em como utilizá-las. Portanto, é preciso refletir sobre as novas possibilidades que podem acontecer na interação entre professor e aluno, e os benefícios delas para a educação. (SILVA; GONÇALVES, 2014, p.5)

A instituição de ensino onde as práticas foram desenvolvidas, atualmente conta com um professor licenciado em computação que auxilia no desenvolvimento das atividades pedagógicas de forma interdisciplinar com as disciplinas da grade comum, sempre dialogando com os professores titulares e trazendo inovações para as aulas. A capacitação de professores de Computação é de suma importância para suprir estas perspectivas, possibilitando cada vez mais se fazer presente nas aulas e no cotidiano escolar.

O papel do professor neste sentido fará toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem, no qual ele deverá adquirir conhecimento e desenvolver junto com seus alunos atividades relativas ao conteúdo da disciplina, sendo as atividades com computadores integradas às desenvolvidas em sala de aula. (SILVA; GONÇALVES, 2014, p.5)

O papel da computação é indispensável na sociedade atual e pode-se notar a falta de investimentos nesta área, bem como a sua inserção no currículo dos cursos de licenciatura, sendo que os professores se formam sem ao menos saber o básico de como inserir os recursos digitais nas suas aulas. Além disso, também são oferecidas poucas formações continuadas na área, fazendo com que, haja dificuldades e uma certa resistência, e a pandemia tornou visível essas questões.

O processo de formação demanda que a construção profissional da docência siga os processos educacionais balizados pela tecnologia, com orientações e ensinamentos de como utilizar as fontes informacionais disponíveis para a educação, de

tal forma que possa estabelecer estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos, centrando o profissional de educação na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação e, sobretudo, transmitir o conhecimento que implica na utilização da informação na internet; - que tradicionalmente, não faziam parte da atuação do profissional em educação. (PAULA; PIMENTA; BUENO, 2019, p.224)

Tendo em vista a falta de professores de computação e necessidade de inserção desse componente curricular nas grades curriculares na Educação Básica, e também pela falta de qualificação docente na área, torna-se evidente que, em caso de ocorrência de uma pandemia, muitas escolas ainda terão dificuldades em inserir o ensino remoto nas aulas. Mesmo com a ocorrência de meses atrás, muitos professores buscaram a qualificação básica, mas não suficiente para esta finalidade.

O letramento midiático na educação não altera somente a relação do estudante com o ensino e a aprendizagem, mas também, modifica o papel do professor que antes tinha como função exclusiva transmitir aos alunos o fluxo de conhecimentos contidos em livros. No entanto, na era da informatização, o papel do docente se direciona não apenas à compreensão e disseminação desses assuntos, mas também, aos novos temas e conhecimentos contextualizados, com os quais os alunos se deparam em meio a tantas possibilidades proporcionadas pela hipermídia. (MOREIRA, 2012, p.5)

Ressignificar o trabalho docente, reestruturar o currículo dos cursos de licenciatura, bem como, oferecer capacitação aos professores e equipes escolares, torna possível um avanço no sistema educacional, tendo em vista que os alunos estão nascendo cada vez mais conectados e desde a educação infantil se pode trazer as TDIC para a sala de aula, nem que apenas ao se trabalhar vídeos do Youtube.

E é, por isso que é preciso utilizar as fontes informacionais disponíveis para a educação como as bases para o enfrentamento dos desafios curriculares da formação docente, sendo que esses se constituem na apropriação de um saber diversificado no processo formativo, com recursos e ferramentas disponíveis para uma educação que se quer, mediadas pelas TIC, produzindo-se novos conhecimentos e competências. (PAULA; PIMENTA; BUENO, 2019, p.225)

No contexto da Escola estudada, antes da contratação de um professor de Computação, a referência para utilização das TDIC no estabelecimento era a pessoa que mais tinha conhecimentos sobre, entretanto, com a chegada do profissional licenciado, muitas barreiras foram rompidas, porque o mesmo tem qualificação e visão daquilo que melhor pode ser implementado, além de todo contexto envolvendo as aulas e a interdisciplinaridade, tornando clara a ideia de que, com um profissional capacitado, novas portas podem se abrir e a escola estará sempre inovando.

A partir dessas reflexões é visível o quanto um professor de Computação pode contribuir para a Escola e também de que o letramento digital de professores se torna cada vez mais essencial e indispensável. Somente partindo destas ideias é que se pode resignificar as práticas docentes e possibilitar evolução da educação e melhorias na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões acima trouxeram à tona a importância do professor de computação e suas contribuições para a educação, tendo em vista que esse profissional pode contribuir

significativamente para todas as modalidades de ensino, bem como para a aprendizagem dos alunos e para o bom andamento das atividades escolares. Ademais, os mesmos estão nascendo e crescendo num contexto tecnológico, portanto a inserção das TDIC na educação torna-se cada vez mais necessária.

Há a necessidade de ressignificar o papel docente para o uso das TDIC em sala de aula, possibilitando avanços positivos no compartilhamento de conhecimento. Além disso, o professor, enquanto mediador do conhecimento, deve se tornar também, mediador da utilização das TDIC como forma de agregar aprendizado para os alunos e não somente como forma de entretenimento.

Diante dessas colocações, é possível destacar que mediante toda tecnologia existente nos tempos atuais, é indispensável o papel do profissional da Computação no contexto escolar e foi necessária a ocorrência uma pandemia e a inserção do Ensino Remoto para que essa ideia adentrasse cada vez mais na sociedade.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, E. A.; COELHO, V.; SOARES, R.; SOUSA, L. K. S.; PEQUENO, J. O. M.; MOREIRA, J. R. ENSINO HÍBRIDO: DESAFIO DA CONTEMPORANEIDADE?. In: *Projeção e Docência*. Faculdade Projeção: 2015. pp.47-57. Disponível em: < <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/563>>. Acesso em: 21 out. 2022.
- MORAES, M. G.; SAGGIN, F. L.; VIANA, J. Licenciandos em ciências biológicas e em programação no ensino remoto emergencial: um diálogo pedagógico necessário. In: PEREIRA, D.; BORTOLOTTI, K. F. (org.). *Desafios da Educação na Contemporaneidade IV*. Ponta Grossa: Aya, 2022. p. 95-107. Disponível em: <<https://ayaeditora.com.br/Livro/17455/#:~:text=Na%20contemporaneidade%2C%20al%C3%A9m%20dos%20pontos,de%20ensinar%20estimula%20diferentes%20aprendizagens.>>. Acesso em: 20 out. 2022.
- MOREIRA, C. LETRAMENTO DIGITAL: DO CONCEITO À PRÁTICA. *Anais do SIELP*. V. 2, Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_051.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- MORAN, J. Como utilizar a internet na educação. In: *Relatos de Experiência*. 1997. Disponível em: < <https://www.scielo.br/ij/ci/a/PxZcVBPnZNxv7FVcHfgMNBg/?lang=pt>>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- PAULA, R. S. L.; PIMENTA, J. S.; BUENO, J. L. P. INSERÇÃO CURRICULAR DAS TECNOLOGIAS NA GRADUAÇÃO COMO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE. In: PIMENTA, J. S.; PACÍFICO, J. M, MONTEIRO, F. M. A. (org.). *DOCÊNCIA, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: experiências e pesquisas*. Jundiaí: Paco, 2019. p. 222-233.
- SILVA, F. R; SILVA, A. A. Ensino remoto e educação em tempos de pandemia do novo coronavírus no Brasil: aproximação crítica sobre os impactos no ensino-aprendizagem. In: *Revista Labor*. [online] Fortaleza: 2020. pp.87-109. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/59385>>. Acesso em: 20 out. 2022.
- SILVA, R. T. M.; GONÇALVES, F. D. NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO: O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO. In: *II SEMINÁRIO ESTADUAL PIBID DO PARANÁ*. [online] Foz do Iguaçu: 2014. pp.1513-1517. Disponível em: <<https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/2925>>. Acesso em: 30 out. 2022.

Impacto da tecnologia na saúde mental dos professores da educação básica: reflexões a partir do discurso docente

Impact of technology on the mental health of basic education teachers: reflections from the teaching discourse

Edson de Freitas Pinto
Rosemare Cristina da Paixão

RESUMO

Este estudo científico tem como objetivo analisar o impacto da tecnologia na saúde mental dos professores na educação básica, considerando o discurso político como ponto de partida. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base em uma revisão bibliográfica exploratória, aplicação de formulários semiestruturados e utiliza o método dedutivo e de análise de conteúdo para examinar a relação entre o uso da tecnologia, as diretrizes políticas e o bem-estar dos professores. O problema investigado é se o uso da tecnologia na educação básica, conforme expresso nos discursos políticos influencia de forma significativa na saúde mental dos professores. A questão problema busca identificar os principais impactos da tecnologia na saúde mental dos professores da educação básica, considerando o discurso político e as diretrizes educacionais. Espera-se que os resultados deste estudo contribuam para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais adequadas, promovendo um ambiente de trabalho saudável e o bem-estar dos professores.

Palavras-chave: tecnologia. saúde mental. professores. educação básica. discurso político.

ABSTRACT

This scientific study aims to analyze the impact of technology on the mental health of teachers in basic education, considering the political discourse as a starting point. The research adopts a qualitative approach, based on an exploratory bibliographic review, application of semi-structured forms



and uses the deductive method and content analysis to examine the relationship between the use of technology, political guidelines and the well-being of teachers. The problem investigated is whether the use of technology in basic education, as expressed in political speeches, significantly influences the mental health of teachers. The problem question seeks to identify the main impacts of technology on the mental health of basic education teachers, considering political discourse and educational guidelines. It is hoped that the results of this study will contribute to the development of more appropriate educational policies and practices, promoting a healthy work environment and the well-being of teachers.

Keywords: technology. mental health. teachers. basic education. political discourse.

INTRODUÇÃO

A temática deste artigo científico aborda o impacto da tecnologia na saúde mental dos professores da educação básica, tendo como base o discurso docente. O objetivo é analisar e refletir sobre as implicações do uso da tecnologia na saúde mental desses profissionais, a partir das diretrizes e discursos políticos que envolvem a educação.

A problematização desse estudo consiste em compreender como a introdução da tecnologia na educação básica, de acordo com as políticas governamentais e discursos política afeta a saúde mental dos professores. O que se busca é identificar os possíveis impactos negativos e positivos que a tecnologia pode gerar nesse contexto específico, levando em consideração o discurso político e as diretrizes educacionais.

O problema a ser investigado neste estudo não é formulado como uma pergunta, mas como uma afirmação a ser explorada: O uso da tecnologia na educação básica, conforme expresso nos discursos políticos influencia na saúde mental dos professores de forma significativa. A questão problema, por sua vez, é elaborada como uma pergunta: Quais são os principais impactos da tecnologia na saúde mental dos professores da educação básica, levando em conta o discurso político e as diretrizes educacionais?

Com base na pesquisa exploratória de natureza bibliográfica, abordagem qualitativa, aplicação de formulários semiestruturados, bem como método dedutivo e de análise de conteúdo, este estudo buscará examinar obras científicas, artigos acadêmicos, documentos políticos relacionados à temática e análise das respostas dos entrevistados. As bases de dados consultadas incluem, mas não se limitam a *PubMed*, *Scopus*, *Web of Science* e *Google Scholar*, buscando por termos relevantes, como “tecnologia na educação”, “saúde mental dos professores” e “discurso político”.

A justificativa para a realização deste estudo reside na importância de compreender os efeitos da tecnologia na saúde mental dos professores, considerando o contexto político em que as decisões e diretrizes educacionais são estabelecidas. A relevância social dessa pesquisa consiste na possibilidade de fornecer subsídios para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais adequadas, que considerem o impacto da tecnologia na saúde mental dos professores, visando à promoção de um ambiente de trabalho saudável e o bem-estar desses profissionais fundamentais para a educação básica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Análise dos discursos políticos que embasam as políticas educacionais

A análise dos discursos políticos que embasam as políticas educacionais é de fundamental importância para compreender os objetivos e argumentos presentes nessas políticas, bem como suas possíveis influências na implementação e adesão às mesmas. Para isso, é necessário contextualizar historicamente as políticas educacionais relacionadas ao uso da tecnologia na educação básica (Bauman, 2018; Castells, 2015).

Nesse sentido, a análise dos discursos políticos presentes nas políticas educacionais atuais é relevante para compreender as ideias e propostas que embasam tais políticas (Bourdieu, 2020; Foucault, 2000). A identificação dos principais objetivos e argumentos utilizados nos discursos políticos contribui para a compreensão das intenções por trás das políticas educacionais (Freire, 1993; Habermas, 2014).

Uma avaliação crítica dos discursos políticos em relação ao impacto da tecnologia na saúde mental dos professores é essencial para analisar se tais políticas consideram adequadamente as questões emocionais e psicológicas dos profissionais da educação (Goleman, 2001; Silva, 2011). Além disso, a discussão das possíveis influências dos discursos políticos na implementação e adesão às políticas educacionais permite compreender como esses discursos podem afetar a aceitação e o engajamento dos professores na utilização da tecnologia na educação básica (Bourdieu, 1992; Tardif, 2020).

Ao analisar os discursos políticos que embasam as políticas educacionais, é possível identificar diferentes abordagens teóricas e conceituais presentes nessas políticas (Durkheim, 2013; Vygotsky, 1998). Essas abordagens são fundamentais para compreender os princípios orientadores das políticas educacionais relacionadas ao uso da tecnologia na educação básica, bem como suas implicações para a formação e prática docente (Nóvoa, 1992; Pimenta, 2020).

É importante destacar que a análise dos discursos políticos deve levar em consideração tanto os aspectos teóricos como os aspectos práticos das políticas educacionais. Nesse sentido, autores como Freire (2020) e Gardner (2011) contribuem com perspectivas pedagógicas e psicológicas que podem enriquecer a compreensão das políticas educacionais relacionadas à tecnologia na educação básica.

Estratégias para a construção da Identidade Docente, Profissionalidade Docente e Necessidades Formativas

A construção da identidade docente é um processo complexo que envolve a formação e o desenvolvimento profissional do professor. A identidade docente refere-se à maneira como os professores se percebem e constroem sua imagem profissional no contexto educacional (Bauman, 2018). Ela é influenciada por fatores pessoais, sociais e culturais, e está em constante transformação ao longo da carreira (Bourdieu, 1998). A identidade docente também está relacionada à forma como os professores se veem como agentes de mudança na sociedade e como promotores do desenvolvimento intelectual e social dos alunos (Freire, 2020).

A profissionalidade docente abrange os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o exercício efetivo da docência (Gatti, 1997). Ela está intrinsecamente ligada à saúde mental dos professores, pois a profissão docente pode ser desafiadora e estressante, levando a problemas como o esgotamento profissional e transtornos mentais (American Psychiatric Association, 2014). Nesse sentido, a promoção da saúde mental dos professores é fundamental para o desenvolvimento de uma profissionalidade docente sustentável (Spink, 2010).

No contexto da educação básica, o uso da tecnologia tem se mostrado cada vez mais presente e necessário. No entanto, muitos professores enfrentam dificuldades em lidar com essa demanda e sentem a necessidade de se atualizarem e se capacitarem para utilizar de forma eficaz as ferramentas tecnológicas em sala de aula (Kuenzer, 2016). As necessidades formativas dos professores diante do uso da tecnologia incluem o domínio técnico, pedagógico e ético do uso das tecnologias digitais na educação (Pimenta, 2020).

Diante das demandas tecnológicas, estratégias são necessárias para auxiliar os professores na construção de sua identidade docente. Uma abordagem eficaz é a reflexão sobre a prática, que envolve a análise crítica e sistemática da própria prática docente, levando à compreensão e à transformação da identidade profissional (Tardif, 2020). Além disso, a formação continuada é fundamental, fornecendo aos professores oportunidades de aprendizado e desenvolvimento profissional ao longo da carreira (Nóvoa, 1992).

A promoção da saúde mental dos professores na era digital também requer abordagens e programas específicos. O cuidado com a saúde mental dos professores envolve a criação de ambientes de trabalho saudáveis, o fortalecimento de redes de apoio social e a promoção de estratégias de autocuidado (Goleman, 2001). Além disso, é importante desenvolver a capacidade de lidar com o estresse e as demandas emocionais da profissão, por meio do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e da promoção de práticas de bem-estar (Freire, 1997).

Para Kuenzer (2016), a construção da identidade docente, a profissionalidade docente e as necessidades formativas dos professores são elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Estratégias que promovam a reflexão sobre a prática, a formação continuada e a promoção da saúde mental são essenciais para apoiar os professores diante das demandas tecnológicas e contribuir para uma prática docente efetiva e sustentável.

Reflexões sobre o estado emocional dos professores

A saúde mental dos professores tem sido objeto de preocupação devido ao impacto emocional decorrente do uso da tecnologia na educação básica. O avanço tecnológico tem gerado mudanças significativas na prática docente, exigindo dos professores habilidades e adaptação constantes (Bauman, 2018). O estresse e a sobrecarga emocional podem surgir como consequência das demandas tecnológicas, afetando o bem-estar e a qualidade de vida desses profissionais (Gatti, 1997).

A adaptação às mudanças tecnológicas pode desencadear aspectos psicológicos e emocionais nos professores. Segundo Bourdieu (1998), as transformações tecnológicas

impactam a estrutura da profissão docente, levando os professores a redefinir sua identidade e a se ajustarem a novos papéis e responsabilidades. Essas mudanças podem gerar insegurança e ansiedade, afetando o estado emocional dos professores (Bourdieu, 2020).

O desgaste emocional e o esgotamento profissional são sintomas frequentes entre os professores que enfrentam demandas tecnológicas. A exposição contínua às novas tecnologias e a necessidade de acompanhar seu ritmo acelerado podem levar a uma exaustão física e emocional, comprometendo a saúde mental dos professores (*American Psychiatric Association*, 2014). A identificação precoce desses sintomas é fundamental para a prevenção do esgotamento e para o desenvolvimento de estratégias de cuidado e apoio (Spink, 2010).

Diante dos desafios tecnológicos, estratégias de autocuidado e promoção da saúde mental são essenciais para os professores. O cuidado com a saúde emocional envolve o estabelecimento de práticas de bem-estar, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a criação de redes de apoio social (Goleman, 2001). Além disso, é fundamental que os professores tenham acesso a programas de suporte e formação continuada que abordem a gestão emocional e o equilíbrio entre o uso da tecnologia e o bem-estar pessoal (Pimenta, 2020).

A saúde mental dos professores é um tema de extrema relevância no contexto educacional, uma vez que esses profissionais enfrentam desafios diários que podem impactar sua qualidade de vida e bem-estar psicológico. Nesse sentido, a identificação de boas práticas institucionais no apoio à saúde mental dos professores se faz fundamental para promover um ambiente de trabalho saudável e favorável ao desenvolvimento profissional e pessoal desses profissionais. Conforme Bauman (2018), é necessário que as instituições de ensino estejam atentas às demandas emocionais dos professores e adotem medidas que visem à promoção da saúde mental no ambiente educacional.

Além das práticas institucionais, as políticas educacionais desempenham um papel crucial na promoção da saúde mental dos professores. De acordo com Bourdieu (1998), essas políticas têm a responsabilidade de valorizar o trabalho docente, proporcionando condições adequadas de trabalho e valorização profissional. Por meio da implementação de políticas que incentivem a qualidade de vida no trabalho e promovam a equidade no ambiente educacional, é possível contribuir para a saúde mental dos professores e, conseqüentemente, para a qualidade da educação.

A formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores são aspectos relevantes para a promoção da saúde mental desses profissionais. Conforme Gatti (1997), programas de incentivo à formação e atualização constante dos professores contribuem para a melhoria de suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para a redução do estresse e do esgotamento profissional. Dessa forma, investir em políticas de formação continuada é fundamental para fortalecer a saúde mental dos professores.

No contexto da educação básica, programas de suporte e assistência psicossocial desempenham um papel significativo na promoção da saúde mental dos professores. Segundo Freire (1987), esses programas oferecem suporte emocional e psicológico aos professores, auxiliando no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar. Ao proporcionar

espaços de escuta e reflexão, esses programas contribuem para a melhoria do bem-estar psicológico dos professores e para a prevenção de possíveis problemas de saúde mental.

A importância do trabalho em rede e parcerias também é destacada na promoção da saúde mental dos professores. Conforme Romanelli (2000), a construção de uma rede de apoio, envolvendo profissionais da educação, gestores escolares e equipes de saúde, é essencial para oferecer suporte integral aos professores. Por meio de parcerias entre instituições, é possível ampliar as possibilidades de atendimento e proporcionar um suporte abrangente, contemplando aspectos emocionais, sociais e profissionais.

Para Tardif (2020), a saúde mental dos professores é uma questão complexa e que demanda ações integradas e abrangentes. A identificação de boas práticas institucionais, a implementação de políticas educacionais adequadas, o incentivo à formação continuada, a disponibilização de programas de suporte psicossocial e o trabalho em rede e parcerias são elementos - chave para promover um ambiente de trabalho saudável e favorecer a saúde mental dos professores. Ao investir nesses aspectos, as instituições educacionais contribuem não apenas para o bem-estar dos professores, mas também para a qualidade da educação como um todo.

Com o avanço da tecnologia, surgem tendências e desafios relacionados ao uso dessas ferramentas na educação básica. Segundo Castells (2015), a era da informação traz consigo a necessidade de repensar a forma como a tecnologia é incorporada no ambiente educacional, considerando seus impactos na saúde mental dos professores. Nesse sentido, é fundamental buscar formas de utilização da tecnologia que sejam pedagogicamente eficazes e que levem em conta o bem-estar dos profissionais.

Para aprimorar as políticas educacionais e promover a saúde mental dos professores, é necessário adotar recomendações que valorizem o trabalho docente e criem condições adequadas para o desenvolvimento profissional. De acordo com Gatti (1997), investir na formação continuada dos professores é uma medida essencial, pois contribui para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e para a redução do estresse e do esgotamento profissional. Além disso, políticas que promovam a equidade, a valorização salarial e o reconhecimento da importância social da profissão docente são fundamentais, como defendido por Bourdieu (1998).

A importância da colaboração entre educadores, gestores, pesquisadores e formuladores de políticas é um aspecto central na promoção da saúde mental dos professores. Segundo Freire (1987), a construção de uma rede de apoio que envolva diferentes atores do campo educacional é fundamental para proporcionar um ambiente de trabalho saudável e para a troca de experiências e aprendizagem entre os profissionais. A colaboração possibilita o compartilhamento de boas práticas, a identificação de desafios comuns e a busca de soluções coletivas.

A atividade laboral exerce uma influência significativa na saúde mental dos professores, e é necessário direcionar esforços para compreender e abordar essa relação de forma mais abrangente. Segundo Huberman (1995), o ciclo de vida profissional dos professores é permeado por desafios e mudanças que afetam sua saúde mental, como a entrada na carreira, a adaptação a novos contextos e a transição para a aposentadoria.

Portanto, futuras pesquisas devem se dedicar a investigar esses aspectos, buscando compreender os impactos do trabalho docente na saúde mental em diferentes fases da carreira.

Por fim, é fundamental adotar uma abordagem integral para a promoção da saúde mental dos professores na educação básica. Essa abordagem deve considerar não apenas os aspectos individuais e profissionais, mas também os fatores contextuais, sociais e estruturais que influenciam a saúde mental dos professores. Conforme Romanelli (2000), é necessário investir em políticas e práticas que promovam a qualidade de vida no trabalho, o suporte emocional e a prevenção de problemas de saúde mental. Somente assim será possível criar um ambiente educacional saudável e propício ao desenvolvimento profissional dos docentes.

Para Veiga (2020), as perspectivas futuras e as recomendações para a promoção da saúde mental dos professores são fundamentais para o aperfeiçoamento da educação básica. O uso adequado da tecnologia, aprimoramento das políticas educacionais, colaboração entre os diversos atores do campo educacional, investigação dos impactos da atividade laboral na saúde mental dos professores e adoção de uma abordagem integral são aspectos cruciais nesse processo. Ao implementar tais medidas, será possível garantir um ambiente de trabalho saudável e promover o bem-estar dos professores, refletindo positivamente na qualidade da educação.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa foram consultadas bases de dados acadêmicas e científicas, incluindo *PubMed*, *Scopus*, *Web of Science*, *ERIC*, e *Google Scholar*, aplicação e análise de formulários semiestruturados.

A busca foi realizada utilizando descritores relacionados ao tema, com critérios temporais que englobaram estudos publicados nos últimos 10 anos. Os descritores utilizados foram “*technology*”, “*mental health*”, “*teachers*”, “*primary education*”, “*political discourse*”.

Este estudo adotou uma abordagem bibliográfica, utilizando fontes secundárias, como artigos científicos, dissertações, teses e relatórios governamentais. A seleção dos materiais foi baseada em critérios de inclusão que consideraram a relevância do conteúdo para a temática proposta. Foram excluídos estudos que não abordavam diretamente a relação entre tecnologia e saúde mental dos professores na educação básica.

Os procedimentos metodológicos adotados incluíram a definição dos descritores e critérios de busca, a busca nas bases de dados selecionadas, a leitura e análise crítica dos materiais selecionados, a síntese dos resultados encontrados e análise de conteúdo das respostas dos professores entrevistados.

O estudo contou com pesquisas às Especialistas em educação básica (EEB) das escolas cujos professores foram entrevistados sobre as principais tecnologias educacionais utilizadas pelos professores com abordagem de pontos positivos e negativos a respeito da aplicação de tais tecnologias, conforme o quadro 01 (Impacto na saúde mental do professor, página 14). Foram aplicados formulários semiestruturados a dez professores

da rede estadual de educação de Minas Gerais, regentes da educação básica, das Superintendências Regionais de Ensino de Barbacena e Curvelo. A seleção dos professores partiu da análise da EEB das escolas alvo desta pesquisa que indicaram os docentes que apresentavam maior dificuldade no uso da tecnologia e/ou que nos últimos meses tiveram alguma licença médica relacionada à saúde mental.

A metodologia adotada permitiu uma abordagem abrangente e rigorosa do tema proposto, fornecendo “*insights*” importantes sobre as implicações da tecnologia na saúde mental dos professores da educação básica. A análise de conteúdo das respostas dos entrevistados contribuiu para uma compreensão mais aprofundada das perspectivas e desafios enfrentados pelos profissionais da educação nesse contexto. A relevância e a justificativa da pesquisa foram validadas pela importância social e acadêmica do tema, assim como pela lacuna identificada na literatura existente como escassez de estudos focados especificamente na saúde mental dos professores em relação ao uso da tecnologia.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Políticas educacionais e uso da tecnologia na educação básica

A implementação de políticas educacionais e o uso da tecnologia na educação básica são temas de grande relevância no contexto educacional contemporâneo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece as bases para a organização do sistema educacional no Brasil, destacando a importância do uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) como ferramentas pedagógicas (LDB, data). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também ressalta a necessidade de promover a inserção crítica e responsável das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas relacionadas ao uso da tecnologia na educação, visando à promoção da equidade e à melhoria da qualidade do ensino.

As políticas educacionais desempenham um papel fundamental na orientação das práticas educativas e na promoção do acesso equitativo à tecnologia na educação básica. Segundo LDB, essas políticas devem garantir a formação continuada dos professores para a utilização das TICs de forma pedagogicamente eficaz. Essa formação é essencial para que os educadores possam explorar o potencial das tecnologias como recursos didáticos, favorecendo a construção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades dos alunos.

A BNCC, por sua vez, enfatiza a importância de desenvolver competências digitais nos estudantes, considerando que vivemos em uma sociedade cada vez mais mediada pela tecnologia. Essa perspectiva está alinhada com as metas do PNE, que busca promover a igualdade de oportunidades e a inclusão digital na educação. Para tanto, é necessário que as políticas educacionais incentivem a disponibilização de infraestrutura tecnológica nas escolas, bem como o acesso a dispositivos e recursos digitais por parte dos alunos.

O uso da tecnologia na educação básica também está relacionado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 das Nações Unidas. De acordo com a ONU, o ODS 4 visa garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa,

promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Nesse sentido, a incorporação das tecnologias educacionais pode contribuir para a democratização do acesso ao conhecimento, permitindo que estudantes de diferentes realidades possam ampliar suas oportunidades de aprendizagem.

Nesse contexto, as políticas educacionais têm buscado cada vez mais integrar a tecnologia como ferramenta pedagógica nas escolas, reconhecendo seu potencial para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Segundo *American Psychiatric Association* (2014), o uso de tecnologias educacionais tem o objetivo de promover a participação ativa dos alunos, desenvolver habilidades do século XXI e proporcionar uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Dessa forma, políticas educacionais têm sido implementadas em diversos países, incentivando o uso de recursos tecnológicos nas escolas.

Para embasar as políticas educacionais que promovem o uso da tecnologia na educação básica, diversos países têm elaborado diretrizes e documentos oficiais. Segundo Bauman (2018), tais diretrizes visam orientar as práticas pedagógicas, promovendo a integração das tecnologias de forma ética, crítica e reflexiva. Nesse sentido, essas políticas buscam garantir que o uso da tecnologia esteja alinhado com os objetivos educacionais, incentivando a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade.

As políticas educacionais que promovem o uso da tecnologia na educação básica também englobam estratégias de implementação nas salas de aula. De acordo com Castells (2015), uma das principais estratégias é a integração curricular, que consiste em utilizar a tecnologia como um recurso complementar às disciplinas, buscando tornar o processo de ensino mais dinâmico e interativo. Além disso, as políticas também incentivam a formação de professores para o uso adequado das tecnologias, visando o desenvolvimento de competências digitais docentes (Gatti, 1997).

Os objetivos e metas das políticas educacionais relacionadas à tecnologia na educação básica podem variar de acordo com cada país. No entanto, é comum encontrarmos a intenção de promover a inclusão digital e reduzir a exclusão social por meio do acesso à tecnologia (Habermas, 2020a). Além disso, essas políticas visam desenvolver competências digitais nos estudantes, preparando-os para o mundo contemporâneo (Freire, 2020). Outro objetivo é estimular a criatividade e a colaboração entre os alunos, promovendo a construção coletiva do conhecimento (Vygotsky, 2007).

Embora as políticas educacionais que promovem o uso da tecnologia na educação básica tenham trazido benefícios, é importante realizar uma discussão crítica sobre seus impactos na saúde mental dos professores. O aumento da carga de trabalho, a necessidade de atualização constante e a pressão para utilizarem as tecnologias podem gerar estresse e ansiedade nos docentes (Silva, 2011). Além disso, a falta de infraestrutura adequada nas escolas e a falta de formação específica podem dificultar a implementação efetiva das tecnologias (Gatti, 1997).

Impactos psicológicos e emocionais do uso da tecnologia pelos professores

Os impactos psicológicos e emocionais do uso da tecnologia pelos professores têm sido amplamente discutidos na literatura científica. A análise das condições de trabalho dos professores na educação básica revela que a inserção da tecnologia pode aumentar a carga de trabalho e exigir um esforço adicional dos docentes (*American Psychiatric Association*, 2014). A carga horária extensa e o desequilíbrio entre vida pessoal e profissional são fatores que contribuem para o estresse e a exaustão dos professores (Bauman, 2018). Além disso, a falta de formação adequada para a utilização da tecnologia em sala de aula pode gerar insegurança e ansiedade nos professores (Gatti, 1997).

O Quadro 01 apresenta uma análise do impacto na saúde mental dos professores ao utilizarem diferentes tecnologias educacionais. As tecnologias incluídas são o LMS (*Learning Management System*), aplicativos educacionais, quadros interativos, ferramentas de colaboração online, vídeos e aulas *online*, *blogs* e *wikis*, simulações e jogos educativos, redes sociais educacionais, *podcasts* e *audiobooks*, e realidade virtual e realidade aumentada.

Quadro 1 - Impacto na saúde mental do professor.

Tecnologia Educacional	Impacto Positivo na Saúde Mental do Professor	Impacto Negativo na Saúde Mental do Professor
LMS (Learning Management System)	- Organização eficiente do conteúdo educacional; Redução do estresse relacionado à distribuição de materiais; Acompanhamento automatizado do progresso dos alunos	- Sobrecarga de informações e demandas administrativas; Possibilidade de falta de personalização do ensino
Aplicativos Educacionais	- Recursos interativos e engajadores que tornam as aulas mais dinâmicas; Aumento do interesse e motivação dos alunos	- Necessidade de familiarização com diferentes aplicativos; Possíveis distrações dos alunos durante o uso dos aplicativos
Quadros Interativos	- Apresentação visualmente atraente e interativa do conteúdo; Melhor comunicação e interação com os alunos	- Possível curva de aprendizado para utilizar a tecnologia; Dependência excessiva da tecnologia para o ensino
Ferramentas de Colaboração Online	- Facilita a colaboração síncrona e assíncrona entre alunos; Compartilhamento de recursos e projetos em tempo real	- Possíveis conflitos ou dificuldades na colaboração online; Gestão do tempo para revisar e avaliar o trabalho dos alunos
Vídeos e Aulas Online	- Complemento das explicações em sala de aula; Possibilidade de os alunos revisarem o conteúdo em seu próprio ritmo	- Demandas adicionais de produção e edição de vídeos; Dificuldade em manter a atenção dos alunos durante as aulas online
Blogs e Wikis	- Estímulo à criação e compartilhamento de conteúdo online; Desenvolvimento de habilidades de escrita e colaboração	- Necessidade de orientação e moderação do conteúdo publicado; Possíveis problemas de privacidade e segurança online
Simulações e Jogos Educativos	- Ensino de conceitos complexos de forma interativa e engajadora; Estímulo ao pensamento crítico e resolução de problemas	- Possível dependência excessiva de jogos em detrimento de outras estratégias de ensino; Dificuldade em adaptar jogos a diferentes níveis de habilidade
Redes Sociais Educacionais	- Facilita a postagem de conteúdo e a interação com os alunos; Feedback e acompanhamento das atividades dos alunos	- Possíveis distrações relacionadas a outros conteúdos nas redes sociais; Necessidade de monitorar e garantir a segurança dos alunos online

Tecnologia Educacional	Impacto Positivo na Saúde Mental do Professor	Impacto Negativo na Saúde Mental do Professor
Podcasts e Audiobooks	- Acesso ao conteúdo educacional em formato de áudio; Aprendizagem auditiva e prática de compreensão oral	- Dificuldade em manter a atenção dos alunos durante o áudio; Limitações na interação e no feedback imediato
Realidade Virtual (RV) e Realidade Aumentada (RA)	- Experiências imersivas e interativas em diferentes áreas do conhecimento; Engajamento dos alunos em atividades práticas e virtuais	- Possíveis custos e recursos necessários para implementar a tecnologia; Necessidade de adaptar o currículo para incluir experiências de RV/RA
Diário Escolar Digital (DED)	Registro dos conteúdos ministrados pelos professores, a frequência dos estudantes, as atividades avaliativas e as oportunidades de aprendizagem de forma síncrona.	Instabilidade da plataforma ocasionando atrasos dos registros, sobrecarga do sistema, dificultado o acesso, perda de dados ocasionando um retrabalho por parte do professor.

Fonte: Elaborada pelo Autor (2023) adaptado de Tardif (2020)

A partir do Quadro 01 percebe-se que as tecnologias educacionais são outra ferramenta que tem impacto na saúde mental dos professores. Esses aplicativos podem oferecer recursos interativos e engajadores que tornam as aulas mais dinâmicas, aumentando o interesse e a motivação dos alunos (Castells, 2015). No entanto, a necessidade de familiarização com diferentes aplicativos e as possíveis distrações dos alunos durante o uso podem ser fontes de estresse e ansiedade para os professores (Castells, 2015).

O suporte institucional oferecido aos professores no contexto da tecnologia educacional também desempenha um papel importante. A falta de recursos e infraestrutura adequados nas escolas pode gerar frustração e dificultar a implementação efetiva das tecnologias (Castells, 2015).

Mas aí a gente continua trabalhando com quadro de giz, a gente costuma ainda ter que passar atividade no quadro, ter que passar exercício xerocado porque você não tem um material de qualidade dentro de sala de aula, não tem um quadro interativo, computadores para os próprios alunos para realizar pesquisa, você tem que deslocar o menino para uma sala de informática que não tem a quantidade de computadores para toda a turma. Além de demandar tempo tudo isso complica muito. (Professor 8)

A ausência de políticas claras e de apoio institucional pode aumentar a pressão sobre os professores, contribuindo para a sobrecarga emocional (Habermas, 2020).

No Estado o desânimo muito grande, falta de incentivo, é mais uma falta de... chega até uma falta de respeito às vezes, sabe? Eu tenho muita dor de cabeça, eu tenho desânimo, eu tenho insônia, às vezes a pressão arterial altera... A falta de incentivo, desculpa, é falta de uma palavra. Às vezes falta respeito e falta consideração. Falta de valorização da profissão, seja ela financeira ou até mesmo profissional. Falta de incentivo de prosperidade por parte da sociedade. (Professor 8).

Os impactos das condições de trabalho na saúde mental dos professores frente ao uso da tecnologia são significativos. O aumento do estresse, da ansiedade e da exaustão pode levar ao surgimento de problemas de saúde mental, como depressão e Burnout (Silva, 2011). Os professores enfrentam a pressão de se adaptarem rapidamente às novas tecnologias, lidar com a demanda constante por atualização e enfrentar a sobrecarga de trabalho, o que pode comprometer sua saúde emocional e psicológica (Gatti, 1997).

Estou muito confusa. É muita informação. Não tô conseguindo. Meu HD não tá suportando. Não sei... estão atropelando tudo, querem que o professor funcione igual às máquinas da tecnologia. Eu não tô dando conta. (Professor 5)

É fundamental que as políticas educacionais considerem os aspectos psicológicos e emocionais dos professores ao promoverem o uso da tecnologia. Investir na formação adequada dos professores, fornece suporte institucional efetivo e garantir condições de trabalho saudáveis são medidas essenciais para mitigar os impactos negativos (Bauman, 2008). Além disso, é necessário promover uma cultura de autovalorização e cuidado com a saúde mental no ambiente escolar, reconhecendo os desafios enfrentados pelos professores e oferecendo recursos e apoio necessários (Freire, 2020).

Eu sempre deixei a saúde mental por último, sabe? É como se ser professor viesse em primeiro plano e a saúde mental ah, não tem sintoma nenhum, está tudo certo e isso foi deixando por dez anos. É muito tempo para começar a pensar em mim só agora. Então essa questão da saúde mental veio à tona, após a pandemia, junto com a tecnologia. No início da pandemia, eu tava sem contrato. Então eu não peguei em escola nenhuma o início dessa inserção tecnológica. Quando eu entrei foi no meio da pandemia, eu entrei numa escola onde todo mundo já tinha passado por capacitação tecnológica e eu tive apenas um encontro com um colega que me passou por uns 40 minutos todo o sistema que eles usavam. (Professor 5).

Foi difícil, nós fomos obrigados. A gente não tinha conhecimento nenhum, nós tivemos que usar. Tivemos muito pouco ajuda, a capacitação que veio não é uma capacitação para poder usar de imediato, pois não havia domínio da tecnologia, que foi complicado, foi difícil. (Professor 10)

A análise das condições de trabalho dos professores na educação básica revela a importância de compreender os desafios enfrentados por esses profissionais no contexto educacional contemporâneo. Segundo Gatti (1997), a valorização do trabalho docente e o reconhecimento das suas necessidades são fundamentais para promover uma educação de qualidade. A pesquisa nessa área destaca a relevância de investigar não apenas a carga horária, mas também o equilíbrio entre vida pessoal e profissional dos professores (Kuenzer, 2016).

Nem sempre, nem sempre, porque eu não tenho conhecimento total. Às vezes eu tenho que dedicar um tempo maior para aprender, aplicar. Eu poderia ter um tempo mais disponível para poder viver na minha vida. E muitas vezes eu dedico a essa aprendizagem. (Professor 10)

A carga horária excessiva e a sobrecarga de tarefas podem comprometer a qualidade do ensino e afetar a saúde mental dos professores (*American Psychiatric Association*, 2014). Nesse sentido, é essencial explorar a formação adequada para a utilização da tecnologia em sala de aula, considerando que seu uso pode ser um fator adicional de demanda e pressão sobre esses profissionais (Pimenta, 2020). A formação docente deve contemplar não apenas aspectos técnicos, mas também aspectos pedagógicos e didáticos, visando capacitar os professores para uma integração efetiva da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem (Nóvoa, 1992).

Hoje eu avalio minha saúde mental como em construção, eu acho. Eu já estive muito mal em relação a problemas pessoais e que envolviam questões de trabalho e hoje em dia eu procuro melhorar isso da melhor forma possível através de tratamento de acompanhamento médico. Não consigo dormir. Preciso tomar remédio para dormir. Tenho muita irritabilidade. Eu acho que é em relação à carga muito grande de trabalho. (Professor 7)

Além disso, é necessário avaliar o suporte institucional oferecido aos professores

no contexto da tecnologia educacional. A disponibilidade de recursos tecnológicos, o acesso a infraestrutura adequada e o apoio técnico são aspectos relevantes para garantir a efetividade do uso da tecnologia em sala de aula (Recuero, 2019). A falta de suporte pode resultar em frustração e dificuldades no manejo das tecnologias, impactando negativamente o trabalho dos professores e a qualidade do ensino (Gatti, 1997).

Desafio que eu tenho é de orientar os meninos a usarem devidamente a tecnologia, né? Eles querem ficar em redes sociais. E aí, não prestam atenção na aula, ficam assistindo filme, ouvindo música, em joguinhos, então um atrapalha o outro. O uso da tecnologia, a gente sabe que ela veio pra ficar, né? Ela demanda muito tempo, maior planejamento. (Professor 3)

O sistema é que está nos adoecendo, é o sistema e não a escola em si. É o que é exigido, e a gente chegou num ponto em que eu lembro que na faculdade o professor de Didática ainda falava: existe uma coisa que você não consegue mexer, que é no querer do outro. A partir do momento que ele (aluno) não quer você não vai conseguir muita coisa e assim existe uma carga de responsabilidade nossa, já vai dentro do querer do menino que a gente não pode mexer. Você pode fazer mil coisas mirabolantes, inventar, mas se ele (aluno) não quiser não adianta, não vai fazer sentido pra ele. E o que eu percebo é que há certas coisas que não têm feito sentido na vida deles. Então, por isso que a gente tem esse retorno muito ruim. A partir do momento que fizer sentido a gente consegue ter um resultado melhor. (Professora 2)

É importante destacar também os impactos das condições de trabalho na saúde mental dos professores frente ao uso da tecnologia. A pressão por atualização constante, a necessidade de lidar com problemas técnicos e a demanda por inovação pedagógica podem contribuir para o estresse e o esgotamento desses profissionais (Silva, 2011). A saúde mental dos professores é fundamental para o bom desempenho profissional e para a qualidade do ensino (Spink, 2010), sendo necessário garantir condições de trabalho que promovam o bem-estar e a qualidade de vida desses profissionais.

A gente fica ansioso por aprender, né? É ruim não saber uma coisa que todo mundo sabe e que é exigido, e você não sabe. Então você tem que aprender, então você fica ansioso por aprender, né? Estou mais ansiosa. Com o sentimento de cobrança pessoal, sabe? Você tem que fazer, você tem que saber, você tem que dar conta. (Professora 2)

Silva (2011) considera que a análise das condições de trabalho dos professores e sua relação com o uso da tecnologia na educação básica revela a complexidade desse cenário e a necessidade de políticas e práticas que valorizem o trabalho docente, promovam o equilíbrio entre vida pessoal e profissional, ofereçam formação adequada, suporte institucional e cuidado com a saúde mental dos professores. Essas questões são essenciais para garantir uma educação de qualidade e o desenvolvimento profissional dos docentes, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ah, eu acho que a cobrança é muito grande. Eu acho que a sensação que eu tenho, é que o Estado está fazendo isso, até mesmo para a gente realmente adoecer e pedir para sair, essa é a sensação que eu tenho, tá vendo? (Professor 8)

Segundo Gatti (1997), a valorização do trabalho docente e o reconhecimento das suas necessidades são fundamentais para promover uma educação de qualidade. A pesquisa nessa área destaca a relevância de investigar não apenas a carga horária, mas também o equilíbrio entre vida pessoal e profissional dos professores (Kuenzer, 2016).

Dificuldade de trabalhar com as coisas tecnológicas, isso é fato. Agora, estabelecer

limite entre o trabalho e a minha vida pessoal eu consigo porque ao longo do tempo eu consegui trabalhar isso. É uma situação drástica, eu penso... eu determinei um espaço de tempo para que eu pudesse ter também um tempo ali justamente para não sofrer tanto com saúde mental... Não, não tenho celular. É uma coisa que eu não tenho. Por incrível que pareça, eu estou conseguindo viver muito bem, não tem tanta cobrança, não tem tanta... Eu acho que esse excesso de mensagem, esse excesso de apenas um toque você já fica preocupado com que você está recebendo, isso também atrapalha muito a saúde mental. (Professor 8)

Nem parei para pensar nisso. Estou levando. Não tem mais tempo para a vida pessoal. (Professora 10)

A carga horária excessiva e a sobrecarga de tarefas podem comprometer a qualidade do ensino e afetar a saúde mental dos professores (*American Psychiatric Association*, 2014). Nesse sentido, é essencial explorar a formação adequada para a utilização da tecnologia em sala de aula, considerando que seu uso pode ser um fator adicional de demanda e pressão sobre esses profissionais (Pimenta, 2020). A formação docente deve contemplar não apenas aspectos técnicos, mas também aspectos pedagógicos e didáticos, visando capacitar os professores para uma integração efetiva da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem (Nóvoa, 1992).

Além disso, é necessário avaliar o suporte institucional oferecido aos professores no contexto da tecnologia educacional. A disponibilidade de recursos tecnológicos, o acesso a infraestrutura adequada e o apoio técnico são aspectos relevantes para garantir a efetividade do uso da tecnologia em sala de aula (Recuero, 2019). A falta de suporte pode resultar em frustração e dificuldades no manejo das tecnologias, impactando negativamente o trabalho dos professores e a qualidade do ensino (Gatti, 1997).

É importante destacar também os impactos das condições de trabalho na saúde mental dos professores frente ao uso da tecnologia. A pressão por atualização constante, a necessidade de lidar com problemas técnicos e a demanda por inovação pedagógica podem contribuir para o estresse e o esgotamento desses profissionais (Silva, 2011). A saúde mental dos professores é fundamental para o bom desempenho profissional e para a qualidade do ensino (Spink, 2010), sendo necessário garantir condições de trabalho que promovam o bem-estar e a qualidade de vida desses profissionais.

De acordo com Bauman (2018), a modernidade líquida caracteriza-se pela fluidez e rapidez das relações sociais, incluindo a educação. Nesse contexto, a tecnologia exerce um papel central na transformação das práticas pedagógicas, exigindo dos professores novas habilidades e competências (Bourdieu, 1998).

E eu acho que a tecnologia tem tudo para ser muito vantajosa em sala, em escola, mas ela está sendo mais um mecanismo de exploração, ao invés de ser o mecanismo de modernização. (Professor 6)

Ao adotar tecnologias educacionais, os professores se deparam com efeitos psicológicos e emocionais decorrentes da necessidade de adaptação a novas ferramentas e metodologias. Goleman (2001) destaca a importância da inteligência emocional na capacidade de lidar com as mudanças e gerenciar o estresse emocional. A adaptação às tecnologias educacionais pode gerar ansiedade e incerteza, pois implica na necessidade de aprender novas habilidades e se adequar a um ambiente em constante transformação (Silva, 2011).

A incorporação da tecnologia na prática pedagógica também traz consigo desafios para os professores. Castells (2015) ressalta a importância de compreender as redes de comunicação como estruturas sociais e políticas, o que implica em repensar as relações entre professores, alunos e conteúdo. Nesse sentido, os professores enfrentam desafios relacionados à aquisição de conhecimentos tecnológicos, à adaptação de práticas pedagógicas tradicionais e à mediação do acesso equitativo às tecnologias (Kuenzer, 2016).

A introdução da tecnologia na educação também pode ter impactos na carga de trabalho, nas relações interpessoais e na autoestima dos professores. Huberman (1995) destaca que a adoção de tecnologias pode exigir um aumento na carga de trabalho dos professores, principalmente durante o processo de aprendizado e adaptação. Além disso, as interações virtuais podem influenciar as relações interpessoais entre professores e alunos, bem como entre os próprios professores (Tardif, 2020). Esses aspectos podem afetar a autoestima e o bem-estar dos professores, demandando estratégias de enfrentamento e desenvolvimento de resiliência.

Diante dos impactos psicológicos e emocionais da introdução da tecnologia na educação, é fundamental refletir sobre estratégias de enfrentamento e desenvolvimento de resiliência. Freire (2020) destaca a importância da autonomia do professor como agente transformador da realidade educacional. A reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a busca por formação continuada são aspectos relevantes para lidar com os desafios impostos pela tecnologia (Pimenta, 2020). Além disso, é necessário promover espaços de apoio e compartilhamento de experiências entre os professores, favorecendo a construção coletiva de conhecimentos e a troca de estratégias de enfrentamento (Gatti, 1997).

Abordagens teóricas sobre o impacto da tecnologia na saúde mental dos professores

As abordagens teóricas sobre o impacto da tecnologia na saúde mental dos professores têm ganhado relevância na sociedade contemporânea. De acordo com Bauman (2018), vivemos em uma era de modernidade líquida, na qual as relações sociais são marcadas pela fluidez e pela rápida obsolescência das tecnologias. Nesse contexto, a tecnologia exerce um impacto psicossocial significativo na sociedade atual.

Diversos teóricos têm desenvolvido modelos explicativos para compreender o impacto da tecnologia na saúde mental dos professores. Bourdieu (1998) argumenta que a transformação das pessoas em mercadorias, característica da vida de consumo na sociedade contemporânea, gera pressões e demandas que podem afetar a saúde mental dos indivíduos. Castells (2015) complementa essa visão, destacando a importância das redes de comunicação e da internet na sociedade em rede, que podem sobrecarregar os professores e prejudicar sua saúde mental.

Estudos empíricos e pesquisas científicas têm se dedicado a investigar o tema do impacto da tecnologia na saúde mental dos professores. Pesquisadores têm explorado questões como o uso excessivo de dispositivos eletrônicos, a demanda por disponibilidade constante, a pressão por estar sempre conectado e a exposição a conteúdos estressantes nas redes sociais (Spink, 2010; Silva, 2011). Esses estudos têm contribuído para uma compreensão mais aprofundada dos desafios enfrentados pelos professores no contexto digital.

No entanto, é importante realizar uma análise crítica das abordagens teóricas existentes e de suas contribuições para a compreensão do impacto da tecnologia na saúde mental dos professores. Diversos teóricos, como Freire (2020) e Goleman (2001), enfatizam a importância da inteligência emocional e da autonomia na promoção do bem-estar dos professores. Essas abordagens ressaltam a necessidade de desenvolver habilidades socioemocionais e de estabelecer limites saudáveis no uso da tecnologia, visando preservar a saúde mental dos docentes.

Apesar dos avanços na compreensão do impacto da tecnologia na saúde mental dos professores, ainda existem lacunas e desafios a serem enfrentados. É necessário investigar de forma mais aprofundada as consequências do uso excessivo da tecnologia e da exposição constante aos estímulos digitais na saúde mental dos professores, especialmente no contexto da educação básica. Além disso, são necessárias intervenções e políticas públicas que promovam a formação e o suporte emocional dos professores diante desses desafios (Gatti, 1997; Tardif, 2020).

A compreensão dessa interação complexa requer a consideração de diferentes perspectivas teóricas. Bauman (2018) destaca a modernidade líquida como um contexto em que a tecnologia desempenha um papel fundamental, transformando a sociedade em uma cultura de consumo. Essa dinâmica influencia diretamente a vida dos professores, que são inseridos em um ambiente em constante mudança e pressão por atualização tecnológica (Bauman, 2008).

Bourdieu (1998) contribui para a análise ao ressaltar a importância do discurso político na construção de políticas de tecnologia na educação básica. Segundo o autor, a política educacional é uma arena em que diferentes atores disputam poder e legitimidade, utilizando o discurso como estratégia para sustentar suas propostas. Nesse sentido, a análise dos discursos políticos que promovem o uso da tecnologia na educação é essencial para compreender as bases ideológicas e as intenções por trás dessas políticas (Bourdieu, 2020).

Ao examinar os discursos políticos, é necessário identificar as principais narrativas e argumentos presentes. Castells (2015) destaca a importância das redes de comunicação e da sociedade em rede como elementos centrais nesse processo. As narrativas podem se basear na ideia de que a tecnologia é uma solução para os problemas educacionais, promovendo a inclusão digital e a inovação pedagógica (Castells, 2022). Essas narrativas são construídas e reforçadas pelo discurso político, moldando a percepção coletiva sobre a relação entre tecnologia e educação.

No entanto, é fundamental fazer uma reflexão crítica sobre as implicações dessas narrativas na saúde mental dos professores. A pressão para se adaptar e utilizar constantemente as tecnologias educacionais pode levar a um aumento do estresse e da sobrecarga de trabalho (Gatti, 1997). Além disso, a exposição excessiva às telas e a necessidade de estar sempre conectado podem contribuir para o surgimento de problemas de saúde mental, como ansiedade e exaustão (Silva, 2011).

Diante desse cenário, é necessário propor reflexões e perspectivas futuras a partir da análise do discurso político. É preciso considerar uma abordagem que valorize a

autonomia e o bem-estar dos professores, promovendo uma relação saudável e equilibrada com a tecnologia (Freire, 2020). Além disso, é importante repensar as políticas educacionais, levando em conta as evidências científicas e as necessidades reais dos professores e alunos (Pimenta, 2020).

Diversos estudos têm se dedicado a investigar os efeitos dessas políticas na saúde mental dos docentes, especialmente quando relacionadas à tecnologia (Bauman, 2018; Gatti, 1997). A avaliação dos aspectos positivos e negativos dessas políticas torna-se essencial para compreender o impacto no bem-estar emocional e psicológico dos professores (Freire, 2020; Tardif, 2020). Além disso, é necessário explorar as implicações das mudanças promovidas por essas políticas nas práticas de autocuidado dos professores, levando em consideração os desafios e as oportunidades apresentadas (Castells, 2015; Huberman, 1995).

Uma análise aprofundada das políticas educacionais relacionadas à tecnologia permite identificar os possíveis efeitos na saúde mental dos professores. Estudos apontam que a introdução de novas tecnologias pode gerar sobrecarga de trabalho, aumento do estresse e dificuldades de adaptação, afetando o bem-estar emocional dos docentes (Bauman, 2008; Pimenta, 2020). Por outro lado, as tecnologias também podem proporcionar benefícios, como maior acesso a recursos educacionais e facilitação das práticas pedagógicas (Goleman, 2001; Recuero, 2019). Essa avaliação dos aspectos positivos e negativos das políticas educacionais é fundamental para entender os impactos no bem-estar emocional e psicológico dos professores.

As mudanças promovidas pelas políticas educacionais, especialmente no contexto da tecnologia, têm implicações diretas nas práticas de autocuidado dos professores. É necessário considerar que essas transformações podem exigir uma maior capacidade de adaptação, atualização constante e equilíbrio entre vida pessoal e profissional (Freire, 2001; Kuenzer, 2016). A promoção do bem-estar emocional e psicológico dos professores diante dessas políticas implica em reconhecer os desafios enfrentados e oferecer suporte adequado, como programas de capacitação, espaços de reflexão e incentivo ao autocuidado (Durkheim, 2013; Spink, 2010).

Diante dos desafios e oportunidades apresentados pelas políticas de tecnologia na educação, é fundamental discutir estratégias e recomendações para a melhoria do bem-estar dos professores. É preciso estabelecer uma abordagem holística, considerando tanto aspectos individuais quanto estruturais (Habermas, 2020a; Veiga, 2003). Isso envolve o fortalecimento das relações interpessoais, o estímulo à participação e ao diálogo entre professores, a criação de ambientes de trabalho saudáveis e a valorização do bem-estar emocional e psicológico como parte essencial da prática educativa (Freire, 1993; Romanelli, 2000).

A saúde mental dos professores é um aspecto fundamental a ser considerado na interação entre as políticas educacionais e a tecnologia na educação básica. A pesquisa exploratória bibliográfica revelou uma série de resultados e descobertas relevantes nessa área. Estudos destacam que a introdução da tecnologia na sala de aula pode gerar impactos significativos na saúde mental dos professores (Bauman, 2018; Bauman, 2008). Esses impactos podem estar relacionados a sobrecarga de trabalho, estresse, ansiedade e dificuldades de adaptação às novas ferramentas (Gatti, 1997; Pimenta, 2020).

A inter-relação entre as políticas educacionais, a tecnologia e a saúde mental dos professores é complexa e multifacetada. Bourdieu (1998) destaca que as políticas educacionais são influenciadas pelos interesses e valores dominantes na sociedade, o que pode levar a pressões e demandas excessivas sobre os professores. Além disso, a introdução da tecnologia na educação muitas vezes está vinculada a políticas de modernização e atualização curricular, o que pode criar expectativas e demandas adicionais para os docentes (Castells, 2015).

Diante desses desafios, é necessário refletir sobre estratégias para promover a saúde mental dos professores na era digital. A consideração do bem-estar emocional e psicológico dos docentes deve ser incorporada nas políticas educacionais e na formulação de práticas pedagógicas (Freire, 2020; Tardif, 2020). É essencial oferecer suporte adequado, como programas de capacitação e formação continuada, para auxiliar os professores na utilização da tecnologia de forma saudável e eficaz (Huberman, 1995).

Além disso, é fundamental reconhecer as oportunidades proporcionadas pela tecnologia na promoção da saúde mental dos professores. Recuero (2019) destaca que a tecnologia pode ser uma ferramenta para facilitar a comunicação, o compartilhamento de experiências e a construção de redes de apoio entre os docentes. A criação de espaços de diálogo e reflexão, nos quais os professores possam compartilhar suas experiências e buscar apoio mútuo, é uma estratégia importante para fortalecer a saúde mental da comunidade educacional (Durkheim, 2013).

Para avançar no entendimento dessa temática, sugere-se a realização de pesquisas futuras que investiguem mais profundamente o impacto da tecnologia na saúde mental dos professores. É importante compreender os fatores que contribuem para o estresse e a sobrecarga relacionados à utilização da tecnologia, bem como identificar estratégias eficazes de promoção do bem-estar dos docentes (Castells, 2022). Além disso, é necessário explorar como as políticas educacionais podem ser reformuladas para considerar as necessidades e preocupações dos professores em relação à saúde mental (Romanelli, 2000).

Por fim, Tardif (2020) destaca que a interação entre as políticas educacionais, a tecnologia e a saúde mental dos professores na educação básica é um tema complexo e crucial. A pesquisa exploratória bibliográfica destaca a necessidade de considerar o impacto da tecnologia na saúde mental dos professores, assim como a importância de promover estratégias de suporte e formação adequadas. O reconhecimento das oportunidades e desafios nessa área e a busca por soluções inovadoras são fundamentais para garantir um ambiente educacional saudável e valorizar o bem-estar dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apartir das reflexões sobre o impacto da tecnologia na saúde mental dos professores da educação básica pode-se concluir que esse tema é de extrema relevância e merece atenção por parte das políticas educacionais. O resumo do estudo evidencia a importância de compreender como o uso da tecnologia afeta o bem-estar dos professores, levando em consideração as diretrizes políticas estabelecidas.

Ao responder à problemática proposta, fica claro que o uso da tecnologia na educação básica exerce uma influência significativa na saúde mental dos professores. A exposição constante às demandas tecnológicas, à pressão por atualização e à falta de suporte adequado podem gerar estresse, ansiedade e esgotamento emocional nos docentes.

Para resolver esse problema, é necessário que as políticas educacionais considerem medidas para promover o equilíbrio entre o uso da tecnologia e a saúde mental dos professores. É fundamental implementar estratégias de formação docente que abordem a gestão do uso da tecnologia, o autocuidado e a criação de espaços de suporte e diálogo.

As hipóteses levantadas nesta pesquisa foram validadas, comprovando que o uso da tecnologia na educação básica pode ter um impacto negativo na saúde mental dos professores. Além disso, as premissas secundárias foram confirmadas, mostrando que a falta de preparo dos professores para lidar com os desafios da tecnologia e a ausência de suporte institucional contribuem para a sobrecarga emocional.

Os objetivos estabelecidos foram respondidos de forma satisfatória, revelando que a pesquisa exploratória bibliográfica, com abordagem qualitativa, método dedutivo, entrevistas, aplicação de questionários semiestruturados e método de análise de conteúdo, permitiram uma análise aprofundada do tema. Ao utilizar bases de dados acadêmicas e científicas relevantes, foi possível obter informações atualizadas e embasadas para subsidiar as reflexões propostas.

A metodologia adotada nesta pesquisa demonstrou ser eficiente para responder à problemática proposta. A revisão bibliográfica permitiu a compreensão das principais tendências e debates relacionados ao tema, enquanto a aplicação dos questionários possibilitou a análise das implicações na saúde mental dos professores.

A relevância e justificativa da pesquisa foram validadas pelo fato de que o impacto da tecnologia na saúde mental dos professores da educação básica é uma preocupação crescente no campo educacional. Compreender esse fenômeno é fundamental para promover políticas e práticas educacionais mais humanizadas, que valorizem o bem-estar dos professores como um elemento essencial para a qualidade da educação.

Correlacionando os achados da pesquisa, é importante destacar algumas limitações. A análise se concentrou principalmente nos depoimentos dos professores, sendo necessário aprofundar a compreensão dos aspectos práticos e cotidianos do uso da tecnologia nas escolas. Além disso, a amostra de estudos utilizada na revisão bibliográfica pode não ser totalmente representativa, o que indica a necessidade de futuras pesquisas abrangendo uma gama mais ampla de literatura científica.

Diante das dificuldades encontradas ao longo da pesquisa, como a escassez de estudos que abordam especificamente a relação entre tecnologia e saúde mental dos professores, recomenda-se a continuidade das investigações nessa área. Futuras pesquisas podem se concentrar em explorar estratégias de apoio e intervenções eficazes para mitigar o impacto negativo da tecnologia na saúde mental dos professores, levando em consideração as particularidades do contexto educacional.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 (5ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bauman, Z. (2018). Modernidade líquida. São Paulo: Zahar.
- Bauman, Z. (2008). Vida de consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bourdieu, P. (1998). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2020). O poder simbólico (10ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (1992). A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Brasil. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Institui as bases da educação nacional no Brasil. In VADE Mecum. São Paulo: Saraiva.
- Brasil. Lei nº 13.005, de 05 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. In VADE Mecum. São Paulo: Saraiva.
- Brasil. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular (BNCC). Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Brasil. Ministério da Educação. Estratégia Nacional de Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14716estrategianacionaldeeducacaoinclusiva&category_slug=marco2010pdf&Itemid=30192
- Brasil. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular (BNCC). Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Castells, M. (2015). A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra.
- Castells, M. (2022). A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Castells, M. (2014). Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da Internet. Rio de Janeiro: Zahar.
- Connor, S. (1993). Cultura pós-moderna (4ª ed.). São Paulo: Loyola.
- Durkheim, É. (2008). A educação moral. Petrópolis: Vozes.
- Durkheim, É. (2013). Educação e sociologia. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2000). Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes.

- Foucault, M. (2009). *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Política e educação* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Cortez.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2020). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P., & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (9ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gatti, B. (1997). *A formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados.
- Gardner, H. (2011). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Goleman, D. (2001). *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente* (45ª ed.). Rio de Janeiro: Objetiva.
- Habermas, J. (2020a). *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Loyola.
- Habermas, J. (2020b). *Agir comunicativo e razão destranscendentalizada*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (1985). Civil disobedience: litmustest for the democratic constitutional state. *Berkeley Journal of Sociology*, (30), 95-116.
- Habermas, J. (1999). *Comentários à ética do discurso*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Habermas, J. (1990). *Para a reconstrução do materialismo histórico* (2ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Habermas, J. (2014). *Na esteira da tecnocracia: pequenos escritos políticos XII*. São Paulo: Unesp.
- Habermas, J. (2006). *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70.
- Habermas, J. (2012). *Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Hall, S. (2014). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Lamparina.
- Heidegger, M. (2012). *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de*

professores (2ª ed., pp. 105-126). Porto, Portugal: Porto Editora.

Kuenzer, A. Z. (2016). Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. *Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região*, 20(2), 13-36.

Le Breton, D. (2020). *La sociologia delcuerpo*. Buenos Aires: Nueva Vision.

Levy, P. (2019). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital* (2ª ed.). São Paulo: Boitempo.

Morin, E. (2019). *Cultura de massas no século XX: Neurose* (9ª ed.). Rio de Janeiro: Forense.

Nóvoa, A. (Coord.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pimenta, S. G. (Org.). (2020). *Saberes pedagógicos e atividade docente* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.

Organização das Nações Unidas (ONU). Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento: as perguntas mais frequentes sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), 2018. Recuperado de <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/ods/cartilhadeperguntaserespostasdosods.html>

Ortiz, R. (2022). *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense.

Recuero, R. (2019). *A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina.

Romanelli, O. O. (2000). *História da educação no Brasil* (24ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Savater, F. (2006). *O valor de educar*. São Paulo: Editora Moderna.

Silva, A. B. B. (2011). *Mentes ansiosas: medo e ansiedade além dos limites*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Spink, M. J. P. (2010). *Psicologia social e saúde: práticas, saberes e sentidos* (9ª ed.). São Paulo: Vozes.

Spinoza, B. (2017). *Ética* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Tardif, M. (2020). *Saberes docentes e formação profissional* (2ª ed.). Petrópolis -RJ: Vozes.

Toffler, A. (2015). *A terceira onda* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Record.

Veiga, I. P. A. (2003). *Caminhos da profissionalização do magistério* (3ª ed.). Campinas: Papyrus.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1998). *A imaginação e o conhecimento*. São Paulo: Ática.

Wittgenstein, L. (1979). *As palestras de Wittgenstein*. Cambridge: Oxford: Blackwell.

Wittgenstein, L. (2018). *Da Certeza*. Lisboa: Edições 70.

Wittgenstein, L. (1980). *Cultura e valor*. Oxford: Brasil Blackwell (CV).

Zizek, S. (Org.). (1996). *Um mapa um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto.

Žižek, S. (2020). *Pandemia: COVID-19 e a reinvenção do comunismo*. São Paulo: Boitempo.

O uso das tecnologias de informação e comunicação - Tics no ensino remoto (na aula em casa) na rede pública de ensino: causas, consequências

The use of information and communication technologies - Tics in remote teaching (at home class) in the public school system: causes, consequences

Elielbe Lira Figueiredo

Graduada em Educação Física, Mestra em Ciências da Educação pela UNIDA-PY

Lidiane da Silva Uchôa

Graduada em matemática pela UFAM, doutora em Ciências da Educação pela UNIDA-PY

Luciane Uchôa Yoshi

Graduada em pedagogia pela UFAM, mestra em Ciências da Educação pela UNIDA-PY

Joriselma Fernandes da Silva

Graduada em geografia pela UFAM, mestra em Ciência da Educação pela UNADES-PY

RESUMO

O presente estudo aborda a temática “O uso das tecnologias de informação e comunicação -TICs no ensino remoto (na aula em casa) na rede pública de ensino: causas, consequências e soluções”. A crise causada pela Pandemia do Coronavírus foi um desafio para toda a sociedade brasileira e um dos setores bastante afetados pela pandemia é o da educação. A Pandemia levou o Governo do Estado a decretar *Lockdown*, ou seja, o fechamento de todos os setores da sociedade e a consequente permanência das pessoas em casa. A estrutura educacional foi severamente afetada, pois o ensino passou a ser forma remota e a distância, com isto o uso das ferramentas tecnológicas passou a ser de fundamental importância. Certamente o impacto causado por esta mudança repentina teve consequências no processo ensino-aprendizado. Deste modo o objetivo norteador deste artigo foi analisar se no contexto familiar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) contribuiu e contribui no



processo de Ensino - Aprendizagem dos Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental II em uma escola pública na Cidade de Manaus, Amazonas, desde março de 2020, as escolas da Rede Estadual do tablets entre outros, para adequar-se às aulas remotas. No estudo pode-se concluir que, as novas tecnologias e técnicas de ensino, são recursos eficazes para atender as necessidades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Porém, para muitos educadores, esses recursos ainda apresentam algumas falhas, embora se reconheça que a sua utilização no processo está se tornando cada vez mais relevante. Assim, tornam-se necessários cursos de formação de professores e alunos para potencializar os usos das TICs como ferramenta pedagógica para desenvolver competências e habilidades de todos os envolvidos na ação de ensinar e aprender.

Palavras-chave: tecnologias. ensino a distância. aprendizagem.

ABSTRACT

This study addresses the theme “The use of information and communication technologies - ICTs in remote teaching (at home class) in the public education network: causes, consequences and solutions”. The crisis caused by the coronavirus pandemic It was a challenge for the entire Brazilian society and one of the sectors most affected by the pandemic is education. The Pandemic led the State Government to enact Lockdown, that is, the closure of all sectors of society and the consequent stay of people at home. The educational structure was severely affected, as teaching became remote and at a distance, with this the use of technological tools became of fundamental importance. The impact caused by this sudden change certainly had consequences on the teaching process apprenticeship. Thus, the guiding objective of this article was to analyze whether in family context the use of Information and Communication Technologies (ICTs) contributed and contributed to the Teaching-Learning process of Students of the 9th Year of Elementary School II in a public school in the City of Manaus, Amazonas, since March 2020, the schools of the State Network of Amazonas began to teach their classes in a special regime. In the study it can be concluded that the new technologies and teaching techniques are effective resources to meet the needs of students in the teaching-learning process. However, for many educators, these resources still have some flaws, although it is recognized that their use in the process is becoming increasingly relevant. Thus, it becomes necessary to train teachers and students to enhance the use of ICTs as a pedagogical tool to develop skills and abilities of all those involved in teaching and learning.

Keywords: technologies. distance learning. learning.

INTRODUÇÃO

O uso das TICs pelos alunos do Ensino Básico tem sido alvo de constantes críticas e debates entre professores, pedagogos, gestores e todos os envolvidos na prática pedagógica. Os debates são principalmente pelo fato de que muitos alunos não sabem usar tais ferramentas ou que não têm acesso a elas. Esses fatores desmotivam o aluno e o levam a não frequentarem a aula midiática. Por outro lado, os pais também têm dificuldades em atender as necessidades dos filhos no que diz respeito a aquisição de aparelhos que

permitem o aluno a dominar as ferramentas tecnológicas e aquisição de internet com qualidade para participarem da aula remota.

Outra dificuldade também discutida entre os docentes é a condição financeira da grande maioria dos pais que muitas vezes preferem comprar alimento para seus filhos que comprar aparelhos, como, televisão, celulares, tablets, para seus filhos participarem das aulas, principalmente se a família possui vários filhos na escola onde todos precisam ter um aparelho para interagir com o professor. Diante destes problemas, buscou-se verificar in loco as dificuldades encontradas.

Em princípio, o acesso aos meios disponíveis no espaço das TIC deve ter uma expressão efetiva dos temas envolvidos no processo de ensino. Pode-se considerar também que os recursos técnicos devem ser utilizados como método formativo para o processo de compromisso do sujeito social com a construção do conhecimento, ou seja, o protagonista busca o verdadeiro sentido da construção do conhecimento em seu próprio percurso de aprendizagem.

Moran (2000, p. 63) discute que, “ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos, simultaneamente, os paradigmas convencionais do ensino que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”. O autor também descreve que as TIC fornecem uma nova linguagem na educação, na qual a intencionalidade é significativa em termos de seu potencial. Vale destacar que os meios de promoção que proporcionam devem estar inter-relacionados, caso contrário, não serão capazes de garantir uma postura dialética no processo de construção da prática do compromisso como uma nova paisagem.

Apesar de todas as vantagens acima, descobriu-se que durante as atividades de aula em família no Estado do Amazonas, várias famílias tinham muita dificuldade de comparecer às aulas porque muitas famílias de baixa renda tinham que optar por comprar comida ou comprar pontos para seus celulares para que as crianças pudessem aderir a grupos de WhatsApp e interagir com a professora. Além disso, infelizmente, algumas famílias não têm nem TV para assistir aos canais locais que transmitem aulas todos os dias.

De acordo com a perspectiva construtivista da aprendizagem, o conhecimento pode ser construído a partir do que já sabemos e do que somos capazes de fazer e, obviamente, utilizando os recursos das novas tecnologias. Logo, sugerimos reflexões acerca das tecnologias de informação como meio dinamizador da aprendizagem, pois as famílias brasileiras ainda não têm recursos financeiros suficientes para atender.

A educação será realizada em diferentes ambientes, o papel da escola é preparar os indivíduos para o mundo do trabalho, e então poderemos refletir sobre como o sistema espera que os trabalhadores se tornem dóceis, obedientes, disciplinados, criativos, questionadores, capazes, analfabetos. Os profissionais da educação podem escolher se atendem às instituições ou à educação, isso é uma questão de escolha. Com isso, o papel do ensino e do uso da tecnologia dependerá da escola, pois são ferramentas utilizadas no mundo do trabalho. O Projeto Aula em Casa - nome dado pelo Governo Estadual do Amazonas, permitiu ao aluno receber os conteúdos escolares, além de ser um forte trabalho de prevenção, controle e contenção de riscos por conta da pandemia causada

pelo Covid-19. Moran (2000, p. 63) discute que, “ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos, simultaneamente, os paradigmas convencionais do ensino que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”.

O autor também descreve que as TIC fornecem uma nova linguagem na educação, na qual a intencionalidade é significativa em termos de seu potencial. Vale destacar que os meios de promoção que proporcionam devem estar inter-relacionados, caso contrário, não serão capazes de garantir uma postura dialética no processo de construção da prática do compromisso como uma nova paisagem.

Apesar de todas as vantagens acima, descobriu-se que durante as atividades de aula em família no Estado do Amazonas, várias famílias tinham muita dificuldade de comparecer às aulas porque muitas famílias de baixa renda tinham que optar por comprar comida ou comprar pontos para seus celulares para que as crianças pudessem aderir a grupos de WhatsApp e interagir com a professora. Além disso, infelizmente, algumas famílias não têm nem TV para assistir aos canais locais que transmitem aulas todos os dias.

O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TICS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO ESTADO DO AMAZONAS

A pandemia do Coronavírus (COVID-19) expôs ao mundo problemas associados à globalização neoliberal e, entre eles, o das tecnologias de informação e comunicação. Foram muitas situações expostas e que merecem nossa reflexão aqui, pois os problemas relacionados à circulação de informações e a forma como as tecnologias digitais são inseridas se tornaram medidas de mitigação de impactos como o *home office*, teletrabalho e a educação à distância e, também, as desigualdades nesse processo, particularmente relativas ao acesso à Internet. Tudo isso na tentativa de minimizar os riscos do COVID-19 associados a necessidade de isolamento das populações para evitar mais contágio.

Desta maneira, os meios de comunicação de massa, e em especial a televisão, que nos penetra mais recônditos cantos da geografia, oferecem de modo atrativo e ao alcance da maioria dos cidadãos uma abundante bagagem de informações nos mais variados âmbitos da realidade. Os fragmentos aparentemente sem conexão e assépticos de informação variada, que a criança recebe por meio dos poderosos e atrativos meios de comunicação, vão criando, de modo sutil e imperceptível para ela, incipientes, mas arraigadas concepções ideológicas, que utiliza para explicar e interpretar a realidade cotidiana e para tomar decisões quanto a seu modo de intervir e reagir. (SACRISTAN, 1996, p. 25)

Sabe-se que as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs correspondem a todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos dos seres. Ainda, podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de hardware, software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino-aprendizagem. Os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente

rápidas e estão a nossa disposição com uma velocidade nunca antes imaginada.

A Internet, os canais de televisão à cabo e aberta, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Em contrapartida, a realidade mundial faz com que nossos alunos estejam cada vez mais informados, atualizados, e participantes deste mundo globalizado. (KALINKE, 1999, p. 15).

Não podemos negar que a comunicação é uma necessidade e algo que está presente na vida do ser humano desde os tempos mais remotos. Trocar informações, registrar fatos, expressar ideias e emoções são fatores que contribuíram para a evolução das formas de se comunicar. Com o passar do tempo, o homem aperfeiçoou sua capacidade de se relacionar e as tecnologias vêm acompanhando todo o processo de evolução da humanidade e contribuindo significativamente de forma positiva para que cada vez mais possamos nos comunicar com mais qualidade.

Não podemos negar que a comunicação é uma necessidade e algo que está presente na vida do ser humano desde os tempos mais remotos. Trocar informações, registrar fatos, expressar ideias e emoções são fatores que contribuíram para a evolução das formas de se comunicar. Com o passar do tempo, o homem aperfeiçoou sua capacidade de se relacionar e as tecnologias vêm acompanhando todo o processo de evolução da humanidade e contribuindo significativamente de forma positiva para que cada vez mais possamos nos comunicar com mais qualidade.

Dessa forma, temos de avaliar o papel das novas tecnologias aplicadas à educação e pensar que educar utilizando as TICs (e principalmente a Internet) é um grande desafio que, até o momento, ainda tem sido encarado de forma superficial, apenas com adaptações e mudanças não muito significativas. Sociedade da informação, era da informação, sociedade do conhecimento, era do conhecimento, era digital, sociedade da comunicação e muitos outros termos são utilizados para designar a sociedade atual. Percebe-se que todos esses termos estão querendo traduzir as características mais representativas e de comunicação nas relações sociais, culturais e econômicas de nossa época. (SANTOS, 2012, p. 2)

Nesse processo de evolução tecnológica, encontra-se a Educação a distância que substancialmente tem tido sucesso no processo de ensino-aprendizagem, tanto no período da pandemia do COVID-19, quanto em tempos normais do país e do mundo.

O período da pandemia nos trouxe desafios sociais e políticos importantes que tiveram maior desempenho pelas tecnologias de comunicação no trabalho e em outros âmbitos de nossas vidas, como o da educação básica, por exemplo. Ou seja, as TICs são recursos altamente atrativos, instigantes e estimulantes para que o aprendizado dos alunos inclusos consiga inserir-se sem traumas nas escolas regulares, inclusive favorecendo a cooperatividade.

Segundo Zulian e Napoleão (2000):

[...] os ambientes de aprendizagem baseados nas tecnologias da informação e da comunicação, que compreendem o uso da informática, do computador, da Internet, das ferramentas para a Educação a Distância e de outros recursos e linguagens digitais, proporcionam atividades com propósitos educacionais interessantes e desafiadoras, favorecendo a construção do conhecimento, no qual o aluno busca, explora, questiona, tem curiosidade, procura e propõe soluções. O computador é

um meio de atrair o aluno com necessidades educacionais especiais à escola, pois, à medida que ele tem contato com este equipamento, consegue abstrair e verificar a aplicabilidade do que está sendo estudado, sem medo de errar, construindo o conhecimento pela tentativa de ensaio e erro. (ZULIAN E NAPOLEÃO, 2000)

É fundamental promover uma aprendizagem contextualizada, significativa e atrativa numa proposta inclusiva que situe o aluno com necessidades educacionais especiais no mundo em que se encontra e onde atua. É necessário propiciar-lhe a oportunidade de aprender, interagir, criar, pensar e ter acesso a todas as tecnologias que o auxiliem a superar as barreiras que encontra valorizando suas potencialidades.

Para os professores da Rede Estadual de Ensino do Estado do Amazonas, essa nova relação com o trabalho e com o tempo representa uma verdadeira mudança cultural, que exigiu dos mesmos disciplina e reorganização por parte de todos trabalhadores da educação básica. Quanto a isso, Moran (2000) explica que o papel do professor é dividido em: Orientador/mediador intelectual – informa, ajuda a escolher as informações mais importantes, trabalha para que elas sejam significativas para os alunos, permitindo que eles a compreendam, avaliem – conceitual e eticamente -, reelaboram-nas e adaptam-nas aos seus contextos pessoais. Ajuda a ampliar o grau de compreensão de tudo, a integrá-lo em novas sínteses provisórias. Orientador/mediador emocional – motiva, incentiva, estimula, organiza os limites, com equilíbrio, credibilidade, autenticidade e empatia.

Orientador/mediador gerencial e comunicacional – organiza grupos, atividades de pesquisa, ritmos, interações. Organiza o processo de avaliação e é a ponte principal entre a instituição, os alunos e os demais grupos envolvidos (comunidade). Organiza o equilíbrio entre o planejamento e a criatividade. O professor atual como orientador comunicacional e tecnológico ajuda a desenvolver todas as formas de expressão, interação, de sinergia, de troca de linguagens, conteúdo e tecnologias. Orientador ético – ensina a assumir e vivenciar valores construtivos, individual e socialmente, cada um dos professores colabora com um pequeno espaço, uma pedra na construção dinâmica do “mosaico” sensorial - intelectual.

Emocional - ético de cada aluno. Esse vai valorizando continuamente seu quadro referencial de valores, ideias, atitudes, tendo por base alguns eixos fundamentais comuns como a liberdade, a cooperação e a integração pessoal. Um bom educador faz a diferença. [Grifos nossos] (MORAN, 2000, p. 30-31) Todos os suportes que permitem a conexão para a comunicação demandam do sujeito uma adequada gestão de si para trabalhar, refazer normas de trabalho que antes eram presenciais. Houve uma tensão para o desenvolvimento de novas rotinas para se programar o trabalho. Também, esse novo contexto exige dos educadores o desenvolvimento de novas habilidades para o uso das TICs, o qual impactou, especialmente, professores mais velhos de menos acesso às tecnologias digitais.

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TICS NA AULA EM CASA NO ESTADO DO AMAZONAS

As crescentes evoluções dos elementos tecnológicos têm revolucionado significativamente nosso modo de viver, pensar, agir e comunicar. Os satélites de telecomunicações possibilitam a circulação de informação em tempo real gerando mudanças quase todos os dias. Khun, (2007, p. 108) destaca três características que representam a base material da sociedade da informação:

A primeira característica do novo paradigma é que a informação é sua matéria-prima: são tecnologias para agir sobre a informação, não apenas informação para agir sobre a tecnologia, como foi o caso das tecnologias anteriores. O segundo aspecto refere-se à penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias. Como a informação é uma parte integral de toda atividade humana, todos os processos de nossa existência individual e coletiva são diretamente moldados (embora, com certeza, não determinados) pelos novos meios tecnológicos. A terceira característica refere-se à lógica de redes em qualquer sistema ou conjunto de relações, usando essas novas tecnologias da informação. Veja-se que nossas relações pessoais, interpessoais, comerciais, educacionais e de trabalho também são remodeladas a essa nova cultura de comunicação em redes. Tendo em vista, as profundas transformações que acompanham a acelerada introdução na sociedade da inteligência artificial e as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Ou seja, os acontecimentos, hoje, mais do que nunca, são transmitidos para qualquer lugar do mundo no exato momento em que ocorrem.

A Internet conecta milhões de pessoas e empresas de todos os países do mundo, o que cria uma sociedade de informação. Por meio dela, são trocados e-mails e outros tipos de arquivos, aplicativos e programas. Dessa forma, pesquisas em infindáveis bancos de dados eletrônicos podem ser realizadas sem que o usuário saia de casa. Castells (2007, p. 119) retrata o surgimento de uma nova economia informacional, operando em rede e com alcance global: Uma nova economia surgiu em escala global no último quartel do século XX.

[...].As tecnologias de informação e comunicação podem prestar enorme contribuição para que os programas de educação ganhem maior eficácia e alcancem cada vez maior número de comunidades e regiões. (TAKAHASHI, 2000, p. 6)

Há profundas transformações que acompanham a acelerada introdução na sociedade da inteligência artificial e as novas tecnologias da informação e comunicação (TICs). A sociedade da informação faz menção às tecnologias que tem capacidade de mudar toda uma sociedade, exigindo mais rapidez e instantaneidade nas relações e nos sistemas. Para Takahashi (2000, p.5), “a sociedade da informação não é um modismo”.

CAUSAS, CONSEQUÊNCIAS E SOLUÇÃO DA AULA EM CASA

A ação das Aulas em Casa teve por objetivo não deixar os alunos muito tempo longe do ensino durante a pandemia de Coronavírus (COVID-19) e fazer com que eles tivessem acesso à educação, ainda que a distância. O COVID-19, além de causar danos à saúde pública e à economia, gerou graves consequências para a educação brasileira, tanto na Rede Pública quanto na Privada, afetando, assim, o calendário e a qualidade do ensino da educação básica.

As aulas à distância foram ministradas aos estudantes da rede pública e particular como ação emergencial, com o objetivo de ajudar os estudantes a não perderem o ritmo dos estudos, mas, principalmente, como medida de contenção ao avanço do COVID-19. Dessa forma, a partir do dia 16 de março de 2020, prefeitos e governadores determinaram a suspensão das aulas nas redes pública e privada.

Porém, no Estado do Amazonas, logo no dia 23 de março de 2020, os alunos das modalidades de ensinos fundamental e médio da rede pública passaram a ter aulas pela TV aberta. O uso da TV aberta foi o meio mais eficiente para todas as séries da

educação básica. Para isso foi organizada programações educativas nas emissoras estatais, junto às secretarias de educação, resgatando esses programas com um olhar pedagógico e educacional. Para a medida funcionar foram necessários cinco principais pontos: A colaboração dos pais; A infraestrutura tecnológica da secretaria de educação e das famílias; Planejamento de uma programação para todas as séries.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As TICs oferecem uma nova linguagem na educação, na qual a intencionalidade é significativa em termos de seu potencial. Vale destacar que os meios de promoção que proporcionam devem estar inter-relacionados, caso contrário, não serão capazes de garantir uma postura dialética no processo de construção da prática do compromisso como uma nova paisagem. A utilização das TICs, como recursos pedagógicos no período de quarentena, foi fundamental para que o Projeto Aula em Casa desse certo nesse período, e para que todos os alunos recebessem o auxílio necessário no dia a dia das aulas em suas residências, foi o aparelho de celular o mais usado, tanto por alunos quanto por professores, pois há várias possibilidades de se utilizar um celular, seja de um aparelho simples até um mais moderno. Um celular simples, por exemplo, os alunos puderam utilizar nos Grupos de WhatsApp para receber as orientações diariamente, como baixar aplicativos como o MANO, acessarem Plataformas de Aprendizagem (AVA) e vídeos no YouTube.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. A sociedade em rede. Rio: Paz e Terra, 1999. (2007). V. 1 e 2.

KALINKE, Marco Aurélio. Para não ser um Professor do Século Passado. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

ZULIAN, Margaret Simone; FREITAS, Soraia Napoleão. Artigo Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / Laboratório de

Pesquisa e Documentação - LAPEDOC -. Vol. 2 (2001) - No 18 (2001) - 112 p. - Santa

MORAN, José Manuel *et al.* Novas tecnologias e mediação pedagógica. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

SANTOS, Aline Elias de Oliveira. Educação e comunicação: a utilização das novas

Tecnologias para adolescentes em ambiente escolar. 2007. 111f. Dissertação (Mestrado Em Educação) Centro Universitário de Carivaga, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=90966 > Acesso em: 30 abr. 2020.

SACRISTAN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o Ensino. Porto Alegre: Artmed, 1996.

O uso das tecnologias educacionais e as novas competências na sala de aula

The use of educational technologies and new skills in the classroom

Francisco de Assis Gomes dos Santos

Licenciado em História.- UNP Especialista em Gestão Educacional e Criatividade na Solução de Desafios - Faculdades Integradas de Patos. Mestrando em Ciências da Educação Professor efetivo da prefeitura Municipal de Macaíba RN

Angélica Souza dos Santos Barbosa

Graduada em Pedagogia. Especialista em Alfabetização e Letramento. Mestranda em Ciências da Educação Professora dos anos iniciais Ensino Fundamental

Lidiane Felix de Araújo

Graduada em Pedagogia pela - Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica -ISEP e Educação Infantil e Alfabetização – FACEN. Professora do Município de Parnamirim/RN

José Carlos Barbosa Da Silva Campos

Graduado em Educação Física Especialista em Professor Educação Física Escolar. Mestrando em Ciências da Educação

Malvina Alves Bezerra

Graduada em Pedagogia -Universidade Potiguar UnP. Especialista em Gestão e Organização Escolar. Pela Universidade Potiguar -UnP. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Santa Cruz do Sul -UNISC. Doutoranda- ESL Centro Educacional (Universidade Del Sol - Paraguai). Professora do Município de São Gonçalo do Amarante/RN

Louseane Ferreira da Silva

Licenciada em Letras- Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS). Especialista em Educação Infantil e Alfabetização-Instituto de Pesqueira(ISEP). Mestra em Ciências da Educação -Universidade Santa Cruz do Sul (UNISC). Doutoranda – ESL (Universidade Del Sol-Paraguai). Professora/Coordenadora Pedagógica nos municípios de Extremoz/RN e São Gonçalo do Amarante/RN

Chirleide Karla Barbosa da Silva

Licenciada em Letras, Universidade Potiguar. UNP. Especialista em Teoria e Estudos sobre a Linguagem e Ensino- Aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira. UFRN. Mestranda em Ciências da Educação Professora do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA. Professora Efetiva da rede estadual do RN

Larissa Gabrielly Santos de Moura

Graduada em Pedagogia Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica - Estácio de Sá. Mestranda em Ciências da Educação

Mary Enoy Bezerra de Sá Matos

Graduada em Pedagogia Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Mestranda em Ciências da Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Monte Alegre/RN

Maria Verônica da Silva Bernardo

Licenciada em Ciências Biológicas - Universidade Potiguar UNP. Especialista em Psicologia da Educação e Aprendizagem - Faculdade Integrada de Patos -PB. Professora da Prefeitura Municipal de Macaíba



RESUMO

A tecnologia educacional é um campo em constante evolução que busca integrar a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. O objetivo é melhorar a eficácia do ensino, aumentar o engajamento dos alunos e prepará-los para o mundo digital em constante mudança. Com as tecnologias emergentes, as escolas e universidades estão adotando novas formas de ensinar e aprender. Posto isto, busca-se com este estudo verificar em que medida a tecnologia educacional pode subsidiar os alunos no desenvolvimento de competências tais como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, escrita/comunicação e criatividade. Constatou-se que a tecnologia educacional é uma ferramenta valiosa para melhorar a eficácia do ensino e preparar os alunos para o mundo digital em constante mudança. Com as tecnologias emergentes há uma grande oportunidade para as escolas e universidades adotarem novas formas de ensinar e aprender.

Palavras-chave: tecnologias educacionais. novas competências. blogs. redes sociais. vídeo conferências. mapas conceituais.

ABSTRACT

Educational technology is an ever-evolving field that seeks to integrate technology into the teaching and learning process. The aim is to improve teaching effectiveness, increase student engagement and prepare them for the ever-changing digital world. With emerging technologies, schools and universities are adopting new ways of teaching and learning. That said, this study seeks to verify to what extent educational technology can support students in the development of skills such as critical thinking, problem solving, collaboration, writing/communication and creativity. Educational technology has been found to be a valuable tool for improving teaching effectiveness and preparing students for the ever-changing digital world. With emerging technologies there is a great opportunity for schools and universities to adopt new ways of teaching and learning.

Keywords: educational technologies. new skills. blogs. social media. video conferences. concept maps.

INTRODUÇÃO

A tecnologia educacional é um campo em constante evolução que busca integrar a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. O objetivo é melhorar a eficácia do ensino, aumentar o engajamento dos alunos e prepará-los para o mundo digital em constante mudança. Com as tecnologias emergentes, as escolas e universidades estão adotando novas formas de ensinar e aprender.

A tecnologia educacional pode ser definida como o uso de tecnologia para apoiar a aprendizagem e o ensino. Isso inclui o uso de dispositivos móveis, aplicativos, plataformas de aprendizagem online, jogos educacionais, realidade virtual e aumentada, inteligência artificial e muito mais. Essas tecnologias podem ser usadas para melhorar a experiência de aprendizagem dos alunos, tornando-a mais interativa e envolvente.

Uma das principais vantagens da tecnologia educacional é que ela permite que os alunos aprendam no seu próprio ritmo. Os estudantes podem acessar materiais de aprendizagem online a qualquer momento e em qualquer lugar, permitindo que eles estudem no seu próprio horário e em seu próprio ritmo. Isso é particularmente útil para estudantes que têm dificuldades de aprendizagem ou que precisam de mais tempo para absorver o material.

Neste texto verificaremos estratégias para se utilizar a internet em sala de aula, mediante o trabalho com blogs, redes sociais, vídeo conferências e mapas conceituais. Para tanto, abordaremos as contribuições teóricas de distintas pesquisas obtidas mediante o estudo de cunho bibliográfico.

Desse modo, buscaremos mostrar em que medida a tecnologia educacional pode subsidiar o trabalho docente no desenvolvimento de novas habilidades e competências necessárias para ter sucesso no mundo digital em constante mudança. Isso inclui habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, escrita/comunicação e criatividade. Ou seja, esta pesquisa justifica-se à medida que evidencia a potencialidade das tecnologias educacionais para os alunos, especificamente no desenvolvimento das referidas habilidades de maneira eficaz.

ESTRATÉGIAS PARA A UTILIZAÇÃO DA INTERNET EM SALA DE AULA: A POTENCIALIDADE DOS BLOGS, REDES SOCIAIS E VÍDEO CONFERÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

As possibilidades de uso educacional da internet na sala de aula são capazes de favorecer todas as disciplinas das grandes áreas (exatas, humanas e biológicas), em todos os níveis de ensino, (da etapa da alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental à pós-graduação), bem como na educação presencial e EaD.

Por exemplo, o trabalho com blogs educativos. Blogs são páginas pessoais da internet que surgiram na década de 1990. Elas podem ser criadas por qualquer indivíduo interessado em compartilhar interesses e detalhes (auto) biográficos. Posteriormente, com o desenvolvimento e profissionalização dessas páginas, outras temáticas foram agregadas aos blogs, tais como política, ultrapassando o caráter meramente confessional que marcou sua origem de acordo com Halfeld (2016).

Atualmente, o blog também ocupa um lugar de destaque no contexto educacional, esse fato pode ser comprovado pelos diversos tipos de blogs com fins pedagógicos. Barbosa e Granado (2004, p.69) corroboram com essa afirmação dizendo que “se há alguma área onde os *weblogs* podem ser utilizados como ferramenta de comunicação e de troca de experiências com excelentes resultados, essa área é sem dúvida, a da educação” (PONTES; FILHO, 2011).

Assim, o trabalho com blogs educativos constitui uma metodologia ativa e lúdica, na qual o professor é mediador na produção de conhecimento. Dentre as vantagens educativas significativas dessa metodologia, destacamos o incentivo à escrita, à interação e colaboração entre os alunos, bem como o blog potencializa a habilidade de pesquisar e selecionar informações (PONTES; FILHO, 2011).

Em Gomes (2005), Caiado (2005) e Honscha (2009) encontramos o desenvolvimento de competências associadas ao trabalho pedagógico com blogs:

Competências associadas à pesquisa e seleção de informação, à produção de texto escrito, ao domínio de diversos serviços e ferramentas da web são algumas das mais valias associadas a muitos projetos de criação de blogs em contextos escolares¹. (GOMES, 2005, p.312)

Assim, aprender por meio da diversão, brincando, e jogando, é a melhor forma de despertar o interesse das crianças e assim facilitar o processo de ensino e de aprendizagem.

Santos e Pereira (2013) também destacam os aspectos positivos e as diversas habilidades que os educandos poderão desenvolver mediante o processo de ensino e aprendizagem com blogs.

Diante de possibilidades variadas de usos, [...] os blogs podem servir à educação formal de duas formas: como recurso pedagógico e como estratégia pedagógica. Enquanto recurso pode contribuir no acesso à informação especializada e na divulgação de informação por parte do professor. Enquanto estratégia, os blogs podem servir como um portfólio digital, como espaço de intercâmbio, colaboração, debate e, principalmente, de interação dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem como conhecimento. (SANTOS E PEREIRA, 2013, p.5325)

Outro aspecto positivo do uso dos blogs como estratégia pedagógica são, conforme afirma Gomes (2005), o desenvolvimento de competências que são requeridas para a realização de trabalhos a partir do uso dessas ferramentas. Essas competências estão associadas à pesquisa de temas, a seleção de informações a serem postadas, à produção dos textos a serem escritos para publicação no blog, ao domínio das ferramentas da web e a cooperação entre os estudantes.

Além desses aspectos afirmam Bezerra e Aquino (2011), que os blogs emergem como espaço de aprendizagem com potencial pedagógico para o desenvolvimento cognitivo. Neste espaço a interação entre os usuários, as conversações e reflexões resultam em produção de conhecimento e permitem a ancoragem de novas ideias a serem compartilhadas com os aprendentes.

De acordo com Demo (2009, p. 15): “Blog é um antídoto contra ideias fixas. Embora não substitua a sala de aula, a complementa bem.”, assim confirma essas afirmações expressando que o efeito pedagógico mais notável no uso do blog é o de conduzir o aprendente para a autoridade do argumento, fruto de discussões que ultrapassam os muros das instituições.

Vale sublinhar a distinção de Gomes (2005, p.312) acerca do blog enquanto recurso pedagógico e do blog enquanto estratégia pedagógica: Enquanto recurso pedagógico os blogs podem ser: um espaço de acesso à informação especializada e um espaço de disponibilização de informação por parte do professor. Os blogs enquanto “estratégia pedagógica” podem assumir a forma de: um portfólio digital; um espaço de intercâmbio e colaboração; um espaço de debate – role playing; um espaço de integração. Ainda segundo a autora, a blogosfera educacional é cada vez mais frequente nos diferentes níveis de ensino, do pré-escolar ao ensino superior.

Nesse sentido, além de ferramenta didático-pedagógica, o blog pode ser trabalhado

¹ O texto está redigido e literalmente transcrito em português de Portugal.

como conteúdo em sala de aula. Especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por exemplo, nas aulas de Língua Portuguesa que tratam de gêneros e (hiper) gêneros discursivos. Halfeld (2016) apresenta a proposta dos blogs a partir da concepção de hipergênero e a inserção do mesmo no ensino dos gêneros discursivos nas escolas.

Na esteira do conceito de gênero preconizado por Bakhtin (1979) que o define como um texto situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente e relativamente estável no âmbito estilístico e composicional; Halfeld (2016) entende que o blog é um hipergênero digital próprio, situado em um contexto histórico e cultural específico e deve ser examinado sob uma perspectiva que privilegia a descontinuidade na análise dos gêneros discursivos. Portanto, ela defende a inserção do hipergênero blog no rol de assuntos contemplados pelo currículo de Língua Portuguesa.

Acerca da categorização dos blogs, são crescentes a variedade e a demanda por um método que permita categorizá-los respeitando suas diferenças. Em outros termos, é ampla a discussão no sentido de definições para os blogs. Segundo Primo (2008):

[...] blogs poderiam ser categorizados como: a) diários, tratam basicamente da vida pessoal do autor; b) publicações, comentários sobre diversas informações; c) literários, os posts trazem contos, crônicas ou poesias; d) clippings, agregam links ou recortes de outras publicações; e) mistos, misturam posts pessoais e informativos, comentados pelo autor. Herring *et al* (2004), por sua vez, propõem uma tipificação de blogs em 5 categorias: diário pessoal, filtro (comentários sobre atualidades), K-log (registro e observações sobre um domínio do conhecimento), misto (mixed) e outros. Entretanto, pode-se hoje perceber que as categorias “misto” e “outros”, propostas pelos autores, abarcariam uma grande quantidade de blogs com diferenças significativas entre si. Outro direcionamento comum é propor uma categorização por temáticas: blogs jornalísticos, políticos, educacionais, etc. Ainda que seja importante observar-se a tematização principal de um blog, tal procedimento não é suficiente para analisar-se com profundidade o fenômeno do blogar em sua complexidade (PRIMO, 2008, p.2).

Primo, propõe um método para tipificar os blogs. São eles: blog. Profissional: profissional autorreflexivo; profissional informativo interno: profissional informativo: profissional reflexivo;

Blog pessoal: autorreflexivo: pessoal informativo-interno; pessoal informativo; pessoal reflexivo. Blog grupal: grupal autorreflexivo; grupal informativo-interno; grupal informativo; grupal reflexivo; Blog organizacional: organizacional autorreflexivo; organizacional informativo interno; organizacional informativo e organizacional reflexivo. (PRIMO, 2008, p.6).

Nesse sentido, Santos e Pereira (2013) destacam que os blogs podem ser criados e mantidos por uma pessoa ou por grupo; a visualização pode ser limitada a determinado grupo; ficando a critério do criador definir tais acessos.

No entanto, vale sublinhar a categorização de blog que tem origem em Pontes e Filho (2011, p.14). Segundo os autores, há cinco categorias de blogs educacionais, são elas: 1) blog de professores; 2) blogs de alunos; 3) blogs de instituições educativas; 4) blogs de projetos educativos e 5) blogs de grupos de pesquisa.

Também devemos abordar, ainda que de modo sucinto, a questão das características acerca da escrita na internet. Na Rede os jovens têm utilizado cada vez mais a Linguagem híbrida, que se assemelha à conversação e é permeada também por voz e imagens, a

fim de manter o contato e tornar o discurso atraente, interessante e dinâmico. Hoje, no *WhatsApp*, por exemplo, os interlocutores, pela natureza da relação e pelas condições de produção do referido meio de comunicação, abrem mão de uma escrita rebuscada e formal. Assim, nasce um novo gênero discursivo – o internetês que, alguns autores, consideram como parte da metamorfose natural da língua. Por outro lado, há quem assevere que estamos diante de um fenômeno problemático, uma vez que o internetês pode criar vícios capazes de comprometer o aprendizado da norma culta, sobretudo da ortografia, por parte dos jovens. Nesse sentido, estamos alinhados aos dizeres de Pimentel (2011, p. 728), “considerando-se todas as características e categorias listadas anteriormente, percebe-se que o blog é uma ferramenta que se mostra parceira das atividades escolares no que tange ao ensino da Língua Portuguesa.” Além disso:

O exercício diário de escrever um blog requer maturidade. Apresentar conteúdo novo e motivador a cada post não é tarefa fácil. Somente aqueles que realmente gostam de escrever e de ler aventuram-se na continuidade exigida pelo suporte. A escrita de blogs demanda mais energia, pois envolve o outro, envolve aprovação e aceitação. Diante da situação da escola que tradicionalmente vive dificuldades na área da leitura e da escrita e considerando que o conhecimento sempre trilha novos caminhos, principalmente na área das tecnologias, o uso dos blogs é uma alternativa entre tantas outras, já que a escola é um espaço de leitura e escrita (PIMENTEL, 2011, p 741).

Conforme adverte Magnabosco (2009) citando Paulo Freire, faz-se imprescindível que estabeleçamos uma postura criticamente curiosa acerca dos textos disponibilizados na internet, não devemos desprezar aquilo que é produzido nela.

Além dos blogs, a internet possui imensurável potencial educacional exploratório, tanto para o desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula, quanto para que o professor invista na própria formação. Conforme Garcia, Malacarne e Tolentino-Neto (2013) – o uso da videoconferência na educação: um estudo de caso com professores da Educação Básica – e Silva e Costa (2017), cujo título é usando recursos interativos da Web para apoiar o processo ensino-aprendizagem em escolas de Ensino Médio brasileiras:

De acordo com Benton (2001), o uso da Internet representa atualmente o maior potencial de aplicação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), dessa forma a Internet pode ser vista como grande repositório de informação, onde é possível encontrar assuntos sobre praticamente todas as áreas do conhecimento. Além disso, a Internet dispõe de vasto recurso para a manipulação da informação e essas características contribuem para que tanto alunos quanto professores concordem que a Internet seja um dos meios com potencial educacional exploratório (SILVA E COSTA, 2017, p.40).

Tomamos o estudo de Silva e Costa (2017) como exemplo de estratégia para utilização da internet em sala de aula, pois os autores visam apresentar aos professores alguns recursos que podem ser utilizados, facilitando o processo ensino-aprendizagem e levando em consideração o nível de conhecimento e interação dos alunos. Por exemplo,

A Rede Social é uma manifestação recente da chamada revolução tecnológica da comunicação representada pela Internet. É um caminho novo para se formar grupo de amigos, de colegas de profissão, de pessoas com afinidades semelhantes ou até mesmo de manifestar ideologias políticas e religiosas. Assim, as Redes Sociais vêm se familiarizando e interiorizando dentro do meio jovem. Constatou-se que todos os adolescentes da classe fazem uso da rede social e sempre estão conectados ao mundo virtual. (SILVA E COSTA, 2017, p.18)

As redes sociais podem constituir estratégias para se utilizar a internet em sala de aula, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental. O professor pode criar uma página no Facebook e incentivar a interação entre os alunos. Algo semelhante ao que já é realizado com os blogs, tal qual explicita:

Neste tipo de abordagem, é o próprio professor que cria e dinamiza um blog no qual disponibiliza informação que considera de interesse para os seus alunos. O professor vai mantendo atualizado o blog procurando acompanhar a abordagem de conteúdos nas suas aulas com a disponibilização de materiais – pequenos textos e comentários pessoais, estabelecimento de ligações a sites relevantes devidamente analisados e até comentados sucintamente pelo professor, referências a notícias da atualidade que se relacionem com conteúdo abordados nas aulas, etc. (GOMES, 2005, p.313).

Ou seja, as professoras podem criar páginas no Facebook com mais informações e esclarecimentos acerca dos conteúdos que estão sendo abordados em sala de aula. No ciclo I, por exemplo, a professora pode contar uma história aos alunos e, em seguida, disponibilizá-la em sua página no *Facebook*.

O trabalho com páginas do *Facebook* pode ser semelhante ao trabalho docente que se apropria dos blogs educativos, constitui uma metodologia ativa e lúdica, na qual o professor é mediador na produção de conhecimento. Dentre as vantagens educativas significativas dessa metodologia, destacamos o incentivo à escrita, à interação e colaboração entre os alunos, bem como o blog potencializa a habilidade de pesquisar e selecionar informações (PONTES; FILHO, 2011), competências exigidas dos alunos. Estendemos por nossa conta e risco as vantagens educativas do blog às vantagens das páginas do Facebook.

Tal trabalho justifica-se, sobretudo, a partir das constatações de Silva e Costa (2017, p.32):

Quanto à questão sobre o uso de recursos interativos dentro de sala de aula, 15 alunos opinaram assinalando a alternativa “atrativas”, constatando que, embora os trabalhos e os conteúdos fossem maçantes, o uso da Internet como ferramenta pedagógica fazia com que a atividade se tornasse interessante a ser executada. [...] assim como as atividades foram atrativas, 100% da turma acreditam que o uso de recursos interativos da Web traz benefícios para o aprendizado, sendo assim auxilia no processo ensino-aprendizagem.

Porém, o uso da internet em sala de aula deve levar em consideração os aspectos que apresentamos a seguir – embora longa, a citação é necessária:

1. Como ferramentas de busca, acesso e processamento de informações, cujo conhecimento e domínio são essenciais - Esse caso refere-se à incorporação das TIC no componente curricular. Assim seria necessária uma reformulação do sistema como um todo, inserindo a TIC como conteúdo obrigatório. 2. Tentar incorporar as TICs na educação escolar visando a obter um processo de Ensino-aprendizagem mais eficiente - Nesse caso, o que deveria ocorrer seria uma inovação nas práticas pedagógicas, transformada pela incorporação das TICs. Assim, os professores teriam que ter uma capacitação vinculada ao Governo para a inserção da mesma dentro de sala de aula. 3. Considerar as TICs como instrumentos mediadores dos processos intra e interpsicológicos, envolvidos no Ensino-aprendizagem, de forma a promover novas formas de aprender e de ensinar. Dessa maneira o aluno seria um agente ativo dentro de todo processo (SILVA E COSTA, 2017, p.45).

As tecnologias também possibilitam aos professores os investimentos na própria formação, tendo em vista as competências. Segundo as considerações do estudo de Garcia, Malacarne e Tolentino-Neto (2013) – o uso da videoconferência na educação: um

estudo de caso com professores da Educação Básica, Garcia, Malacarne e Tolentino-Neto (2013, p.15):

A VC pode ser utilizada para diversos fins. Entre eles estão a realização de cursos, palestras, oficinas de aprendizagem, o desenvolvimento de projetos e a formação de professores. Seu uso motiva o aluno para o estudo, aumenta a responsabilidade com a aprendizagem (WOOLFOLK, 2004; NEWMAN, 2005a) e favorece a aprendizagem (NEWMAN; BARBANELL; FALCO, 2005).

A VC¹² torna-se uma ferramenta didático-pedagógica propícia ao investimento dos professores na própria formação.

A VC também vem sendo utilizada para a formação de professores. Por meio deste recurso interativo, o profissional pode ver, ouvir, compartilhar ideias e conhecimentos com pares e formadores. De acordo com Tuttle (2008, p.201), o uso da videoconferência vem crescendo nas universidades americanas e na formação de professores. No Brasil, as universidades estão ainda em fase de ampliação do uso da VC para a formação de professores, seja ela na formação inicial ou contínua, pois são poucos os especialistas formadores que se envolvem em parcerias e utilizam esse recurso para auxiliar os docentes da educação básica. A realização de parcerias entre escola e universidades, centros de formação, museus, bibliotecas ou mesmo com docentes (professores de universidades) pode ser um grande diferencial para a formação de professores. Essas parcerias podem assumir a forma de cursos, palestras, workshops, oficinas e projetos específicos. As possibilidades, evidentemente, dependem dos objetivos da formação que se quer realizar (GARCIA, MALACARNE E TOLENTINO-NETO, 2013, p.16-17).

No entanto,

[...] não são muitos os professores que utilizam as tecnologias de informação e comunicação (TICs) em geral. De acordo com dados de 2010 da pesquisa realizada pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC.br), pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) e pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), entre as estratégias mais utilizadas no ensino pelos professores estão a aula expositiva, a utilização de exercícios práticos e de fixação do conteúdo e atividades de interpretação de texto. Tais dados apontaram que somente 20% dos professores declararam usar a internet em suas aulas (GARCIA, MALACARNE E TOLENTINO-NETO, 2013, p.12).

Distintos autores, tais como Adorno (1995), Freire (2004), destacam a importância da aquisição da autonomia intelectual (pensamento crítico e criatividade) enquanto elemento indispensável no processo de formação. Com a expansão da internet e seus recursos, a nosso juízo, fora ampliada as possibilidades de autodidatismo que tendem a implicar na conquista da referida autonomia. Nesse sentido, buscamos estabelecer as primeiras aproximações a estas ideias verificando em que medida os professores podem investir em formação, via tecnologias educacionais, durante o tempo que não estão na escola. Por isso, dentre os objetivos deste estudo, encontra-se o de verificar tecnologias educacionais que tendem a propiciar tal investimento na própria formação, a partir das possibilidades educacionais de uso da internet. Dentre os principais recursos disponíveis na internet aos quais os professores podem se apropriar, há os mapas conceituais.

Os mapas conceituais são ferramentas visuais que auxiliam na organização e representação de ideias e conceitos. Eles consistem em um diagrama que conecta palavras, frases ou imagens, mostrando a relação entre elas. Os mapas conceituais são amplamente utilizados em educação, negócios e ciência para ajudar a entender e comunicar informações complexas.

¹² Vídeo Conferência.

Uma das principais vantagens dos mapas conceituais é que eles podem ajudar no desenvolvimento do pensamento crítico. Ao criar um mapa conceitual, é necessário analisar as informações e decidir quais são as mais importantes e como elas se relacionam entre si. Isso requer uma compreensão profunda do assunto e estimula o pensamento crítico.

Além disso, os mapas conceituais podem ser usados para estimular a criatividade. Ao conectar ideias aparentemente desconexas, os mapas conceituais podem levar a novos *insights* e soluções inovadoras para problemas.

Os mapas conceituais também podem ser usados como uma ferramenta de aprendizagem ativa. Em vez de simplesmente ler ou ouvir informações, os alunos podem criar seus próprios mapas conceituais para organizar e entender as informações. Isso pode ajudar a reter informações por mais tempo e melhorar o desempenho acadêmico.

Em síntese, os mapas conceituais são uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento do pensamento crítico e a criatividade. Eles podem ajudar a organizar e entender informações complexas, estimular o pensamento crítico e levar a soluções inovadoras para problemas.

Segundo Tavares (2007, p.73), os mapas conceituais partem do todo para as partes.

Na diferenciação progressiva um determinado conceito é desdobrado em outros conceitos que estão contidos (em parte ou integralmente) em si. [...] Avaliação da aprendizagem e Construção do conhecimento, e essa espécie de bifurcação configura uma diferenciação progressiva; estaremos indo de conceitos mais globais para conceitos menos inclusivos. Na reconciliação integrativa um determinado conceito é relacionado a outro aparentemente díspar. Um mapa conceitual hierárquico se ramifica em diversos ramos de uma raiz central. Na reconciliação integrativa um conceito de um ramo da raiz é relacionado a um outro conceito de outro ramo da raiz, propiciando uma reconciliação, uma conexão entre conceitos que não era claramente perceptível.

Mediante o uso do mapa conceitual enquanto ferramenta didático-pedagógica, conforme o autor, o estudante está aprendendo a aprender. Um dos 4 pilares fundamentais da educação. Logo, são inúmeros os benefícios do trabalho com mapas conceituais, dentre eles o aluno é capaz de apresentar concretamente conceitos outrora abstratos. Num sentido mais amplo, o mapa conceitual pode facilitar que o aprendiz adquira a habilidade necessária para construir seus próprios conhecimentos (TAVARES, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia educacional é uma ferramenta valiosa para melhorar a eficácia do ensino e da aprendizagem, possibilita preparar os alunos para o mundo digital em constante mudança. Com as novas tecnologias emergentes, há uma grande oportunidade para as escolas e universidades adotarem novas formas de ensinar e aprender. No entanto, é importante lembrar que a tecnologia educacional deve ser usada como uma ferramenta para apoiar e melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Neste texto, buscamos evidenciar as diferentes formas de uso da internet em sala de aula mediante o uso de ferramentas tecnológicas podem ser potencialmente educacionais nas mãos dos professores para a formação de seus alunos e para investimentos na própria formação.

Apontamos, teoricamente, a potencialidade a internet e das ferramentas tais como: os blogs, redes sociais, vídeo conferências e mapas conceituais no desenvolvimento de competências imprescindíveis, isso inclui habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, escrita/comunicação e criatividade. Sendo assim, futuramente, buscaremos efetuar o estudo empiricamente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BRAGA, M. R. S.; COSTA, R. G. . Usando jogos digitais educacionais para apoiar o processo Ensino-aprendizagem em escolas Fundamentais brasileiras. Revista de Ciência, Tecnologia e Inovação. V.2. n.2. 2017.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1979

BEZERRA, Lebiam Tamar Silva de; AQUINO, Mirian de Albuquerque. Aprender e blogar: reflexões sobre o potencial educativo dos blogs. In: BRENNAND; Edna Gusmão de Góes; ALBUQUERQUE; Maria Elizabeth Baltar Carneiro. Formação docente e tecnologias digitais. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011, p. 75-105.

CAIADO, R. V. R. Meu querido blog: A notação escrita produzida no gênero WebLog e sua influência na notação escrita escolar. 2005. Dissertação – Mestrado em Letras. Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GARCIA, P. S.; V. MALACARNE, L. C. B. TOLENTINO-NETO. O uso da videoconferência na educação: um estudo de caso com professores da Educação Básica. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p.10-33, jul. /dez. 2013.

GOMES, M. J. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In: VII. SIIIE. Leiria, Portugal, Anais [...], 16-18 novembro de 2005.

HALFELD, P. C. O blog como (hiper) gênero discursivo e sua inclusão nos currículos escolares. Diadorim. Rio de Janeiro. n.18, v.2. p.256-269, Jul-Dez 2016.

HONSCHA, G. L. A profissionalização dos blogs brasileiros: um estudo sobre as dinâmicas promocionais na blogosfera. 2009. Dissertação – Mestrado em Comunicação e Informação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

MAGNABOSCO, G. G. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever? Revista Conjectura v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

PIMENTEL, C. A escrita íntima na internet: do diário ao blog pessoa. VII. ABRALIN, Curitiba, anais [...], 2011, p.728-741.

PRIMO, A. Blogs e seus gêneros: Avaliação estatística dos 50 blogs mais populares em língua portuguesa. In. XXXI. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, Intercom

2008, Natal. Anais, 2008.

PONTES, R. L. J.; FILHO, J. A. C. O uso do blog como ferramenta de ensino-aprendizagem por professores participantes do Projeto Um Computador por Aluno (UCA) in: XVII. WIE, Aracaju, Anais do XVII WIE, 21 a 25 de novembro de 2011.

SANTOS, E. M.; PEREIRA, T. A. S. Contribuições do uso de blogs enquanto ferramenta tecnológica no processo ensino aprendizagem. In: XI. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Curitiba, Anais [...], 2013.

TAVARES, R. Construindo Mapas Conceituais. Revista Ciências & Cognição, v,12, 2007, p.72-85.

SILVA, T. A.; COSTA, R. G. Usando recursos interativos da Web para apoiar o processo ensino-aprendizagem em escolas de Ensino Médio brasileiras. Revista de Ciência, Tecnologia e Inovação, n.3, dezembro de 2017.

XAVIER, A. C. Reflexões em Torno da Escrita nos Novos Gêneros Digitais da Internet. Revista Investigações, v. 18, n. 2, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1484> Acesso em: 17 mar. 2023.

Estágio de docência em história nos anos finais do ensino fundamental em uma escola municipal do litoral norte catarinense: relato de experiência

Teaching internship in history in the final years of elementary school in a municipal school on the north coast of Santa Catarina: experience report

Ricardo Feltrin Oldenburg

RESUMO

INTRODUÇÃO: O presente texto aborda as atividades desenvolvidas na disciplina de Estágio Curricular IV do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), durante o segundo semestre de 2022, realizado no 9º ano dos anos finais em uma escola de educação básica municipal do litoral norte catarinense. **OBJETIVOS:** Descrever e refletir sobre a experiência obtida durante a realização do estágio curricular. **RELATO DE EXPERIÊNCIA:** A carga horária prática do estágio foi de 40 horas, dividida em 20 horas de observação, 10 horas de planejamento e 10 horas de prática docente supervisionada. Durante a observação, documentei, utilizando um aparelho celular permitido pela instituição para fins educacionais, os aspectos físicos da instituição, a atuação do professor de História em sala de aula e as características gerais da turma onde a intervenção seria realizada. No período de planejamento, produzi os planos de aula e preparei as atividades para a intervenção com apoio do professor regente e dos orientadores. Nas aulas de intervenção, apliquei três planos de aula que abordaram: o Golpe Civil-Militar de 1964; os primeiros Atos Institucionais da Ditadura Militar e seus efeitos na região; o cotidiano nos Anos de Chumbo a partir da música “Acorda Amor”, de Chico Buarque. Durante as aulas, utilizei a metodologia dialogada, ou seja, o professor e os alunos enfrentaram juntos o conteúdo. Essa metodologia permitiu utilizar as experiências históricas vividas pelos alunos



e as apreensões da história que fazem no seu dia a dia. **DISCUSSÃO:** Destaco a participação dos alunos durante as aulas planejadas, os objetivos dos planos de aula só foram alcançados graças à contribuição dos discentes para a construção do conhecimento e dos debates. Considero que o estágio foi um desafio, devido ao pequeno período para observar, construir os planos de aula, aplicar a intervenção e refletir sobre as práticas. **CONCLUSÃO:** Foi possível compreender os desafios do processo de ensino e aprendizagem e notar que não é possível uma prática docente sem o devido embasamento teórico. Nesse sentido, o estágio é essencial para preparar os futuros docentes para a sala de aula.

Palavras-chave: ensino de história. estágio curricular. relato de experiência. ensino fundamental. ditadura militar.

INTRODUÇÃO

O presente texto aborda as atividades desenvolvidas na disciplina de Estágio Curricular IV do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), durante o segundo semestre de 2022, realizado no 9º ano dos anos finais em uma escola de educação básica municipal do litoral norte catarinense.

O Estágio Curricular IV é uma disciplina de 135 horas obrigatória do curso de Licenciatura Plena em História. No caso de uma licenciatura, torna-se indispensável, pois

É um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira e deve acontecer durante todo o curso de formação acadêmica, no qual os estudantes são incentivados a conhecerem espaços educativos entrando em contato com a realidade sociocultural da população e da instituição (SCALABRIN; MOLINARI, 2012, p. 1).

O estágio é um espaço que configura a relação entre a teoria estudada na universidade com a prática dentro da sala de aula. À vista disso, podemos considerar o Estágio Curricular como um momento de experiência, ou seja

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSSA, 2002, p. 21).

O Estágio Curricular justifica-se por promover o exercício da experiência e promover o desenvolvimento no campo profissional. Mais do que um momento em uma sala de aula, o estágio permite “desenvolver habilidades, hábitos e atitudes relacionados ao exercício da docência e criar condições para que os estagiários atuem com maior segurança e visão crítica em seu espaço de trabalho” (SCALABRIN; MOLINARI, 2012, p. 3).

METODOLOGIA

A metodologia é de base qualitativa, descritiva, configurando-se como um relato de experiência da disciplina de Estágio Curricular IV. A disciplina encontra-se na Universidade

do Vale do Itajaí (UNIVALI), na Escola de Educação, no curso de Licenciatura Plena em História. Com uma carga horária de 135 horas, 40 dessas horas na escola, é a disciplina final do curso e conta com uma banca de avaliadores composta por professores da instituição.

A atividade de estágio foi desenvolvida no segundo semestre de 2022. Primeiramente, houve a orientação por parte dos professores e indicação de textos para guiar a prática docente. Em outro momento, foram distribuídas as escolas para os alunos matriculados na disciplina. Em contato com as escolas, foram estabelecidos as turmas e os horários de estágio. Assim, a carga horária de 40 horas ficou dividida em 20 horas de observação, 10 de planejamento e 10 horas de intervenção pedagógica.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nas primeiras 20 horas de observação, utilizando um aparelho celular permitido pela instituição para fins educacionais, foi documentado os aspectos físicos da instituição de ensino. Nesse momento também se deu o primeiro contato com a turma em que o estágio foi realizado.

A escola conta com acessibilidade a pessoas com deficiências físico - motoras, possuindo rampa, elevador e sanitários com acessibilidade. Possui biblioteca, cozinha, refeitório laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes, sala de diretoria, sala dos professores, sala de artes e sala de atendimento especial. Oferece água tratada, energia elétrica, internet banda larga, aparelho DVD, televisão, retroprojetor mediante agendamento e impressora copiadora.

Segundo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2019), 37% dos alunos e alunas consideram-se da cor branca, 16% preta, 23% parda e 23 não quis declarar; apenas 9% dos responsáveis possuem ensino superior; 60% dos responsáveis não vão as reuniões escolares com frequência; 50% dos alunos não possuem um espaço adequado para estudo em sua residência. No momento, a escola conta com 523 matrículas ativas divididas em 20 salas de aula.

O maior problema do espaço físico relatado pelos professores e alunos é o isolamento acústico. No corredor há uma sala destinada a aulas de música que devido ao som alto, mesmo com portas e janelas fechadas, atrapalham os alunos e professores durante a aula em outras salas. No dia 29/09, observei os alunos realizando uma prova que exigia leitura e reflexão crítica, o som estava muito alto atrapalhando o andamento da avaliação.

Durante as 10 horas de planejamento, revisei a bibliografia pertinente ao tema que seria trabalhado para selecionar o que seria importante abordar dentro da sala de aula. Em um segundo momento, selecionei a metodologia que seria mais interessante para trabalhar o conteúdo. Notei que, devido a participação da turma, seria interessante trabalhar a partir do diálogo.

O professor regente da turma selecionou o conteúdo de Golpe Civil-Militar (1964) e Ditadura Militar (1964 – 1985) para ser ministrado durante o estágio. Fiquei livre para escolher a metodologia e abordagem que seria utilizada durante as aulas. Assim, produzi

três planejamentos para as aulas:

Tabela 1 - Planejamento para aula sobre Golpe Civil - Militar.

Objetivos de Aprendizagem	Objeto de Conhecimento	Competências	Habilidade
Compreender os motivos e como ocorreu o Golpe Civil-Militar (1964) (1 aula).	A ditadura civil-militar e os processos de resistência	<p>Gerais:</p> <p>2. Pensamento científico, crítico e criativo: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências visando investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas).</p> <p>10. Responsabilidade e Cidadania;</p> <p>Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p> <p>Específicas:</p> <p>1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.</p>	(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.
<p>Metodologia</p> <p>A partir dos conhecimentos prévios, “levando em conta as experiências históricas vividas pelos alunos e as apreensões da história apresentada pela mídia – cinema e televisão, em particular – por parte das crianças e dos jovens, em seu cotidiano” (BITTENCOURT, 2008 p. 189), será construído o conceito de Golpe de Estado a partir do Golpe Civil-Militar (1964), utilizando a metodologia expositiva dialogada que consiste em “um processo de parceria entre professores e alunos no enfrentamento do conteúdo” (ANASTASIOU, 2004, p. 75). Nesse sentido, para o conceito de Golpe de Estado será utilizado o capítulo “Golpe de Estado” (SILVA; SILVA, 2009), para o contexto internacional será utilizado o capítulo “Comunismo – Inimigo do ocidente” (SOUZA, 2021), para o contexto nacional e como ocorreu o Golpe Civil-Militar será utilizado os capítulos “No fio da navalha: ditadura, oposição e resistência” (SCHWARCZ; STARLING, 2018) e “O carnaval das direitas: o golpe civil-militar” (NAPOLITANO, 2020). Devido não haver projetores em sala, serão utilizadas as imagens impressas do Memorial da Democracia (“Memorial da Democracia - Marcha reage ‘com Deus’ contra Jango”, [s.d.]).</p>			
<p>Referências</p> <p>ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos et al. Estratégias de ensinagem. Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, v. 3, p. 67-100, 2004.</p> <p>BITTENCOURT, Circe. Aprendizagem em História. In: _____. Ensino de História: Fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 183-221.</p> <p>Memorial da Democracia - Marcha reage “com Deus” contra Jango. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-reage-com-deus-contrajango>. Acesso em: 7 out. 2022.</p> <p>NAPOLITANO, Marcos. O carnaval das direitas: o golpe civil-militar. In _____. 1964 História do Regime Militar Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2020. p. 43-68.</p> <p>SCHWARCZ, Lília; STARLING, Heloisa. No fio da navalha: ditadura, oposição e resistência. In: _____. Brasil: uma biografia. São Paulo: Companhia das letras, 2018. p. 437-466.</p> <p>SILVA, Kalina; SILVA, Maciel. Golpe de Estado. In: _____. Dicionário de conceitos históricos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 173-177.</p> <p>SOUZA, Eliton. Comunismo – O inimigo do ocidente. In: _____. “Eu também fui torturado”: Feridas abertas da ditadura militar brasileira. Curitiba: Appris, 2021. p. 45-74.</p>			

Tabela 2: Planejamento para aula sobre Ditadura Militar.

Objetivos de Aprendizagem	Objeto de Conhecimento	Competências	Habilidade
Conhecer os cinco primeiros Atos Institucionais e seus efeitos no contexto regional (1 aula)	A ditadura civil-militar e os processos de resistência.	<p>Gerais:</p> <p>2. Pensamento científico, crítico e criativo: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências visando investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas).</p> <p>10. Responsabilidade e Cidadania;</p> <p>Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p> <p>Específicas:</p> <p>1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.</p>	(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.
<p>Metodologia</p> <p>A partir dos conhecimentos prévios, “levando em conta as experiências históricas vividas pelos alunos e as apreensões da história apresentada pela mídia – cinema e televisão, em particular – por parte das crianças e dos jovens, em seu cotidiano” (BITTENCOURT, 2008 p.189), será construído o conceito de Ditadura a partir da Ditadura Civil-Militar (1964 - 1985), utilizando a metodologia expositiva dialogada que consiste em “um processo de parceria entre professores e alunos no enfrentamento do conteúdo” (ANASTASIOU, 2004, p. 75). Nesse sentido, para o conceito de Ditadura será utilizado o capítulo “Ditadura” (SILVA; SILVA, 2009), para os efeitos do Ato Institucional nº 1 será utilizado o capítulo “No fio da navalha: ditadura, oposição e resistência”, para os Atos nº 2, 3, 4 e 5 será utilizado o livro “1964 História do Regime Militar Brasileiro (NAPOLITANO, 2020), para explorar as questões regionais será apresentado o caso do prefeito de Balneário Camboriú Higino Pio (“Higino João Pio”, [s.d.]) e o caso dos militantes joinvilenses a partir do livro “‘Eu também fui torturado’: Feridas abertas da ditadura militar brasileira” (SOUZA, 2021).</p>			
<p>Referências</p> <p>ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos et al. Estratégias de ensinagem. Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, v. 3, p. 67-100, 2004.</p> <p>BITTENCOURT, Circe. Aprendizagem em História. In: _____. Ensino de História: Fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 183-221.</p> <p>Higino João Pio. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/memorial/higino-joao-pio/>. Acesso em: 1 out. 2022.</p> <p>NAPOLITANO, Marcos. 1964 História do Regime Militar Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2020.</p> <p>SCHWARCZ, Lília; STARLING, Heloisa. No fio da navalha: ditadura, oposição e resistência. In: _____. Brasil: uma biografia. São Paulo: Companhia das letras, 2018. p. 437-466.</p> <p>SILVA, Kalina; SILVA, Maciel. Ditadura. In: _____. Dicionário de conceitos históricos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 105-109.</p> <p>SOUZA, Eliton. “Eu também fui torturado”: Feridas abertas da ditadura militar brasileira. Curitiba: Appris, 2021.</p>			

Tabela 3 - Planejamento para aula sobre cotidiano nos Anos de Chumbo.

Objetivos de Aprendizagem	Objeto de Conhecimento	Competências	Habilidade
Compreender o cotidiano dos anos de chumbo a partir da música <i>Acorda Amor</i> (Chico Buarque, 1974) (1 aula).	A ditadura civil-militar e os processos de resistência.	<p>Gerais:</p> <p>2. Pensamento científico, crítico e criativo: Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências visando investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas).</p> <p>3. Repertório Cultural: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>10. Responsabilidade e Cidadania: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p> <p>Específicas:</p> <p>1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.</p>	(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.

Metodologia

A partir dos conhecimentos prévios, “levando em conta as experiências históricas vividas pelos alunos e as apreensões da história apresentada pela mídia – cinema e televisão, em particular – por parte das crianças e dos jovens, em seu cotidiano” (BITTENCOURT, 2008 p.189), utilizando a metodologia expositiva dialogada que consiste em “um processo de parceria entre professores e alunos no enfrentamento do conteúdo” (ANASTASIOU, 2004, p. 75). No caso específico desta aula, será utilizado a música “Acorda Amor” (Chico Buarque, 1974) como documento 1 para conhecer o cotidiano dos Anos de Chumbo e estabelecer um debate com os alunos, Rocha (2003) salienta que o uso da música como documento contribui para construir uma aula mais interessante e propiciando a participação dos discentes. Os capítulos “No fio da navalha: ditadura, oposição e resistência” (SCHWARCZ, 2018) e “A primavera nos dentes: a vida cultural sob o AI-5” (NAPOLITANO, 2020) serão utilizados para auxiliar na compreensão do contexto histórico e aprofundamento do debate.

1 Utilizo a noção de documento a partir do binômio documento/monumento de Jacques Le Goff. Para Le Goff (2013, p. 495) “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa”.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos et al. Estratégias de ensinagem. Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, v. 3, p. 67-100, 2004.

BITTENCOURT, Circe. Aprendizagem em História. In: _____. Ensino de História: Fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 183-221.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: _____. História & Memória. Campinas: Unicamp, 2013. p. 485-499.

NAPOLITANO, Marcos. A primavera nos dentes: a vida cultural sob o AI-5. In: _____. 1964 História do Regime Militar Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2020, p. 147-172.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. Proposta metodológica para o ensino de história. Revista de Ciências Humanas, v. 4, n. 4, p. 161-170, 2003.

SCHWARCZ, Lília; STARLING, Heloisa. No fio da navalha: ditadura, oposição e resistência. In: _____. Brasil: uma biografia. São Paulo: Companhia das letras, 2018. p. 437-466.

SILVA, Kalina; SILVA, Maciel. Ditadura. In: _____. Dicionário de conceitos históricos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 105-109.

Para o ensino de História, indicado pelos orientadores, o capítulo *Aprendizagens em História*¹, da historiadora e educadora Circe Bittencourt, se constituiu como um texto norteador para pensar como abordar e articular o ensino de História a partir dos conceitos. Primeiramente, Bittencourt (2008) estabelece um debate entre Jean Piaget e Lev Vygotsky sobre como os discentes apreendem os conceitos. Para a historiadora, o ponto central da obra de Piaget é a construção do conhecimento, a partir da gênese do pensamento racional delimitado pela maturidade biológica. Portanto, Bittencourt aponta que o pensamento de Piaget permitiu que se justificasse o não aprendizado dos alunos em temas conceituais abstratos. Nas Palavras de Bittencourt (2008, p. 185):

Essa teoria do desenvolvimento cognitivo, aqui apresentada sucinta e parcialmente, passou a sustentar muitos dos princípios da constituição de conceitos e permitiu justificar a impossibilidade de alunos dos primeiros anos de escolarização dominarem conceitos abstratos, como os de tempo histórico, uma vez que cada fase “operatória” depende de condicionantes biológicos.

Contrariando a preposição de Piaget, Bittencourt utiliza Vygotsky que defende uma relação entre o conceito espontâneo e científico. Nesse sentido:

A ênfase maior da teoria de Vygotsky recai na aquisição social dos conceitos, e não apenas na maturidade biológica. [...] A linguagem é o atributo humano que favorece os processos básicos da constituição dos conceitos: a abstração e a generalização. Vygotsky entende assim que pela comunicação social o ser humano pode progressivamente chegar ao desenvolvimento dos conceitos, que para ele significa o entendimento das palavras (BITTENCOURT, 2008, p. 187).

Bittencourt (2008) salienta a importância de levar em conta a teoria de Vygotsky, pois os alunos chegam na escola com um conhecimento histórico prévio proveniente de suas vivências. À vista disso, Bittencourt (2008, p. 190) ressalta que:

Cabe ao professor, na perspectiva freiriana, reconhecer e estabelecer um diálogo com esse conhecimento, porque os alunos estão sempre em um processo de aprender mais e não são absolutamente sujeitos acomodados; ademais, o adverte-nos o grande educador, o conhecimento não é um dado imobilizado apenas transferido de um especialista para outra pessoa que ainda não possui.

O texto *Defesa do ensino de História nas escolas*², da professora e historiadora Maria Lígia Prado, também norteou a produção dos meus planejamentos e o modo de pensar o conteúdo a ser trabalhado nas aulas de estágio. Prado (2021) evidencia que historiadores e historiadoras estão familiarizados com polêmicas sobre questões de ordem teóricas e metodológicas. Entretanto, no Brasil retornamos a antigas problemáticas:

Vivemos no Brasil um período em que grupos com tendências marcadamente conservadoras desqualificam as Humanidades em geral, propõem um revisionismo historiográfico sem embasamento teórico ou empírico e desacreditam os princípios que fundamentam a ciência moderna. Desse modo, precisamos retornar temáticas que pareciam já ter sido superadas pelo tempo (PRADO, 2021, p. 51).

Ao decorrer do texto, Prado (2021) mostra a importância de estudar criticamente o golpe de Estado de 1964 no Brasil, as relações históricas entre Brasil e América Latina e a emergência de se defender um ensino de História na escola, contrapondo-se ao ensino domiciliar. Para Prado (2021, p. 79):

¹ BITTENCOURT, Circe. *Aprendizagens em História*. In: _____. *Ensino de História: Fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 183-221.

² PRADO, Maria Lígia. *Defesa do ensino de História nas escolas*. In: PINSKY, Jaime; PINSKY Carla (org.). *Novos combates pela História: desafios ensino*. São Paulo: Contexto, 2021. p. 51-84.

No século XXI, reafirma-se no mundo ocidental a conquista de uma educação universal. E as famílias, de acordo com suas convicções, têm muitas opções de escola. Ao lado do ensino público, há escolas confessionais de variadas denominações, estabelecimentos com concepções de educação mais conservadoras e outras com linhas educacionais mais críticas e progressistas. Porém, em qualquer das circunstâncias, a escola continua sendo o lugar fundamental para a ampla socialização das crianças e adolescentes, para o conhecimento da diversidade e pluralidade das sociedades em que vivem, para a ampliação do olhar sobre o mundo e para um aprendizado integral que os prepare para enfrentar o futuro mercado de trabalho e para as regras de convivência democrática em sociedade.

Fernando Seffner, no texto *Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos*³, faz considerações importantes sobre a relação dos alunos com as aulas de História. O historiador aponta para a importância de construir uma aprendizagem significativa:

Aprendizagens significativas dizem respeito a conteúdos aprendidos e formas pedagógicas vivenciadas que façam a diferença na vida da classe de alunos e alunas, e também na vida dos estagiários e estagiárias. A História é entendida como um conhecimento narrado. Mas a narrativa não pode ser pobre, sob o risco de ter valor meramente informativo. Há que se combinar narrativa de situações históricas com a construção de categorias teóricas que estruturam o raciocínio histórico. Ensino de História, Teoria e Metodologia da História não se separam em momento algum, embora possam ser analiticamente distinguidos no planejamento de uma aula (SEFFNER, 2019, p. 22).

Assim, como todos os outros autores citados anteriormente, Seffner mostra o valor da articulação da parte teórica e metodológica da História com o ensino de História. Ainda salienta que o ensino de História pode acenar uma possibilidade de futuro para os alunos, “pois lhes fornece ferramentas e informações para entender a historicidade do mundo, situada aí, a própria vida de cada um” (SEFFNER, 2019, p. 24).

A partir da leitura dos textos norteadores citados, selecionei os textos para embasar o conteúdo das minhas aulas. Primeiramente, selecionei o livro *Dicionário de Conceitos Históricos*⁴ para a partir do Golpe Civil-Militar de 1964 e da Ditadura Militar (1964-1985), abordar os conceitos de Golpe de Estado⁵ e Ditadura⁶.

Utilizei o capítulo *No fio da navalha: ditadura, oposição e resistência*⁷ pelo desmonte de uma ideia de que a ditadura só iniciou com o Ato Institucional⁸ nº 5. Schwarcz e Starling (2018) mostram que se consolidou no senso comum uma narrativa que só houve repressão de fato no período posterior ao AI-5, entretanto, os efeitos do AI-1 já eram sentidos pela população. Nas palavras das autoras:

3 SEFFNER, Fernando. *Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos*. In: MONTEIRO, Ana; RALEJO, Adriana (org.). *Cartografias da pesquisa em ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 21-42, 2019.

4 SILVA, Kalina; SILVA, Maciel. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009.

5 “O golpe de Estado como conceito se aproxima de outros, como revolução: em comum, ambos se apresentam como rupturas bruscas da ordem institucional. Além disso, o objetivo dos dois é derrubar um governo e instituir outro, mas enquanto a revolução é uma modificação radical das estruturas econômicas e sociais, o golpe, em geral, é apenas a substituição pura e simples das elites no poder, quase sempre levado a cabo pelas chamadas elites orgânicas, ou seja, as elites inseridas no próprio Estado, como os burocratas e os militares” (SILVA; SILVA, 2009, p.175).

6 “Apesar de existirem diferentes formas de ditadura no mundo contemporâneo, algumas características básicas são compartilhadas por todas: o cerceamento de direitos políticos e individuais, a ampla utilização da força pelo Estado contra sua própria sociedade e o fortalecimento do poder executivo em detrimento dos outros poderes” (SILVA; SILVA, 2009, p. 108).

7 SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloisa. *No fio da navalha: ditadura, oposição e resistência*. In: _____. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das letras, 2018. p. 437-466.

8 “Normas elaboradas no período de 1964 a 1969, durante o regime militar. Foram editadas pelos Comandantes-em-Chefe do Exército, da Marinha e da Aeronáutica ou pelo Presidente da República, com o respaldo do Conselho de Segurança Nacional. Esses atos não estão mais em vigor” (ATOS INSITUCIONAIS, [s.d.]).

Entre 1964 e 1973, milhares de brasileiros foram atingidos pelos expurgos. Estima-se que 4811 pessoas perderam direitos políticos ou foram cassadas, aposentadas ou demitidas pela ditadura – só o AI-1 teve como alvo 2990 cidadãos (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 457).

Utilizei o livro *“Eu também fui torturado”*: *Feridas abertas da ditadura militar brasileira*⁹, do Historiador e professor da Univali Eliton Felipe de Souza, por tratar do contexto internacional no capítulo *Comunismo – O inimigo do Ocidente* e, principalmente, por analisar os casos no contexto regional de Santa Catarina, especificamente de Joinville.

O livro *1964: História do Regime Militar*¹⁰, do historiador Marcos Napolitano, contribuiu para o planejamento das aulas, principalmente pela forma crítica que trabalha com o período e a atenção que dá as manifestações culturais, como as composições de músicas, durante a ditadura. Nesse sentido, o texto orientou todas as aulas de intervenção com aberturas para os outros textos citados.

Nas aulas de intervenção apliquei três planejamentos (tabelas 1, 2 e 3) que abordaram: o Golpe Civil-Militar de 1964; os primeiros Atos Institucionais da Ditadura Militar e seus efeitos na região; o cotidiano nos Anos de Chumbo a partir da música *Acorda Amor*, de Chico Buarque. Na primeira aula, busquei a partir do Golpe Civil-Militar de 1964, explorar o conceito de Golpe de Estado com os alunos, utilizando a metodologia dialogada que consiste em “um processo de parceria entre professores e alunos no enfrentamento do conteúdo” (ANASTASIOU, 2004, p. 75). Essa metodologia permite utilizar as experiências históricas vividas pelos alunos e as apreensões da história que fazem no seu dia a dia. Na segunda aula, abordei os primeiros cinco Atos Institucionais utilizando a mesma metodologia para explorar o conceito de Ditadura a partir da Ditadura Militar. Na terceira aula, utilizei de uma música para abordar o contexto dos Anos de Chumbo. Contextualizei o período e a produção do Chico Buarque durante a Ditadura e selecionei a música *Acorda Amor* por considerá-la representativa do período e que traz aspectos do cotidiano para o debate em sala de aula.

Entendo que os objetivos traçados nos planejamentos foram alcançados, mas que ainda há muito o que melhorar. Destaco a participação dos alunos durante as aulas planejadas, os objetivos dos planos de aula só foram alcançados graças à contribuição dos discentes para a construção do conhecimento e dos debates. Durante toda a graduação e na outra escola que fiz estágio sempre tive o apoio de um projetor, no Estágio Curricular IV não tive a disponibilidade. Consegui abordar o conteúdo sem problemas, porém, se tivesse um domínio maior da escrita em lousa, alguns aspectos poderiam ser esquematizados e trabalhados de forma mais simplificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Curricular IV compreende um conjunto de atividades de formação que promovem vivências na prática profissional. Supervisionado pelos professores orientadores e pelos profissionais da instituição concedente, torna-se essencial para a formação de um profissional com experiência no campo de trabalho.

⁹ SOUZA, Eliton. *“Eu também fui torturado”*: *Feridas abertas da ditadura militar brasileira*. Curitiba: Appris, 2021.

¹⁰ NAPOLITANO, Marcos. *1964 História do Regime Militar Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2020.

O estágio promove a articulação do conteúdo teórico com o prático. Nesse sentido, se torna necessário apresentar de forma objetiva os autores que guiaram o processo de pensar o ensino de História e a escolha dos textos para fundamentar o conteúdo ministrado nas aulas.

A partir da articulação entre o conteúdo teórico com o prático, entendo que o Estágio Curricular IV agregou de forma significativa para minha formação. O contato com os alunos e alunas trouxe uma segurança maior para no futuro exercer minha prática docente. Assim, considero que todo o processo de estágio foi valioso e se constituiu como, no sentido que aponta Jorge Larrosa (2002), uma experiência.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos *et al.* Estratégias de ensinagem. Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, v. 3, p. 67-100, 2004.
- BITTENCOURT, Circe. Aprendizagens em História. In: _____. Ensino de História: Fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 183-221.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista brasileira de educação, n. 19, p. 20-28, 2002.
- PRADO, Maria Lígia. Defesa do ensino de História nas escolas. In: PINSKY, Jaime; PINSKY Carla (org.). Novos combates pela História: desafios ensino. São Paulo: Contexto, 2021. p. 51-84.
- SAEB 2019, INEP. Classificação não oficial.
- SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. Revista unar, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.
- SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloisa. No fio da navalha: ditadura, oposição e resistência. In: _____. Brasil: uma biografia. São Paulo: Companhia das letras, 2018. p. 437-466.
- SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, Ana; RALEJO, Adriana (org.). Cartografias da pesquisa em ensino de História. Rio de Janeiro: Mauad X, p. 21-42, 2019.
- SILVA, Kalina; SILVA, Maciel. Dicionário de conceitos históricos. São Paulo: Contexto, 2009.
- SOUZA, Eliton. “Eu também fui torturado”: Feridas abertas da ditadura militar brasileira. Curitiba: Appris, 2021.

A utilização do cine documentário na Educação de Jovens e Adultos como recurso didático para trabalhar ética, cidadania e liberdade no ambiente escolar

The use of documentary cinema in Youth and Adult Education as a didactic resource to work on ethics, citizenship and freedom in the school environment

Lucymara da Silva Santos Sobrinho

Graduanda do Curso de psicologia pela Universidade Estadual do Piauí, Pós-Graduação em Educação pela UFT, Pós Gestão em Saúde pela UESPI, neuropsicóloga pela FAVENI e mestranda em Filosofia pela UFT.

RESUMO

Na educação de jovens e adultos, o ensino de filosofia tem como objetivo a concepção de conceitos, que estimula a discussão dos seus problemas e a sua realidade. Na EJA, é importante que os alunos durante as aulas de filosofia tendem apresentar uma manifestação consciente das diversas concepções de mundo, formando assim um cidadão crítico em vários ambientes sociais, culturais e políticos. O ensino de filosofia deve ser uma prática da relação consciente com o meio social, assim a disciplina terá uma função de mudança sociocultural. Esse ensino proporcionará para o público em questão observar o mundo filosoficamente, a partir da sua interpretação, assim, os alunos irão conscientizar-se para a reflexão e a sua cidadania. A filosofia então, nesse contexto, aparece como uma ação conscientizadora presente do mundo cotidiano, capaz de realizar ideologicamente uma investigação concreta do real. Assim sendo, a proposta de intervenção terá como intuito analisar o exercício da filosófico em sala de aula na EJA, a partir da construção de um documentário produzidos pelos alunos, conforme a proposta curricular da escola, assim trabalhar conteúdo como ética, liberdade e cidadania. O texto abaixo consiste em uma fundamentação teórica, com os temas sobre Critica da Imagem, o cine



documentário e ensino de filosofia, na qual a seguir apresenta-se uma proposta de roteiro de aula sobre filosofia na EJA.

Palavras-chave: ensino de filosofia. EJA. cine documentário.

ABSTRACT

In the education of young people and adults, the teaching of philosophy aims to conceive concepts, which stimulates the discussion of their problems and their reality. At EJA, it is important that students during philosophy classes tend to present a conscious manifestation of the different conceptions of the world, thus forming a critical citizen in various social, cultural and political environments. Philosophy teaching must be a practice of conscious relationship with the social environment, so the discipline will have a function of sociocultural change. This teaching will provide the public in question to observe the world philosophically, from its interpretation, thus, students will become aware of reflection and their citizenship. Philosophy then, in this context, appears as an awareness action present in the everyday world, capable of carrying out a concrete investigation of the real ideologically. Therefore, the intervention proposal will aim to analyze the exercise of the philosophical in the classroom at EJA, from the construction of a documentary produced by the students, according to the school's curricular proposal, thus working with contents such as ethics, freedom and citizenship. The text below consists of a theoretical foundation, with the themes of Image Criticism, the documentary film and philosophy teaching, in which the following is a proposal for a lesson plan on philosophy at EJA.

Keywords: philosophy teaching. EJA. documentary film.

INTRODUÇÃO

Uma das modalidades de oferta do Ensino Médio brasileiro é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual grande parte dos discentes encontra-se na faixa etária acima dos 18 anos, e muitos dos quais já estão inseridos no mercado de trabalho. Essa análise nos remete a uma das especificidades da EJA - uma modalidade de ensino composta por jovens e adultos que, por diversos motivos, não concluíram sua escolarização do Ensino Médio no tempo considerado e instituído como o adequado. Perante essas prerrogativas, é importante trabalhar o ensino de filosofia da EJA na escola pública, a partir da problematização apresentada no meio escolar, seguindo a organização da grade escolar e orientações curriculares da educação de jovens e adultos tendo como pressuposição que a filosofia é uma disciplina que se respalda em enfatizar a autonomia, a liberdade e busca a emancipação dos sujeitos, além da importância de se trabalhar temas na sala de aula sobre ética e cidadania.

O público-alvo para a temática da aula serão os alunos da EJA, a educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino composta por alunos trabalhadores que por vários motivos, como empregos e casamentos, abandonaram os seus estudos na idade ideal.

Através de uma sensibilidade como educadora dentro da sala de aula e após algumas observações, verificou-se as necessidades desses alunos, uma vez que a maioria sofreu em suas vidas um processo de exclusão e fracasso escolar, além de analisar nesses alunos uma história de múltiplos fracassos experimentados ao longo de suas vidas. No decorrer das aulas de filosofia detectou-se ainda que a ideia de escola que os alunos da EJA trazem baseiam-se em histórias ligadas ao tipo de escola vivida por eles em algum momento de suas vidas e das suas escolhas. Com isso, em minha trajetória como educadora foi possível notar a importância de se preocupar em mostrar aos alunos da EJA que a aprendizagem não está apenas na capacidade de copiar pontos do quadro, mas deve ser problematizada no contexto de uma prática pedagógica que busque a valorização da autonomia, liberdade, cultura e ética. Nas aulas ministradas, um dos problemas mais evidenciados foi a falta de conhecimento dos alunos de que a filosofia é uma disciplina que se respalda em enfatizar a autonomia, a liberdade e busca a emancipação dos sujeitos que estão na educação de jovens e adultos.

Diante dessa realidade surgiu a necessidade de trabalhar na sala de aula com os alunos da Educação de Jovens e Adultos nas aulas de filosofia, a produção de um documentário enfatizado as imagens e as fotografias, com o intuito de buscar relatos com os alunos da instituição sobre as suas motivações e dificuldades para retornar aos estudos. Com essa visão, tentou-se trabalhar com os alunos os limites éticos, cidadania, liberdade e verdade na criação de um documentário. Perante esse panorama escolar, espera-se que o documentário provoque nos alunos reflexão filosófica, por meio de questionamentos, resolução de problemas, debates e análises filosóficas, levando-os, sobretudo, a pensar de forma crítica e independente sobre a sua liberdade de escolha e ética. Assim como, incitar a atitude de respeito mútuo e o senso de liberdade e responsabilidade na sociedade em que vive considerando a escola como parte da vida do aluno, além de desenvolver artifícios favoráveis do pensamento crítico, criação de conceitos, argumentação e problematização.

Diante desse contexto, é importante discutir os temas imagens e fotografias e sua importância para a criação do documentário enfatizando temas da proposta curricular dentro da sala de aula.

O ENSINO DE FILOSOFIA

O ensino de filosofia dentro das escolas necessita ser planejado pelos seus educadores como um exercício de reflexão, ação e crítica para seus alunos. Os alunos carregam consigo ao adentrar na sala de aula muitas dificuldades, necessidades e exigências, pois eles vivem numa realidade e um tempo histórico. A realidade histórica que o aluno vivencia faz com que a filosofia encontre a sua veracidade, porque é uma realidade real e constante. A filosofia muda de acordo com a história e essa modificação ocorre em decorrência da história e das experiências:

É possível perceber, assim, que a filosofia é uma ciência do saber que nos permite buscar um sentido para a vida e a nossa realidade, tentando explicar o mundo e nós mesmos, e ainda buscamos, por meio dela, atingir respostas que nortearão a nossa vida e estudos, levando-nos a pensar mais atentamente sobre tudo o que nos cerca.

O ensino da filosofia concentra-se em ensinar a filosofar. Essa noção de filosofar não é pautada apenas na aquisição de conhecimento ou manejo de procedimentos, mas também na intenção e na atitude insistente do perguntar, do problematizar e, segundo isso, buscar respostas. Para Cerletti (2009), a atitude do docente deve ser a de atentar que o ensino da Filosofia é um problema filosófico, fazendo assim com que a sala de aula seja um mundo para dúvida e para questionamentos, erguendo-se um campo para filosofar. A filosofia necessita ser vivenciada por uma pessoa que esteja disposta a vivê-la como uma invasão do pensamento do outro.

Assim, o conceito em filosofia é um ato de discussão e o ensino de filosofia tem um sentido de reflexão e ação, tanto para os docentes como para os alunos. Esse ensino deve ser baseado na realidade dos problemas que os alunos trazem, destacando sempre que os problemas existem em um tempo e história e concreto de cada um.

O ato de refletir da filosofia é uma atitude crítica primordial para as descobertas das verdades existentes, porém ela é uma atitude de dispersão de conhecimento científico, socializado em ações concretas (LEOPOLDO E SILVA, 1992).

Para os autores Gallo e Kohan (2000), a atitude de filosofar é uma manifestação consciente da visão de mundo, formulando a criticidade dos alunos para assim desenvolver sua moral e a consciência humana.

Assim, ensinar e aprender filosofia estão relacionados, essencialmente, a uma sensibilidade, para compartilhar um ambiente no pensamento, para dar lugar no axioma a uma oscilação que atravessa o que se pensava, e começar a pensá-lo novamente, de novo, desde outro início, a partir de um espaço diferente; para retornar o olhar para o que não se contempla, para apreciar o que não se valoriza e trocar de valorizar o que é tido como mais importante.

CRÍTICA DA IMAGEM: SONTAG E A CAVERNA DE PLATÃO

Atualmente, a nossa sociedade está imersa em um ambiente repleto de imagens que nos deixam deslumbrados, mas que também nos deixa atentos ao mundo. Essas imagens, as fotografias, surgiram como uma forma ávida de fotografar tudo ao nosso redor, trazendo consigo uma questão ética do que poderemos observar ou não dentro da nossa realidade. O ser humano vem catalogando e colecionando as imagens “verdadeiras” do mundo. As imagens fotográficas transformam e expandem nossos conhecimentos, daquilo que vale a pena olhar e do que pode ser observado, o que significa dizer que tudo está repleto de ideologias, e que as imagens podem ser - e são - armas ideológicas.

Nesse contexto, a fotografia é o mundo que nos faz enxergar, ou seja, a partir dela apropria-se desse mundo fascinante. Para Sontag (1977), as fotografias são:

As fotos são, talvez, os mais misteriosos de todos os objetos que compõem e adensam o ambiente que identificamos como moderno. As fotos são, de fato, experiência capturada, e a câmera é o braço ideal da consciência, em sua disposição aquisitiva. Fotografar é apropriar-se da coisa fotografada. Significa pôr a si mesmo em determinada relação com o mundo, semelhante ao conhecimento — e, portanto, ao poder. (SONTAG, 1977, p. 8).

Assim sendo, o ato de fotografar é uma atitude de puro conhecimento e nos tira da condição de alienação que estão inseridos. A fotografia, ao longo dos tempos, transformou-se num instrumento de conhecimento, na qual podemos, assim, ter o registro das coisas do nosso mundo, para encontrarmos sua verdadeira funcionalidade.

O que está escrito sobre uma pessoa ou um fato é, declaradamente, uma interpretação, do mesmo modo que as manifestações visuais feitas à mão, como pinturas e desenhos. Imagens fotografadas não parecem manifestações a respeito do mundo, mas sim pedaços dele, miniaturas da realidade que qualquer um pode fazer ou adquirir. As fotos, que brincam com a escala do mundo, são também reduzidas, ampliadas, recortadas, retocadas, adaptadas, adulteradas. Elas envelhecem, afetadas pelas mazelas habituais dos objetos de papel; desaparecem; tornam-se valiosas e são vendidas e compradas; são reproduzidas. (SONTAG, 199, p.8-9).

As fotos, ainda, nos fornecem um depoimento, “um testemunho”, isto é, quando alguém nos relata uma determinada história, a fotografia surge com o intuito de ser uma comprovação daquela realidade, ou seja, do que aconteceu. Em outra ocasião, a foto poderá até alterar dados da realidade, contudo, sucessivamente, haverá a hipótese de que alguma coisa existiu, ou existe naquela realidade. Nesse fato, a foto é um espelho muito seletivo, mas que possui a presunção da veracidade. Em alguns momentos, os fotógrafos permanecem aflitos em reproduzir o fato, apesar de serem importunados por indispensável vontade da sua consciência.

Ao decidir que aspecto deveria ter uma imagem, ao preferir uma exposição a outra, os fotógrafos sempre impõem padrões a seus temas. Embora em certo sentido a câmera de fato capture a realidade, e não apenas a interprete, as fotos são uma interpretação do mundo tanto quanto as pinturas e os desenhos. Aquelas ocasiões em que tirar fotos é relativamente imparcial, indiscriminado e desinteressado não reduzem o didatismo da atividade em seu todo. Essa mesma passividade — e ubiquidade — do registro fotográfico constitui a “mensagem” da fotografia, sua agressão. (SONTAG, 1977, p. 10).

Ao longo da nossa história, quando os primórdios da fotografia tiravam as suas fotos, tinha-se o intuito de capturar o maior número plausível de temas. Após a industrialização das tecnologias da câmera, ocorreu a democratização das experiências e a sua tradução em imagens. Além disso, os primeiros fotógrafos não produziram fotos que apresentassem uma utilidade pública clara, eram apenas uma atividade gratuita, sem muita aspiração artística. Assim sendo, com o advento da industrialização, a fotografia foi colocada no seu ápice artístico e também se tornou uma atitude social nas atividades do fotógrafo, e a reação contra esses usos reforçou a consciência da fotografia como uma arte. Nesse significado, a produção fotográfica apresentou um papel essencial enquanto inovação tecnológica, e sobretudo na difusão da informação e da ciência, além de ainda ser uma expressão artística.

Ultimamente, a fotografia está conquistando cada vez mais o seu espaço, uma forma de arte em massa. Nesse aspecto, a fotografia não é praticada como uma arte pelas pessoas, porém traz um ritual social, uma proteção contra a ociosidade e uma ferramenta de domínio. As câmeras fotográficas estão cada vez mais participando da vida das famílias. Sobre esse assunto, a autora ressaltou:

Por meio de fotos, cada família constrói uma crônica visual de si mesma — um conjunto portátil de imagens que dá testemunho da sua coesão. Pouco importam as atividades fotografadas, contanto que as fotos sejam tiradas e estimadas. A fotografia se torna um rito da vida em família exatamente quando, nos países em industrialização na Europa e na América, a própria instituição da família começa a

sofrer uma reformulação radical. Ao mesmo tempo que essa unidade claustrofóbica, a família nuclear, era talhada de um bloco familiar muito maior, a fotografia se desenvolvia para celebrar, e reafirmar simbolicamente, a continuidade ameaçada e a decrescente amplitude da vida familiar. Esses vestígios espectrais, as fotos, equivalem à presença simbólica dos pais que debandaram. Um álbum de fotos de família é, em geral, um álbum sobre a família ampliada — e, muitas vezes, tudo o que dela resta. (SONTAG, 1977, p.11)

Assim, as fotografias colocam as pessoas em um mundo imaginário, as levam a um passado ilusório, e ainda faz com que elas tomem posse de um espaço em que se acham inseguras. Diante disso, as fotos estão relacionadas às atividades do mundo moderno como as viagens, isto é, o turismo. A sociedade atual, quando realiza as suas viagens, utiliza suas câmeras, como mecanismo de documentar as suas vivências, ou seja, a câmera fotográfica torna verdadeiro aquilo que a pessoa vivenciou no seu contexto.

Outras vezes, assim como atestar as suas vivências, tirar uma foto pode recusar essa experiência, pois a limita, fazendo com que a busca do melhor ângulo faça com que essa imagem se transforme em uma lembrança.

Nos momentos de viagens, as pessoas acumulam fotos e essa atividade tranquiliza e alivia sentimentos de desorientação causadas pelo ato de viajar, os amantes das viagens tornam-se receosos e fotografam, formando assim as suas experiências. Utilizar uma máquina fotográfica enfraquece a ansiedade que pessoas dominadas pelo mundo do trabalho sentem por não trabalhar, enquanto estão de férias, momento esse em que necessitam entreter-se (SONTAG, 1977, p. 11). As imagens fotográficas são uma forma de experimentar os eventos, fazendo com que exista uma participação ativa de quem está fotografando. O interessante da fotografia é que transforma os expectadores das imagens em pessoas inseguras, angustiadas, espantadas e passivas, entretanto o fotógrafo é um ser seguro e ativo. A fotografia instituiu uma semelhança ¹voyeurística crônica com o mundo, que equipara o significado de todos os acontecimentos (SONTAG, 1977, p. 12).

Tirar uma fotografia é um episódio dentro de si, e ainda possui direitos e interferência nos acontecimentos fotografados, e a presença das câmeras em todos os lugares faz com que os eventos a todo instante sejam fotografados. A fotografia garante a esses eventos o eterno, ainda após o seu final, ou seja, cria uma eternidade do ato de fotografar. A autora abaixo relata que:

Enquanto pessoas reais estão no mundo real matando a si mesmas ou matando outras pessoas reais, o fotógrafo se põe atrás de sua câmera, criando um pequeno elemento de outro mundo: o mundo - imagem, que promete sobreviver a todos nós. (SONTAG, 1977, p.12).

Quando o fotógrafo tira uma fotografia, ele está realizando uma atitude de não intervenção. Além disso, quando ele está com a máquina em suas mãos, o fotógrafo, está em constante movimento, olhando vários acontecimentos, nisso ele se destaca diante da visão de múltiplos eventos e ainda possui a rapidez e a agilidade que em qualquer intervenção está fora de questão.

¹ VOYERISTICA: Voyeurismo a obtenção de excitação sexual pela observação de pessoas nuas, despindo-se ou engajadas em atividade sexual. Quando se observam pessoas desavisadas, esse comportamento sexual frequentemente ocasiona problemas com a lei e nos relacionamentos. Transtorno voyeurista envolve agir sobre os impulsos ou fantasias voyeuristas com uma pessoa que não consente ou experimentar sofrimento significativo ou prejuízo funcional por causa desses desejos e impulsos.

Mesmo que incompatível com a intervenção, num sentido físico, usar uma câmera é ainda uma forma de participação. Embora a câmera seja um posto de observação, o ato de fotografar é mais do que uma observação passiva. A exemplo do voyeurismo sexual, é um modo de, pelo menos tacitamente, e não raro explicitamente, estimular o que estiver acontecendo a continuar a acontecer. Tirar uma foto é ter um interesse pelas coisas como elas são, pela permanência do status quo (pelo menos enquanto for necessário para tirar uma “boa” foto), é estar em cumplicidade com o que quer que torne um tema interessante e digno de se fotografar — até mesmo, quando for esse o foco de interesse, com a dor e a desgraça de outra pessoa. (SONTAG, 1977, p.13).

Para os fotógrafos, o uso de uma máquina torna-se viciante, a câmera se transforma em algo predatório. No ato de fotografar, as pessoas fotografadas são violadas, tendo em vista que os fotógrafos as veem como elas nunca poderiam se enxergar. Os fotógrafos terão um conhecimento das pessoas fotografadas que elas nunca terão, além disso, essas mesmas pessoas são transformadas em objetos. A câmera fotográfica é uma sublimação de uma arma, ou seja, fotografar alguém é um massacre ou assassinato, claro que de forma mansa. “No fim, as pessoas talvez aprendam a encenar suas agressões mais com câmeras do que com armas, porém o preço disso será um mundo ainda mais afogado em imagens” (SONTAG, 1977, p. 14).

A fotografia é uma arte que busca trabalhar com temas que recordem a uma lembrança. Os fotógrafos, ao tirar uma foto, realizam esse ato com bastante atenção. Esse evento tem como foco participar da mortalidade, vulnerabilidade e da mutabilidade de outra pessoa, justamente por cortar uma fatia dessa ocasião e congelá-la, toda fotografia é uma testemunha inexorável do momento dessa pessoa.

As máquinas fotográficas registram o desaparecimento das transformações sociais e biológicas, fazendo com que esses registros nunca desapareçam. A foto é, de certa forma, uma falsa presença, trazendo sentimentos para as pessoas e atingindo as suas emoções ao vê-la. Ainda assim, as fotografias podem instigar desejos, impulso moral. Sobre esse assunto, a autora abaixo pontuou:

As fotos podem incitar o desejo da maneira mais direta e utilitária — como quando uma pessoa coleciona fotos de exemplos anônimos do desejável com o fim de ajudar a masturbação. O assunto é mais complexo quando as fotos são usadas para estimular o impulso moral. O desejo não tem história — pelo menos ele é experimentado, em cada momento, como algo totalmente em primeiro plano, imediato. É suscitado por meio de arquétipos e é, nesse sentido, abstrato. Mas os sentimentos morais estão embutidos na história, cujos personagens são concretos, cujas situações são sempre específicas. Assim, regras quase opostas são válidas quando se trata do emprego das fotos para despertar o desejo e para despertar a consciência. As imagens que mobilizam a consciência estão sempre ligadas a determinada situação histórica. Quanto mais genéricas forem, menor a probabilidade de serem eficazes. (SONTAG, 1977, p.15).

Por outro lado, as fotografias não surgiram para incentivar uma postura de moralidade, entretanto, poderão reforçar esse comportamento, auxiliando uma posição moral, ainda que prematura. As fotos apresentam-se mais inesquecíveis do que as imagens em movimento porque são um pedaço do tempo, um momento de privilégio transformado em objeto, que as pessoas observam quando sentem vontade. Um fator importante que ocorreu com o aparecimento das fotografias foi o fato de que elas se tornaram importante fonte de controle dentro das instituições, tendo em vista que elas garantiram fontes de informação.

As fotografias são inesquecíveis, porque é uma parte do tempo, diferente das imagens em movimento que denotam um fluxo. A televisão é um fluxo de imagens pouco seletas, em que cada imagem anula a anterior. Toda fotografia é um período privilegiado, resumido em um elemento sutil que os indivíduos podem arquivar e ver em outros momentos.

Sendo assim, a imagem fotográfica tornou-se um novo significado da noção de informação, a fotografia é um espaço e tempo. Atualmente, o mundo está repleto de imagens, enquadradas de forma eventual.

A fotografia reforça uma visão nominalista da realidade social como constituída de unidades pequenas, em número aparentemente infinito — assim como o número de fotos que podem ser tiradas de qualquer coisa é ilimitado. Por meio de fotos, o mundo se torna uma série de partículas independentes, avulsas; e a história, passada e presente, se torna um conjunto de anedotas e de faits divers. (SONTAG, 1997, p. 18).

As fotografias nos remetem à dedução e à fantasia, elas nos oferecem a percepção do mundo através dos registros das câmeras. Sendo assim, as fotografias não fazem com que compreendamos tudo, mas as fotos atestam brancos em nossas imagens mentais do presente e passado. O conhecimento fornecido pela fotografia estimula a consciência, um conhecimento humanizado, nunca ético ou político. As várias imagens que existem fazem com que os indivíduos sintam o mundo mais acessível do que ele é na realidade. Essa necessidade de assinar a realidade e de pontuar as experiências através das fotos decorre de um consumismo estético em que todos estão viciados. A industrialização faz com que a nossa sociedade esteja cada vez mais dependente das imagens.

Conclui-se então, que a imagem exhibe parte de um acontecimento, um olhar, um ângulo do evento. Ela não interpreta, mas é uma interpretação. O que acontece, no entanto, é que a maioria das pessoas não entende que por trás de uma foto, assim como um texto, existe essa interpretação. Na verdade, estamos viciados a considerar a fotografia como um recorte do mundo.

As imagens oferecem apenas um ponto de vista da realidade, uma interpretação, então como poderemos achar que pelo simples fato de visualizarmos uma foto poderíamos esgotar completamente o conhecimento.

Isso não significa dizer que não seja possível realizar uma análise científica com base em documentos fotográficos, mas que assim como ocorre com outros tipos de instrumento de conhecimento, deve-se primeiramente questionar o que a imagem registrou e não apenas aceitar o mundo tal qual ele aparenta ser.

O CINE - DOCUMENTÁRIO

O cinema é uma ilusão, uma ficção; já o documentário consiste na verdade. Além disso, a ficção se dedica a não mostrar a verdade, por questões estéticas. O documentário, por sua vez, é a verdade do mundo real. Nesse aspecto, o cine - documentário é o fato que existe realmente naquele contexto.

As imagens e sons que existem no documentário são de fato realizados de forma real e natural, e a sua composição precisa ser elaborada de forma real.

No que tange a sua composição, o documentário se constitui da elaboração de um material imagético, destacando o princípio da realidade, mostrando coesão e coerência. Esse princípio da realidade que o documentarista impõe em seus trabalhos é a verdade que constitui o real e o filme.

Segundo Farhi (2019), as imagens documentais denotam uma captura real, realizada por dois operadores, um sensível e outro inteligível. Nesse contexto, durante a realização das imagens documentais esses dois operadores somados formam o elemento estético.

O mesmo autor acima mencionado destaca ainda que este lado estético, colocado em evidências nos documentários, pode ocasionar um pacto com o real em quem estiver assistindo, na qual o telespectador coloca uma imensa confiança nas suas imagens. Diante dessa perspectiva, os efeitos estéticos afetam o pacto de realidade. Com isso, ocorre a ameaça do rompimento com o pacto da realidade que os documentários denotam. Assim, cabe ressaltar que:

De toda maneira, há nesse elemento estético do documentário, precisamente no operador cognitivo do material imagético bruto, algo que, talvez, possamos resguardar, se nós abandonarmos a nossa ideia mais imediata de que o documentário filma o real, de que o documentário espelha, numa demonstração, o real. Podemos resguardar, no operador cognitivo, no princípio de realidade utilizado, posto em prática, posto em filme, pelo documentarista, na produção cinematográfica da verdade, um elemento próprio, específico, essencial, do documentário. É preciso, então, nos inclinarmos para esse princípio de realidade que permite e orienta a filmagem do real, desde a captação das imagens e sons e a sua seleção, até a montagem, que justapõe, articula, potencializa esse material bruto. Eu entendo que esse princípio de realidade que se põe em jogo no documentário (e não na ficção) é o que a filosofia (e a epistemologia) chama de uma teoria da verdade. (FARHI, 2015, p. 87).

O telespectador cada vez mais vai entendendo e identificando o conteúdo documental, e sobre o momento em que o telespectador assiste o documentário, Farhi (2019) levanta questionamentos a respeito do que ocorre nesse instante, destacando que:

Assim, à medida que o espectador aprimora sua ciência cinematográfica, à medida que para ele se tornam evidentes os elementos estéticos (plásticos e cognitivos) incontornáveis ao documentário, até mesmo nas suas espécies mais imediatas (nas captações fílmicas supostamente menos mediadas por esses elementos estéticos) como na reportagem de atualidade ao vivo, mais ele desqualifica o caráter documental do documentário. (FARHI, 2019, p. 86-87)

Farhi (2015), afirma que o princípio da realidade no documentário envolve a filosofia e a epistemologia, chamando-o de teoria da verdade. Nesse aspecto, a essência do documentário consiste em sua origem em uma teoria da verdade. Essa teoria de verdade abrange uma técnica específica, como afirma o autor abaixo:

Então, o que nos impediria de pensar que a essência do documentário envolve, na sua gênese, uma determinada teoria da verdade, e que o documentário a filma, ou seja, que o documentário põe em filme ao pôr em prática essa teoria? Esse pôr em prática, em filme, essa teoria da verdade envolve certamente uma técnica específica, uma técnica de filmagem, uma técnica de montagem, que constituem uma forma de aleturgia e o estilo do documentarista. Essa técnica não nos parece algo diferente da teoria da verdade filmada, mas se confunde com ela. No documentário, o documentarista filma, segundo método apropriado, uma teoria da verdade, ele não filma a realidade. (FARHI, 2019, p. 87)

Em relação a essa teoria da verdade, Farhi (2019) ressaltava em seus estudos que:

Portanto, a teoria da verdade em jogo no documentário é, ao mesmo tempo, uma teoria posta em prática sobre a maneira de se produzir verdadeiramente a verdade, de manifestá-la. Uma teoria da verdade que é, simultaneamente, técnica de produção fílmica da verdade, técnica do documentário. Essa teoria da verdade filmada, que é também técnica de produção da verdade, é a essência do documentário. O interessante disso para a filosofia é que essa teoria da verdade constituinte da essência do documentário, por sua vez, coloca o documentário em relação com a essência da filosofia. (FARHI, 2019, p. 88)

Mais adiante, em seu texto, o autor definiu o documentário como:

Para finalizar, apresento uma observação final e acessória com a intenção de destacar a passagem realizada neste ensaio de uma compreensão inicial, aristotélica, da definição da essência como identificação do gênero e exposição da diferença específica, para uma apreensão intelectual da definição da essência de um ser como exposição do modo pelo qual esse ser é realmente produzido, pela exposição do seu vir a ser no real. Isso é o que se costuma chamar no spinozismo de “definição genética” (BEYASSADE, 153). A definição do documentário – como o tipo de cinema que filma ou apreende numa imagem em movimento uma determinada teoria da verdade, uma ideia do que a verdade é e de como ela se mostra, seguindo uma forma aletúrgica, uma técnica de produção da verdade – envolve o modo da sua gênese. Por isso ela é uma definição genética. (FARHI, 2019, p. 87)

Conclui-se então, com o texto, que quando o telespectador entende os recursos estéticos empregados nos documentários, acaba assim com o critério de veracidade daquela realidade, isto é, com o pacto do real. Diante desse pensamento é importante utilizar técnicas de documentários que garantam para os telespectadores a verdade, ou seja, o real.

PLANO DE INTERVENÇÃO NA SALA DE AULA

Tema

Cine documentário seus limites éticos para a construção da cidadania.

Objetivo geral

- Conhecer os limites éticos enfrentados durante a realização do documentário, assim como discutir temas como liberdade, questões éticas cidadania.

Objetivo específicos

1. Compreender a eficaz da direção audiovisual aplicada ao documentário;
2. Compreender as etapas de realização e produção do documentário: preparação e pesquisa; pré-produção e planejamento; produção e métodos de abordagem; pós-produção, montagem e finalização;
3. Aprender estratégias, métodos e técnicas de entrevistas para documentários;
4. Incentivar o pensamento reflexivo e crítico durante a preparação, o planejamento, a gravação e a edição dos trabalhos práticos de documentário;
5. Formar alunos reflexivos, analíticos e críticos da realidade humana.

6. Identificar os elementos que constituem o documentário.
7. Compreender a importância de serem os protagonistas da sua realidade.
8. Apontar as principais motivações dos alunos da EJA para o retorno a instituição escolar.
9. Discutir os princípios éticos apresentados na construção de um documentário.

Conteúdos a serem discutidos na sala de aula

Ética, liberdade, cidadania e verdade

Metodologia

1º momento: A disciplina será introduzida conceitualmente e se desenvolve em torno de discussões sobre ética, cidadania, liberdade e verdade criação de documentários, também consistirá na realização de exercícios e aulas práticas de realização e produção em documentário.

- Aula expositiva/dialogada;
- Exibição de documentários e debates;
- Exercícios técnicos e artísticos;
- Aula prática/de campo;
- Pesquisa de campo
- Exercícios técnicos e Atividades em grupos

2º momento : Os alunos da EJA produziram um documentário com o seguinte tema “Os desafios e as motivações encontrados pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos na qual entrevistarão os alunos das outras salas de EJA .O documentário terá como foco esses sujeitos, homens e mulheres trabalhadores, desempregados, marginalizados sem oportunidade de estudo no tempo certo carregam consigo fatos relacionada ao futuro e as dificuldades advindas dessa nova realidade escolar, sua busca da cidadania, assim como discutir os seus limites éticos, assim como a sua liberdade. Essa fase do projeto consistira em:

1- Entrevistas.

Procedimentos: Grupos de até 4 pessoas (direção/roteiro, produção, fotografia, som, montagem)

2 - Plano de Produção de Documentário.

Procedimentos: Grupos de até 08 pessoas. Documento impresso que deve conter título, sinopse, argumento, estratégia de abordagem, plano de locação, descrição dos personagens e/ou objetos e fenômenos documentais, roteiro de entrevista ou pré-roteiro, plano de gravações e equipe técnica.

3 - Realização de Documentário.

Procedimentos: Grupos de até 10 pessoas (direção/roteiro, produção, fotografia, som, montagem, e demais assistências).

4 - Apresentação do Documentário para a comunidade Escolar

Recursos

Como recursos serão necessários: Computador com acesso à internet, data show e som; quadro, pincel, maquinas digitais. Xerox de textos, Livro didático, Pen drives, Caixa de som, microfones, internet, sites, correio eletrônico, softwares, rádio, slide, TV, retroprojeto.

Avaliação

A avaliação ocorrerá mediante o envolvimento dos alunos na produção do documentário, assim como a participação das aulas e assiduidade dos alunos. Ao final das aulas, os alunos apresentação o documentário na sala de aula. A avaliação, ainda será quantitativa e qualitativa e os indicadores de avaliação serão: assiduidade, participação, interesse, comportamento, trabalho em grupo e individual.

Cronograma de previsão para as aulas

Aula Expositiva sobre ética, liberdade e cidadania- 3 aulas

Aula expositiva imagens e fotografias- 2 aulas

Aula expositiva sobre produção dos documentários e suas reflexões éticas- 2 aulas

Aula sobre as entrevistas para o documentário e criação do roteiro- 2 aulas

Produção do documentário pelos alunos da EJA- atividades extraclasse complementares

Culminância do projeto para comunidade Escolar -1 aula

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia; MARTINS, Maria Helena. *Filosofando: Introdução à filosofia*. Moderna, 2003.

CABRERA, Julio. *O cinema pensa: Uma introdução à Filosofia através dos filmes*. Rio de

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. 6ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

CERLETTI, A. *O Ensino de Filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORDI, Cassiano. *Para filosofar*. São Paulo. Scipione, 1995.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES. *Fundamentos da Filosofia: História e Grandes Temas*. Saraiva, 2016.

FARHI NETO, Leon. O que é o cine-documentário? In: SANTANA, Juliana; SOUZA, Raquel Castilho; DUARTE, Fábio Henrique; *et alii* (Orgs.). Filosofia em debate. Vol. 2. Palmas: EDUFT, 2019. Disponível em: <<https://ww2.uft.edu.br/index.php/eduft/catalogo/ebooks>>. Acesso em: 05.02.2020. P. 81-89. Janeiro: Rocco, 2006 [1999].

GALLO, S.; KOHAN, W. (org). Filosofia no ensino médio. Petropólis: Vozes 200

LABAKI, Amir (Org.). A verdade de cada um. Trad. Vários tradutores. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

LEOPOLDO E SILVA, F. Por que filosofia no 2º grau. Estudos Avançados, v. 6, n. 14, São Paulo, IEA/USP, 1992.

SONTAG, Susan. Na caverna de Platão. Trad. Rubens Figueiredo. In: a fotografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2004 [1977]. P. 11-36.

Reflexões sobre a formação docente na perspectiva da inclusão educacional.

Reflections on teacher training from the perspective of educational inclusion

Ana Cristina Ferrari Ávila

Universidad De La Integración De Las Américas. Escuela De Postgrado. Maestría En Ciências Da Educação

RESUMO

Este trabalho é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado apresentada para validação de títulos. A falta de recurso pedagógico, para os educadores trabalharem com alunos no processo inclusivo no espaço escolar tem se tornado um desafio, bem como a capacitação docente. Diante disso este estudo procura investigar as principais dificuldades apontadas pelos docentes para trabalhar alunos com deficiência em sala de aula regular. Processo Metodológico: A pesquisa realizada caracteriza-se como exploratório-descritiva, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos” (COLLIS; HUSSEY, 2005), estabelece relações entre as variáveis e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática. O enfoque, trata-se de uma abordagem, qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986). Participaram da pesquisa 09 (nove) docentes que atuam em salas de aulas inclusas no turno vespertino da referida escola. Os embasamentos teóricos com autores de produções renomadas que tratam da historicidade do processo de formação docente e o avanço no processo de inclusão de alunos PcD no ensino público regular. Os principais resultados apresentam que: Os professores não estavam sensibilizados para a noção do processo inclusivo bem como faltava capacitação aos mesmos, os resultados encontrados remetem a uma ampla discussão com intuito de melhorar os aspectos operacionais para o bom desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva de ofertar a população que necessita de AEE uma educação de qualidade.

Palavras-chave: educação especial. docente. formação inicial e continuada.



ABSTRACT

This work is a summarized description of a master's thesis presented for title validation. The lack of pedagogical resources for educators to work with students in the inclusive process in the school space has become a challenge, as well as teacher training. Therefore, this study seeks to investigate the main difficulties pointed out by teachers to work with students with disabilities in the regular classroom. Methodological Process: The research carried out is characterized as exploratory-descriptive, since it “describes the behavior of phenomena” (COLLIS; HUSSEY, 2005), establishes relationships between variables and enables the researcher to maximize his knowledge about a certain phenomenon or problem. The approach is a qualitative and quantitative approach, adopting as a technical procedure documental research and survey operationalized through analysis. In this way, through the classification of sources, it is possible to carry out a qualitative judgment complemented by a “comparative statistical study” (FONSECA, 1986). Nine (9) teachers who work in classrooms included in the afternoon shift of the referred school participated in the research. Theoretical foundations with authors of renowned productions that deal with the historicity of the teacher training process and the advancement in the process of inclusion of PwD students in regular public education. The main results show that: The teachers were not aware of the notion of the inclusive process and they lacked training, the results found refer to a broad discussion in order to improve the operational aspects for the good development of the teaching work in the perspective of offering the population that needs AEE a quality education.

Keywords: special education. teacher. initial and continuing training.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva permite que alunos com e sem deficiência seguem carreiras na mesma escola na mesma sala de aula. A educação inclusiva é estabelecida e afirmada em várias proclamações internacionais, leis nacionais e políticas educacionais.

A educação inclusiva tem o poder de transformar, apontando antes de tudo para uma sociedade inclusiva, que entenda e acolha as diferenças e dificuldades de todos. Dessa forma, os serviços de educação profissional (AEE) podem realizar atividades exploratórias e autônomas no espaço escolar, apontando os conteúdos que precisam ser desenvolvidos de acordo com as necessidades especiais dos alunos, identificando suas possibilidades e distinguindo necessidades e especificidades, diferenciando estratégias e o papel de criação e complementaridade. (FETTBACK, 2013).

Neste sentido a situação problema, da pesquisa surgiu quando se observou e uma escola pública, uma tensão entre os docentes, pois os mesmos se sentiam despreparados para desenvolver atividades que envolvam alunos inclusos em sala regular de ensino fundamental, esta inquietação se consolidou com o decorrer do tempo e para chegar a uma conclusão do que estava trazendo a inquietação aos docentes. Pergunta central: Qual a importância da formação docente na perspectiva da educação inclusiva com ênfase no Atendimento Educacional Especializado em uma escola Municipal pública na Cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2022-2023? A educação inclusiva garante a qualidade do ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Objetivo geral: Investigar quais são as principais dificuldades apontadas pelos docentes para trabalhar alunos com deficiência inclusos em sala de aula regular em uma escola Municipal pública na Cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2022-2023.

O presente estudo se justifica, pois, uma demanda significativa de alunos com deficiência que vem sendo incluídos em salas regulares, sendo necessária com urgência se tratar do tema inclusão com os profissionais que estão diretamente ligados à essa clientela que conheçam além das características biológicas da deficiência e das altas habilidades e/ou superdotação, que compreendam como se apresenta o processo de desenvolvimento e como se dá a construção do conhecimento desses alunos.

A dificuldades dos professores se dá devido à falta de experiência que estes enfrentam, sem saber como lidar com aquela criança que não se encaixa com o perfil da sala, muitas vezes tentam fazer com que aquele aluno mude de sala, antes mesmo de saber quais são suas possibilidades. De acordo com Beyer (2013), no processo educativo dos alunos com deficiência, o educador em sua prática precisa compreender os aspectos mínimos de “como” ensinar para esses alunos. Desta forma, a presente pesquisa surgiu da inquietação ao observar o índice de alunos inclusos em sala regular e os relatos dos professores sobre sua falta de preparo ao lidar com a inclusão.

Após as indagações levantadas chega-se à premissa de que os docentes se sentem desconfortáveis em ministrar aulas em salas inclusas, por não terem a formação mínima necessária e por isso se sentem despreparados para lidar com o público que necessita de AEE. Esta investigação se torna viável, pois há uma necessidade urgente de levantamentos de dados frente a importância dos resultados para melhorar o fazer pedagógico das escolas de modo geral, para que os alunos com algum tipo de deficiência e /ou transtornos. Diante do exposto, reitera-se a imensa necessidade, de alguma forma poder contribuir para trabalho de pesquisas que seguirem a mesma linha desta pauta em questão.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: OLHARES DOS PRIMÓRDIOS AOS DIAS ATUAIS

A educação especial é um dos temas mais relevantes da atualidade, pois coloca o desafio de atender às necessidades e expectativas de uma sociedade em transformação por meio da implementação de políticas educacionais voltadas para a educação inclusiva nas escolas regulares. É uma modalidade de educação escolar prevista na legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional n. 9.394/96, que visa integrar e desenvolver as potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as fases e modalidades de incentivar a educação e não apenas restringir as séries iniciais. (BUCCIO, 2012, p.43).

O artigo 58 da LDB nº 9.394/96 estabelece: Educação especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com necessidades especiais. (BRASIL, 1996, p. 36). Embora seja uma modalidade de educação escolar, a oferta de disciplinas de educação especial foi organizada ao longo da história da educação brasileira como um sistema paralelo em que é significativa a existência das chamadas escolas especiais e classes especiais.

Nessa perspectiva, Batista (2016) afirma que a educação especial é uma área de relevância social cuja atuação se baseia no respeito à dignidade humana e no respeito à alteridade. Em apoio às ideias apresentadas, Camelo destaca o seguinte:

A Educação Especial, em sua origem, foi entendida e praticada como uma educação diferente, à margem da educação geral, não como é vista hoje, como uma educação diferente, de processos educativos específicos que é destinada a uma população também específica que dela se beneficia. (CAMELO, 2015, p.67).

Ao longo da história, no campo da educação especial, alguns modelos foram ultrapassados e agora se apresenta um novo modelo que em vigência proporciona um atendimento educacional a sujeitos, um atendimento diferenciado e não segregado. O Brasil promulgou e ratificou muitas leis e portarias e, como resultado, questões mais específicas relacionadas à educação especial gradualmente começaram a receber mais atenção.

Na nova estrutura da educação especializada muitas leis e decretos precisaram ser revogados para que se pudessem encher todos os indivíduos sem distinção, como por exemplo as Leis nºs 4.024/619 e 5692/7110, não davam muita importância a modalidade de educação inclusiva o que deixava muitas lacunas e falhas no processo educacional. Ao se propor a prestação de serviços integrais na rede de educação formal, a lei também delega responsabilidade parcial pelos serviços a instituições de administração privada, garantindo o apoio financeiro. Assim, a distribuição de serviços que ocorria antes dos anos de 1960 foi vigorada em 1961 com a criação da Associação Pestalozzi e da APAE, responsáveis por atender os indivíduos mais vulneráveis.

Assim, a educação especial não foi assumida diretamente pelo Estado, ou seja, em sua maioria não era oferecida em escolas públicas, mas em estabelecimentos especializados de caráter auxiliar. Isso reforçou a existência de serviços separados na região (FETTBACK, 2013). Essas entidades do setor privado estavam vinculadas diretamente ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e tinham como atribuições promover a capacitação, reabilitação e assistência educacional a pessoas com deficiência em nível nacional, a colaboração técnica e financeira com entidades públicas e privadas e o incentivo à Organização de atividades em cursos e unidades de campo.

Em 1961, quando a legislação brasileira estabelecia expressamente a obrigatoriedade da educação especial na Lei nº 4.024/61, entretanto, já havia considerável organização no país em termos de participação, tanto em relação a instituições de caridade privadas, bem como em algumas classes públicas especiais. Somente na década de 1970 houve um aumento significativo de classes especiais, especialmente para deficientes mentais. (GAIO; MENEGHETTI, 2014, p. 28). Esse movimento privatista marcou o caráter geralmente fechado da educação especial na época, particularmente na forma de reabilitação para deficientes mentais.

Na Lei 5.692/71, são observadas as características dos clientes da educação especial: alunos com deficiência física ou mental, estudantes muito abaixo da idade escolar normal e alunos superdotados. Neste momento, vemos a conscientização sobre a educação especial e as questões de aprendizagem refletidas na expansão da rede pública na década de 1960. Nesta época o serviço é suportado pela apresentação do potencial inato, bem como pela implementação e utilização de técnicas e técnicas especializadas. Segundo

Jannuzzi (2011), nesse período houve uma coexistência ambígua entre os setores público e privado, caracterizada por uma simbiose parcial que permitia ao setor privado impor-se e influenciar as determinações das políticas públicas.

Por exemplo, os autores referem-se ao desenvolvimento do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no ano de 1973, sua criação se deu por influência de entidades privadas de educação especial, como um indício da preocupação do Brasil com o atendimento desses alunos na rede, seja na escola e /ou na instituição. Este de atendimento a PcD serviço é muito valorizado neste momento, pois é visto como a modalidade e/ou recurso mais adequado e viável para todas as pessoas com deficiência e/ou necessidades educativas especiais.

Sentindo as consequências desse sistema e a influência de um movimento que aos poucos começava a disparar em nível internacional, o Brasil começou a repensar suas formas de atuação e percepções relacionadas à educação especial. A década de 1990 foi marcada por profundas mudanças nas questões da educação especial no Brasil. Nunca se falou tanto sobre pessoas com necessidades especiais, educação especial, integração, inclusão e direitos das pessoas com deficiência como nos últimos anos (MARTINS, 2010, p.43).

A LDBEN atual traz novas metodologias para atender as necessidades de técnicas especializadas, recursos, métodos e organizações específicas para atender as especificidades dos alunos. A não tão nova lei pretende inverter esta situação: a maioria das crianças inicia o seu acolhimento em escolas regulares, e apenas em casos excepcionais algumas delas continuam a sua educação em escolas ou classes especiais.

A Lei 9.394/96 LDB, da Educação Especial, constitui um capítulo cujos artigos, além de revisar seu conceito que vai além da ideia de tratamento, a organização do atendimento educacional, serviços de apoio especializado, a faixa etária para ingresso na educação infantil, o processo, conclusão do ensino fundamental, formação de professores e apoio técnico e financeiro a organizações privadas sem fins lucrativos. (GAIO; MENEGHETTI, 2014, p.32).

Além disso, permite o aprofundamento da educação especial como um subsistema de seus adjetivos especiais no sentido de boa qualidade, desde que o processo escolar seja voltado para a qualidade da aprendizagem dos alunos e respeite suas diferenças individuais.

A Lei da Deficiência para pessoas com deficiência tornou-se um instrumento de mudança de paradigma para garantir os direitos das pessoas com necessidades especiais, promover a inclusão social efetiva dos indivíduos, fortalecendo a sociedade e garantindo o desenvolvimento social de todos os cidadãos.

Ao longo da história, as pessoas com deficiência têm estado sujeitas a comportamentos e respostas diferentes e muitas vezes contraditórias, tendo em conta que vivemos numa sociedade que ora exclui, ora integra parcialmente os seus cidadãos. A educação inclusiva foi uma das áreas que passou por importantes reformas, pois a partir da década de 1990 a educação ou mais especificamente os sistemas de ensino foram estruturados por estratégias que visavam provocar mudanças na instituição escolar que incluíam: currículo, obrigatoriedade, acessibilidade, número de anos da educação básica e mudanças na questão do acesso universal.

O termo inclusão é recente e teve sua origem na expressão inglesa *full inclusion*, que pode ser traduzida por “inclusão plena”, “inclusão total” ou “inclusão integral”. Para Brasil (1998),

A educação inclusiva refere-se ao processo de inclusão de alunos com deficiência e/ou com necessidades educativas especiais ou dificuldades de aprendizagem na rede educativa comum a todos os níveis, desde a educação infantil ao ensino superior.

Este é um paradigma que não é tão novo e pode ser entendido da seguinte forma: ele dita a educação de todos os alunos nas salas de aula e escolas do bairro, ou seja, todas as crianças devem estar envolvidas na vida social e educacional da escola e salas de aula a serem incluídas. De seu bairro e não simplesmente inseridos e/ou incorporados à vida comunitária depois de já terem sido excluídos dela. Nesse sentido, Stainback (2015) mostra:

Os defensores da educação inclusiva mostram que os ganhos positivos da educação voltada para a diversidade não apenas influenciam os fatores relacionados ao aprendizado escolar, mas também são benéficos para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação às pessoas com deficiência e, por sua vez, para o desenvolvimento de habilidades sociais e preparação para a vida em comunidade. Reduzir o isolamento e a segregação. (STAINBACK, 2015, p.87).

Para Silva (2019),

O ato de inclusão implica, pois, a partilha, a compreensão, o respeito, a valorização e o combate à exclusão, ultrapassando as barreiras que a sociedade criou e lembrando que este processo se faz na e para a sociedade, que é a superação de preconceitos que Mudar atitudes e organizar passa por métodos de trabalho em consonância com conhecimento científico. (SILVA 2019, p. 65)

Corroborando com o citado pelos autores, Carvalho diz que:

Espera-se que prevaleça o propósito de oferecer a todos a igualdade de oportunidades educacionais, o que não significa, necessariamente, que as oportunidades sejam as mesmas e idênticas para todos. O direito é à igualdade de oportunidades, respeitadas a diversidade humana e a multiplicidade de interesses e necessidades de cada um. Este é o princípio democrático que deve nortear as discussões e o processo deliberativos na escola, em clima de gestão compartilhada. (CARVALHO, 2014, p.157).

A inclusão é, portanto, responsabilidade de todos, presentes e necessários na sociedade. A inclusão visa integrar os alunos em uma sociedade real e na vida educacional de forma mais radical, completa e sistemática, ou seja, todos os alunos devem ser incluídos na escola regular, e não apenas no ensino regular. Como a escola não quer excluir ninguém do sistema escolar, ela precisa se adaptar e/ou se reestruturar para atender às especificidades de todos os alunos desde o início de seus anos escolares. (MANTOAN, 2010)

Para Glat (2013)

A educação inclusiva é mais do que uma oferta educativa. Ela compreende nela uma concepção de escola que busca respostas pedagógicas que respondam às necessidades de seus alunos como um todo e de cada um deles, e isso implica em um processo de reestruturação de seus aspectos constitutivos. Oferecer uma educação de qualidade, como propõe a educação inclusiva, a todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência ou algum problema que interfira no aprendizado, não é tarefa fácil. (GLAT, 2013, p. 30).

Rodrigues (2006) mostra que: considerando que a educação inclusiva inclui todos os alunos na escola, ela permite atender as necessidades pessoais de todos ao mesmo tempo, mas também atender às necessidades de todos e ao mesmo tempo, não recusa um registro do aluno. Aponta-se que o processo de inclusão deve ocorrer de forma ordenada e estruturada, pautado na oferta de uma educação de qualidade, para isso a escola deve ser de boa qualidade desta forma, Marchesi e Martín (2010) definem escola de qualidade como aquele que:

Uma escola de qualidade é aquela que estimula e promove o desenvolvimento dos alunos de maneira integral, considerando equilibradamente os aspectos físicos, motores, afetivos, sociais, cognitivos e morais, sem desconsiderar seu nível socioeconômico, seu meio familiar, sua aprendizagem anterior e suas diferenças individuais. Além disso, a escola de qualidade contribui para a participação de toda comunidade educativa, promove o desenvolvimento profissional dos docentes e influi com sua oferta educativa em seu ambiente social. Um sistema escolar eficaz é aquele que maximiza a capacidade das escolas de alcançar esses resultados. (MARCHESI; MARTIN, 2010, p. 48).

Nessa perspectiva, não se deve ignorar isso, até mesmo ampliar os conceitos de inclusão educacional e entendê-los como garantidos a todas as pessoas que vivenciam barreiras de aprendizagem e participação, e não apenas às pessoas com deficiência, são de fato as primeiras discussões sobre a proposta para a educação inclusiva nesta oferta.

De acordo com Sasaki (2013)

Educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do aluno que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências. (SASSAKI, 2013, p.15)

Em se tratando de educação inclusiva Silva (2019) diz que:

Os profissionais da educação confrontados com a complexa tarefa de educar num contexto de educação inclusiva deparam-se com a necessidade de melhorar as suas práticas para responder às exigências que a proposta inclusiva impõe. Nessa perspectiva, é preciso considerar a reflexão sobre a prática como fonte de conhecimento e base para a construção de algo novo (SILVA, 2019, p.18).

Isso se deve ao fato de que o conhecimento construído se insere como a resposta mais adequada e criativa aos desafios do mundo real no atendimento e aprendizagem dos alunos, além de modificar a prática pedagógica do profissional e estimulá-lo a novas buscas. Por isso, torna-se necessário a elaboração de propostas para uma educação escolar inclusiva que deva contemplar questões que sejam de competência de todos os alunos, independentemente de suas dificuldades e compromissos, a fim de atender às demandas acadêmicas.

A formação docente sempre foi uma luta, haja visto que não é de interesse público que sua população seja em sua maioria alfabetizada e principalmente politizada, uma vez que quanto mais leigos os indivíduos melhores serão para estes serem usados como mão-de-obra barata e principalmente como massa de manobra política. A problemática da formação de professores não exigiu uma providência institucional até antes da Revolução Francesa no século ocorrida no século XIX, ao mesmo tempo, em que se criava as “escolas normais”.

Assim foi instaurado as primeiras escolas de nível superior, que outrora esse modelo de desenvolvimento irá ganhar o mundo trazendo novos conceitos e perspectivas.

No Brasil esse processo de formação superior também perpassou por seus marcos histórico até chegarmos no atual modelo de escola superior que atende a população neste sentido Gadelha (2020, p. 26) nos mostra que:

Os períodos na história da formação de professores no Brasil contemplavam cada um à sua época. O primeiro: ensaios intermitentes de formação de professores entre (1827-1890): neste período é iniciado a Lei das Escolas de Primeiras em Letras, onde obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo; estendendo-se até o ano de 1890; O estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais entre (1890-1932): cujo marco inicial é a reforma paulista da escola normal tendo como anexo à escola modelo; Organização dos Institutos de Educação entre (1932-1939): cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal em 1932 e de Fernando de Azevedo em São Paulo em 1933; Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais entre (1939-1971); A substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério entre (1971-1996); O advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia entre (1996-2006).

A mesma autora ainda relata que:

Deste modo a formação de professores visto como objeto de estudo e debate no Brasil ampliou-se no decorrer da década de 1970, assumindo assim maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990 e em especial, a partir da implantação da LDB promulgada em 1996. Assim, tornamos a análise dessa temática em volto do século XX em face da amplitude de múltiplas determinações, elegendo assim como um eixo de análise. O referido eixo de análise faz relação a “formação profissional” e “atividade produtiva”, ou seja, a formação de dado trabalhador na relação com o produto de seu trabalho e com as condições histórico sociais, neste aspecto a formação docente e as práxis educacionais. (GADELHA, 2020, p. 26).

Nas palavras dos autores até o presente momento observa-se mudanças feitas no decorrer do tempo trazendo a cada dia mais átona as modificações necessárias para que a educação superior se consolide de maneira efetiva e operacional, trazendo assim novos horizontes para os futuros docentes.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa deu-se em uma escola pública localizada no Município de Manaus-AM/Brasil, no período de 2022-2023, envolvendo professores que lecionam em salas de aula regulares com alunos inclusos.

O estudo caracteriza-se como exploratória descritiva, mas também pelo seu carácter explicativo, uma vez que permite ao investigador explicar os fatores que determinam o fenômeno estudado após a conclusão do trabalho. Obtendo um enfoque qualitativo e quantitativo voltado para a obtenção de informações, conhecimento e análise de como as políticas públicas inclusivas no que tange o Atendimento à Educação Especializada (AEE) - estão sendo desenvolvida na escola pesquisada.

O instrumento de pesquisa consiste em uma sequência ordenada de perguntas que foram respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador, e parte delas é incluída no questionário sob a forma de observação. (P 201-202) e Gil (1999, pp. 128-129) pode

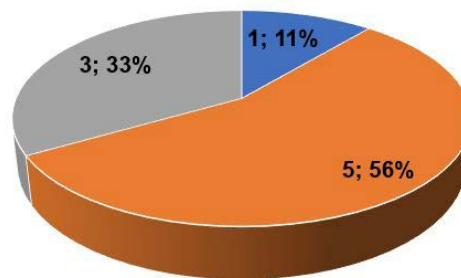
ser apontada as vantagens e desvantagens da utilização de questionários: vantagens – atinge muitas pessoas ao mesmo tempo; abrange uma extensa área geográfica; economiza tempo; não requer treinamento dos aplicadores; garante o anonimato dos respondentes, maior liberdade e segurança nas respostas.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Em se tratando de práticas educacionais especializadas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos principais norteadores para docentes terem como base, bem como as equipes pedagógicas que compõe a gestão escolar, neste sentido buscou-se saber se os docentes que participaram da pesquisa conhecem o conteúdo da BNC, bem com as diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação no que se refere ao Atendimento Educacional especial – AEE, quando se questionou sobre o conhecimento da nova BNCC no que se refere as diretrizes do AEE, constatou-se que:

Gráfico 1 - Conhecimento do conteúdo da BNCC e do AEE.

Nível de conhecimento da BNCC e das diretrizes ao Atendimento Educacional Especializado – AEE



■ Conhece Muito ■ Conhece Pouco ■ Não tem Conhecimento

Fonte: A pesquisadora (2022)

Observa-se que a maioria dos professores possuem pouco ou nenhum conhecimento dos conteúdos que compõem a Base Comum Curricular. Esta afirmação causa grande preocupação, pois este documento é uma das principais ferramentas de orientação pedagógica que devem nortear as práticas a serem desenvolvidas em sala de aula, principalmente em se tratando de salas de aulas que possuem discentes inclusos. Ao serem questionados os docentes afirmaram que por possuírem uma carga horaria laboral muita alta e principalmente, por passarem boa parte desse tempo planejando aulas não sobra muito tempo para se aprofundarem sobre o que tange a BNCC.

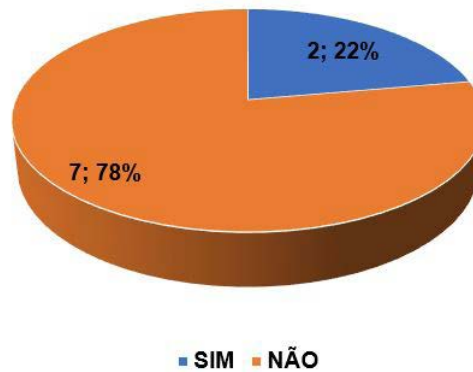
Na Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais comuns para a educação básica, afirma-se a necessidade de uma base nacional comum no que se refere à educação básica. Atualmente, o debate sobre o currículo da educação especial convive com a decisão legal de criar uma BNCC que estabeleça os direitos e objetivos de aprendizagem dos alunos e oriente a produção curricular nos sistemas de ensino e nas escolas (MERCADO E FUMES, 2017).

De acordo com documento do MEC, “para atuação no AEE, o professor deve

ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada”. Quando se questionou com os educadores sobre sua formação ou qualificação para o atendimento AEE. Eles fomentaram que:

Gráfico 2 - Formação inicial dos professores entrevistados.

Na sua formação inicial, você recebeu alguma qualificação para atuar com alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado?



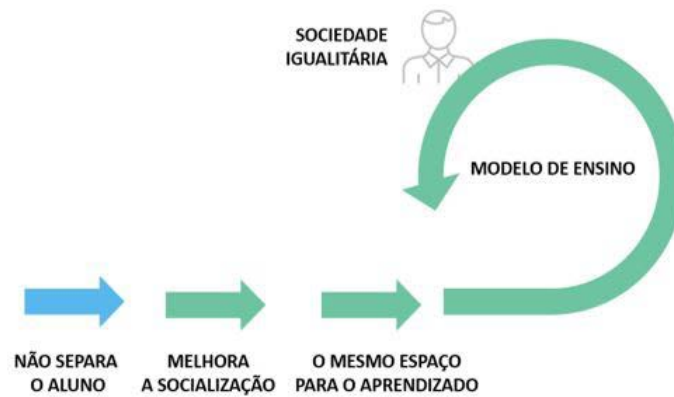
Fonte: A pesquisadora (2022)

Conforme demonstra o gráfico, é alarmante o número de professores que afirmaram não terem recebido nenhuma qualificação inicial em suas formações, para que estes possam atuar em salas de aula inclusas.

Estes dados apontam grandes falhas nos currículos das universidades, pois, para atuar no AEE, os professores devem receber formação especializada, que seja condizente com os objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e é dever das universidades promoverem esta formação inicial, para que assim possa fornecer aos docentes uma base para que estes não se sintam perdidos.

A educação inclusiva é um tema relativamente novo e, como tal, tem levantado muitas questões por parte de professores e administradores escolares. A educação inclusiva está regulamentada no artigo 58 da Lei da Diretoria Nacional de Educação Básica (LDB) e todos os profissionais da área precisam estar cientes disso, pois é dever dos profissionais da educação entender que estes devem promover a educação para todos, pois, é fundamental para um ensino que valorize a diversidade e considere as diferentes potencialidades dos alunos sem que estes sejam rotulados como incapazes.

Figura 1 - Análise sistêmico do processo inclusivo.



Fonte: A pesquisadora (2022)

Fica comprovado que a escola precisa desenvolver um atendimento de qualidade ao seu público alvo, como um ensino - aprendizagem significativo e inclusivo, pois seu benefício é significativo.

Trabalhar com classes de aula inclusas não é uma tarefa fácil, ainda mais quando não se têm profissionais qualificados e preparados para lidar com o público AEE, como já foi descrito anteriormente os professores relataram que não tiveram em suas formações iniciais disciplinas que os capacitassem para ministrar aulas com alunos que necessitem de AEE, no entanto, sabe-se que quando se promove formações continuadas, os professores podem aos poucos se aprimorando com as novas práticas pedagógicas, bem como com novas técnicas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos inclusos. Neste sentido a pesquisa buscou saber junto aos professores e a equipe pedagógica se a Secretaria Municipal de Educação “SEMED” oferece aos docentes da rede regular de ensino, “formação continuada” específica para o atendimento do AEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação deve ter um caráter inclusivo e obscuro, que privilegie uma educação que faça parte de uma grande construção, uma construção ao longo da vida, não importando as dificuldades. É claro que essas pessoas devem ter oportunidades adequadas para desenvolver sua personalidade e potencial de forma holística e equilibrada. Desta forma, ao contextualizar a história social, a educação das pessoas com deficiência (PcD), sob a ótica da exclusão social, demonstrou-se que houve um longo período anterior em que as pessoas não tinham as chamadas condições normais para se encaixavam efetivamente na sociedade e, portanto, a escola e o aprendizado eram realidades totalmente descartadas por essas pessoas.

Entende-se que em uma sociedade em constante mudança no contexto de inclusão, a formação continuada tem um grande impacto na prática dos professores, neste sentido acredita-se que a formação continuada é sem dúvidas estimulada pela necessidade dos docentes aprimoramento de suas técnicas e habilidades ou ainda aprenderem novos métodos e técnicas para poder trabalhar em um universo que estes estão inseridos, que por falhas nas políticas educacionais estes não receberam preparação em seus cursos de formação inicial.

Ressalta-se aqui mais uma vez a importância de se consolidar uma da formação continuada apresentada pelos docentes, uma vez que como se sabe, para cada aluno atendido pelo AEE existe uma especificidade a ser suprida, é dever da escolar garantir que os estudantes sejam contemplados com os aparatos necessários que suas especificidades exigem. Ao desenvolver as formações continuadas com propósito de suprir as necessidades apresentadas pelos docentes, estes garantem um atendimento de qualidade aos alunos, garantindo assim que esses indivíduos concluam de forma eficaz o processo de formação escolar.

Trabalhar o processo educacional com todas as suas vertentes e fragilidades que está se apresenta não é uma tarefa fácil, no entanto, esta tarefa também não é impossível de ser realizada, mas para que tudo isso aconteça ainda acredita-se que o primeiro passo é conhecer as legislações e exigir que estas sejam postas em prática. Os resultados obtidos nesta investigação aconselham a não interromper o trabalho de pesquisa que tem sido desenvolvido até o presente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1998.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC; SEESP, 2016.

BUCCIO, M. I.; BUCCIO, P. A. Educação especial: uma história em construção. Curitiba: Ibpex, 2013.

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. 4. ed. Porto Alegre, 2013.

CAMELO, A. I. F. Educação inclusiva: Uma visão sobre as necessidades dos docentes. In: MARTINS, L. A. R. (Org.). Escola inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios. João Pessoa: Ideia, 2015

CARVALHO, R. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2014.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. Pesquisa em administração 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

FETTBACK, Carin. Uma contribuição ao estudo das relações entre família e escola Atendimento especializado (AEE) no contexto da educação especial no contexto da educação inclusiva: uma experiência na rede municipal de Joinville (SC). Dissertação de Mestrado. Universidade da Região de Joinville (Univille). Joinville, 2014. Disponível em: www.univille.edu.br (Acesso março de 2013).

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

JANNUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GADELHA Rayane Marcelino, A formação inicial e continuada de professores, Educação Contemporânea - Volume 06 – Formação Docente, Tecnologia / Organização: GONÇALVES, Maria Célia da Silva; JESUS, Bruna Guzman – Belo Horizonte–MG: Poisson,2020.

GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. Caminhos pedagógicos da Educação Especial. Petrópolis: Vozes, 2014.

GLAT, Rosana. A Integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2013.

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

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Qualidade do ensino em tempos de mudança. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARTINS, J. S. Exclusão social e a nova desigualdade. 2.^a ed. São Paulo: Paulus, 2010.

MANTOAN. Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos. Rosângela Machado. Brasília. 2010.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. 4^a ed. Rio de Janeiro: WVA, 2013.

SILVA, Tatiana Schmitz da. O Processo de Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Colégio Anglo-Americano de Foz Do Iguaçu - PR: Um Olhar. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidad San Lorenzo. San Lorenzo. República Del Paraguay. PY, 2019.

STAINBACK, S.; STAINBACH, W. Inclusão: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2015.

Promovendo a leitura crítica e reflexiva: desafios e propostas para os educadores

Promoting critical and reflective reading: challenges and proposals for educators

Daniel Figueredo dos Santos

Kauã de Jesus Santos

Maria Rita Ferreira dos Santos

Márcia Beatriz Oliveira Reis

RESUMO

A leitura é um processo complexo que envolve várias áreas das ciências da linguagem e comunicação, como linguística, psicolinguística e neurolinguística. Para melhorar a prática de leitura nas escolas e desenvolver o raciocínio crítico e o pensamento reflexivo dos estudantes, é necessário propor aos educadores estratégias de trabalho nesse sentido. Uma abordagem eficaz é desenvolver a compreensão das funções da língua escrita na sociedade, promovendo a escrita comunicativa e contextualizada. Para isso, é possível se basear em diversas metodologias de ensino e teorias da educação, destacando-se as contribuições de Paulo Freire. Por exemplo, a teoria de leitura do mundo antes da leitura da palavra destaca a importância de reconhecer a leitura como um processo integral e relevante para a vida cotidiana, indo além de uma abordagem mecânica e distante da realidade.

Palavras-chave: linguagem. comunicação. aprendizagem. leitura.

ABSTRACT

Reading is a complex process that involves various areas of language and communication sciences, such as linguistics, sociolinguistics, and neurolinguistics. To improve reading practices in schools and develop critical thinking and reflective skills in students, it is necessary to propose working strategies to educators. An effective approach is to develop an understanding of the functions of written language in society, promoting communicative and contextualized writing. This can be achieved by drawing upon various teaching methodologies and educational theories, with a particular emphasis on the contributions of Paulo Freire. For instance, Freire's theory of reading the world before reading the word emphasizes the importance



of recognizing reading as an integral and relevant process in everyday life, moving away from a mechanical and disconnected approach.

Keywords: language. communication. learning. reading.

INTRODUÇÃO

A leitura desempenha um papel de suma importância em nosso cotidiano, transcendendo a simples decodificação de letras e palavras, pois transforma o aprendizado em algo transformador e significativo. É uma atividade que confere sentido direto ao que está registrado por escrito, englobando questionamentos e interações verbais que permeiam desde placas de rua até obras literárias, abrangendo uma diversidade de textos presentes em embalagens, jornais, panfletos e outros suportes comunicativos. Trazer para a sala de aula metodologias que tornem a leitura um hábito prazeroso para os alunos é uma tarefa dos professores, sendo algo lento e progressivo que exige esforço. Utilizar diversos métodos, de acordo com a idade e nível de aprendizado do estudante, é essencial para que ele se envolva nas atividades. Além disso, o hábito da leitura desde a infância é fundamental para promover um raciocínio crítico e reflexivo nos estudantes desde crianças.

Práticas antiquadas e ultrapassadas de treino motor, cobrir pontilhados e memorizar sílabas mostraram-se ineficazes. Além de não respeitarem as características de aprendizagem e desenvolvimento infantil, não contribuem na educação de sujeitos capazes de pensar e realizar o uso social e reflexivo da leitura e da escrita, mas apenas copistas que não conseguem interpretar o texto lido, nem estabelecer relações com o mundo. (LUNETAS, 2021).

Nessa perspectiva, surgem vários problemas e desafios que devem ser enfrentados pelos educadores juntos às escolas, de modo que seja cada vez diminuída a distância entre a leitura e o estudante. Desse modo, este artigo visa destacar a importância da leitura como uma interação verbal entre indivíduos, proporcionando meios e metodologias aos educadores que visem trazer aos estudantes benefícios como lazer, prazer, aquisição de conhecimento e enriquecimento cultural através da leitura, além de também promover a reflexão sociocultural crítica e fazer uma reflexão crítica sobre como a leitura está sendo vista e usada dentro das escolas da rede de ensino pública.

CONTEXTO EDUCACIONAL COM A LEITURA

A prática da leitura enfrenta desafios significativos, como o acesso limitado a livros e o baixo nível de alfabetização. Com a pandemia do COVID-19, houve um aumento de 65% no número de crianças que não sabiam ler ou escrever, totalizando 2,5 milhões de estudantes nas escolas com atraso no desenvolvimento educacional (G1, 2022). Além disso, a falta de incentivo à leitura, a desigualdade de acesso à informação e a estrutura dos livros didáticos escolares contribuem para que a prática da leitura não seja cativante para os estudantes. Textos densos e pouco acessíveis, pouca diversidade e representatividade, bem como o pouco estímulo à participação ativa desses estudantes, tornam a prática cada vez mais distante

Buscar proporcionar aos alunos uma experiência de leitura prazerosa, que leve em consideração sua cultura, contexto de vida e evite a repetição e a falta de conexão, mostra-se imprescindível. Muitas vezes, o ruído na comunicação entre educador e educando decorre da reprodução mecânica de materiais ultrapassados, que reforçam estereótipos ou estão desconectados da realidade dos estudantes.

No Brasil, observa-se um interesse crescente pela leitura em geral. Devido à pandemia do coronavírus, houve um crescimento no consumo de livros no país, tornando altamente atrativa e necessária a implementação de bibliotecas públicas ou a ampliação do acervo nas bibliotecas escolares. Um dos motivos pelos quais pessoas dentro e fora da escola não adquirem o hábito de leitura é o alto preço dos livros de gêneros diversos, a insuficiência de tempo destinado à leitura ativa, a escassa variedade de gêneros literários e a ausência de dinâmicas interativas no processo de leitura dentro da escola. Por esse motivo, as escolas devem disponibilizar um acervo mais diversificado aos seus alunos, com um acervo representativo.

No entanto, em muitos casos, inclusive nas escolas da rede pública e em estabelecimentos localizados em áreas remotas como escolas de povoados, a oferta existente não chama a atenção dos estudantes. Tal cenário decorre da falta de representatividade, da insuficiência de tempo destinado à leitura ativa, da escassa variedade de gêneros literários e da ausência de dinâmicas interativas no processo de leitura.

Segundo o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), entre os dias 6 de dezembro de 2021 e 2 de janeiro de 2022, foram vendidos 5,4 milhões de livros, quase 5% a mais do que no mesmo período de 2020 (LAB, 2022). Isso mostra um crescimento no consumo de livros no Brasil. No entanto, uma pesquisa feita pelo Pró-saber destaca que “O alto preço dos livros no Brasil, que aumentou ainda mais nos últimos anos, e a falta de livrarias nas cidades, são, sem dúvida, fatores que dificultam o acesso à leitura de boa parte da população.” (Pró-saber, 2023). Esse se torna um dos motivos pelos quais o consumo dos livros diminui em algumas regiões do Brasil, principalmente aquelas onde o poder econômico é baixo, o que torna a compra de livros de interesse do leitor inviável. Por esse motivo, muitos jovens se encontram em cenários de vulnerabilidade social, que não permitem que possam ir até a escola e, conseqüentemente, adquirir o hábito de leitura.

Esses fatores convergem para uma concepção da leitura como uma atividade passiva, obrigatória ou distante da realidade do jovem estudante, contribuindo para sua percepção da leitura como algo monótono e desinteressante. É necessário reinventar a metodologia de aplicação da leitura para oferecer-lhes diferentes e variadas experiências, para que descubram a beleza da leitura como uma forma de arte que possibilita conhecerem melhor a si mesmos, a sociedade e o mundo, tornando-se pessoas mais sensíveis, críticas e criativas. Desse modo, a longo prazo, iremos torná-los pessoas ativas na sociedade, promovendo uma melhora na nossa estrutura social. Como dito por Paulo Freire, “Educação não muda o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas mudam o mundo”.

A LEITURA COMO APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A leitura como uma forma de aprendizagem significativa se dá através de novas

abordagens dentro da sala de aula, não se limitando ao livro didático oferecido pela escola. A aprendizagem significativa depende de motivação intrínseca, ou seja, o aluno precisa sentir a necessidade e o desejo de aprender. Um ensino que não seja planejado de forma a fazer com que o estudante compreenda e absorva o que está sendo abordado na sala de aula, e que não o motive a se aprofundar no tema ou a pensar criticamente sobre ele, torna-se ultrapassado e não cumpre o verdadeiro propósito educacional, tornando-se apenas obrigatório.

Aqueles que estudam apenas para passar de ano ou obter boas notas não terão motivação suficiente para se dedicar profundamente à aprendizagem. A disposição para aprender não depende apenas do aluno, mas também do professor e da escola. Requer que as práticas educacionais proporcionem condições favoráveis ao nível de desenvolvimento desses estudantes para que essa atitude se manifeste e prevaleça.

Para que ocorra uma aprendizagem significativa, é necessária a disponibilidade do aluno para se envolver no processo de aprendizagem e do educador para encontrar o melhor meio para que o aluno se desenvolva da melhor forma. Esse tipo de aprendizagem exige esforço em estabelecer relações entre o conhecimento prévio e o que está sendo aprendido. Dessa forma, é importante utilizar textos, livros, cartilhas e diversos tipos de gêneros de linguagem escrita para desenvolver o raciocínio crítico do estudante.

Além de utilizar ferramentas adequadas disponíveis para alcançar uma compreensão mais profunda do que está sendo aprendido, é necessário desenvolver a coragem para enfrentar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos. Isso é diferente da aprendizagem mecânica, em que o aluno se limita a memorizar informações ou estabelecer relações superficiais sobre um tema.

Uma leitura mecânica com textos densos e que não estão de acordo com o perfil da sala de aula faz com que os alunos se afastem da leitura, pois acham chato e cansativo. Isso ocorre por falta de uma metodologia pedagógica adequada para esses alunos.

É importante ter em mente que não é a criança que precisa se adaptar ao material considerado apropriado para sua série ou idade, mas sim o professor que deve buscar adaptar o material e encontrar uma abordagem clara, de acordo com o nível de interesse e desenvolvimento pessoal de cada estudante.

Analisamos, através da pesquisa de campo feita com professores da rede pública de ensino, que algumas escolas não motivam os estudantes a ler como uma forma de lazer ou satisfatória, mas somente de forma obrigatória ou sob pressão de provas ou trabalhos.

Muitas vezes, elas se deparam com frases e textos de cartilhas ultrapassadas, totalmente distantes da realidade dos alunos, como dito anteriormente neste artigo, textos densos e pouco acessíveis para o desenvolvimento dos mesmos. Isso gera problemas, pois há uma separação entre a experiência social vivida pelo aluno e os textos presentes nas cartilhas. Além disso, o mercado está repleto de cartilhas que não possuem embasamento filosófico ou teórico, o que acarreta consequências drásticas para os estudantes.

O professor deve oferecer um ensino com objetivos claros e diretos, para que os alunos possam tomar decisões utilizando seu próprio raciocínio. A complexidade da atividade

também afeta o envolvimento do aluno. Um texto ou atividade de nível de complexidade muito alto ou muito baixo não contribui para a reflexão e o debate, impedindo a participação ativa e comprometida do aluno no processo de aprendizagem. As atividades propostas devem ser organizadas e ajustadas às reais capacidades dos alunos, de modo que não sejam muito difíceis nem excessivamente fáceis. Os alunos devem poder realizá-las em um contexto desafiador.

Outro fator que afeta a disponibilidade do aluno é a conexão entre escola, sociedade e cultura, o que requer o uso de objetos socioculturais do cotidiano extraescolar, como jornais, revistas, literatura de cordel, livros, etc., sem esvaziá-los de significado, ou seja, sem perder sua função social real e, assim, dando sentido às atividades escolares.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS EDUCADORES

Mesmo que haja condições adequadas para a utilização da leitura como forma de aprendizagem significativa, a ansiedade presente na situação de aprendizagem pode se tornar intensa e impedir uma atitude favorável por parte do aluno. Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) mostram que no primeiro ano da pandemia de Covid-19, a prevalência global de ansiedade e depressão aumentou em 25%. Entre as faixas etárias mais vulneráveis a ter o diagnóstico de transtorno de ansiedade, crianças e adolescentes aparecem na liderança (G1, 2023).

Com os seus músculos enrijecidos, respiração curta e batimentos cardíacos acelerados, o cérebro recebe uma mensagem de perigo e permanece em estado de alerta” (STOODI, 2020). Ao corpo se encontrar nesse estado, não é possível que o estudante se concentre em fazer a leitura de forma ativa e concentrada. Nesse estado, ele lê sem absorver o significado da palavra que está sendo lida.

A leitura vai além de uma decodificação de palavras; ela desempenha um papel fundamental no cotidiano da escola e dos estudantes como indivíduos. É um ato que atribui significado direto ao que está escrito, envolvendo questionamentos e interações verbais que permeiam desde placas de rua até livros, passando por diversos tipos de textos presentes em embalagens, jornais, panfletos e muito mais. Destacamos a importância da leitura como uma interação verbal entre indivíduos, proporcionando benefícios como lazer, prazer, aquisição de conhecimentos e enriquecimento cultural.

No entanto, nossa educação enfrenta desafios no que diz respeito aos educadores que oferecem uma leitura prazerosa aos alunos, abordando sua cultura, contexto de vida e evitando a repetição e falta de conexão com os estudantes. Muitas vezes, isso resulta na reprodução mecânica de cartilhas.

Ler é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva. (BRANDÃO E MICHELETTI, 2002, p. 9).

Além disso, é importante ressaltar que algumas escolas possuem acervos diversificados, tanto quantitativa quanto qualitativamente, mas muitos educadores não sabem como aproveitá-los. Isso se dá pela falta de capacitação desses profissionais para

conseguirem abordar novas metodologias dentro da sala de aula. Portanto, é necessário que os gestores públicos, federais, estaduais e municipais destinem recursos para a capacitação desses profissionais. Não só do aluno depende o seu próprio desenvolvimento, mas sim de toda a estrutura na qual ele está inserido, de modo que seja pensada e voltada ao seu desenvolvimento como pessoa e como profissional, integralmente em todas as suas esferas de atuação individual e coletiva.

Entendemos que a biblioteca é uma ferramenta essencial no programa educacional, sendo o local onde as crianças leem com propósitos recreativos, informativos e recebem orientação na seleção e consulta de livros. Deveria ser uma atividade permanente em todas as instituições de ensino, com uma hora diária dedicada à biblioteca. O educador deve proporcionar aos alunos uma variedade de textos, permitindo que eles compreendam as características da linguagem escrita e da leitura em seu cotidiano, extraiam o verdadeiro sentido das palavras e sejam capazes de expressar por escrito o conhecimento adquirido.

As expectativas do professor em relação ao tipo de aprendizagem dos alunos são estabelecidas no contrato didático. Se o professor espera uma postura curiosa e investigativa, ele deve priorizar atividades que exijam essa postura e estimular seus alunos a se aprofundarem em textos e livros, a debaterem sobre o que o autor busca transmitir através das palavras escritas em determinado gênero textual, em vez de promover a passividade entregando a eles uma fórmula pronta ou exigir somente uma leitura mecanizada.

Deve-se valorizar o processo e a qualidade que determinada metodologia pode proporcionar, em vez de apenas prezar pela rapidez na conclusão de textos e tarefas, o que torna o ensino pedagógico algo que não é aproveitado para além da escola. É necessário esperar estratégias de reflexão criativas e respostas originais, em vez de uma única interpretação para todos.

PROPOSTA PARA OS EDUCADORES

Surge a necessidade de conscientização acerca da transformação no campo da leitura no Brasil, envolvendo educadores, estudantes e instituições escolares. As escolas devem adotar uma abordagem comunicativa e linguística interdisciplinar, contribuindo para o fortalecimento da leitura crítica e reflexiva como elemento essencial da formação dos estudantes. É importante adotar esse tipo de metodologia junto a uma estrutura de aprendizagem significativa e pensada no desenvolvimento do estudante.

A melhoria da oferta de leitura na escola é uma condição fundamental para o sucesso das aprendizagens. Por isso, os membros da comunidade escolar devem lutar pela presença efetiva de livros e materiais escritos diversificados, tanto nas salas de aula quanto nas salas de leitura. Além disso, é importante aprimorar os materiais de aprendizagem e promover a utilização efetiva da literatura na escola. Através de eventos de leitura, momentos destinados à leitura e grupos de debates críticos sobre os textos abordados, tornam-se essenciais.

Segundo Ezequiel Theodoro da Silva (1995), o professor deve ter um diálogo com seus alunos e conscientizá-los sobre a importância da leitura e da formação de leitores

críticos e reflexivos. É fundamental construir um acervo de obras diversas, dando a oportunidade para que os alunos leiam livros com os quais se identifiquem, onde encontrem representatividade, empoderamento e tudo aquilo que lhes cativem. Não devemos permitir que o texto se torne um fim em si mesmo.

As escolas insistem em adotar um livro de língua portuguesa que contém diversos textos que não têm relação com a vida dos estudantes, textos densos e que são distantes da realidade daquele estudante, obrigando-os a lerem esses textos diariamente, o que muitos estudantes acabam não fazendo uma leitura ativa. Essa prática deixa os alunos cansados e, muitas vezes, os leva a abandonar a escola por adquirirem uma visão distorcida da aprendizagem.

Há muito a ser feito em relação à implementação e ao desenvolvimento das bibliotecas escolares. Nesse sentido, é necessário incentivar a multiplicação e a qualificação das salas de leitura como requisitos básicos para a formação de leitores críticos dentro da sala de aula, de modo que sejam formados indivíduos que possuem uma visão de mundo pensada por si mesmos, desenvolvida através de uma aprendizagem significativa dentro da escola

Aprender e educar é uma tarefa desafiadora, na qual se lida constantemente com o desconhecido. Para o sucesso da aprendizagem, é fundamental que haja uma relação de confiança e respeito mútuo entre professor e aluno, de modo que o ambiente escolar possa lidar com todos os desafios e obstáculos presentes. Em geral, os alunos devem buscar corresponder às expectativas de aprendizagem significativa em relação à dinâmica da leitura nas escolas, desde que haja um clima de trabalho favorável disponibilizado pela própria escola em todo o ambiente escolar, no qual a avaliação e a observação do progresso percorrido sejam de fato instrumentos de autorregulação do processo de ensino e aprendizagem.

Com o objetivo de diminuir esses desafios dentro da escola e desenvolver a leitura crítica e reflexiva, é necessário que a escola, junto aos professores, utilize metodologias pedagógicas focadas no desenvolvimento de seus estudantes como indivíduos críticos e intelectualmente independentes no mundo contemporâneo. Dessa forma, eles poderão multiplicar o hábito da leitura e utilizá-la em seu cotidiano, diminuindo a distância entre educação e vida cotidiana. É preciso adotar estratégias que visem o aprofundamento e a transformação da leitura na área da educação e no desenvolvimento dos estudantes, transformando, assim, a vida de muitos estudantes.

Nesse sentido, nossa visão está relacionada à possibilidade de aprofundar uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura, buscando maior especificidade nas intervenções didáticas, para que se mostrem mais apropriadas ao desenvolvimento da compreensão leitora e da capacidade de desfrutar dessa atividade. A leitura ativa e reflexiva nos permite sonhar ou sair de uma situação de controle racional, sem medo de nos perdermos, ou seja, nos permite os deslocamentos, a liberdade, o exercício da curiosidade e do espírito aventureiro que tanto precisamos para enriquecer nossa vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao explorar a importância da leitura e sua relação com o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, este artigo busca contribuir para a valorização da leitura como uma prática transformadora, capaz de enriquecer a vida dos estudantes e prepará-los para um mundo cada vez mais comunicativo e complexo, que é o mundo contemporâneo em que nos encontramos. Em meio a tantos avanços científicos e tecnológicos, é de suma importância que as práticas pedagógicas sejam também renovadas, com o objetivo de acompanhar a evolução da humanidade.

É necessário enfrentar e combater os desafios que são enfrentados no que se diz respeito à leitura dentro das salas de aula e na escola. Somente a leitura em si não é capaz de transformar o ensino e fazer com que os estudantes desenvolvam sua capacidade cognitiva dentro e fora da escola. A leitura deve fazer com que, de modo progressivo, o estudante se torne cada vez mais independente de sua própria visão de mundo, formando sua própria singularidade através da reflexão crítica do mundo e de si mesmo. Esse objetivo precisa ser alcançado através da aprendizagem significativa, que procura não somente formar indivíduos de aprendizado mecânico, mas sim indivíduos dotados de conhecimento e singularidade própria. Essa forma de pensar na leitura oportuniza que os alunos estabeleçam uma interação e um vínculo muito próximos com a língua escrita.

A leitura, assim como as linguagens artísticas, como pintura, escultura, escrita, é capaz de promover o autoconhecimento. Segundo análises feitas no Centro de Excelência Prefeito Joaldo Lima de Carvalho em Itabaianinha, Sergipe, pelo projeto de pesquisa “A Expressão Artística como jornada de autoconhecimento e estímulo à inteligência emocional”, conclui-se que o que torna as diversas formas de arte tão importantes e benéficas para a nossa sociedade é o processo ao qual elas nos submetem. Sendo assim, o processo de leitura ativa e dinâmica de diversos gêneros textuais torna-se muito benéfico para o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BALDI, Elizabeth. *Leitura Nas Séries Iniciais: Uma proposta Para Formação De Leitura*, 2009.

CARVALHO, Roni Carvalho. “Por que o Brasil tem a população mais ansiosa do mundo?”. G1, 27 de fevereiro de 2023, <https://g1.globo.com/saude/noticia/2023/02/27/por-que-o-brasil-tem-a-populacao-mais-ansiosa-do-mundo.ghtml>.

DA SILVA, Gustavo Ribeiro; DE OLIVEIRA DERING, Renato. Breves reflexões sobre a importância da leitura para a formação de um sujeito crítico. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 1, p. 75-81, 2020.

DELIZOICOV, Demétrio; DELIZOICOV, Nadir Castilho; SILVA, AFG da. Paulo Freire e o ser humano em processo de formação permanente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 29, p. 353-369, 2020.

FILHO, Silmar Jacinto. “A taxa de leitura no país registra crescimento desde 2020”. *Lab Notícias*, 2 de dezembro de 2022, Disponível em: <https://labnoticias.jor.br/2022/12/02/aumento-na-taxa-de-leitura-no-pais/>.

IPIRANGA, Sarah Diva da Silva. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitura, leitura e escola. 2019.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. Educação e Pesquisa, v. 45, 2019.

KRUG, Flávia Suzana. A importância da leitura na formação do leitor. Revista de Educação do IDEAU, v. 10, n. 22, p. 1-13, 2015.

LEITE, Edna Xenofonte; DOS SANTOS FREIRE, Arlane Markely; DE CARVALHO, Rita Oliveira. Duas faces do mesmo lado: educação infantil e o desenvolvimento integral da criança, uma reflexão a partir de Paulo Freire. Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021.

NETO, Witalla Dayane Silva Monteiro; DOS SANTOS, Pedro Fernando; SOBRAL, Maria do Socorro Cecílio. A Importância da Leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Processos e Desafios Pedagógicos. ID on line. Revista de psicologia, v. 13, n. 48, p. 387-395, 2019.

NUNES, Martha Suzana Cabral; SANTOS, Flaviana de Oliveira. Mediação da leitura na biblioteca escolar: práticas e fazeres na formação de leitores. Perspectivas em Ciência da Informação, v. 25, p. 3-28, 2020.

STOODI |. Como a ansiedade pode prejudicar os seus estudos? 22 de dezembro de 2016, Disponível em: <https://blog.stoodi.com.br/blog/vestibular/como-ansiedade-pode-prejudicar-os-seus-estudos/>.

Brasil, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do. “PNLD 2020 - 2022: ‘Não aos livros didáticos na educação infantil’”. Portal Lunetas, 11 de agosto de 2021, <https://lunetas.com.br/pnld-2020-2022-livros-didaticos-educacao-infantil/>.

“Por que o Brasil tem a população mais ansiosa do mundo”. G1, 27 de fevereiro de 2023, <https://g1.globo.com/saude/noticia/2023/02/27/por-que-o-brasil-tem-a-populacao-mais-ansiosa-do-mundo.ghtml>.

“Alta no preço dos livros impacta 22% dos brasileiros e atinge mais a baixa renda”. Valor Investe, 31 de agosto de 2020, <https://valorinveste.globo.com/objetivo/gastar-bem/noticia/2020/08/31/alta-no-preco-dos-livros-impacta-22percent-dos-brasileiros-e-atinge-mais-a-baixa-renda.ghtml>.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine e MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: Coletânea de textos didáticos. Componente curricular Leitura e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 2002.

Promovendo o desenvolvimento integral por meio de jogos e desportos na educação básica: incentivo a prática de atividade física

Promoting integral development through games and sports in basic education: encouraging the practice of physical activity

Maria Sonia de Andrade Silva

Licenciatura em Educação Física, da Universidade Paulista – UNIP

Linsosval Nascimento Cavalcante

Orientador

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da prática de jogos e desportos na educação básica, destacando os benefícios e contribuições para o desenvolvimento integral dos alunos. O estudo baseia-se em revisão bibliográfica e pesquisa de campo, buscando embasamento teórico e evidências práticas sobre o tema. Através da revisão bibliográfica, constatou-se que a prática regular de atividades físicas promovida pelos jogos e desportos contribui para a redução do sedentarismo e o desenvolvimento de hábitos saudáveis desde a infância. Além dos benefícios físicos, como o aprimoramento da coordenação motora e da aptidão física, a prática de atividades físicas também influencia positivamente o desenvolvimento cognitivo, melhorando a concentração, a memória e o desempenho acadêmico. Com base nessas constatações, este trabalho ressalta a importância de incluir jogos e desportos como parte integrante do currículo escolar, bem como a necessidade de formação adequada dos professores para a efetivação dessas práticas.

Palavras-chave: educação física. jogos desportos. atividade física. aprendizagem.

ABSTRACT

This work aims to analyze the importance of playing games and sports in basic education, highlighting the benefits and contributions to the integral



development of students. The study is based on a bibliographical review and field research, seeking theoretical basis and practical evidence on the subject. Through the bibliographic review, it was verified that the regular practice of physical activities promoted by games and sports contributes to the reduction of sedentary lifestyle and the development of healthy habits since childhood. In addition to the physical benefits, such as improving motor coordination and physical fitness, the practice of physical activities also positively influences cognitive development, improving concentration, memory and academic performance. Based on these findings, this work emphasizes the importance of including games and sports as an integral part of the school curriculum, as well as the need for adequate training of teachers to put these practices into effect.

Keywords: physical education. sports games. physical activity. learning.

INTRODUÇÃO

A utilização de jogos e desportos como forma de ensino e promoção da atividade física tem se destacado cada vez mais no contexto educacional. A Educação Física desempenha um papel fundamental nesse cenário, oferecendo uma abordagem lúdica e dinâmica para o desenvolvimento de habilidades motoras, conhecimentos sobre saúde e a promoção da atividade física entre os alunos.

Ao longo dos anos, tem havido um reconhecimento crescente dos benefícios da prática de jogos e desportos na educação básica, não apenas como atividades recreativas, mas também como estratégias pedagógicas eficazes.

Além dos aspectos físicos, como o desenvolvimento da coordenação motora, força e resistência, observa-se que a utilização de jogos e desportos como ferramentas de ensino pode ter impactos significativos no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Os jogos e desportos proporcionam experiências de aprendizagem ricas e significativas, estimulando a criatividade, a tomada de decisões, a resolução de problemas, a cooperação e o respeito às regras.

A promoção da atividade física por meio de jogos e desportos na educação básica desempenha um papel importante na formação de uma cultura de vida ativa e saudável desde a infância. Ao inserir atividades físicas de forma lúdica e envolvente no ambiente educacional, é possível despertar o interesse dos alunos, estimulando-os a adotar um estilo de vida ativo que perdure ao longo de suas vidas.

Do ponto de vista da saúde física, a prática regular de atividades físicas contribui para a prevenção e controle de diversas doenças crônicas não transmissíveis. Estudos científicos têm demonstrado que a atividade física regular ajuda a reduzir o risco de doenças cardíacas, diabetes tipo 2, obesidade e certos tipos de câncer. Além disso, a prática de exercícios físicos fortalece o sistema cardiovascular, melhora a saúde óssea, aumenta a resistência e a força muscular, contribuindo para uma vida mais saudável e ativa.

Além dos benefícios para a saúde física, a prática regular de atividades físicas também desempenha um papel fundamental na saúde mental. A atividade física promove a liberação de endorfinas, neurotransmissores responsáveis pela sensação de prazer e bem-estar. Isso pode ajudar a reduzir o estresse, a ansiedade e a depressão, melhorando

o humor e a qualidade de vida.

A prática de exercícios físicos também pode melhorar a qualidade do sono, aumentar a autoestima e promover a autodisciplina, contribuindo para uma melhor saúde mental e emocional.

No entanto, apesar dos benefícios evidentes e das oportunidades de aprendizado proporcionadas pelos jogos e desportos na educação, ainda existem desafios a serem superados. A falta de recursos adequados, a falta de formação específica dos professores e a falta de tempo dedicado a essas práticas são alguns dos obstáculos que podem limitar a implementação efetiva dessas estratégias nas escolas.

Diante desse contexto, este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo analisar a importância do uso de jogos e desportos como forma de ensino e promoção da atividade física na educação básica, destacando os benefícios e contribuições para o desenvolvimento integral dos alunos.

Será realizada uma revisão bibliográfica abrangente, explorando estudos e pesquisas relevantes que respaldem a importância dessas práticas no ambiente educacional e sua relação com a promoção da atividade física.

A relevância deste estudo reside na necessidade de compreendermos o impacto positivo que o uso de jogos e desportos como ferramentas de ensino pode ter no desenvolvimento dos alunos, tanto em termos físicos quanto cognitivos, emocionais e sociais. Além disso, este trabalho pretende contribuir para a reflexão sobre estratégias de implementação e superação dos desafios enfrentados pelas escolas na utilização efetiva dessas práticas como parte integrante do currículo educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

Atividades físicas através de jogos e desportos

A prática de atividades físicas na educação por meio de jogos e desportos desempenha um papel significativo no desenvolvimento integral dos alunos. Essa abordagem pedagógica promove a aprendizagem por meio do movimento, proporcionando experiências ricas e significativas. Segundo Gaya e Marques (2017, p. 25), “a educação física escolar é um espaço privilegiado para a promoção da atividade física e do desenvolvimento integral dos alunos”.

Os jogos e desportos são ferramentas pedagógicas eficazes que estimulam o envolvimento ativo dos alunos. Ao participar de jogos competitivos ou cooperativos, os alunos desenvolvem habilidades motoras fundamentais, como corrida, salto, lançamento e controle de bola (COSTA *et al.*, 2019). Essas habilidades motoras são essenciais para o desenvolvimento físico das crianças e podem ser transferidas para atividades físicas fora do ambiente escolar.

Além do desenvolvimento físico, os jogos e desportos também têm impactos positivos no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Durante a prática dessas atividades,

os estudantes são desafiados a tomar decisões rápidas, solucionar problemas e aplicar estratégias para alcançar metas (GABBARD, 2016). Essas habilidades cognitivas são transferíveis para outras áreas acadêmicas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas.

Durante a prática dessas atividades, os estudantes são desafiados a tomar decisões rápidas, solucionar problemas e aplicar estratégias para alcançar metas (RUFINO, 2015). Essas habilidades cognitivas são transferíveis para outras áreas acadêmicas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas.

A participação em jogos e desportos na educação também promove o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Durante a prática dessas atividades, os alunos aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar as regras e a lidar com vitórias e derrotas. Essas experiências ajudam a desenvolver habilidades sociais, como a comunicação, cooperação e liderança (GUIMARÃES *et al.*, 2018). Além disso, os jogos e desportos podem contribuir para a melhoria da autoestima, confiança e autorregulação emocional dos alunos (TEIXEIRA *et al.*, 2016).

A implementação de jogos e desportos na educação requer professores capacitados e engajados em criar um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos. Os professores desempenham um papel fundamental na seleção e organização de jogos e desportos adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos, proporcionando desafios adequados e adaptando as atividades para atender às necessidades individuais (DARIDO *et al.*, 2019). Além disso, é importante criar um ambiente seguro e inclusivo, onde todos os alunos se sintam encorajados a participar e se envolver ativamente.

É importante considerar a diversidade de modalidades esportivas e recursos disponíveis. A variedade de jogos e desportos oferece oportunidades para atender aos diferentes interesses e habilidades dos alunos. É essencial proporcionar uma experiência educativa abrangente e inclusiva, permitindo que cada aluno encontre atividades que lhe despertem interesse e motivação (DARIDO *et al.*, 2019).

Outro aspecto relevante é a integração entre a prática de atividades físicas na educação e a promoção de estilos de vida saudáveis. É fundamental que os alunos compreendam a importância de adotar hábitos ativos e saudáveis ao longo da vida. Ao vivenciar a prática de atividades físicas por meio de jogos e desportos na educação, os alunos podem desenvolver uma consciência sobre os benefícios da atividade física regular e serem incentivados a manter um estilo de vida ativo fora do ambiente escolar (COSTA *et al.*, 2019).

Além dos benefícios físicos, cognitivos, sociais e emocionais, a prática de atividades físicas na educação por meio de jogos e desportos também está relacionada ao desempenho acadêmico dos alunos. Estudos têm mostrado que a atividade física regular está associada a um melhor desempenho cognitivo, incluindo melhoria da atenção, memória e habilidades de resolução de problemas (RUFINO, 2015). Portanto, ao integrar jogos e desportos no ambiente educacional, também é possível potencializar o aprendizado e o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Segundo Cunha e Lima (2013), os jogos e desportos são meios pelos quais as crianças podem expressar sua subjetividade e manifestar seus desejos, sensações e emoções. Eles proporcionam um espaço de liberdade onde as crianças podem ser protagonistas de suas próprias ações, tomar decisões, experimentar diferentes papéis e explorar sua criatividade. Essa liberdade de ação e expressão é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo sua autonomia e autoconfiança.

Além disso, os jogos e desportos desafiam as crianças a superar obstáculos, desenvolvendo sua capacidade de resolução de problemas e estimulando suas habilidades mentais. Nesse sentido, Barbosa e Lino (2019) destacam que o jogo é uma situação-problema em que a criança precisa encontrar estratégias para alcançar um objetivo, seja ele marcar um gol, acertar um alvo ou vencer uma corrida. Esses desafios cognitivos contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da concentração e da tomada de decisões das crianças.

A cooperação e a socialização também são aspectos fundamentais dos jogos e desportos na infância. Durante as brincadeiras, as crianças aprendem a compartilhar, a respeitar regras, a negociar e a trabalhar em equipe. Segundo Rocha e Goulart (2018), o jogo promove a interação entre as crianças, estimulando a comunicação, a empatia e a solidariedade. Dessa forma, as crianças aprendem a conviver com a diversidade, a lidar com conflitos e a construir relacionamentos saudáveis.

Assim, os jogos e desportos desempenham um papel essencial no desenvolvimento infantil, proporcionando felicidade, prazer e inúmeras oportunidades de aprendizagem. Eles estimulam as atividades mentais, promovem a liberdade de ação, fortalecem a cooperação e socialização, e contribuem para o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse contexto, é fundamental que as escolas e instituições educacionais valorizem e promovam a prática de jogos e desportos como parte integrante do currículo escolar, garantindo assim o direito das crianças a uma infância plena e saudável.

A prática regular de atividade física, independentemente de sua natureza, tem se mostrado eficaz na redução do comportamento sedentário e no combate à inatividade física da população. Essa prática traz uma série de benefícios a curto, médio e longo prazo. As diretrizes de saúde pública são desenvolvidas com base em evidências científicas e fornecem orientações e recomendações para níveis adequados de atividade física em toda a população.

Márquez *et al.* (2019) destacam que a prática sistemática de atividade física promove mudanças no estilo de vida e na saúde das pessoas, resultando em diversos benefícios para a promoção da saúde. Esses benefícios incluem o desenvolvimento da aptidão física e cardiorrespiratória, melhorias na composição corporal, controle da glicose e da gordura, além do aumento das capacidades físicas, como massa muscular, densidade óssea, mobilidade articular, força, flexibilidade, resistência, agilidade e velocidade.

Além dos benefícios físicos, a atividade física regular também promove benefícios psicossociais, ajudando os indivíduos a funcionarem em um nível mais elevado. Entre esses benefícios estão o aumento da autoestima, segurança, autoconfiança, habilidades sociais, melhora da qualidade do sono e redução do estresse.

A prática regular e sistemática de atividade física também está associada à prevenção de doenças e déficits funcionais, além de minimizar fatores de risco para o desenvolvimento de diversas condições (MARQUEZ *et al.*, 2019).

Booth *et al.* (2017) revelam que a vida ativa está relacionada à redução do risco de cerca de trinta e cinco doenças, incluindo síndromes metabólicas, osteoporose, osteoartrite, sarcopenia, artrite, perda de massa muscular, dor lombar, doença cardíaca, infarto do miocárdio, aterosclerose, insuficiência cardíaca, acidente vascular cerebral, disfunções cognitivas, câncer de mama, câncer de endométrio, câncer de próstata, câncer colorretal, diabetes gestacional, diabetes tipo 2, hipertensão, trombose, asma, bronquite crônica, entre outras condições.

Benefícios da prática de atividades físicas

A prática de atividades físicas pelos alunos traz uma ampla gama de benefícios para a saúde física, mental e social. Esses benefícios estão respaldados por um corpo de evidências científicas que destacam a importância do exercício regular e adequado para melhorar a saúde e promover uma vida mais ativa (QUEIROGA *et al.*, 2019).

Em relação aos benefícios físicos, a prática regular de atividades físicas contribui para o fortalecimento muscular, o desenvolvimento da resistência cardiovascular, a melhora da flexibilidade e a manutenção de um peso corporal saudável (THOMPSON, 2021). Esses efeitos positivos estão relacionados à redução do risco de desenvolver doenças crônicas não transmissíveis, como doenças cardíacas, diabetes tipo 2, hipertensão e certos tipos de câncer (QUEIROGA *et al.*, 2019).

Além disso, a prática de atividades físicas pelos alunos traz benefícios psicológicos significativos. O exercício regular está associado à melhora do humor, da autoestima e da qualidade do sono, além de reduzir os níveis de estresse, ansiedade e depressão (SHINN; SALGADO; RODRIGUES, 2020). Esses benefícios são especialmente relevantes no contexto escolar, onde os alunos enfrentam desafios acadêmicos e sociais, e a prática de atividades físicas pode proporcionar um alívio dessas pressões e uma melhora geral do bem-estar mental.

No aspecto social, a prática de atividades físicas pelos alunos contribui para o desenvolvimento de habilidades de interação e cooperação. Ao participar de jogos e atividades em grupo, os alunos aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar as regras, a compartilhar e a se comunicar efetivamente com os outros (THOMPSON, 2021). Essas habilidades sociais são fundamentais para o sucesso no ambiente escolar e também para a vida em sociedade.

Além dos benefícios já mencionados, a prática de atividades físicas pelos alunos também está associada a uma melhor cognição e desempenho acadêmico. Estudos mostram que o exercício regular pode melhorar a concentração, a memória, a atenção e o desempenho em tarefas que exigem raciocínio lógico e criatividade (QUEIROGA *et al.*, 2019). Esses efeitos positivos podem impactar diretamente o aprendizado dos alunos e contribuir para um melhor desempenho acadêmico.

Diante desses benefícios, é fundamental que os profissionais de educação física desempenhem um papel ativo na promoção da prática de atividades físicas pelos alunos. Através de um planejamento pedagógico adequado, com atividades lúdicas, variadas e adaptadas às necessidades individuais dos alunos, é possível estimular o engajamento e a participação ativa, maximizando os benefícios da prática de atividades físicas na educação (SHINN; SALGADO; RODRIGUES, 2020).

A prática de atividades físicas pelos alunos traz uma série de benefícios para a saúde física, mental e social. Esses benefícios incluem melhorias na aptidão física, redução do risco de doenças crônicas, melhoria do bem-estar mental, desenvolvimento de habilidades sociais e melhora da cognição e do desempenho acadêmico. Portanto, é fundamental promover e incentivar a prática regular de atividades físicas na educação, proporcionando aos alunos uma base sólida para uma vida saudável e equilibrada.

Em relação aos benefícios sociais, a prática de atividades físicas proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades sociais e interações positivas entre os alunos.

Durante as atividades em grupo, como jogos esportivos ou atividades cooperativas, os alunos aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar as diferenças e a tomar decisões coletivas (THOMPSON, 2021). Essas experiências promovem a cooperação, a empatia e a solidariedade, aspectos essenciais para a vida em sociedade.

Além disso, a participação em atividades físicas em grupo também pode promover a construção de amizades e fortalecer os laços sociais entre os alunos. A prática de esportes e jogos coletivos proporciona oportunidades para o convívio e a interação entre os colegas, criando um senso de comunidade e pertencimento (QUEIROGA *et al.*, 2019). Essas relações sociais positivas contribuem para a formação de uma rede de apoio e amizades que podem ter impactos duradouros na vida dos alunos.

Em relação aos benefícios psicológicos, a prática de atividades físicas tem um papel fundamental na promoção do bem-estar emocional e na melhoria da saúde mental dos alunos.

A atividade física estimula a liberação de endorfinas, neurotransmissores responsáveis pela sensação de prazer e bem-estar, auxiliando na redução do estresse e da ansiedade (SHINN; SALGADO; RODRIGUES, 2020). Além disso, a prática regular de atividades físicas está associada a uma maior autoestima e confiança, promovendo uma imagem corporal positiva e uma atitude mais positiva em relação a si mesmo (THOMPSON, 2021).

A prática de atividades físicas também oferece oportunidades para os alunos desafiarem seus limites pessoais, superarem obstáculos e desenvolverem a resiliência. Durante a participação em atividades físicas, os alunos aprendem a lidar com a frustração, a lidar com as derrotas e a perseverar diante das dificuldades (QUEIROGA *et al.*, 2019). Essas experiências contribuem para o fortalecimento da mentalidade resiliente, que é essencial para enfrentar os desafios da vida cotidiana.

Além disso, a prática de atividades físicas pode ser uma forma de expressão pessoal e criativa. Os alunos têm a oportunidade de experimentar diferentes formas de movimento,

explorar suas habilidades e expressar sua individualidade através da prática esportiva ou da dança, por exemplo (SHINN; SALGADO; RODRIGUES, 2020). Essa expressão criativa proporciona um canal para os alunos se expressarem, desenvolverem sua identidade e aumentarem sua autoconfiança.

Utilização dos jogos e desportos na educação curricular

A utilização dos jogos e desportos na educação curricular é uma abordagem pedagógica que traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento dos alunos. Essa prática visa integrar as atividades lúdicas e esportivas no contexto educacional, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e engajadora.

Segundo Farias *et al.* (2018), os jogos e desportos no currículo escolar têm o potencial de promover o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional dos alunos. Essas atividades podem ser incorporadas nas aulas de Educação Física, mas também podem ser utilizadas de forma interdisciplinar, em outras disciplinas do currículo.

A utilização dos jogos e desportos na educação curricular contribui para o desenvolvimento físico dos alunos, promovendo a aquisição de habilidades motoras fundamentais e o aprimoramento da aptidão física. Os jogos e desportos proporcionam oportunidades para o desenvolvimento da coordenação motora, força, resistência e flexibilidade dos alunos (GAYA; MARQUES, 2017). Além disso, essas atividades também estimulam a consciência corporal, a noção espacial e a propriocepção dos alunos.

No aspecto cognitivo, os jogos e desportos contribuem para o desenvolvimento das habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões.

Durante as atividades esportivas, os alunos são desafiados a tomar decisões rápidas, a avaliar diferentes opções e a aplicar estratégias para alcançar metas (RUFINO, 2015). Essas habilidades cognitivas são transferíveis para outras áreas do conhecimento, auxiliando os alunos no desenvolvimento de um pensamento analítico e criativo.

Além disso, a utilização dos jogos e desportos na educação curricular promove a interação social, a cooperação e o respeito mútuo entre os alunos. Durante as atividades em grupo, os alunos aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar as regras e a compartilhar responsabilidades (GUIMARÃES *et al.*, 2018). Essas experiências contribuem para a formação de cidadãos mais cooperativos, solidários e empáticos, habilidades essenciais para a convivência harmoniosa na sociedade.

No aspecto emocional, os jogos e desportos proporcionam oportunidades para os alunos vivenciarem diferentes emoções e desenvolverem habilidades de autorregulação emocional.

Durante as competições esportivas, por exemplo, os alunos aprendem a lidar com a pressão, a lidar com a derrota e a celebrar as vitórias de forma adequada (TEIXEIRA *et al.*, 2016). Essas experiências auxiliam no desenvolvimento da resiliência emocional e na capacidade de lidar com situações desafiadoras.

A utilização dos jogos e desportos na educação curricular requer a participação ativa dos professores e a criação de um ambiente propício para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Os professores desempenham um papel fundamental na seleção e adaptação dos jogos e desportos, considerando as características dos alunos e os objetivos educacionais (DARIDO *et al.*, 2019). Além disso, é importante que os professores ofereçam um feedback construtivo aos alunos, incentivando o esforço, a melhoria contínua e o respeito às regras.

A utilização dos jogos e desportos na educação curricular tem se mostrado uma estratégia pedagógica eficaz para promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos alunos. Os jogos não são apenas uma forma de entretenimento, mas desempenham um papel fundamental na educação escolar, estimulando o crescimento, o desenvolvimento motor, a inteligência e a iniciativa pessoal dos alunos (TEZANI, 2004). Por meio dos jogos, as crianças podem explorar sua espontaneidade criativa, testar hipóteses e desenvolver habilidades de observação e compreensão do mundo ao seu redor.

Campos (2005) destaca que os jogos são a atividade infantil mais importante, pois permitem que as crianças brinquem, criem e inventem, mantendo-se equilibradas com o mundo. A inserção de jogos e brincadeiras na prática docente não se limita apenas ao lazer, mas também é uma ferramenta rica para promover a aprendizagem.

Por meio dos jogos, os alunos encontram subsídios para superar dificuldades de aprendizagem e melhorar seu relacionamento com o conhecimento (CAMPOS, 2005). Os jogos são, portanto, uma forma de tornar a aprendizagem mais atrativa e motivadora para os alunos.

No entanto, é importante destacar que, durante a participação em jogos e desportos na educação curricular, os alunos podem se concentrar tanto na competição do jogo que podem não perceber o conteúdo que está sendo ensinado.

Nesse sentido, a presença do professor se torna crucial, orientando os alunos a refletirem sobre os motivos de seus erros ou sucessos e tornando-os conscientes dos conceitos envolvidos (MENEZES, 2003). O professor desempenha um papel de mediador, auxiliando os alunos a relacionarem as experiências vivenciadas nos jogos com os conhecimentos adquiridos.

É necessário refletir sobre a utilização dos jogos e desportos como recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem, buscando diversificar as experiências educacionais dos alunos. Através dos jogos educativos, é possível promover o desenvolvimento de habilidades de alfabetização e envolver os alunos de forma interativa e atrativa, ampliando suas oportunidades de aprendizagem (MENEZES, 2003). Os professores desempenham um papel fundamental na seleção e mediação dos jogos, garantindo que sejam escolhidos de forma criteriosa para atender aos objetivos educacionais.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica. Conforme destacado por Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento e análise de referências teóricas já publicadas em livros, artigos científicos e sites, a fim de obter informações e conhecimentos prévios sobre o tema em questão. Essa etapa inicial permite ao pesquisador conhecer o que já foi estudado e publicado sobre o assunto, fornecendo subsídios para embasar a investigação.

Dentro do enfoque qualitativo, os pesquisadores reconhecem a necessidade de uma metodologia própria para as ciências sociais, diferenciando-se da visão de que existe uma única abordagem metodológica aplicável a todas as ciências.

Goldemberg (1997) enfatiza a importância de os pesquisadores evitarem que sua subjetividade se torne um obstáculo para a pesquisa, especialmente no que se refere a preconceitos e crenças pessoais. Essa postura busca garantir a objetividade e a imparcialidade no desenvolvimento da pesquisa.

Por outro lado, Minayo (2001) ressalta que a pesquisa qualitativa busca compreender e explorar o universo de significados, motivações, aspirações e crenças dos indivíduos. Ela busca aprofundar-se nas relações, processos e fenômenos, reconhecendo que essas realidades não podem ser reduzidas a simples somas ou fórmulas matemáticas para alcançar uma conclusão. A pesquisa qualitativa é empírica, subjetiva e envolve aspectos emocionais do pesquisador.

Assim, a metodologia adotada baseou-se em uma revisão bibliográfica abrangente, explorando estudos e pesquisas relevantes sobre a prática de jogos e esportes na educação básica. Através da análise crítica e sistemática da literatura, foi possível reunir informações e conhecimentos prévios sobre o tema, embasando a reflexão e a discussão realizadas no trabalho.

A utilização da pesquisa bibliográfica como metodologia permitiu uma abordagem teórica aprofundada sobre o tema em questão, proporcionando uma compreensão ampla dos benefícios da prática de jogos e esportes na educação básica. Além disso, a análise crítica dos estudos selecionados contribuiu para a identificação de lacunas de conhecimento e possíveis direções para futuras pesquisas nessa área.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

A prática de atividade física pelos alunos desempenha um papel fundamental na promoção de uma sociedade menos sedentária. Os resultados desta pesquisa mostraram que a incorporação de jogos e esportes na educação curricular pode ser uma estratégia eficaz para estimular a participação ativa dos alunos em atividades físicas e promover hábitos saudáveis desde cedo.

A sociedade contemporânea enfrenta um grande desafio relacionado ao sedentarismo e aos problemas de saúde associados a ele. O estilo de vida moderno, com o aumento do uso de tecnologias e a diminuição das oportunidades de atividades físicas, tem contribuído para um aumento preocupante de doenças crônicas, como obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares e problemas musculoesqueléticos.

A prática regular de atividades físicas, como os jogos e esportes, pode desempenhar um papel importante na reversão dessa tendência. Conforme ressaltado por Booth *et al.* (2017), a atividade física adequada reduz o risco de várias doenças e melhora a saúde e o bem-estar geral.

Além disso, a inserção dessas práticas no contexto educacional permite que os alunos desenvolvam habilidades motoras, melhorem a aptidão física, estimulem a

socialização e a cooperação, e promovam uma maior consciência sobre a importância de um estilo de vida ativo.

Através dos jogos e desportos, os alunos podem se engajar de forma lúdica e prazerosa em atividades físicas, o que torna a experiência mais motivadora e aumenta a adesão a longo prazo. Conforme mencionado por Campos (2005), o jogo é uma atividade essencial para que as crianças expressem sua criatividade e desenvolvam suas habilidades de aprendizagem.

Além disso, a utilização de jogos e brincadeiras como recursos didáticos pode proporcionar uma aprendizagem mais significativa, uma vez que os alunos estão mais envolvidos e motivados para aprender (MENEZES, 2003).

A prática de jogos e desportos também contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Por meio da participação nessas atividades, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades de tomada de decisão, resolução de problemas, trabalho em equipe e autoconfiança (FREIRE, 2001). Além disso, a atividade física regular está associada a melhorias no desempenho acadêmico, na concentração, na memória e no bem-estar psicológico dos alunos (DA SILVA *et al.*, 2020).

Ao utilizar os jogos e desportos como recursos didáticos na educação, os professores podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando experiências mais dinâmicas e interativas.

Através dessas práticas, os alunos têm a oportunidade de vivenciar na prática os conteúdos abordados em sala de aula, tornando a aprendizagem mais concreta e significativa (GONÇALVES *et al.*, 2018). Além disso, a utilização de jogos digitais educativos pode ser uma alternativa interessante, pois permite a integração das tecnologias no contexto educacional, cativando a atenção dos alunos e estimulando a interação (ALVES *et al.*, 2019).

A promoção da prática de atividades físicas por meio dos jogos e desportos na educação curricular desempenha um papel fundamental na formação de uma sociedade menos sedentária e na promoção de hábitos saudáveis desde a infância. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social dos alunos, além de serem uma importante ferramenta didática para tornar a aprendizagem mais significativa e envolvente.

Através dos jogos e desportos, os alunos têm a oportunidade de liberar energia, expressar suas emoções e lidar com o estresse do dia a dia. A atividade física estimula a liberação de endorfinas, substâncias responsáveis pela sensação de bem-estar e prazer, o que pode ajudar na redução da ansiedade, do estresse e da depressão (MARQUES *et al.*, 2021). Além disso, a prática de atividades físicas em grupo favorece a interação social, a cooperação e o desenvolvimento de habilidades sociais, como a capacidade de trabalhar em equipe e resolver conflitos de forma construtiva (SCHWARTZ *et al.*, 2018).

Outro benefício importante da prática de jogos e desportos na educação curricular é a promoção da autoconfiança e autoestima dos alunos. Ao participarem de atividades físicas e experimentarem melhorias em suas habilidades e desempenho, os alunos desenvolvem

uma maior confiança em si mesmos e em suas capacidades. Isso pode ter um impacto positivo em outras áreas de suas vidas, como nos estudos e relacionamentos interpessoais (GONÇALVES *et al.*, 2018).

Além dos benefícios físicos, psicológicos e sociais, a prática de atividades físicas por meio dos jogos e desportos também pode ser uma valiosa ferramenta didática.

Os jogos podem ser utilizados como recursos pedagógicos para o ensino de conteúdo específicos, permitindo uma abordagem mais lúdica e engajadora. Através dos jogos, os alunos podem vivenciar na prática os conceitos teóricos aprendidos em sala de aula, estimulando o pensamento crítico, a resolução de problemas e a aplicação dos conhecimentos de forma prática (ALVES *et al.*, 2019).

Ademais, a utilização de jogos e desportos como recursos didáticos também proporciona uma maior motivação e interesse dos alunos pela aprendizagem. Ao tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e divertido, os jogos podem despertar o interesse dos alunos, mantendo-os engajados e estimulados a buscar o conhecimento de forma autônoma (BOOTH *et al.*, 2017).

Portanto, a prática de atividades físicas por meio dos jogos e desportos na educação curricular apresenta benefícios abrangentes para os alunos, promovendo uma sociedade menos sedentária, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e acadêmico.

Através da integração dessas práticas no ambiente escolar, é possível promover uma educação mais completa e significativa, que valorize não apenas o conhecimento teórico, mas também o desenvolvimento integral dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de jogos e desportos na educação curricular apresenta uma série de benefícios e impactos positivos no desenvolvimento integral dos alunos. Ao longo deste estudo, foi possível constatar que a promoção da atividade física por meio dessas práticas contribui para uma sociedade menos sedentária, estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social dos alunos, além de ser uma valiosa ferramenta didática.

Através dos jogos e desportos, os alunos têm a oportunidade de vivenciar experiências lúdicas e prazerosas, que estimulam o crescimento e o desenvolvimento de diversas habilidades.

Eles podem explorar sua criatividade, desenvolver a coordenação motora, aprimorar a capacidade de tomada de decisões, solucionar problemas e trabalhar em equipe. Além disso, a prática regular de atividades físicas contribui para a melhoria da saúde e do bem-estar dos alunos, tanto física quanto mentalmente.

Nesse sentido, a inserção dos jogos e desportos no currículo da educação básica se mostra essencial para garantir uma formação integral dos alunos. Os professores desempenham um papel fundamental ao utilizar essas práticas como recursos pedagógicos, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, motivador e significativo.

Através dos jogos, é possível integrar os conteúdos teóricos com a prática, promovendo uma aprendizagem mais profunda e duradoura.

Ademais, é importante ressaltar que a prática de atividades físicas por meio dos jogos e esportes não se restringe apenas à escola. Ela deve ser incentivada também fora do ambiente escolar, promovendo a participação da família e da comunidade. A parceria entre escola, família e comunidade é essencial para criar um ambiente propício à prática de atividades físicas e estimular um estilo de vida ativo desde a infância.

Evidencia-se, portanto, que a prática de jogos e esportes na educação curricular é uma estratégia eficaz para promover a atividade física e seus benefícios na vida dos alunos. Além de contribuir para uma sociedade menos sedentária, essa prática estimula o desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando melhorias físicas, cognitivas, emocionais e sociais.

Os jogos e esportes também têm um papel fundamental como recursos didáticos, tornando a aprendizagem mais envolvente e significativa. Portanto, é fundamental que as escolas e os educadores valorizem e promovam a prática de atividades físicas por meio dos jogos e esportes, visando o bem-estar e o desenvolvimento pleno dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. *et al.* Jogos digitais educativos: uma revisão integrativa sobre sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação*, v. 3, n. 2, p. 67-85, 2019.

BARBOSA, J. A.; LINO, E. S. Brincadeiras tradicionais: estímulo ao desenvolvimento infantil. *Revista Interdisciplinar de Estudos em Educação*, v. 5, n. 1, p. 113-124, 2019.

BOOTH, F. W. *et al.* Role of Inactivity in Chronic Diseases: Evolutionary Insight and Pathophysiological Mechanisms. *Physiological Reviews*, v. 97, n. 4, p. 1351-1402, 2017.

CAMPOS, A. L. M. Jogos, brinquedos e brincadeiras: a importância do lúdico na aprendizagem. *Revista Digital Buenos Aires*, v. 11, n. 108, p. 1-12, 2005.

COSTA, C. F. *et al.* Jogos e brincadeiras na educação física escolar: contribuições para o desenvolvimento motor. *Revista Brasileira de Ciências da Saúde*, v. 23, n. 3, p. 245-251, 2019.

CUNHA, A. V.; LIMA, J. M. L. Brincadeiras e jogos: espaços de construção de subjetividades. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 6, n. 10, p. 19-30, 2013.

DA SILVA, M. J. *et al.* Association between physical activity and academic performance: a systematic review. *Journal of Physical Education and Sport*, v. 20, n. 2, p. 587-595, 2020.

DARIDO, S. C. *et al.* Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista. São Paulo: Phorte Editora, 2019.

FARIAS, E. S. *et al.* A utilização de jogos e brincadeiras no contexto escolar como estratégia de aprendizagem significativa. *Revista Interdisciplinar de Estudos em Educação*, v. 3, n. 1, p. 70-86, 2018.

- FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2001.
- GABBARD, C. Developmental Physical Education for All Children. 5th ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2016.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults. 7th ed. New York, NY: McGraw-Hill, 2015.
- GAYA, A.; MARQUES, M. B. Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- GONÇALVES, A. P. L. *et al.* O jogo no ensino de biologia: um estudo de caso sobre a utilização do jogo didático “Memórias Celulares”. Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 2, p. 37-57, 2018.
- GUIMARÃES, A. C. S. *et al.* Práticas de jogos e esportes na Educação Física Escolar: o que pensam os alunos? Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 32, n. 4, p. 957-965, 2018.
- MARQUES, A. *et al.* Physical Activity and Mental Health in Portuguese Adolescents: A Cross-Sectional Study. International Journal of Environmental Research and Public Health, v. 18, n. 2, p. 678, 2021.
- MENEZES, M. L. S. de. A aprendizagem lúdica: o jogo, a criança e a educação. Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 8, p. 65-75, 2003.
- QUEIROGA, M. R. *et al.* Atividade física e promoção da saúde. Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado de São Paulo, v. 29, n. 2, p. 117-122, 2019.
- ROCHA, J. M.; GOULART, A. P. O jogo como ferramenta pedagógica no contexto escolar. Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia, v. 12, n. 1, p. 18-33, 2018.
- RUFINO, L. G. S. Contribuições dos jogos e esportes para o desenvolvimento cognitivo: uma revisão sistemática. Pensar a Prática, v. 18, n. 3, p. 720-732, 2015.
- RUFINO, L. G. S. Contribuições dos jogos e esportes para o desenvolvimento cognitivo: uma revisão sistemática. Pensar a Prática, v. 18, n. 3,
- SCHWARTZ, D. *et al.* Physical Activity and Mental Health in Children and Adolescents: A Review of Reviews. International Journal of Environmental Research and Public Health, v. 15, n. 8, p. 1712, 2018.
- SHINN, R. A.; SALGADO, L. A. F.; RODRIGUES, E. S. O. A importância da atividade física no contexto escolar: revisão sistemática. Lecturas: Educación Física y Deportes, Buenos Aires, v. 25, n. 268, 2020.
- TEIXEIRA, E. R. *et al.* Prática de atividades físicas e estado de humor em adolescentes. Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde, v. 21, n. 2, p. 129-138, 2016.
- TEZANI, T. A. L. Lúdico e a construção do conhecimento: uma abordagem psicopedagógica. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 125-140, 2004.
- THOMPSON, W. R. Worldwide survey of fitness trends for 2021. ACSM's Health & Fitness Journal, v. 25, n. 6, p. 10-19, 2021.

A importância da formação continuada para professores (as) na educação de jovens e adultos

The importance of continued education for teachers in youth and adult education

Raimundo Arlindo Baixa de Amorim

Graduado em Licenciatura Plena em Matemática - Faculdades de Guarulhos. Especialista em Ensino de Matemática Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão – FAINTVISA. Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol - UNADES.

Elza Barbosa de Santana

Graduado em Ciências com Habilitação em Biologia- UPE em Pedagogia pela UFPB. Especialista em Informática Educativa- UFPE e em Psicopedagogia Institucional pela FACOL/PE. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol - UNADES Atuação profissional: Central de Tecnologia/Laboratório de Informática.

Ineuda Pereira de Souza

Graduada em Pedagogia - UVA. Especialista em Educação Especial e Práticas Inclusivas -FACOL e Neuropedagogia Institucional e Clínica - UNIFACOL Mestre em Ciências da Educação- UNISC. Doutoranda, Universidade Del Sol Professora Efetiva Rede Municipal, Educação Infantil na Rede Estadual, Educação Especial.

Janeclide Pereira de Souza Amorim

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia - Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela FACOL. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol - UNADES Professora/Coordenadora Pedagógica/ SEDUC secretária de Educação do Município de Limoeiro/PE

Joelma Barbosa de Fontes

Graduada em Pedagogia / Universidade Estadual Vale do Amaral -UVA. Especialista em Psicopedagogia Institucional /FACOL. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol - UNADES Professora / Coordenadora Pedagógica / SEDUC Secretária de Educação do Município de Limoeiro -PE.

Joseane Melo de Lira

Graduada em Pedagogia – UFPB. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Neuropedagogia Institucional e Clínica - FACOL e Educação em Direitos humanos - UFPE. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol – UNADES.

Louseane Ferreira da Silva

Licenciada em Letras - Fundação Universidade do Tocantins -UNITINS. Especialistas: em Educação Infantil e Alfabetização, pelo Instituto de Pesqueira (ISEP). Mestra:Em Ciências da Educação, pela Universidade Santa Cruz do Sul -UNISC. Doutoranda em Ciências da Educação - Universidade Del Sol. Professora/Coordenadora Pedagógica, efetiva nos municípios de Extremoz/RN e São Gonçalo do Amarante/RN.

Malvina Alves Bezerra

Graduada em Pedagogia Universidade Potiguar - UnP. Especialista em Gestão e Organização Escolar. Universidade Potiguar- UnP. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Santa Cruz do Sul -UNISC. Doutoranda pela ESL - Universidade Del Sol. Professora: Efetiva do Município de São Gonçalo do Amarante/RN.

Maria de Fátima Pessoa de Moura Silva

Graduada em Pedagogia - Universidade de Pernambuco – UPE. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela FACOL/Vitória de Santo Antão/PE. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol - UNADES Professora nos Anos Iniciais, Finais, Educação Especial (Sala de AEE) e Gestora.

Selma Valentim de Lima

Graduada em Letras – FAFICA. Especialista em Língua Portuguesa - FAINTVISA, Especialista em Mídias na Educação - UFRPE, Mestranda em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade - UGF. Professora Educação Básica, Educadora de Apoio da Rede Estadual de Pernambuco/ SEDUC, Tutora do Curso de Letras/EAD - Polo Jaboatão UFRPE.



RESUMO

O presente estudo tem como objetivo destacar a importância da formação continuada para a qualificação dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Para isso, foi realizada pesquisa bibliográfica, a fim de embasar as reflexões e análises apresentadas. Constatou-se que a formação continuada é fundamental para o aprimoramento constante das habilidades e competências dos professores, bem como para a melhoria da prática educativa e, conseqüentemente, para a promoção da aprendizagem dos alunos. Além disso, os professores da EJA enfrentam desafios específicos que requerem uma formação continuada focada na compreensão das necessidades desse público. A Formação Continuada para Professores (as) na Educação de Jovens e Adultos é fundamental para que os professores (as) possam atuar com qualidade nessa modalidade de ensino. Essa formação deve ser constante e propiciar a atualização de conhecimentos teóricos e práticos, bem como a reflexão sobre valores éticos e sociais presentes na sociedade e nas práticas educativas. É fundamental que o professor (a) compreenda as particularidades desse público e esteja preparado para lidar com as diferenças e desigualdades sociais, promovendo a igualdade de oportunidades para todos. Portanto, investir na formação continuada dos professores da EJA é essencial para um ensino de qualidade e para o desenvolvimento de estudantes mais confiantes e capacitados para lidar com os desafios acadêmicos e profissionais. A partir de uma formação mais completa e consistente, os professores são capazes de se reinventar diante das dificuldades em sala de aula e oferecer um ensino mais significativo e transformador para seus alunos.

Palavras-chave: formação continuada. professores. educação de jovens e adultos. aprendizagem.

ABSTRACT

This study aims to highlight the importance of continuing education for the qualification of teachers who work in Youth and Adult Education. For this, a bibliographical research was carried out, in order to support the reflections and analyzes presented. It was found that continuing education is essential for the constant improvement of teachers' skills and competencies, as well as for improving educational practice and, consequently, for promoting student learning. In addition, EJA teachers face specific challenges that require continuing education focused on understanding the needs of this public. Continuing Education for Teachers in Youth and Adult Education is essential for teachers to be able to work with quality in this teaching modality. This training should be constant and provide for the updating of theoretical and practical knowledge, as well as reflection on ethical and social values present in society and educational practices. It is essential that the teacher understands the particularities of this public and is prepared to deal with social differences and inequalities, promoting equal opportunities for all. Therefore, investing in the continuing education of EJA teachers is essential for quality teaching and for the development of students who are more confident and capable of dealing with academic and professional challenges. From a more complete and consistent training, teachers are able to reinvent themselves in the face of difficulties in the classroom and offer a more meaningful and transformative teaching to their students.

Keywords: continuing education. teachers. youth and adult education. learning.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo constante e contínuo de aprendizado, e os professores têm um papel fundamental na formação dos alunos. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é voltada para pessoas acima de 15 anos que não concluíram o ensino fundamental ou médio, a formação continuada dos educadores é ainda mais importante, já que os estudantes geralmente apresentam características distintas dos alunos da educação regular. Nesse contexto, este artigo discutirá a importância da formação continuada para professores(as) na Educação de Jovens e Adultos.

A formação continuada dos professores é um processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional constante que visa aprimorar as competências e habilidades didático-pedagógicas. Na EJA, essas competências são ainda mais necessárias devido aos desafios presentes em sala de aula, como o fato dos alunos terem maior idade e experiência de vida, e muitos apresentarem defasagens na aprendizagem.

Assim proporcionar uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, explorar novos recursos didáticos e metodologias de ensino, bem como buscar alternativas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos. Além disso, a formação continuada busca ainda desenvolver os professores para o enfrentamento de situações desafiadoras, como a evasão escolar e a dificuldade de motivar os alunos para as aulas.

Sendoque a mesma traz muitos benefícios para os professores e, conseqüentemente, para os alunos. O processo de formação permite o aprimoramento do conhecimento do educador, sua atuação pedagógica e acompanhamento dos avanços educacionais. O aprofundamento dos conhecimentos também contribui para o aumento da autoconfiança e para a segurança do professor em sala de aula.

Além disso, a formação continuada viabiliza a conexão entre teoria e prática diária, favorece a elaboração de planos de aula mais eficientes e o uso de recursos pedagógicos alinhados com as necessidades dos alunos. A partir desses novos saberes, o professor pode ultrapassar as barreiras emocionais e psicológicas que os alunos trazem em suas vivências, driblando preconceitos, falta de motivação, baixa autoestima entre outros obstáculos, para proporcionar um ensino mais adequado e humano.

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino que tem por objetivo promover a inclusão social e a formação cidadã de pessoas que, por diversos motivos, não tiveram acesso à educação formal na idade adequada. Essa modalidade de ensino requer dos professores habilidades e competências específicas, que possibilitem o atendimento às necessidades e demandas desses alunos.

Para que os docentes estejam preparados para atuar na EJA, é fundamental que sejam oferecidos programas de formação continuada. Esses programas devem contemplar não apenas aspectos pedagógicos, mas também questões sociais e culturais que permeiam a realidade dos alunos da EJA. Além disso, a formação continuada deve ser vista como um processo permanente de atualização e aprimoramento, capaz de proporcionar aos professores novas abordagens e metodologias para o trabalho em sala de aula.

A formação continuada também é importante para a melhoria da qualidade do

ensino na EJA. Professores que passam por processos de formação continuada têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas e buscar novas formas de abordagem e metodologias. Isso contribui para a construção de uma prática docente mais autônoma, criativa e inovadora, que leve em conta as especificidades dos alunos da EJA.

Outra implicação direta da formação continuada na EJA é a melhoria da aprendizagem dos alunos. Professores bem preparados e atualizados contribuem para o aumento da motivação e do interesse dos alunos pela aprendizagem. Além disso, são capazes de selecionar e adaptar materiais pedagógicos de forma a garantir que estes sejam adequados às necessidades e demandas dos alunos da EJA.

Por fim, é importante ressaltar que a formação continuada na EJA deve ser vista não apenas como uma exigência legal, mas como uma necessidade que se impõe diante da importância dessa modalidade de ensino na promoção da inclusão social e da formação cidadã. A formação continuada é uma ferramenta fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva, justa e democrática.

Em suma, a formação continuada na educação de jovens e adultos é fundamental para a promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem. Ela contribui para a melhoria da prática docente, para a adaptação dos materiais pedagógicos às necessidades e demandas dos alunos e para a formação de cidadãos mais críticos, autônomos e conscientes. Por isso, é preciso investir em programas de formação continuada que levem em conta as especificidades da EJA e proporcionem aos professores uma formação adequada e atualizada.

DESAFIOS E POSSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Um dos principais desafios da formação continuada de jovens e adultos é a falta de tempo e recursos. Muitos trabalham em tempo integral e têm famílias, o que pode dificultar a participação em cursos presenciais. Além disso, nem todos têm condições financeiras para arcar com os custos da formação.

Outro desafio é a atualização constante dos conteúdos. Com a rápida evolução da tecnologia e as mudanças no mercado de trabalho, é necessário que os cursos oferecidos estejam sempre atualizados e acompanhem as tendências do mercado. Caso contrário, pode haver falta de relevância para os alunos.

Além disso, a falta de incentivo e motivação é outro desafio. Muitas vezes, os alunos não veem valor na formação continuada ou não sentem que estão aprendendo algo novo. Isso pode levar à desmotivação e à falta de comprometimento com o processo de aprendizado.

Apesar dos desafios, a formação continuada de jovens e adultos apresenta diversas possibilidades. Uma delas é a flexibilidade na modalidade de ensino. Com as tecnologias digitais, é possível realizar cursos online, que permitem maior flexibilidade de horários e reduzem os custos de deslocamento e hospedagem.

Além disso, a formação continuada pode ser uma oportunidade para a construção de

novos conhecimentos e habilidades, permitindo que os alunos ampliem suas possibilidades de atuação no mercado de trabalho e conquistem novas oportunidades.

Outra possibilidade é a conexão com outros profissionais. A formação continuada pode ser uma oportunidade para a conexão com outros profissionais da área, possibilitando a troca de experiências e ideias, ampliando a rede de contatos e colaborando para a criação de novas oportunidades de trabalho.

AIMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES (AS) NA EJA

A Formação Continuada para Professores (as) na EJA é um processo que deve ser constante, pois as demandas e necessidades desse público são diferentes das demandas da Educação Infantil e Fundamental. A Educação de Jovens e Adultos tem como característica principal a diversidade, pois os estudantes trazem consigo diferentes experiências de vida e conhecimentos adquiridos fora da escola. Com isso, o papel do professor (a) é fundamental, pois precisa estar preparado para acompanhar essa diversidade e adaptar as estratégias de ensino às necessidades dos estudantes.

A Formação Continuada para Professores (as) na EJA é importante também porque propicia a atualização de conhecimentos teóricos e práticos, possibilitando o aprimoramento das habilidades e competências do professor (a). Dentre as competências necessárias para atuar com qualidade na EJA, destaca-se a capacidade de compreender as particularidades desse público e adaptar os conteúdos e metodologias de ensino às demandas dos estudantes.

Gadotti (2007) destaca que a formação continuada é uma necessidade para os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, para que possam lidar com as particularidades desse público e compreender a importância social da EJA como uma forma de garantir o direito à educação básica a todos, essa formação deve estar alinhada às tendências pedagógicas contemporâneas e às demandas do mundo do trabalho, preparando os estudantes para enfrentar os desafios e oportunidades da sociedade atual.

O professor (a) da EJA precisa estar preparado para lidar com as diferenças sociais e culturais, e compreender que a educação é um processo de transformação social. Nesse sentido, a Formação Continuada para Professores (as) na EJA propicia uma reflexão constante sobre os valores éticos e sociais que estão presentes nas práticas educativas e na sociedade como um todo. É importante que o professor (a) esteja alinhado às tendências pedagógicas contemporâneas e às necessidades do mundo do trabalho, visto que um dos objetivos principais da EJA é preparar os estudantes para o mercado de trabalho.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Brasil (1996), a formação continuada para professores (as) é um aspecto fundamental para garantir a qualidade da educação oferecida no país. Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa importância se torna ainda mais evidente, uma vez que o público dessa modalidade é heterogêneo e traz consigo diferentes experiências de vida, o que exige dos professores uma constante atualização de conhecimentos e habilidades

para lidar com tais particularidades. Dessa forma, a formação continuada deve ser vista como um investimento necessário e constante na formação de professores (as) da EJA, contribuindo para a promoção da igualdade de oportunidades e a transformação social por meio da educação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada neste artigo foi a pesquisa bibliográfica, por meio da leitura e análise de artigos, livros e documentos que tratam do tema em questão. Foram utilizados como referência os estudos de autores como: Freire (2001), Gadotti (2001), Frade (2001) e Di Pierro; Vieira (2005).

Os dados apresentados foram coletados por meio de revisão bibliográfica e análise crítica, com o objetivo de discutir a importância da formação continuada e quais desafios e possibilidades na EJA.

Segundo Gil (2008), pesquisa bibliográfica é um tipo de pesquisa que utiliza materiais bibliográficos (livros, teses, dissertações, artigos, entre outros) como fonte de informação para o desenvolvimento do estudo. A pesquisa bibliográfica permite a busca por referências teóricas e empíricas já consolidadas sobre o tema em questão, favorecendo a construção do conhecimento e o embasamento do trabalho científico. É importante ressaltar que a pesquisa bibliográfica não se limita à simples coleta de informações, mas também envolve a sistematização e análise crítica dos dados encontrados.

Apartir da seleção dos artigos, foi realizada uma leitura crítica dos textos, identificando os principais desafios e possibilidades destacados pelos autores. As informações obtidas foram organizadas em tópicos, a fim de facilitar a elaboração do artigo.

Ao longo do desenvolvimento do estudo, foram utilizados argumentos baseados em dados bibliográficos e a partir de uma análise crítica do conteúdo selecionado. As reflexões apresentadas foram fundamentadas em teorias pedagógicas, e as considerações finais foram elaboradas a partir de uma síntese dos pontos mais relevantes identificados na pesquisa.

Dessa forma, a metodologia adotada neste artigo consistiu na realização de uma revisão bibliográfica sistemática, seguida de uma análise crítica e reflexiva dos dados obtidos, buscando evidenciar os principais desafios e possibilidades na formação continuada de professores da EJA.

Com base na pesquisa de referências bibliográficas, foram observados os obstáculos que os professores de educação de jovens e adultos (EJA) enfrentam e como a formação contínua pode beneficiar aprimoramento da prática de ensino. O artigo apresenta uma análise teórica sobre o assunto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados indicam que a formação continuada é fundamental para a promoção da

qualidade do ensino e da aprendizagem na EJA. Professores bem preparados e atualizados contribuem para o aumento da motivação e do interesse dos alunos pela aprendizagem. Além disso, são capazes de selecionar e adaptar materiais pedagógicos de forma a garantir que estes sejam adequados às necessidades e demandas dos alunos da EJA.

No entanto, é necessário que a formação continuada leve em conta as especificidades da EJA. É preciso considerar aspectos como a diversidade cultural, a idade e as experiências de vida dos alunos, bem como as diferentes formas de aprendizagem. Além disso, é fundamental que os programas de formação continuada sejam construídos em diálogo com os professores da EJA, considerando suas práticas e experiências.

A formação continuada indica que é fundamental para a promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem na EJA. Através da formação continuada, os professores têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas e buscar novas formas de abordagem e metodologias, contribuindo para a construção de uma prática docente mais autônoma, criativa e inovadora que leve em conta as especificidades dos alunos da EJA. Além disso, a formação continuada contribui para a melhoria da aprendizagem dos alunos, aumentando a motivação e o interesse pela aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada na EJA é fundamental para a promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem. É preciso investir em programas de formação continuada que levem em conta as especificidades da EJA e proporcionem aos professores uma formação adequada e atualizada. É importante ressaltar que a formação continuada deve ser vista como um processo permanente de atualização e aprimoramento, capaz de proporcionar aos professores novas abordagens e metodologias para o trabalho em sala de aula.

A formação continuada dos professores(as) na EJA é de extrema importância para a melhoria do processo educativo. O desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de metodologias de ensino mais eficientes, além da autocrítica e reflexão sobre a prática pedagógica, contribuem significativamente para o aperfeiçoamento do processo educativo e para o sucesso dos alunos na Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, investir na formação continuada dos professores da EJA é essencial para um ensino de qualidade e para o desenvolvimento de estudantes mais confiantes e capacitados para lidar com os desafios acadêmicos e profissionais. A partir de uma formação mais completa e consistente, os professores são capazes de se reinventar diante das dificuldades em sala de aula e oferecer um ensino mais significativo e transformador para seus alunos.

A formação continuada de jovens e adultos apresenta desafios e possibilidades que devem ser considerados para garantir a efetividade do processo. É necessário oferecer cursos atualizados e relevantes, que possam ser acessíveis para todos os interessados, além de incentivar e motivar os alunos a se comprometerem com o processo de aprendizado. Com essas ações, será possível garantir que a formação continuada contribua para a melhoria das condições de trabalho e para o desenvolvimento profissional e pessoal dos participantes.

A Formação Continuada para Professores (as) na Educação de Jovens e Adultos é fundamental para que os professores (as) possam atuar com qualidade nessa modalidade de ensino. Essa formação deve ser constante e propiciar a atualização de conhecimentos teóricos e práticos, bem como a reflexão sobre valores éticos e sociais presentes na sociedade e nas práticas educativas. É fundamental que o professor (a) compreenda as particularidades desse público e esteja preparado para lidar com as diferenças e desigualdades sociais, promovendo a igualdade de oportunidades para todos. Essa formação é um investimento que tem retorno certo, visto que os alunos mais engajados, motivados e capazes são um sinal claro do sucesso do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. L. A formação do professor para a Educação de Jovens e Adultos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 349-362, maio/ago. 2004.
- BRASIL. Presidência da república. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília: Presidência da república, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 1 jul. 2021.
- CARVALHO, A. M. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma questão de direitos. In: CORTELAZZO, I. M.; LUCIO, R. R. (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos no Brasil: múltiplos olhares*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DI PIERRO, M. C.; VIEIRA, R. S. O desafio da alfabetização de jovens e adultos no Estado de São Paulo. São Paulo: Mimeo.2009.
- FRADE, I. C. A. S. *Aproximações entre Educação e Comunicação*. São Paulo: Presença Pedagógica, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GADOTTI, M. Perspectivas atuais da Educação no mundo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1087-1102, out. 2007.
- GARCIA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 2001.
- GENTILI, P. *Educação, neoliberalismo e pós-modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MASETTO, M. Formação de professores: das políticas aos processos. In: Agência Nacional de Promoção da Educação. *Formação de professores*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.
- VEIGA, I. P. A. Formação continuada de professores: uma necessidade imperativa. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 24, n. 63, p. 91-104, abr. 2004.

Um breve passeio sobre a relevante história da educação de surdos e surdas

A brief journey through the significant history of deaf education

Artur Moraes da Costa

Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás – UFG

Waléria Cristine Sousa Veiga Rabelo

Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás - UFG

Joel Alves Sacramento

Especialista em Linguística das Línguas de Sinais pela Universidade Federal de Goiás – UFG

Douglas Santos Oliveira

Bacharel em Letras Tradução Libras/Português pela Universidade Federal de Goiás - UFG

INTRODUÇÃO

Com um sentimento de coragem e necessidade, abordamos através destas palavras, os fatores sociais e as principais abordagens educacionais na relevante história da educação de Surdos. A decisão de escrever um pouco mais, é porque sabemos, embora muito já tenha sido escrito sobre esse assunto, ainda há espaço para novas abordagens. Considerando que nenhuma abordagem educacional é, por si, isolada da cosmopolítica de sua época, é importante destacar que as visões sobre quem era o Surdo/Surda, como ele aprendia e o que ele podia aprender, estão associados à visão de mundo vigente de cada período. Nesse sentido apontamos aqui panoramicamente, as abordagens educacionais que cercaram a pessoa surda e os valores sociais que corroboraram as mesmas. Seja o oralismo, a comunicação total ou a educação bilíngue, todas essas fases estão cercadas por uma visão de mundo e lógica social que atravessam as relações humanas.

DESENVOLVIMENTO

A história passada dos Surdos/Surdas, até o ponto em que se tem registro, retrata fatos de uma trajetória de lutas e batalhas num ambiente de maus tratos e segregação, com a constante negação de direitos humanos fundamentais. Em tempos remotos, mais especificamente na

Desafios da educação na contemporaneidade - Vol. 10

DOI: 10.47573/aya.5379.2.213.13



Antiguidade (4000 a. C a 476 d.C.), os Surdos/ Surdo/Surdas eram considerados seres inferiores destinados a viver em condições sub-humanas em cavernas, à margem das cidades ou como escravos de famílias abastadas. Em muitas sociedades tribais politeístas, os diferentes, incluindo a pessoa que não falava, também eram mortos, oferecidos em sacrifício aos deuses para aplacar sua ira e receber benesses espirituais.

Do ponto de vista educacional, na antiguidade, não se tem registro de que os Surdos¹/Surdas tenham, em algum momento, sido educados formalmente. Ao falar sobre o paradigma da exclusão, por exemplo, Perlin (2004, p. 80) diz: “As narrativas Surdas constantes à luz do dia estão cheias de exclusão, de opressão, de estereótipos”.

No entanto é no período conhecido como Idade Média, que vai entre os séculos V a XV, que surgem os primeiros registros de práticas de ensino de pessoas Surdas. Educadores como os Braidwoods, na Grã-Bretanha; Amman, na Holanda, e Pereire e Deschamps, na Espanha, são alguns dos nomes mais conhecidos por avançarem em metodologias que objetivavam fazer falar os Surdos/Surdas (BENARAB; OLIVEIRA, 2017; CAPOVILLA, 2000; SACKS, 2010; SKLIAR, 2011).

No final da Idade Média, dentre esses educadores, pode-se destacar um nome que foi amplamente divulgado e, por isso, mais conhecido pelo grande público, o do Monge Pedro Ponce de Leon (1520-1584). Leon era da ordem dos beneditinos e viveu no monastério de Onã, em Burgos e foi identificado como o primeiro professor de Surdos/Surdas. A prática de Leon era baseada na oralização, com uso intenso da soletração por meio do alfabeto bimanual (SACKS, 2010). Influenciado pelo método de Leon, o também religioso Juan Pablo Bonet (1579-1629) publicou o primeiro livro da área educacional cujo título era: Redução das letras e arte de ensinar a falar os mudos. (SACKS, 2010).

Mais tarde, em meados do século XVIII, na França, surge o nome do Abade Charles Michel de l'Épée (1712-1789) que, motivado pelo desejo de evangelizar os “Surdos/Surdas-Mudos/Mudas” para que fizessem confissão de pecados, sai às ruas de Paris e conhece a língua de sinais. Charles de l'Épée aprendeu a língua de sinais dos Surdos/Surdas franceses e mostrou certo respeito a esse código totalmente novo. Foi l'Épée que, pelo seu trabalho, reconheceu o estatuto de ser humano ao Surdo /Surda bem como este sendo possuidor de uma língua própria, ainda que não reconhecida oficialmente à época (SACKS, 2010).

No tempo de l'Épée prevalecia o paradigma linguístico da chamada hipótese monolíngue, que defendia a existência de uma língua mãe, pura, que deu origem a todas as outras línguas. Essa herança de uma sociedade monolíngue foi artificialmente inventada, e sua estrutura, não subsiste a uma análise linguística criteriosa e, ainda não corresponde a uma realidade espontânea. (MONTEAGUDO, 2012). Essa hipótese monolíngue povoou o imaginário ocidental e deu margem e bases à expansão colonizadora de projetos os mais diversos no mundo. A Europa, de sua parte, assimilou esse discurso, e nesse se inspirou para sua ampliação territorial. Essa fantasia monolíngue revestida de projeto salvífico, conforme disse, é de pouca ou nenhuma base científica e alcançou a mente de l'Épée (BENARAB; OLIVEIRA, 2007; GESSER, 2009; DE LACERDA, 1998; SACKS, 2010).

¹ Utilizo o termo *Surdo*, *Surda*, *Surdos*, *Surdas* com “S” maiúsculo para identificar esses cidadãos como membros de uma comunidade linguística com cultura e identidade próprias, em contraposição ao “s” minúsculo que está associado à ideia de “ouvido com defeito” ou “problema a ser resolvido”. Para mais esclarecimentos, cf. Sacks (2010).

Havia um encantamento pela busca dessa protolíngua que deu origem a todas as outras. As palavras de l'Épée, sobre a língua de sinais, revelam um certo feitiço que a visualidade dos gestos exerceu sobre a sua mente e pôde ser captado na citação de Sacks

A língua universal que vossos eruditos buscaram em vão e da qual perderam a esperança está aqui: está bem diante de vossos olhos, é a mímica dos surdos pobres. Porque não a conheceis, vós a desprezais e, contudo, somente ela vos dará a chave para todas as línguas (SACKS 2010, p. 30)

Embora l'Épée representasse um marco histórico em direção ao reconhecimento das línguas de sinais, anos mais tarde a Europa do século XIX estava dividida entre duas visões distintas quanto à abordagem de ensino a ser adotada. De um lado havia os defensores de uma visão oralista pura, representada pela escola alemã de Samuel Heinicke (1755–1778) e do outro a escola francesa, que aceitava os sinais

Em parte, essa dualidade, entre visão alemã e francesa, é encerrada em 1880 com as deliberações a favor do oralismo puro na conferência mundial de educadores de Surdos/Surdas, conhecida como Congresso de Milão, realizado entre os dias 6 e 11 de setembro (GESSER, 2009; MONTEIRO, 2006; SILVA, 2006; STROBEL, 2008).

Neste evento, o oralismo puro, defendido maciçamente pelos profissionais Não-Surdos é imposto e apresentado como meio oficial e único de comunicação a partir de então (BENARAB; OLIVEIRA, 2007; CAPOVILLA, 2000; SACKS, 2010; MONTEIRO, 2006; SANTANA, 2007; SILVA, 2006).

O sistema social italiano, à época de Milão, buscava legitimar um estado coeso, e não havia espaço para os diversos dialetos que circulavam na população. Uma forma de unir, ainda que artificialmente, a nação era a exclusão das línguas periféricas em detrimento a uma língua nacional (SKLIAR, 2010). A influência mundial das decisões do Congresso de Milão se estendeu do final do século XIX até parte do século XX. Sob o domínio oralista, alguns Surdos/Surdas foram alfabetizados a duras penas, mas os resultados obtidos por esses esforços eram insatisfatórios, em sua maioria. A grande verdade é que, ao final de anos de trabalho de oralização, boa parte dos Surdos/Surdas ainda manifestava uma linguagem precária e sem utilidade diária. Em termos práticos, a escrita era reduzida a poucas frases construídas artificialmente, com um vocabulário restrito (SACKS, 2010; LODI, 2013; OLIVEIRA, 2017; PEIXOTO, 2006).

Já no final da década de 1960 surgiram questionamentos, em escala mundial, a respeito da validade do método oralista para Surdos/Surdas e do paradigma de exclusão que o sustentava. As críticas, em sua maioria, questionavam a visão clínico e patológica da surdez e os resultados insatisfatórios na aprendizagem da escrita e da fala, além do isolamento social que esses indivíduos eram obrigados a viver.

Esse conceito de exclusão pela identificação da patologia começa a ser alterado a partir do desenvolvimento das tecnologias na área da surdez que alteram e reinventam os interesses ideológicos, sociais e, principalmente, econômicos que provocaram discussões em âmbito mundial e nacional, propondo novas políticas públicas para a educação chamada "especial". Por outro lado, as pesquisas na área das línguas de sinais oferecem novos

caminhos para os desafios e contradições presentes na educação de Surdos/Surdas. O bom resultado desses debates e das crescentes pesquisas inaugura um novo paradigma – o da integração, que visa resgatar a pessoa com deficiência para a melhor convivência em sociedade (MACHADO, 2008; SASSAKI, 2007; SKLIAR, 2011).

No Brasil, os fundamentos da integração podem ser compreendidos a partir da análise da legislação vigente à época. No texto da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1961), vemos que a educação de pessoas com deficiência tinha como objetivo a integração na sociedade. No capítulo III, título X, art. 88, que trata da Educação de Excepcionais, encontramos os seguintes dizeres: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Dessa forma, agora na trilha da integração, o olhar acadêmico da educação de Surdos/Surdas voltou-se para uma maior aceitação dos chamados métodos mistos de abordagem oral, identificados como Comunicação Total. Esses métodos comunicativos alcançaram influência na área da educação fortalecidos pelo avanço da medicina e da tecnologia nas áreas de reabilitação das afasias e do melhoramento dos aparelhos de amplificação sonora (AAS) associados à formação do grande número de profissionais da área da Fonoaudiologia (LODI, 2013; RABELO, 1992).

No campo do método, a Comunicação Total abarcava duas grandes formas: a de base unissensorial, que se utilizava apenas da pista auditiva, e a de base multissensorial, que, além da pista auditiva, fazia uso também do canal visual, da leitura labial, do tátil cinestésico e de outros recursos gestuais que se fizessem necessários. Além disso, no método multissensorial aliava-se o uso simultâneo do alfabeto datilológico e dos léxicos da língua portuguesa de forma sinalizada, chamado de Português Sinalizado (OLIVEIRA, 2017; RABELO, 1992)

Nesse método, os sinais serviam para expressar o vocabulário necessário, fossem substantivos, verbos ou adjetivos, sendo seguidos visualmente da representação de conectivos, marcadores de tempo ou de intensidade apoiados pela articulação dos lábios e pela datilologia – que é a soletração das palavras pelo alfabeto manual (BENARAB; OLIVEIRA, 2007; CAPOVILLA, 2000; MONTEIRO, 2006).

A Comunicação Total desenvolveu sistemas de sinais artificialmente criados para representar a língua oral, pois o foco na oralidade exigia que os fonemas e as estruturas morfosintáticas fossem adquiridos. Claramente de base oralista, os métodos utilizados dentro dessa filosofia educacional buscavam dar uma chance de o Surdos/Surdas desenvolver a linguagem e serem bem-sucedidos, o que passava necessariamente pelo aproveitamento da audição, pelo uso de recursos gestuais e pela tecnologia de amplificação sonora dos aparelhos auditivos (CAPOVILLA, 2000; GLAT; FERNANDES, 2005; SANTANA, 2007).

Em termos de resultado final, tanto o uso combinado quanto o simultâneo dos sinais com a articulação dos lábios, prática identificada como bimodalismo, provou-se ineficiente. Constatou-se que essa prática gerava uma artificialidade nos aprendizes quando estes estavam em situação natural de comunicação. Embora o método multissensorial mostrasse

um avanço em relação ao oralismo puro, ele não era suficiente para dar aos Surdos/Surdas competência comunicativa. A prática do bimodalismo, que levava à sinalização e à fala simultaneamente, privilegiava a oralidade e subordinava os sinais a ela. A informação ficava fragmentada e reduzida, pois se baseava numa relação unívoca de um sinal para cada palavra, o que, na prática, empobrece a comunicação sobremaneira (CAPOVILLA, 2000; GESSER, 2009; DE LACERDA, 1998; SACKS, 2010).

Os conceitos que serviam de base para o atendimento dessas pessoas eram sempre pautados na identificação da diferença para especificar o tipo de tratamento a ser oferecido. Na Comunicação Total era preciso diagnosticar o quanto as pessoas eram debilitadas, sempre com base nos parâmetros da linguagem oral de uma sociedade majoritariamente Não-Surda, para então decidir como o método seria aplicado. Termos como normalidade, anormalidade ou ainda degeneração, acompanhavam os relatórios e prescrições que justificavam o tipo de serviço a ser empregado (RABELO 1992; SANTANA, 2007).

O Surdo/Surda era chamado de “deficiente auditivo” e sua língua entrava nessa lógica de pensamento: a diferença precisava ser identificada, delimitada, diagnosticada e tratada. Ao se referir à produção da fala dos Surdos/Surdas, autores utilizavam termos como articulação defeituosa, voz sem entonação, voz monótona e forma estranha de se comunicar, o que reforçava a tese da negatização da diferença (DE LACERDA, 1998; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Tanto no método unissensorial quanto no multissensorial o esforço em direção à aquisição e à aprendizagem da fala e da escrita revelava-se no sentido de normalizar e homogeneizar as diferenças, fossem elas no âmbito social ou linguístico. Nesse sentido, é possível identificar o preconceito linguístico e o pouco espaço para o reconhecimento de uma língua diferente da língua oficial do país (BAGNO, 2002).

O resultado final, em termos de aprendizagem na Comunicação Total, era uma linguagem artificial. Essas análises permitiram a constatação de que esses educandos não estavam aprendendo nem a língua escrita nem a língua de sinais. As pesquisas demonstraram que esse método, que pretendia trazer a língua oral na versão visualizada, mostrou-se um fracasso por não trazer, na verdade, língua nenhuma (CAPOVILLA, 2000; GÓES, 2004; DE LACERDA, 1998). As palavras de De Lacerda descrevem essa situação, para crianças de um ano de idade, dá seguinte forma:

Alguns métodos preveem, por exemplo, que se ensine palavras para crianças Surdas de um ano. Entretanto, elas terão de entrar em contato com essas palavras de modo descontextualizado de interlocuções efetivas, tornando a linguagem algo difícil e artificial. Outro aspecto a ser desenvolvido é a leitura labial, que para a idade de um ano é, em termos cognitivos, uma tarefa bastante complexa, para não dizer impossível. É muito difícil para uma criança Surda profunda, ainda que “protetizada”, reconhecer, tão precocemente, uma palavra através da leitura labial. (DE LACERDA, 1998, p. 6)

Em paralelo aos questionamentos a respeito dos resultados da Comunicação Total e do paradigma da integração crescia o conceito de que o acesso ao ensino regular era um direito de todas as pessoas. A concepção de que é preciso incluir surge como um caminho novo a ser trilhado pela sociedade – em todos os níveis. Essa tendência inclusiva está baseada nos princípios contidos na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), que engloba não apenas o aspecto educacional, mas também a inclusão nas esferas política, econômica e cultural.

Na educação de Surdos/Surdas, em meados dos anos de 1980 o paradigma da inclusão já se configurava como um tema contundente, e podia ser amplamente visto como parte das discussões em diversos eventos nacionais e internacionais. A temática principal desse conceito circulava em torno de valores antigos, ou seja, de uma sociedade fraterna, justa e solidária, porém agora unificada e em escala global. O conjunto desses debates também multiplicava o conceito de educação associada ao desenvolvimento humano e à mobilidade social, o que originou a criação de políticas públicas de grande impacto.

Considero que o advento da internet pode ser considerado o grande propulsor para a ampliação do conceito de inclusão. Por meio dela, o olhar do modo de vida local foi transferido para o modelo da aldeia global. Nessa perspectiva, as fronteiras linguísticas e sócioespaciais são eliminadas, marcando assim a estreia do mundo virtual e o fim do sonho monolíngue.

O novo paradigma, instalado pela globalização, une o planeta em torno de temas únicos de sustentabilidade, acessibilidade e justiça, mas também escancarou as desigualdades econômicas e educacionais das sociedades baseadas no consumo que atende à lógica imperialista. Rajagopalan (2003) traça uma crítica, visto que fala da ingenuidade de acreditar na instalação de um paraíso terrestre livre de conflitos e atritos nessa nova ordem mundial e destaca as inúmeras tensões que persistem em diferentes partes do mundo.

Essas discrepâncias sociais cristalizam de vez o conceito de que é preciso promover a inclusão, seja ela linguística, digital, social, escolar ou de qualquer outra ordem, considerando as variantes não como inferiores, mas como elemento constitutivo da comunicação humana (GOES, 2004; RAJAGOPALAN, 2003).

Do ponto de vista educacional, um dos marcos da inclusão escolar da pessoa com deficiência pode ser identificado a partir da conferência mundial em educação especial organizada pelo governo da Espanha em parceria com a Unesco² entre 7 e 10 de junho de 1994, e que produziu o documento conhecido como Declaração de Salamanca - doravante Salamanca. Nesse evento foram representados 88 governos e 25 organizações internacionais; nele reafirmou, em tese, a educação para todos como uma demanda urgente para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais (GLAT; FERNANDES, 2005).

Salamanca também destacou, entre outros aspectos, que a urgência pela educação para todos devia ser atendida considerando as características e especificidades de cada aprendiz. Nesse documento, o direito à educação é firmado como fundamental; defende-se que, para que isso aconteça, é necessário que os governos criem oportunidades que permitam o acesso e a manutenção de todos na escola comum.

Em meio a esse movimento internacional para a inclusão e embora estejamos traçando Salamanca como um marco inclusivo, não queremos desconsiderar o processo de evolução nacional interna no campo dos movimentos sociais que tanto contribuíram ao longo dos anos. Dentro desses movimentos sociais queremos citar o prestimoso trabalho

2 A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades.

das associações de Surdos/Surdas em todo o país, e especificamente a Associação de Surdos/Surdas de Goiânia – ASG, fundada em 12 de julho de 1975, cuja atuação foi fundamental para a consolidação do movimento em favor da pessoa Surda em Goiás, com sua efetiva participação no esporte, na cultura e na educação.

Em âmbito nacional, destacamos o valioso trabalho da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos/Surdas – Feneis, que desde 1997 luta pela comunidade Surda no Brasil e representa seus interesses nas esferas federal, estadual e municipal.

Assim, é possível verificar, panoramicamente, que nesse processo histórico saímos de um perfil em que a “pessoa com deficiência” era excluída, segregada ou paternalizada e avançamos para a construção de bases sociais inclusivas com novas exigências. O Surdo/Surda, nesse contexto inclusivo, insere-se como pessoa produtiva capaz de cooperar no trabalho e no aumento da própria renda. Essas novas relações sociais valorizam a sua competência e estimulam a solução de problemas pela via do protagonismo e, conseqüentemente, do empoderamento da sua pessoa (BRASIL, 1961; GÓES, 2004; SASSAKI, 2007).

Embora existam inúmeros argumentos a favor da inclusão, como socialização, construção de novos laços de amizade e troca de saberes, é preciso discutir o seu valor para a comunidade Surda. É importante identificar, acima de tudo, o que dizem os Surdos/Surdas sobre a inclusão e o que desejam para suas vidas, pois eles são diretamente impactados por ela e, por isso, os principais interessados (SASSAKI, 2006).

A comunidade Surda, formada por pesquisadores Surdos/Surdas e Não-Surdos/Não Surdas, profissionais da área e militantes da causa, rechaça políticas públicas paternalistas que ofuscam o real potencial intelectual desses indivíduos (CAMPELLO *et al.*, 2012; SKLIAR, 2011; STROBEL, 2008)

Os Surdos/Surdas exigem que, mesmo no contexto do discurso da inclusão, o olhar clínico sobre eles seja transferido para o socioantropológico, e que o discurso de incluir não sirva ao conceito homogeneizante e padronizador da sociedade. A igualdade, preconizada pela filosofia inclusivista, não pode esconder ou mascarar a diferença, mas sim reconhecer sua existência e viabilizar os recursos necessários à sua implementação, como, por exemplo, o tradutor e intérprete nos espaços educacionais e a equalização de status linguístico da Libras com a língua portuguesa.

Essa mudança de perspectiva reivindicada por eles reinterpreta a pessoa Surda, respeitando a sua própria ótica, transferindo-a do lugar da deficiência para a diferença, buscando eliminar imposições ouvintistas. Skliar explicita que o ouvintismo é:

[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais. (SKLIAR, 2011, p. 15)

O Especial da educação, quando se trata de Surdos/Surdas, é a sua diferença linguística em contraste com a comunidade Não-Surda usuária da língua portuguesa. Em documento intitulado “Carta aberta dos doutores Surdos” (CAMPELLO *et al.*, 2012) dirigido ao Sr. Exmo. Ministro da Educação, prof. Aloízio Mercadante, datado de 8 de junho de

2012, os signatários explicitam que os Surdos/Surdas que têm a Libras como primeira língua devem ter o direito à escolha do melhor modelo de educação de seus pares.

Em determinado trecho, a carta apresenta a importância da entrada de 100% das crianças na escola, mas discorda que: “[...] a escola comum inclusiva seja o único e o melhor espaço onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade”.

A escola comum por si só não pode fazer com que o Surdos/Surdas se sintam incluído pelo simples fato de ele não estar mais segregado fisicamente em escolas especiais. É verdade que eles agora estão convivendo em espaços comuns, e isso é um ganho, mas a comunidade Surda deseja uma educação denominada bilíngue (CAPOVILLA, 2000; OLIVEIRA, 2017; SACKS, 2010). Esse contexto social bilíngue já é realidade não oficial em muitas sociedades, por exemplo e nessa perspectiva, o tema da língua minoritária dos Surdos dialoga com os estudos da interculturalidade crítica, (CANDAU, 2016) que provocam mudanças profundas. Essas rupturas trazem para o centro da educação as línguas chamadas “minoritárias”, que ganham status de importância na construção da identidade dos povos multilíngues questionando conceitos como homogeneidade cultural, unidade social linguística e língua-nação ou língua majoritária (CANDAU, 2016; WALSH, 2008), vistos também na história dos Surdos/Surdas.

Olhando mais adiante, a partir dos anos de 1990, no Brasil, é possível identificar um grande movimento em direção aos direitos dos Surdos/Surdas, capitaneado por dois grandes grupos: a comunidade Surda e o povo Surdo. Esses dois grupos assumiram o protagonismo firmando novos marcos na área da surdez e o bilinguismo tomou espaço nas discussões como uma proposta viável destacando temas sobre cultura, identidade Surda, formação do profissional docente de Libras, do profissional intérprete e tradutor e, ainda, estabeleceram as bases para uma educação bilíngue.

Portanto, é o bilinguismo, a última fronteira educacional conhecida, como proposta teórico-prática de educação para o aluno Surdo que defende a igualdade entre as duas línguas (Libras e língua portuguesa na modalidade escrita) tanto no campo social quanto no escolar. No contexto educacional, por exemplo, a Libras é concebida como aquela que deve ser a primeira língua a ser adquirida. Ela é a língua natural dos Surdos, a língua de conforto que pode promover a absorção dos conhecimentos; essa língua deve ser apresentada à criança Surda entre 0 e 3 anos, de preferência. Alguns autores mencionam que é possível construir uma identidade linguística bilíngue que garanta aquisição e aprendizagem das duas línguas e que possa representar a real capacidade intelectual do Surdo/Surda (DE LACERDA, 1998).

Vimos, então, o despontar de um novo modelo no que tange à aprendizagem dos Surdos/Surdas: o bilinguismo. A abordagem bilíngue oferece ao Surdo/Surda a oportunidade de conviver com as duas línguas – a oral e a sinalizada – no ambiente escolar. No entanto, elas não são executadas simultaneamente, mas cada uma a seu tempo, respeitando suas próprias estruturas gramaticais (CAPOVILLA, 2000; SKLIAR, 2011; SOUZA, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse olhar panorâmico, caminhamos de modo olhar como a relevante história da educação de Surdos/Surdas passou por fases que foram desde a exclusão social e, por conseguinte, linguística, passando por um caminho do meio pela comunicação total até a proposta bilíngue, que reconhece o status linguístico da Libras reposicionando a pessoa Surda na sociedade. Vimos também que o modelo social e seus paradigmas, seja para excluir, integrar ou reconhecer as diferenças, corroboraram diretamente para essas práticas, ao longo da história. Diversos atores que contribuíram para a evolução desse cenário, foram aqui citados, e tantos outros que poderiam ainda ser nomeados não o foram por falta de espaço.

Esperamos, no entanto, que esse breve olhar tenha trazido luzes para a compreensão da dimensão do que hoje vivenciamos, reconhecendo o valor dos que lutaram por cada conquista e nos sentindo estimulados a caminhar e prosseguir na luta.

REFERÊNCIAS

BENARAB, Liazid; OLIVEIRA, Celso Socorro. História da Língua Brasileira dos Sinais e da Língua dos Sinais Francesa e da influência do segundo Congresso Internacional de Milão na Educação dos surdos. Simpósio Internacional de Iniciação Científica (SUCUSP)–USP, v. 15, 2007.

BRASIL, Planalto. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, Poder Legislativo. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

CAMPELLO, A. R. S. *et al.* Carta aberta ao ministro da Educação: elaborada pelos sete primeiros doutores Surdos brasileiros, que atuam nas áreas de Educação e Linguística. Jun. 2012. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-depesquisa/CARTAABERTADOSDOITORESSURDOSAOADMINISTROMERCADANTE.pdf>. Acesso em: 9 mai. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “ IDEIAS-FORÇA” DO PENSAMENTO DE BOAVENTURA SOUSA SANTOS E A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL. Educação em Revista, v. 32, p. 15-34, 2016.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. Revista brasileira de educação especial, v. 6, n. 01, p. 99-116, 2000.

GESSER, Audrei. LIBRAS? Que língua é essa: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. Parábola, 2009.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Revista Inclusão, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GÓES, M. C. R. de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. Campinas: Autores Associados, 2004.

- LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e pesquisa*, v. 39, p. 49-63, 2013.
- MACHADO, Paulo Cesar. A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. *Gragoatá*, v. 17, n. 32, 2012.
- MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. 2006.
- OLIVEIRA, Q. M. de. A aprendizagem de Libras e de Português em contexto de tandem: um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cadernos Cedes*, v. 26, p. 205-229, 2006.
- PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v. 1, 2004.
- RABELO, A. S. Português sinalizado: comunicação total. v. 1. Goiânia: Editora UCG, 1992a. p. 11-37.
- RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 131p.
- SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Editora Companhia das Letras, 2010.
- SANTANA, A. P. Surdez e linguagem: aspectos e implicações neolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.
- SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 2. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano X, n. 58, p. 20-30, set./out. 2007.
- SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. 2006.
- SKLIAR, Carlos. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 5ª Edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.
- STAINBACK, Susan; WILLIAM, Stainback. Inclusão: um guia para educadores. In: *Inclusão: um guia para educadores*. 1999. p. 451-451.
- STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

UNESCO. Declaração Mundial de Educação para Todos. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em:<<https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-257a4fd9-c4f5-4ea1-bacb-862336fb3c9d>>. Acesso em: 19 maio 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, n. 9, 2008.

A aprendizagem do aluno autista e a intervenção da neuropsicopedagogia como ferramenta metodológica

Autistic student learning and the intervention of neuropsychopedagogy as a methodological tool

Nara Maria Santos de Melo
Jessica Raiane de Melo Rodrigues
Daliane Araújo da Silva
Josielza da Silva Rocha

RESUMO

O presente estudo objetivo analisar o autismo atrelado a uma educação inclusiva bem como fazer uma análise acerca das dificuldades de alfabetização do aluno autista. O assunto tem recebido bastante atenção na literatura atual, levando em consideração as necessidades especiais que as crianças portadoras da condição demandam. Este trabalho nos convida a refletir sobre a inclusão das crianças autista na escola regular, bem como analisar a ótica dos professores, que na maioria das vezes não estão preparados para lidar com situações em que precisem incluir o aluno, apesar de buscarem sempre caminhos metodológicos para que a criança se desenvolva. Este estudo se justifica perante a necessidade de descobrir novos conhecimentos e novas informações sobre o autismo, tendo em vista que em muitos casos o aluno autista é incógnita tanto para pais como para o professor em sala de aula. O principal objetivo é dar enfoque a identificação das diferentes formas de aprendizagem no ensino regular, incluindo as crianças autista e não fazendo a sua segregação. A linha de pesquisa deste projeto se deu por meio de revisão de literatura, onde a fundamentação teórica se argumenta em teóricos como Lemos (2014) Mello (2001) Vygotsky (1994). Os resultados obtidos no término deste trabalho fazem referência ao processo de inclusão da criança autista na educação infantil na modalidade regular e da necessidade de profissionais capacitado para esse fim.

Palavras-chave: neuropsicopedagogia. educação inclusiva. autismo.



INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, a escrita assume um papel central, pois faz a métrica de interação dos sujeitos na sociedade, possibilitando uma leitura crítica e reflexiva da realidade e de como modificá-la. Nessa perspectiva, o processo de alfabetização tem sido objeto constante de estudos no campo da Educação, Segundo Soares (2006, p.15) “Alfabetizar significa adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita [...]. A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas.

A escola representa, atualmente, uma das principais instituições que media esse contato dos indivíduos com a sociedade, realizado por meio do aprendizado da escrita, através do letramento e da alfabetização. Considerando a importância dessa instituição para o desenvolvimento do ser humano, a Declaração de Salamanca (1994) estabelece que todas as crianças e adolescentes devem ter lugar garantido na escola, independentemente de suas condições sociais, linguísticas ou outras. Nesse contexto, estão incluídas as crianças e adolescentes que apresentam quaisquer tipos de deficiências ou necessidades educativas especiais, devendo a escola ajustar-se às suas necessidades.

Nesse cenário, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se destacado como um dos principais problemas que se apresentam no processo de alfabetização de crianças, pois estas apresentam uma dificuldade, muitas vezes, severa, em relacionar-se com as demais pessoas, o que acaba por limitar as suas possibilidades de aprendizagem e circulação social (BASTOS, 2017). O autismo se configura como uma síndrome que prejudica, principalmente, a capacidade da criança em se comunicar e interagir socialmente.

Apesar da defasagem em termos de aprendizagem, a criança autista tem condições de desenvolver-se em relação à linguagem escrita, desde que haja por parte da escola e, sobretudo, do professor responsável pela turma, o conhecimento sobre as necessidades desses alunos, podendo adaptar-se e refletir sobre o processo de aprendizagem desses sujeitos. Realizada dessa forma, a inclusão da criança autista na sala de aula e a sua consequente alfabetização se constituem ferramentas significativas na compreensão da sua realidade, possibilitando-a agir sobre ela e tornando menores as dificuldades acarretadas pela deficiência (SHIBUKAWA, 2013).

Entretanto, apesar de ter havido um crescente interesse nos últimos anos em pesquisar o autismo em crianças, ainda são poucos os estudos que se preocupam em investigar as consequências dessa síndrome em relação ao processo escolar e, mais especificamente, à alfabetização. Nesse sentido, ainda permanecem fora de foco as principais dificuldades enfrentadas por crianças autistas em relação ao processo de alfabetização, o que aponta para a importância de novas pesquisas que investiguem a referente problemática.

DESENVOLVIMENTO

Contribuições da neuropsicopedagogia no processo de ensino-aprendizagem do aluno dentro do espectro autista

O termo autismo vem do grego (autós), que significa por si mesmo. Os autistas centralizam comportamento em torno de si mesmos. Ziraldo define (2013, p. 6): “o autista nasce com um transtorno neurobiológico, ou seja, uma alteração no desenvolvimento que faz com que ele tenha dificuldades no relacionamento com as pessoas e com o ambiente onde vive. Ele precisa, assim de ajuda para se desenvolver e superar suas limitações”.

Segundo Cunha (2015, p.20): “o autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito - repetitivas. ” Para Lüdke (2011), foi o teórico Kanner distinguiu dois quadros em relação ao autismo: Autismo da Infância Primitiva e Autismo grave, este último teria como características atraso no desenvolvimento da linguagem, repetições obsessivas de certas atividades por longo tempo, extremo isolamento social, dificuldade em estabelecer vínculos, presença de certas habilidades exercidas como mais destreza.

De acordo com Menezes (2012, p.39), várias nomenclaturas foram usadas para definir o autismo, entre elas, as mais comuns utilizadas pelo DSM IV são:

Autismo clássico: pessoas que apresentam a grande maioria ou a totalidade das áreas do desenvolvimento afetadas de forma significativa; Autismo de alto funcionamento: pessoas que apresentam as características do autismo, no entanto com capacidade de memorização notadamente acima da média [...]; Transtorno do espectro autista (TEA): termo utilizado para se referir a pessoas que apresentam diferentes variações de autismo, com um leque de gravidade no conjunto de sintomas [...]; Autismo infantil: crianças que apresentam inaptidão para estabelecer relações normais com o outro, atraso na aquisição da linguagem sem valor comunicativo [...]; Transtornos invasivos do desenvolvimento: pessoas com autismo, e também transtornos desintegrativos, Síndrome de Rett e Síndrome de Asperger.

Crianças autista apresentam algum dos seguintes sinais de alerta: a) reduzida manutenção do contato visual; b) isolamento social, interagindo menos do que o esperado para crianças de sua idade; c) atraso na aquisição da linguagem; d) rigidez no comportamento e rotinas.

Esses são apenas alguns dos sinais que devem ser observados e reportados a equipe pedagógica, tendo em vista que o psicopedagogo não pode fazer o “diagnóstico” do aluno. Seu dever é preparar estratégias metodológicas que viabilizem o ensino-aprendizagem da criança autista. O diagnóstico é dado por uma equipe multidisciplinar, tendo como figura central o neuropsicopedagoga. É importante que o encaminhamento para o setor, de saúde mental infantil seja feito o mais rápido possível a fim de se estabelecer um diagnóstico confiável e tratamento efetivo para a criança.

A neuropsicopedagogia visa compreender as diferentes dimensões da aprendizagem humana, atuando não apenas no setor educacional, mas também na área da saúde, somando a uma equipe de profissionais, atuando de forma preventiva e terapêutica. A intervenção neuropsicopedagógica é de suma importância, pois visará em sua avaliação

profissional perceber quais são os estímulos que melhor se adaptam ao educando, estas serão suas ferramentas para desempenhar reforços que contribuam para sanar os pontos de insucesso. O profissional deve sempre estar ciente de que cada educando é diferente do outro, então, para cada um terá um olhar diferenciado, observando as necessidades daquele sujeito, observando também as possibilidades que o educando lhe oferece. É preciso que sejam escolhidos os meios eficazes para tornar o currículo escolar coerente com as necessidades dele.

Cunha (2015) abordou quatro critérios de mediação psicopedagógica para ser aplicada em crianças com TEA. A intencionalidade, reciprocidade, significado e transcendência. A intencionalidade, se refere ao modo de interação entre mediador e mediado, para que ambos aprendam moldar e interpretar estímulos. Reciprocidade, diz respeito à troca, é um caminho que torna visível o retorno do aprendente ao processo de aprendizagem, é importante o mediador nesse processo procurar recompensar as respostas positivas, pois assim o aprendente percebe que está no caminho certo. Significado, o mediador deve dar significado as ações, o mediado precisa compreender a função, a utilidade de tal ato, de tal objetivo. Transcendência, esta por objetivo promover a aquisição de estratégias que podem servir para diversas situações.

O papel do neuropsicopedagogo vem de ser o auxiliador com um olhar sistêmico, para tentar enxergar ao máximo sua capacidade cognitiva de aprendizado e tornar o currículo funcional para que seja desenvolvida a autonomia do aluno com TEA. Através do psicopedagogo se fará a eliminação de barreiras e criação de estratégias que muitas vezes são simples, mas que fazem parte da estratégia de ensino utilizada pelo professor regente e que irá possibilitar um currículo que atenda esse aluno.

Esta ciência é uma recente área do conhecimento humano que analisa a relação do indivíduo com o conhecer, por isso, cabe a neuropsicopedagogia intervir quando constata que o sujeito não está conseguindo aprender.

De acordo com Beauclair (2009) "A neuropsicopedagogia atua de forma preventiva e terapêutica" (p. 29), quando se baseia essencialmente na observação e análise de uma determinada situação concreta, sendo assim, compete ao neuropsicopedagogo conhecer cada característica que se manifesta numa criança com TEA, somente assim, será possível planejar uma intervenção que venha atingir as necessidades dessa criança. Vale ressaltar a importância do psicopedagogo nesse processo, pois além de contribuir para a aprendizagem do aluno, também lhe pertence a função de socializar os conhecimentos disponíveis, inserindo essa criança num mundo novo e desconhecido para ela.

O trabalho do neuropsicopedagogo com os professores e pais de alunos autistas

Sabe-se que a escola exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento de qualquer pessoa, tendo como principal alvo, auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem humana, isso independe de suas limitações, sendo assim, a escola é essencial para o desenvolvimento do aluno com TEA.

O autismo é uma condição neurológica complexa com peculiaridades individuais que requerem o envolvimento ativo de pais e professores na elaboração de um plano de ação que promova uma melhor aprendizagem, adaptabilidade e inclusão social do indivíduo com autismo no ambiente escolar. Não existe uma receita de “o” indivíduo com autismo. Não existe uma fórmula ou receita pronta para fazer com que uma criança com autismo aprenda melhor, entretanto, a construção da confiança entre pais e professores, bem como o reconhecimento da importância de cada uma das partes, é o início de todo o processo (RITA E MACEDO, 2013, P. 75,76)

A aprendizagem exerce uma função essencial na construção do homem, essa aprendizagem acontece por meio de uma intermediação, inicialmente através da mãe, posteriormente pelos demais envolvidos: professores, família e profissionais da saúde. Através das primeiras experiências na escola, a criança consegue repetir o que ela aprende por meio do seu contato com o meio escolar, são expressões que ela reproduz, diante de tudo que ela observa. Essa teoria já foi explicada há muito tempo por Vigotsky (1994), segundo ele, o desenvolvimento cultural da criança se dá primeiramente, por meio do nível social e, depois, em nível individual, vejamos a citação que comprova essa afirmação:

Primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir de mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo. (VIGOTSKY, 1994, p. 15)

Assim sendo, a escola se caracteriza como um lugar qual abre as portas para a reflexão e construção do conhecimento, a escola não deve ser um espaço de reprodução das falas dos professores, pelo contrário, o professor deve favorecer situações de aprendizagem, que estimulem seus alunos a superar as suas limitações, construindo seus próprios caminhos; caminhos que o levem a aprender sempre mais.

Atualmente vemos o neuropsicopedagogo atuando com frequência nas escolas, com intuito de agir de forma preventiva frente as dificuldades do aluno. Já o psicopedagogo atua de forma preventiva também diante do fracasso escolar e das dificuldades escolares do aluno, cabe ainda ao psicopedagogo orientar as famílias quanto à postura a ser adotada para melhor conduzir ao aluno.

(...) uma boa comunicação entre família e professores amplia o conhecimento das partes sobre o funcionamento da criança em diferentes ambientes. Uma vez que o diagnóstico foi realizado, a informação vinda de pais e professores em conjunto formará um quadro mais preciso das necessidades de aprendizagem de cada criança. Essas informações aumentam as chances de que todos os envolvidos no processo educacional planejem melhor as suas ações e estratégias e ajudem a solucionar muitos conflitos antes que eles se agravem (RITA E MACEDO, 2013, p. 78).

É importante destacar que a parceria entre a neuropsicopedagogia, escola e família é fundamental, pois o profissional da neuropsicopedagogia apresenta alternativas que levam o aluno a aprender. Sem dúvidas o professor é um aliado ao psicopedagogo nesse processo de aprendizagem, por isso é essencial que ele avalie seu aluno com dificuldades de aprendizagem, essa avaliação possibilita uma compreensão das dificuldades pedagógicas e assim consiga elaborar estratégias que facilitem a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desses meses de pesquisa e muita dedicação ao tema; foi intrigante imaginar o trabalho do neuropsicopedagogo e demais envolvidos com a questão do autismo; pais, professores e profissionais da saúde. A cada avanço das pesquisas, percebemos o quão importante é uma intervenção precoce para a evolução da criança com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Após a pesquisa bibliográfica ficou claro que o psicopedagogo junto à uma equipe multidisciplinar é fundamental para o processo de desenvolvimento da criança com TEA, pois ele intervém na área em que o aluno apresenta dificuldade em aprender, utilizando ferramentas psicopedagógicas, que são estratégias fundamentais ao aprendizado do educando.

Ressaltamos ainda a importância da inclusão do aluno com TEA, incluir não apenas no sentido, de que esse aluno possua uma matrícula, mas que haja um trabalho psicopedagógico de fato, onde o aluno possa evoluir em todos os aspectos. Pelo que observamos, esses alunos precisam ser aceitos tanto no sentido de possuírem uma matrícula, mas também serem acolhidos em suas necessidades e limitações, de forma que haja uma evolução quanto à forma deste aluno aprender.

Neste processo, o acompanhamento e a intervenção neuropsicopedagógica são fundamentais pois o psicopedagogo é capaz de detectar as dificuldades do aluno com (TEA) e então atuar de forma preventiva, promovendo sugestões metodológicas, orientação vocacional e ocupacional. A contribuição do neuropsicopedagogo é essencial pois a partir do estudo da origem da dificuldade em aprender, este desenvolve atividades que estimulam as funções cognitivas do aluno e trabalha a questão afetiva e social contribuindo para a construção da independência e autonomia do aluno.

É muito importante que essas habilidades sejam ensinadas aos alunos, para que esse aluno, aprenda novos comportamentos que facilitem seu relacionamento com os demais, não somente em sala de aula, como também, em seu cotidiano. Algumas dessas habilidades podem ser facilmente reproduzidas em outros ambientes; a habilidade de responder a pessoa que solicita sua atenção, pode ser ensinada em casa, pelos pais ou parentes, facilitando até mesmo a convivência.

REFERÊNCIAS

BASTOS, A.M.B.P. A psicopedagogia aplicada aos portadores de T.I.D. IN: CAMARGO JR, Walter. (Coord.). Transtornos invasivos do desenvolvimento. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005, p. 127-131.

BEAUCLAIR, João. Para entender neuropsicopedagogia: perspectivas atuais, desafios futuros. 3 ed. João Beauclair. Rio de Janeiro, WAKCD 206 09.

BOSSA, Nádya. A psicopedagogia no Brasil: Contribuição a partir da prática. São Paulo: Artend, 2007.

BRASIL. Código de ética da Neuropsicopedagogia. 2011.

- CUNHA, Eugênio. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- _____. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- LEMOS, E.L.M.D.; SALOMÃO, N.M.R.; AGRIPINO-RAMOS, C.S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. Rev. bras. educ. espec., Marília, v.20, n.1, p.117- 130, 2014.
- LÚCIA, Mara, Estratégias pedagógicas para alunos com dificuldades de aprendizagens: Instituto de aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAPUERJ). Rio de Janeiro, 2014.
- LÜDKE, Jacqueline Prates Rocha. Autismo e Inclusão na educação infantil: um estudo sobre as crenças dos educadores. Monografia apresentada para obtenção do grau de especialista em Psicologia Escolar Educacional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
- MELLO, A. M. S. R. Autismo: guia prático. Coordenadoria Nacional Para Integração Da Pessoa Portadora De Deficiência – CORDE. Esplanada dos Ministérios – Bloco T anexo II 2º andar – sala 206; Brasília – DF, 2001.
- MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. Inclusão Escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende. Dissertação de mestrado apresentado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.
- PORTOLESE, Joana. HELENA, Marina. Estratégias de habilidades, IN. A & R Autismo e Realidade: Cartilha. Autismo e Educação. Autismo & Realidade – Associação de Estudos e apoio 2013, São Paulo.
- RABELLO, Maria. O jogo em sala de aula e o desenvolvimento de competências do aluno e do professor, IN. Atuação em neuropsicopedagogia institucional: brincar, criar e aprender em diferentes idades. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- RITA, Ana, MACEDO, Livia. Família e Escola: Parceiras na inclusão A & R Autismo e Realidade: Cartilha. Autismo e Educação.
- RUBINSTEIN, Edith. A Especificidade do Diagnóstico Neuropsicopedagógico. In: SISTO, Fermino Fernandes *et al.* Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. 12 edições. Editora Vozes, 2009, p.127-139.
- SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. Revista Pátio, ano VIII, n. 29, p. 20, fev/abr. 2004.
- SHIBUKAWA, Priscila Hikaru. Inclusão escolar de um aluno com autismo: descrevendo práticas de alfabetização em uma escola pública - ciclo I. 2013
- VIGOTSK, Lis. A formação racional da mente. São Paulo: Martines Fontes, 1994.
- ZIRALDO. A & R Autismo e Realidade: Autismo uma Realidade, Cartilha. São Paulo: Autismo & Realidade – Associação de Estudos e Apoio, 2013

Trajетórias de mulheres na EJA: abandono e retorno à escola no município de Portel, Marajó-PA

Trajectories of Women in Youth and Adult Education: Abandonment and Return to School in the Municipality of Portel, Marajó-PA

Agueda de Deus Ferreira de Freitas

Discente concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia (CUMB/UFGPA).

Anderson Abreu dos Santos

Discente concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia (CUMB/UFGPA).

Ronaldo de Oliveira Rodrigues

Professor Adjunto 4 - UFGPA, Campus Universitário do Marajó-Breves (CUMB). Docente do PPGCIMES/UFGPA.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo compreender a trajetória das mulheres na EJA no município de Portel, no Arquipélago do Marajó-PA. A pesquisa foi desenvolvida com base em pesquisa de campo, pautada em abordagem qualitativa, tendo a entrevista qualitativa como método de coleta de dados, realizada com três mulheres ingressas em uma instituição de ensino municipal que oferta a EJA. Os resultados obtidos demonstraram que as mulheres entrevistadas são oriundas do campo, onde tiveram uma infância com muitas dificuldades, em meio ao trabalho infantil e ausência de políticas públicas, sem assistência para o ingresso e permanência na escola. Os motivos de abandono escolar no tempo regular ocorreram devido ao trabalho exercido na roça para ajudar no sustento familiar, casamento precoce, gravidez na adolescência e ausência de escola e professores. Em relação aos motivos de retorno, destaca-se: dar melhores condições de vida aos filhos, motivar e incentivar o filho na escola e a busca por liberdade e autonomia, poder ler sozinha e realizar atividades do dia a dia. Para estas sujeitas a educação surge como um instrumento de emancipação, uma vez que por seu intermédio, elas ressignificam seu olhar para o mundo buscando novas perspectivas.

Palavras-chave: políticas públicas. trajetórias. mulheres. EJA.



INTRODUÇÃO

No decorrer da história, a posição da mulher na sociedade sempre foi de submissão e exclusão em espaços predominantemente masculinos, onde somente os homens tinham direitos educacionais, políticos e sociais legitimados. A mulher era impedida de exercer qualquer atividade laboral, ficando a ela somente o papel de dona de casa, responsável por afazeres domésticos e cuidar dos filhos, com isso a mulher acabava sendo excluída na sociedade.

George Duby e Michelle Perrot (1990, p. 7) questionam:

Escrever a história das mulheres? Durante muito tempo foi uma questão incongruente ou ausente. Voltadas ao silêncio da reprodução materna e doméstica, na sombra da domesticidade que não merece ser quantificada nem narrada, terão mesmo as mulheres uma história?

No decorrer do tempo muitas conquistas e direitos foram alcançados em favor das mulheres, porém não é o suficiente, pois ainda são excluídas e tratadas com indiferença nos espaços sociais, buscam por reconhecimento e direitos iguais. Nesse sentido, a educação é peça fundamental para a construção da identidade das sujeitas, capacitando-as a lutar por sua autonomia e conquistar a emancipação feminina, tendo elementos para o enfrentamento ao preconceito e discriminações.

Durante o estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia do Campus Universitário do Marajó - Breves, Universidade Federal do Pará (CUMB-UFPA), realizado na escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Afonso de Azevedo Mesquita, observamos a predominância de mulheres de diferentes faixas etárias em sala de aula. Nesse contexto, tivemos a oportunidade de conversar com algumas alunas no intuito de conhecer um pouco sobre suas histórias e dificuldades para conseguir frequentar a escola atualmente. Verificamos que essas mulheres dividem seu tempo entre trabalho, afazeres de casa, cuidado com filhos, maridos, entre outras atividades, e à noite ainda encontram motivação para estar na sala de aula. Diante disso, surgiu a inquietação em compreender mais a fundo suas trajetórias de vida, assim como os motivos pelas quais as fizeram abandonar e, algum tempo depois, retornar à escola.

Alinhamos, então, a proposta do projeto de pesquisa com o tema: “Trajetória de mulheres na EJA: abandono e retorno à escola no município de Portel, Marajó - PA”, tendo como questão - problema: Que aspectos configuram a trajetória de abandono e retorno de mulheres portelenses à escola na EJA?

Para isso, trabalhamos a partir do objetivo geral: Compreender os aspectos relacionados à trajetória de abandono e retorno de mulheres portelenses à escola na EJA. Os objetivos específicos são: verificar quem são as mulheres da EJA; conhecer quais motivos as levaram a abandonar a escola; conhecer quais motivos as levaram a retornar à escola na EJA;

Antes de irmos a campo, foi necessário o estudo bibliográfico de obras que abordam esta temática com a finalidade de conhecer o que já havia na literatura. Para fundamentar a pesquisa contamos com os autores: Perrot (1988), Freire (1992, 2021), Arroyo (1999), dentre outros.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, pois “o método qualitativo de pesquisa é aqui entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais” (MINAYO, 2013). Nessa direção, Denzin e Lincoln (2006) asseguram que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Compreende-se que essa abordagem investiga aspectos subjetivos, sendo a abordagem ideal para o objeto pesquisado.

Yin (2016) considera a entrevista qualitativa como atividade de coleta de dados dentro dos métodos de coleta. Portanto, utilizamos essa atividade como fundamental para coleta e análise dos dados/informações obtidos. “A entrevista qualitativa exige intensa escuta... e um esforço sistemático para realmente ouvir e compreender o que as pessoas lhe dizem” (RUBIN; RUBIN, 1995, p. 17 *apud* YIN, 2016, p. 143). A escuta significa “ouvir o significado do que está sendo dito”.

As sujeitas da pesquisa foram três mulheres estudantes do 2º ciclo (4º e 5º ano - Fundamental) da Educação de Jovens e Adultos escolhidas a partir dos seguintes critérios: todas pertencerem à mesma turma do ciclo, na mesma escola, local onde foram realizadas observações no período de 5 dias para escolha das entrevistadas. A turma tinha um total de 27 alunos, sendo 20 mulheres. Dessas, definimos 3 faixas etárias. Um grupo até 30 anos. Outro grupo até 45 anos e outro a partir de 46 anos em diante. De cada grupo etário, as entrevistas foram realizadas com as discentes que se dispuseram a participar da pesquisa, pois em alguns contatos iniciais percebemos resistência na participação. Posteriormente ao aceite, utilizamos fomos até as residências das participantes para realização da entrevista.

O artigo está organizado em três seções, além de introdução e considerações finais. Na introdução apresentamos contextualização, objetivos da pesquisa e questões metodológicas. Na seção Políticas Públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, apresentamos as principais ações, a partir do ano 2000, direcionadas para essa modalidade de ensino. Após, apresentamos análise e discussão dos resultados da pesquisa com a seção Relatos de Trajetórias Sonhos: Mulheres Portelenses na EJA.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação possui papel fundamental na contribuição para a formação do cidadão como ser humano pleno, crítico, participativo nos processos político e social, capaz de perceber o mundo ao seu redor, dar a sua opinião, buscar soluções para os diversos problemas existentes, esta educação deve ser de qualidade e acessível a todos, conforme a Lei de Diretrizes e Bases Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 2o A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3o O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...]

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da educação básica destinada a jovens com mais de 15 anos, adultos e idosos que não tiveram acesso ou que por algum motivo não puderam concluir o ensino na idade própria, atendendo a um público com características particulares, com perfis, idades, histórias de vida e sonhos distintos.

Paiva, (1973, p.16) afirma que:

A educação de jovens e adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários.

Nesse sentido, as políticas públicas surgem como forma de resolver ou mitigar as necessidades sociais, por meio de políticas, programas e ações promovidas pelos governos, seja a nível federal, estadual ou municipal, visando a promoção de mudanças positivas na sociedade, melhorando as condições de vida, de equidade e promovendo o bem-estar social, sejam estes na área de educação, assistência social, saúde, saneamento básico, entre outros. “A história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos” (ARROYO, 2005, p. 28).

Para uma melhor compreensão acerca das políticas públicas destinadas a EJA é necessário fazer uma breve contextualização histórica dessa modalidade. Durante o século XIX a estrutura social brasileira era dominada pela “elite”, as pessoas com grande poder econômico, como os grandes proprietários de terra, banqueiros, industriais, grandes comerciantes, entre outros. Desse modo, a educação restringia-se a esta classe e aos seus interesses, tendo acesso privilegiado às poucas escolas que eram existentes na época. “As oportunidades de escolarização eram muito restritas, acessíveis quase que somente às elites proprietárias e aos homens livres das vilas e cidades, minoria da população” (UNESCO, 2008. p. 24).

Durante esse período em nosso país já havia iniciativas de educação organizadas pelos jesuítas, que se dedicaram em alfabetizar/catequisar não somente as crianças, mas também a indígenas e negros adultos, a fim de popularizar a fé católica com objetivo de manipulação e exploração.

Desde a colonização do Brasil até o regime democrático, o acesso à educação foi marcado pela exclusão da classe popular, parcela significativa da sociedade, excluindo-os também da participação em decisões importantes que refletiriam em suas vidas, como era o caso do voto. Somente as pessoas alfabetizadas tinham direito ao voto para escolha dos representantes políticos.

De acordo a Constituição Federal de 1891, no artigo 70, declara:

[...] Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

1º) os mendigos;

2º) os analfabetos;

[...]

Em 1920 mais da metade dos brasileiros acima de 5 anos eram analfabetos pois não haviam políticas públicas que os atendessem. Somente em 1942 iniciou-se a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário assim como outras campanhas devido à grande cobrança feita pelos sindicatos e grupos populares.

Ribeiro, (2001, p.59)

[...]A criação do Fundo Nacional do Ensino primário em 1942 do Serviço de Educação de Adultos, da Campanha de Educação de Adultos, ambos de 1947, da Campanha de Educação Rural, iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958.

Diante desse contexto, o analfabetismo era tido como a causa do atraso do país, pois o profissional analfabeto não podia contribuir para o desenvolvimento econômico e industrial do Brasil. Então, o enfrentamento ao analfabetismo passou a ser visto como sinônimo de progresso e desenvolvimento do país, haja vista que as indústrias precisavam de operários alfabetizados.

Nesse cenário surgem propostas e Campanhas de Educação de Adolescentes e Adultos com finalidades de erradicação do analfabetismo voltada para a vida, trabalho e profissionalização. Devido a isso, surgiram inúmeras escolas supletivas destinadas à classe popular.

A educação de jovens e adultos foi marcada historicamente de forma negativa, pois não havia um olhar humanizado para essa modalidade, as iniciativas por trás de ofertas e tentativas de alfabetização eram puramente ideológicas e econômicas.

Freire, (2021, p. 118) afirma que

As elites dominadoras na sua atuação política, são eficientes no uso da concepção “bancária” (em que a conquista é um dos instrumentos) porque, na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de “imersão” da consciência oprimida. Aproveitando esta “imersão” da consciência oprimida, estas elites vão transformando-a naquela “vasilha” de que falamos e pondo nela slogans que a fazem mais temerosa ainda da liberdade.

Diante desse contexto, nenhuma influência foi tão significativa na educação de jovens e adultos quanto a de Paulo Freire, que apresentou uma perspectiva visionária sobre uma educação libertária como ferramenta para a transformação da sociedade, revolucionando a história da educação de jovens e adultos. Freire (1985), apresentava uma visão onde os conhecimentos de mundo, de vivência que os sujeitos traziam consigo era muito importante no processo de aprendizagem, além de um desenvolvimento educacional sua proposta era também de um desenvolvimento social.

Em 1964 foi aprovado no Brasil o Plano Nacional de Alfabetização, o mesmo seguia como base a metodologia e proposta pedagógica de Paulo Freire. Porém, no mesmo ano o

golpe militar acabou com esta conquista e o Plano Nacional de alfabetização foi substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Apesar do MOBRAL trazer um ensino voltado à alfabetização funcional de jovens e adultos, com objetivo de transmitir técnicas de leitura, escrita e cálculo, como forma de integração social e baixar os índices de analfabetismo no país, o mesmo teve uma importante participação no processo de desenvolvimento de jovens e adultos.

Para Vieira (2004, p.40):

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecida com função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria.

Com a criação da Constituição Federal de 1988 a educação passou a ser um direito de todos e dever do Estado conforme o Art. 208 CF 1988:

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

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

Posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases, em seu art. 37 define para quem se destina a educação de jovens e adultos:

Art. 37. 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.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

As leis que efetivam a Educação de Jovens e Adultos e as normatizam foram de grande conquista para este público. Dessa forma, todo jovem ou adulto conforme acima referido, que não conseguir concluir seus estudos no ensino básico, terá resguardado seu direito de dar continuidade aos seus estudos na EJA.

Lei de Diretrizes e Bases em Art. 38

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Em tempos atuais as políticas públicas continuam sendo criadas, através de programas realizados pelo governo federal, sendo executados em parceria com estados e municípios. Buscando proporcionar o acesso à educação e à capacitação ao público da EJA, foram criados programas como:

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado em 2003 pelo MEC. O mesmo tinha como objetivo erradicar o analfabetismo por todo o país. O Programa Brasil Alfabetizado visa tornar prioritária as cidades que apresentam altos índices de analfabetismo, principalmente a região Nordeste. Conforme site do MEC (BRASIL, 2018):

O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizando.

Os municípios que foram contemplados com este programa recebiam apoio técnico para implementação das ações, com objetivo de otimizar e garantir sua eficácia. Porém, o mesmo apresentou diversas dificuldades durante a sua execução, tanto na uniformização quanto na mensuração dos objetivos alcançados, encerrando seu último ciclo em 2016. Porém, em 8 de fevereiro de 2022 o programa retornou com novo decreto nº 10.959, permanecendo com o mesmo objetivo de alfabetizar pessoas com idade igual ou superior a 15 anos e promover a cidadania e o desenvolvimento social e econômico do País por meio da assistência técnica e financeira aos estados e municípios que aderirem ao programa.

Criado em 2005 pelo Decreto nº. 5.478 o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), destinado primeiramente aos alunos da EJA que estavam cursando o ensino médio, oportunizando aos educandos a qualificação profissional, de forma integrada ou concomitante. O Programa teve sua ampliação no ano seguinte, abrangendo também o ensino fundamental. O PROEJA se propunha em ofertar cursos voltados para Educação Profissional e Técnica, integrada ou simultânea ao ensino médio e para o ensino fundamental ofertando a qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada, integrada ou concomitante ao ensino fundamental.

Criado em 2011 pelo Ministério da Educação, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), pela lei nº 12.513, com objetivo de ampliação de ofertas de cursos gratuitos de educação profissional e tecnológica por meio de ações de assistência técnica e financeira. O programa é voltado para estudantes do ensino médio e para a Educação de Jovens e Adultos nas escolas públicas federais, estaduais e municipais. Tendo como parceiros os órgãos: SENAI, SENAC, SENAR, SENAT e instituições privadas.

Através do PRONATEC foram criados subprogramas que visam atender as necessidades específicas de cada grupo, como, por exemplo, o PRONATEC EJA, no qual buscou-se como referência oportunizar jovens e adultos que tiveram dificuldades e acabaram por não concluir os estudos na idade apropriada. Através deste programa são ofertados cursos gratuitos de educação profissional e tecnológica por meio da bolsa formação.

A Educação de Jovens e Adultos está inclusa no Plano Nacional de Educação

(PNE), sancionado em 2014 pela Lei nº 13.005. O mesmo tem como objetivo elevar a educação brasileira de modo geral. O plano possui 20 metas que devem ser alcançadas a cada 10 anos, sendo aferida a cada dois anos. As metas 09 e 10 se referem a esta modalidade de ensino:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. [...]

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (PNE, 2004).

Contudo, essa modalidade de ensino na prática não recebe a importância que deveria. O que vemos são turmas sendo fechadas, programas voltados à formação para o trabalho, educação cidadã pouco considerada, professores sem a formação adequada, entre outras falhas que apontam as fragilidades dessas políticas.

Assim como a EJA, a figura da mulher historicamente também sofreu com privações de direitos nas mais distintas esferas: social, política, educacional, familiar, entre outras. Durante o período da colonização do Brasil, as mulheres eram submissas a uma sociedade patriarcal, sendo proibidas de frequentar escola. Somente no ano de 1827 conquistaram esse direito, entretanto, com restrições, eram ensinados conteúdos voltados para cuidar da casa e dos filhos.

A lei de 15 de outubro de 1827 o qual mandava criar escolas de primeiras letras nos lugares mais populosos do Império, bem como cidades e vilas, em seu artigo 11 e 12 discorre sobre o ensino às mulheres: Conforme a Legislação de 15 de outubro de 1827:

Art 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem a economia doméstica[...]

Somente com a Constituição Brasileira de 1988 que as mulheres tiveram o reconhecimento de direitos e obrigações iguais nos termos da lei.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

Ao refletir sobre a educação de jovens e adultos e a luta por igualdade de gênero na sociedade, percebe-se que tanto a EJA quanto as mulheres, sofrem ao longo dos tempos com privações de direitos nos mais diferentes espaços. Uma prática marcada pela luta por direitos a serem conquistados e legitimados e a exclusão das camadas populares fortalecendo a desigualdade social e de gênero.

RELATOS DE TRAJETÓRIAS E SONHOS: MULHERES PORTELENSES NA EJA

A presente pesquisa buscou compreender a trajetória de vida das mulheres portelenses da EJA e os motivos de retorno à escola, apresentando os resultados obtidos na pesquisa de campo. Para alcançar os objetivos propostos, foi necessário a realização de uma pesquisa de cunho qualitativo na EMEI Paulo Afonso de Azevedo Mesquita no município de Portel-PA, no Marajó, tendo como amostra três discentes do 2º ciclo da EJA. Ressaltamos que por questões de ética daremos nomes fictícios para as participantes, as quais foram entrevistadas de forma individual.

O quadro abaixo apresenta informações e dados das entrevistadas para melhor visualização do perfil de cada uma

Quadro 1 – Identificação das participantes da pesquisa.

Nome	Idade	Filhos	Estado Civil	Ocupação/Fonte de Renda	Local De Origem	Raça/Etnia
Souza	29 anos	05 Filhos	Viúva	Pensionista	Zona Rural	Preta
Marinho	42 anos	03 Filhos	Separada	Costureira	Zona Rural	Branca
Barbosa	72 anos	09 Filhos	Casada	Aposentada	Zona Rural	Parda

Fonte: Autores, 2023.

O perfil das três entrevistadas é distinto em muitos aspectos e outros semelhantes. A participante “Souza” possui 29 anos, tem 05 filhos, estado civil viúva, sua fonte de renda é proveniente de pensão pelo falecimento de seu esposo, a mesma é oriunda da Zona Rural. “Marinho” possui 42 anos, tem 03 filhos, estado civil separada, sua fonte de renda é através de costuras a qual realiza em sua residência, seu local de origem é a Zona Rural. Já a participante “Barbosa” possui 72 anos de idade, tem 09 filhos, estado civil casada, sua renda é proveniente de aposentadoria e seu local de origem também é na Zona Rural do município.

As mulheres da EJA são mães, tendo idades ocupações e raças distintas, casadas, viúvas, separadas, algumas tiveram que assumir sozinhas a responsabilidade de cuidar da casa e dos filhos, acarretando em maiores dificuldades para ingressar e conseguir permanecer na escola.

Essas mulheres têm suas raízes oriundas do interior do município, pertencentes à camada popular, de locais onde há ausência de políticas públicas voltadas para o social, educacional, saúde, saneamento, entre outras, tornando esta condição, um grande ponto negativo ao desenvolvimento das mesmas.

Para compreender as trajetórias dessas três mulheres estudantes da EJA, devemos conhecer suas narrativas sobre sua infância, os motivos de abandono e motivos que as fizeram voltar à escola, seus sonhos, dentre outros aspectos que fazem parte de suas histórias. As narrativas a seguir com as falas das discentes relatam sobre sua infância.

Desde a minha infância eu trabalhei na roça, casei trabalhando na roça, só parei depois que vim pra cidade com vinte anos de idade (Souza, 29 anos, 2023)

Para dizer a verdade não tive aquela liberdade de infância, com cinco anos fui babá

dos meus irmãos e com nove anos eu estava trabalhando no serviço pesado junto com meus pais na roça (Marinho, 42 anos, 2023)

Nasci e me criei no interior [...] éramos dez irmãos, minha mãe faleceu quando eu tinha dois anos [...]o papai foi eu já estava com nove aninhos, fui pra cidade com vinte e cinco anos... (Barbosa, 72 anos, 2023)

A fase de infância das três participantes teve aspectos semelhantes, em meio a realidade do campo. As narrativas de Souza e Marinho evidenciam que, de fato, não tiveram infância, devido à necessidade de ter que ajudar no sustento de casa, nos afazeres domésticos, as mesmas passaram o tempo de infância ajudando, ora nos serviços de casa, ora nos serviços da roça. Barbosa perdeu os pais quando era ainda criança. Deixando subentendido quão difícil foi a vida no campo e ainda sendo órfã. Os relatos afirmam uma infância marcada por perdas, direitos negados, exclusões e trabalhos incompatíveis com as suas idades, dentre outros problemas que contribuíram de forma negativa para essas sujeitas.

As mulheres da EJA são aquelas que não tiveram a possibilidade de estudar no seu tempo regular e hoje são alunas desta modalidade de ensino. Com o intuito de conhecer os motivos de abandono da escola, perguntamos às participantes quais os motivos que fizeram elas terem que deixar de frequentar ou não conseguir ir à escola no tempo regular:

[...] deixei de ir à escola com 14 anos foi quando eu casei [...] parei de estudar nesse tempo, na 3º série, como eu casei, tive meus filhos, aí que com 20 anos eu fui morar pra cidade... (Souza, 29 anos, 2023)

Na minha infância nunca tive a chance de estudar, estudo no interior já sabe né? [...] Eu trabalhava no serviço da roça, todo tempo, era o sustento e por causa disso eu não estudei (Marinho, 42 anos, 2023)

[...] nunca tinha ido na escola [...] por motivo de não ter escola, não tinha professor no interior[...] comecei a estudar a primeira série e a segunda na cidade" (regular ?)

(Barbosa, 72 anos, 2023)

Diante dos relatos, podemos evidenciar as violações de direitos que levaram essas mulheres a não continuar os estudos e nem ter a oportunidade de ingresso na escola. O casamento em idade inapropriada, gravidez na adolescência, assim como a inserção precoce em atividades laborais, tanto nos afazeres domésticos quanto ajudando os pais na roça para contribuir no sustento de sua família são os motivos narrados para o abandono escolar na infância. De acordo com Lopes, Souza e Pontili (2008), o ingresso precoce na força de trabalho implica o afastamento prematuro das atividades escolares e/ou uma escolarização básica precária.

Com a ausência das políticas educacionais, o desenvolvimento desses cidadãos/cidadãs é negligenciado, acarretando o comprometimento de seu pleno desenvolvimento, carregando marcas destas privações para o resto de suas vidas.

Para Arroyo (1999, p.19):

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos temos que lembrar que os direitos representam sujeitos. Sujeitos de direitos, não direitos abstratos. Que a escola, a educação, básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos.

Assim como é de grande importância compreendermos os motivos que fizeram estas mulheres abandonarem a escola ou até mesmo não frequentarem no ensino regular, também é importante identificar as motivações iniciais que as fizeram voltar à escola. Quando questionadas sobre quais foram as principais motivações que as fizeram retornar, as mesmas narraram:

[...] eu voltei pra escola esse ano [...]a motivação pra eu ir pra escola é tipo, eu seguir meu estudo, tentar dar uma vida melhor pros meus filhos, eu quero pelo menos dar uma vida diferente da vida que eu tive, pelo menos diferente da infância que eu tive (Souza, 29 anos, 2023)

Dessa forma, a entrevistada que no passado abandonou a escola por ter engravidado na adolescência, hoje encontra em seus filhos a motivação para o retorno escolar e o anseio de poder dar uma vida melhor para eles.

Marinho também destaca o filho como motivação para o retorno à escola:

Voltei com 42 anos pra EJA [...] depois ele disse mãe eu quero voltar a estudar, mas só se você voltar junto comigo, e eu tô até hoje, vou, o quanto eu puder ir, eu tô seguindo com ele, vou feliz, não quero que ele desista (Marinho, 42 anos, 2023)

O motivo de retorno narrado pela participante Marinho, é o incentivo que a mesma dá ao filho que sofre de depressão e pediu que sua mãe retornasse a estudar juntamente com ele.

Outra narrativa em relação a motivação de retorno à escola foi relatada pela participante Barbosa, que retornou após ser incentivada pelas filhas:

[...]40 anos, fundamental primeira e segunda série [...] Foi elas que me empurraram pro colégio, mãe, mãe a senhora não quer estudar? Mãe nós matricula a senhora, matrícula minha filha, matrícula. Aí eu foi, porque eles já estavam grandes, já estavam se cuidando (Barbosa, 72 anos, 2023)

A participante Barbosa narra que embora tenha tentado retornar à escola aos 40 anos de idade, não foi possível permanecer, pois seus filhos ainda eram muito pequenos. "...eu estava com uns dias lá estudando, com uns diazinho sabe, aí quando o meu filho mais velho chegou lá, mamãe, mamãe, a neném tá só num choro[...] desde esse dia eu parei eu tinha uns quarenta anos" (BARBOSA, 2023). Hoje aos 72 anos de idade ela retorna à escola, e um dos motivos que a fez retornar foi o incentivo de suas filhas, que hoje são adultas e lhe dão todo o apoio para a permanência escolar.

Os relatos das participantes nos mostram que os motivos que as trouxeram de volta para a escola podem em muitos casos ser os mesmos que as afastaram um dia. As três participantes, mesmo que por circunstâncias distintas, retornaram à escola, motivadas e incentivadas pelos filhos.

Diante do contexto histórico da figura da mulher na sociedade, marcada pela discriminação e privações de direitos, busca-se compreender através dos relatos das participantes se na sociedade atual, as diferenças de gênero ainda estão muito presentes, e representam maiores dificuldades para as entrevistadas. Nesse sentido, quando questionadas se o fato de serem mulheres, retrata maior obstáculo para a continuidade dos estudos na EJA, as participantes relataram que:

O fato de eu ser mulher, só eu em casa com meus filhos, às vezes complica entendeu? Como hoje, eu já não vou pra escola porque meus filhos não estão bem [...] infelizmente pesa sim, pesa porque não é fácil não, se eles tivessem pai, eu ia estudar sem preocupação de nada [...] (Souza, 29 anos, 2023)

[...]a gente pensar é pesado, a gente tem que fazer os dois papéis né? Tem que cuidar de tudo, só pra uma pessoa. Eu tenho um filho especial e a gente sabe que esse tipo de pessoa tem que ter paciência (Marinho, 42 anos, 2023)

Sim, o homem consegue, agora nós mulheres não [...]a primeira vez que meu filho foi lá e disse assim mesmo pra mim, mamãe a neném tá só num choro, aí eu vim embora[...] desde esse dia eu não fui mais pro colégio [...] (Barbosa, 72 anos, 2023)

Como podemos observar as narrativas das discentes são unânimes em apontar que as mesmas enfrentam problemas advindos das relações de gênero por serem mulheres e cumprir, por muitas vezes, o papel de mãe solteira, bem como das dificuldades a serem enfrentadas na vida escolar. “A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la [...]” (FREIRE, 1992, p. 35).

Diante desse contexto as funções exercidas da maternidade, indicaram privações sofridas durante os percursos de vida das três discentes entrevistadas pois as mesmas tiveram que assumir sozinhas a responsabilidade de cuidar da casa e dos filhos, acarretando em maiores dificuldades para ingressar e conseguir permanecer na escola.

Perrot (1988, p. 171) afirma:

Ora, a exclusão feminina é ainda mais forte. Quantitativamente escasso, o texto feminino é estritamente especificado: livros de cozinha, manuais de pedagogia, contos recreativos ou morais constituem a maioria [...] a mulher é observada e descrita pelo homem. Militante, ela tem dificuldade em se fazer ouvir pelos seus camaradas masculinos, que consideram normal serem seus porta-vozes.

Desse modo, a figura da mulher é marcada por exclusões e restrições tendo sua voz silenciada em muitos aspectos, sejam eles social, familiar, educacional, profissional entre outros. Tendo que assumir muitas vezes sozinha a responsabilidade do cuidado e a educação de seus filhos, dos serviços domésticos adiando o seu desenvolvimento como foi narrado pelas participantes.

Durante a pesquisa realizada com as três mulheres, discentes quando questionadas sobre o que almejavam do futuro quanto aos seus sonhos, as mesmas relataram:

[...]o meu sonho mesmo é de ser uma enfermeira, se eu conseguir chegar lá, que eu tenho fé em Deus que eu vou conseguir, esse é o meu maior sonho (Souza, 29 anos, 2023)

[...] eu gosto de fazer limpeza, é bom esse trabalho, é um trabalho que eu tenho aquele sonho né? Merenda não, só limpeza mesmo (Marinho, 42 anos, 2023)

[...] eu só tenho vontade de aprender a ler mesmo [...] poder ler sozinha as coisas, né, quando sair por algum lugar e conseguir ler (Barbosa, 72 anos, 2023)

Quanto aos sonhos e o que as entrevistadas almejam do futuro, em suas narrativas mesmo sendo sonhos distintos, podemos evidenciar o papel da escola no processo de construção de identidade e a ressignificação de suas perspectivas quanto ao futuro.

As alunas da EJA mesmo depois de terem tido seus direitos à educação,

profissionalização e desenvolvimento violados, hoje, na vida adulta ainda possuem vivos sonhos e objetivos. As participantes Souza e Marinho tem seus sonhos relacionados com a profissionalização e o trabalho, veem na educação o meio para alcançar uma formação superior assim como também um emprego de serviços gerais em uma escola. A entrevistada Barbosa tem o sonho de conseguir sua autonomia, sonha em conseguir ler sozinha para quando sair na rua, conseguir se orientar, saber se deslocar lendo as informações contidas em placas e sinalizações.

Freire (2021, p. 47):

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.

Diante das narrativas, é notório o papel da educação como um instrumento que possibilita a realização de sonhos. O retorno a EJA proporcionou às participantes a ressignificação das perspectivas quanto ao futuro, desenvolvendo o pensamento crítico, formar opinião, tomar decisões e realizar atividades com mais autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta das mulheres pautadas em seus direitos mais básicos não ficou apenas no passado, mas até os dias atuais continuam em busca por igualdade de gênero. Nesse cenário a escola tem papel fundamental de não apenas mediar conhecimento curricular, mas de proporcionar meios para desenvolvimento de cidadãos plenos e humanizados, críticos e participativos na sociedade, para que haja maior engajamento na luta pela igualdade de gênero, buscando a construção da autonomia individual e coletiva das mulheres e de outras classes desfavorecidas.

Em meio a essa realidade presente, a educação de Jovens e Adultos vem para auxiliar em todas essas lutas apresentadas no decorrer deste artigo, o qual por sua vez, pretendeu apresentar de maneira mais evidente as mulheres da EJA no município de Portel no Marajó e suas trajetórias, assim como suas dificuldades e perspectivas de futuro, pautadas na educação, haja vista que esta tem o papel de grande relevância nesse processo de desenvolvimento da autonomia e conscientização dos sujeitos.

Para se atingir uma compreensão sobre a trajetória das mulheres na EJA em Portel no Marajó, definiu-se três objetivos específicos: O primeiro, se propôs verificar quem são as mulheres da EJA. Verificou-se que as mulheres da EJA apresentam faixa etárias variadas, todas são mães, são mulheres pretas, brancas e pardas, muitas delas advindas do campo, com estado civil distintos, apresentando mulheres viúvas, separadas e casadas, tendo como ocupações/fonte de renda também distintas, com mulheres pensionistas, costureiras e aposentadas.

O segundo objetivo buscou conhecer quais motivos as levaram a abandonar a escola. Os motivos de abandono escolar no tempo regular ocorreram devido ao trabalho exercido na roça para ajudar no sustento familiar, casamento precoce, gravidez na adolescência e ausência de escola e professores, ou seja, nem chegaram a estudar devido à ausência de escolas na comunidade em que moravam.

O terceiro objetivo buscou apresentar quais motivos as levaram a retornar à escola na EJA. Verificou-se que os principais motivos de retorno à escola são a esperança de dar um futuro melhor para os filhos, motivar e incentivar os filhos e por incentivo das filhas.

Importante, refletir, portanto, sobre a importância da atuação da escola e de Políticas Públicas nesta modalidade de ensino para as entrevistadas. Ficou evidente que a educação tem o papel fundamental na vida de cada uma, no entanto, sem a atuação de Políticas Públicas minimiza o efeito multiplicador da educação, pois, hoje, após o retorno à escola, as mesmas sentem-se motivadas e possuem sonhos e perspectivas em relação ao futuro, com a profissionalização, poder conseguir proporcionar melhores condições de vida para seus filhos, assim como conseguir um emprego e ter estabilidade financeira, essas mulheres também almejam poder ler sozinhas alcançando a liberdade e autonomia nas atividades do dia a dia.

Por meio das entrevistas realizadas, percebe-se que as mulheres da EJA retornam à escola por motivos distintos, e no decorrer do tempo desenvolvem perspectivas quanto ao futuro, veem que é possível sonhar e realizar seus objetivos através da educação.

Além de atender aos objetivos propostos, a pesquisa contribui cientificamente para a história da educação no município de Portel no Marajó, apresentando dados locais, os quais auxiliará a traçar um perfil de motivos de abandono e retorno de mulheres da EJA, podendo posteriormente serem usados para criar estratégias de enfrentamento à evasão escolar feminina. Compreende-se que através da educação é possível combater a exclusão social e de gênero. Contribuindo de forma significativa para a emancipação feminina uma vez que por seu intermédio, as sujeitas passam a conhecer seus direitos e a lutar por eles.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano A educação básica e o movimento social do campo / Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes. - Brasília, DF Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº2.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.;

GOMES, Nilma Lino (orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19- 50.

BRASIL, Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em 01 de dez. De 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: . Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996, disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em 20 de jun. de 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> acessado em 28 de fev. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original)
https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41

DUBY, Georges e PERROT, Michelle. História das Mulheres no Ocidente. A Antiguidade, Vol 1, Porto: Edições Afrontamento, 1990.

FREIRE, Paulo, 1921 – Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021. 256 pp.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973

PERROT, Michelle. Os excluídos da história: operários, mulheres, prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

RIBEIRO, Vera Masagão, JOIA, Orlando, PIERRO, Maria Clara Di. Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cadernos cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em 02/ 01/2023.

SOUZA, E. L. C.; PONTILI, R. M. (2008) "Trabalho infantil e sua influência sobre a renda e a escolaridade da população trabalhadora do PR" in ENCONTRO DE ECONOMIA DA REGIÃO SUL, 11., Curitiba - PR. Anais [...] Curitiba.

UNESCO. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática. —Brasília: UNESCO, 2008. 212 p.

VIEIRA, Maria Clarisse. Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos. Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

YIN, Robert. Pesquisa qualitativa do início ao fim [recurso eletrônico]. Tradução: Daniel Bueno ; Revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2016. ePUB.

Desafios da educação física escolar durante o período pandêmico da COVID-19

Challenges of school physical education during the COVID-19 pandemic period

Wagner Aparecido Bento

Mestrando em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Professor de Educação Física Escolar Adaptada da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Carlópolis – APAE.

Wagner Fernandes Pinto

Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Professor do Instituto Federal do Paraná – Campus Jacarezinho.

RESUMO

O período pandêmico da COVID-19, acarretou abrupta paralisação das atividades na educação pela necessidade do distanciamento social, conforme as orientações sanitárias vigentes. As medidas de precauções têm demandado uma completa reestruturação dos sistemas de ensino regular, das estruturas pedagógicas comumente utilizadas e das estratégias de interação com os discentes. Quase todas as reestruturações implicaram em processos mediados por recursos tecnológicos de comunicação digital, disponíveis para utilização em massa. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi analisar as experiências pedagógicas desafiadoras vivenciadas durante a paralisação por professores da disciplina de Educação Física na modalidade de Educação Especial, de modo a problematizar as implicações para a Educação Física escolar na Educação Especial, frente ao combate da pandemia, via isolamento social. Participaram da pesquisa, através de questionário online, seis professores, com idades entre 32 e 42 anos, sendo todos os professores nas APAEs, instituições de ensino diretamente ligada a modalidade de Educação Especial no Paraná. Dentre os participantes apenas um professor foi voluntário para realização de uma entrevista guiada. Os participantes lecionam nas seguintes cidades: Cambará, Carlópolis, Jacarezinho, Joaquim Távora e Santo Antônio da Platina, as quais estão subordinadas ao NRE de Jacarezinho-PR. Este estudo trata-se de um estudo exploratório e descritivo, que faz uso de narrativas. O desenho de análise é inspirado na estrutura metodológica de casos pedagógicos, que compreende a elaboração de narrativas, a análise compartilhada dos relatos por diferentes sujeitos e a síntese das análises, na forma de um balanço das experiências. Por conseguinte, a pesquisa levantou a problemática de que a transposição da educação de forma urgente, para o modelo remoto, gerou um conjunto de fatores que



dificultaram o processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito a preparação docente para o uso de tecnologias emergentes, a falta de acessos a recursos tecnológicos por alunos e professores, juntamente com o baixo nível de alfabetização dos pais para auxiliarem seus filhos na realização das atividades.

Palavras-chave: educação física. recursos tecnológicos. pandemia.

INTRODUÇÃO

As tecnologias que nos cercam hoje não surgiram de uma hora para outra. Assim como ocorreu com outras tecnologias no passado da humanidade, estas já impuseram transformações profundas na sociedade, causando muita exclusão e desigualdade, o que atualmente não é diferente. Quando se fala da presença da tecnologia na escola, instala-se um pânico muito grande em muitos profissionais da educação, em pensar logo que o professor será substituído pela mesma, mas esse receio já parece ter sido superado nos dias atuais (FREIRE, 2011).

De acordo com Freire (2011), é necessário tomar uma postura crítica diante das relações entre tecnologias e educação, ou seja, devemos buscar caminhos que conduzam o professor a prática de um ensino de qualidade em meio as rápidas mudanças estruturais dos conhecimentos, saberes e práticas que ocorrem na atualidade. Como podemos observar, é comum encontramos certa resistência a utilização de recursos tecnológicos, o que também pode gerar exclusão e desigualdade na sociedade.

Em situações excepcionais, como a da pandemia que ocorre em função da disseminação do coronavírus, podemos perceber indicadores e funcionamentos de uma sociedade que busca novos meios de aprendizagens, que podem florescer em novos padrões de comportamentos sociais, alterando a normalidade vigente da sociedade atual em que vivemos (SANTOS, 2020).

Nesse presente momento, todos os professores se deparam com a obrigação de aprender e utilizar dos recursos tecnológicos como ferramentas didáticas, mas é preciso analisar se esse processo não está contribuindo ainda mais para uma exclusão e desigualdade educacional. É preciso realizar uma crítica socioeducacional do momento em que vivemos para que possamos refletir, na busca pela construção de novas formas de aprendizagens em caráter emergencial em diferentes áreas do conhecimento.

Entende-se que as adversidades provenientes do período pandêmico da covid-19, contribuíram para a valorização das tecnologias da informação e comunicação disponíveis atualmente, o que nos levou a refletir quanto a aplicação na educação e principalmente nas aulas da disciplina de Educação Física na modalidade da Educação Especial. Contudo, é necessário considerar as dificuldades relacionadas ao uso dessas tecnologias, a suas limitações de aplicação nos processos pedagógicos e a acessibilidade das mesmas pelos professores e educandos.

Com o intuito de compreender a atual dinâmica educacional no campo da Educação Física na modalidade da Educação Especial e apresentar o contexto educacional frente à pandemia, analisando a utilização das tecnologias de informação e comunicação nas aulas de Educação Física e discutir as alternativas utilizadas para enfrentar os possíveis desafios

apresentados neste período e em possíveis acontecimentos futuros, pergunta-se: como as aulas de Educação Física, que são quase que totalmente práticas, foram ministradas e quais desafios estão sendo encontrados durante a pandemia da COVID-19?

Seguido por esses questionamentos, o presente artigo tem como objetivo analisar os desafios encontrados por professores de Educação Física da Educação Especial, durante o período de paralisação das atividades escolares regulares devido a pandemia do coronavírus, por meio de um estudo exploratório, de natureza descritiva, que vai fazer uso de narrativas de professores(as) de Educação Física das APAEs das cidades de Cambará, Carlópolis, Jacarezinho, Joaquim Távora e Santo Antônio da Platina, vinculadas ao Núcleo Regional de Jacarezinho – PR, através de entrevistas com perguntas previamente elaboradas e pertinentes à temática.

METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido por meio de levantamento bibliográfico de artigos pertinentes à temática abordada, aplicação de questionário online com perguntas abertas e fechadas através do google formulários, realização de entrevista gravada com professor voluntário participante da pesquisa através do formulário online, análise das narrativas obtidas através da pesquisa e síntese da análise.

O desenho de análise foi inspirado na estrutura metodológica de casos pedagógicos (ARMAOUR, 2014), que consta de: (1) narrativas, em primeira pessoa, de professores(as) que relatam o uso das tecnologias de comunicação em suas aulas, com destaque para oportunidades e desafios dessa experiência; (2) análise das narrativas por diferentes pesquisadores(as) imersos(as) no mesmo contexto e com abordagens teóricas distintas e; (3) síntese das análises por um(a) pesquisador(a) do campo pedagógico da educação física, distinto do primeiros, realizando um balanço das experiências relatadas e das análises.

A educação física na educação especial

A Educação Especial no estado do Paraná se dá através das instituições filantrópicas, assistencialistas, na qual a Secretaria de Estado da Educação (SEED), por meio do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) tem influenciado de forma decisiva os rumos da Educação Especial no Estado. Em 2011, o estado do Paraná através da Resolução n.º 3.600/2011 – SUDE/SEED, transforma as Escolas de Educação Especial em Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial, autorizando a alteração na denominação do termo “Escolas de Educação Especial” para “Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial”, com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais), Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional/Formação Inicial. (PARANÁ, 2011).

Essa decisão foi contra o Governo Federal, que decidiu excluir a Educação Especial, fazendo com que crianças com deficiência frequentassem as escolas de ensino regular, como as demais. A partir dessa decisão, o Governador Beto Richa sancionou a Lei 17.656/2013, na data do dia 12 de agosto. A lei em questão deu o direito das instituições de Educação Especial, incluindo as APAEs, de receberem verbas e investimentos, assim

como as demais áreas da Educação. Esses recursos são repassados através do programa “Todos Iguais pela Educação”. Esse programa foi instituído pela Lei nº17656 de 12 de agosto de 2013, assinada pelo, na época, Governado Carlos Alberto Richa:

LEI Nº 17656 – DE AGOSTO DE 2013

[...]

Art. 1º Fica criado o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica, na Modalidade Educação Especial “TODOS IGUAIS PELA EDUCAÇÃO”, na forma desta Lei.

[...]

Art. 4º O Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação - SEED, garantirá aos destinatários do Programa de que trata esta Lei, mediante instrumento administrativo legal adequado, o acesso igualitário aos benefícios dos programas educacionais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino, incluindo os programas de alimentação e transporte escolar, construção, ampliação e reforma das unidades escolares, suprimento de mobiliários, equipamentos e materiais e capacitação, visando possibilitar os padrões de qualidade, economicidade e eficiência equivalentes aos ofertados pelos estabelecimentos da Rede Pública Estadual de Ensino. (PARANÁ, 2013)

Com as APAEs e demais instituições fazendo parte da Educação Básica, as mesmas dispõem de aulas nas disciplinas exigidas pelo plano pedagógico, em que uma das disciplinas ministradas é a aula de Educação Física. Em relação à disciplina de Educação Física, esta consolidou-se por meio da “Reforma do Ensino Primário, Secundário e Terciário”, com Rui Barbosa. Anos após, a Educação Física foi relacionada a instituições militares, mantendo-se obrigatória nas escolas. Depois de muitas mudanças e adaptações, a Educação Física passou a ser obrigatória no ensino primário e médio, em 1961 com a Lei de Diretrizes Básicas. A partir desse momento, a Educação Física firmou-se no plano pedagógico, com o objetivo de desenvolver habilidades motoras, mas além disso, de uma construção de consciência corporal, e interação social e também cultural.

Na Educação Física, muitas vezes as crianças com deficiência são excluídas, podendo acontecer por preconceito ou até mesmo pelo medo de machucar, porém, essa disciplina, quando desenvolvida por profissionais capacitados, apenas trazem benefícios para as crianças nessa condição. Atividades realizadas através das aulas de Educação Física desenvolvem habilidades que permitem autonomia, habilidades cognitivas, afetivas e sociais. O que não pode ser esquecido é que a Educação Física na modalidade de Educação Especial não deve de maneira alguma ser generalizada, pois há diversos graus de limitações em relação aos alunos, exigindo adaptações e avaliações individuais.

Pandemia: um desafio para a educação

Em dezembro de 2019, na China, surgia o primeiro caso de infecção pelo SARS-CoV-2, o novo coronavírus e, não muito depois, o que era uma epidemia tornou-se uma pandemia. Um vírus ainda desconhecido, muito contagioso e perigoso. No Brasil, o primeiro caso foi registrado no final de fevereiro de 2020 e, logo no início de março, já eram contabilizados quase 500 casos suspeitos por todo o país.

O surto mundial da COVID-19 trouxe diversos desafios ao âmbito educacional

no Brasil, exigindo imediata reação e adaptação das atividades, frente a interromper a propagação do vírus. De acordo com o Ministério da Saúde (2020), o isolamento social trata-se de uma das medidas adotadas para minimizar a transmissão local do vírus. Nesse contexto, segundo Arruda (2020), o setor escolar possui grande foco de propagação, pois trata-se de um dos ambientes sociais com maiores trocas de contato com indivíduos em diferentes faixas etárias, tornando-se um dos espaços com maior probabilidade de propagação do coronavírus. Para Santos (2020, p. 29),

A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondido ao bem comum. Esta situação torna-se propício a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI.

Com essa decisão, a área da Educação se viu em uma situação difícil, afinal como ficariam as aulas? Assim, o Ministério da Educação, através da Portaria nº343, de 17 de março de 2020, determinou a “substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias da informação e comunicação” (BRASIL, 2020). Em um primeiro momento, o recesso escolar, que normalmente ocorre no mês de julho, foi antecipado, depois percebendo a gravidade da pandemia e que seria inviável a volta às aulas no tempo estimado, de aproximadamente um mês, colocara em prática um novo método de ensino, o ensino remoto.

Professores estiveram diante de uma nova realidade, sem preparo, sem equipamento, utilizando de recursos pessoais, expondo a privacidade de suas casas em cada aula, se reinventando para que os alunos sem recursos recebessem as atividades. Assunção (2020), em uma pesquisa realizada pela Rede Brasil Atual, mostra isso ainda mais evidente.

Com a suspensão das aulas presenciais e a decisão de manter o calendário letivo via ensino remoto, o estudo aponta para o cenário de desafios e dificuldades que os estudantes, sobretudo os da rede pública, passaram a enfrentar.

[...] os docentes das escolas urbanas, há problemas na infraestrutura, com a baixa velocidade de conexão à internet, por exemplo, que impede o uso de novos dispositivos pelos alunos. [...] hoje, a principal forma que os professores encontraram para buscar informações são em conversas informais com outros profissionais da educação ou com vídeos e tutorias on-line. (ASSUNÇÃO, 2020)

Um estudo do Instituto Península (2020), dentro do contexto da Educação diante a pandemia da covid-19, constatou que 90% dos educadores participantes da pesquisa nunca tinham dado aula à distância e que 55% não receberam suporte ou treinamento para atuar de forma remota. Ainda no estudo, nota-se que há interesse dos docentes a estarem aptos para o ensino remoto: “Os professores se sentem despreparados para o ensino virtual, mas o interesse é latente: 75% gostariam, sim, de receber apoio e treinamento neste sentido” (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020). E ainda, conforme constatou o estudo, os professores relataram que não utilizaram nenhuma ferramenta pedagógica e que tem enviado suas atividades através dos aplicativos de comunicação disponíveis.

Com isso, os professores se depararam com um novo desafio. Os docentes de todas as disciplinas tiveram que inovar para ministrarem seus conteúdos e evitar a evasão dos alunos. Uma das disciplinas que mais enfrentou desafios foi a Educação Física.

Um estudo realizado por Silva (2021), considera através de narrativas de professores (as) de Educação Física, que a dimensão identitárias, social e epistêmica vivenciadas através de suas experiências pedagógicas são fundamentais e que o processo educativo não pode ser reduzido à transmissão de informações por meio de recursos tecnológicos e plataformas digitais, como está acontecendo durante a pandemia.

Os desafios tornaram-se maiores para os alunos da Educação Especial, pois as atividades para alunos com deficiência, são muitas vezes individualizadas, adaptadas para o grau de limitação de determinado aluno. O isolamento social e as aulas remotas emergenciais, colocaram os alunos com deficiência em um lugar de igualdade com os demais alunos, o que não é real. Para Silva, Bins e Rozek (2020, p. 133),

Acreditamos que vários são os desafios no atual momento de distanciamento social, mas entendemos que poder ser superáveis, é uma questão de querer, pensar, construir, colocar em prática situações que promovem trocas, presenças e convivência virtuais. Buscar metodologias interativas voltadas para as necessidades de cada aluno é um exercício neste momento.

Nas aulas de Educação Física, houve a dificuldade de desenvolver atividades para serem realizadas em casa, sem supervisão do professor e muitas vezes sem a participação da própria família. Ainda foram necessárias desenvolver atividades em que os alunos pudessem executar sozinhos, já que alguns não possuem irmãos e/ou outras crianças no convívio familiar. Outro ponto, foi a necessidade de aprender e ensinar a fabricar materiais de forma artesanal, uma vez que nem todos possuem materiais apropriados para a realização das atividades.

Com o isolamento social, também ficou inviável a avaliação desses alunos, pois muitas vezes os familiares não reportavam os professores sobre a realização das atividades, ou se houve alguma dificuldade. É compreensível que, muitas vezes, a falta desse retorno acontecia devido à falta de recursos dessa família como celular, internet, entre outros, mesmo que para esses alunos tenham sido elaborados outros meios de receberem o material das aulas. As autoras Silva, Bins e Rozek (2020) elencam lições que podem ser aprendidas com o momento atual, vivenciado em um estudo intitulado de “A Educação Especial e a covid-19: Aprendizagens em tempos de isolamento social”. O mesmo também aponta o quanto a pandemia pode ser excludente para aqueles que já se encontram socialmente excluídos, no caso, as pessoas com deficiência e seus familiares.

O público alvo da Educação Especial está, novamente, invisível nas políticas públicas, decretos e decisões criadas pela Pandemia, generalizam-se as condições humanas, deixando as pessoas com deficiência à margem das decisões e processos, sem que seus direitos, suas necessidades e particularidades sejam reconhecidas e contempladas. Contudo o discurso político - educacional considera que todos se encontram nas mesmas condições. A realidade se impõe e nos mostra que ainda as pessoas com deficiência não se encontram em situação de equidade de acesso às diferentes possibilidades tecnológicas sociais e culturais existentes. (SILVA, BINS E ROZEK, 2020, p. 132)

Silva (2020) notou um expressivo percentual, em que 71,45% de alunos que não responderam as atividades remotas de Educação Física no período de isolamento social. Isso pode representar a dificuldade no acesso as tecnologias e supôs que a desigualdade social tecnológica tenha contribuído para a falta das atividades remotas não terem sido enviadas semanalmente pelas escolas durante a pandemia. O processo de exclusão digital

do aluno, ocorre quando estes não têm acesso ou conectividade por morar em regiões que não possuem cobertura de internet ou por não terem condições financeiras para possuírem um dispositivo, dificultando o acesso aos conteúdos e interação durante as atividades, destacando uma possível exclusão do processo de ensino-aprendizagem nesse período pandêmico. O pouco retorno que os professores tinham permitiam a eles perceberem pequenos e grandes retrocessos físicos e cognitivos no processo de aprendizagem dos alunos.

Esse processo de exclusão dos alunos pode, também, ter ocorrido pela falta de apoio governamental que as escolas não receberam, uma vez que foi determinado que seria responsabilidade da instituição de ensino “a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações” (BRASIL, 2020). O Ministério da Educação não deveria impor que escolas, que muitas vezes não possuem materiais básicos, por falta de verba e que não podem oferecer recursos aos próprios professores, forneçam ferramentas a todos os alunos.

Para Silva, Bins e Rosek (2020, p.132),

Precisamos nos reinventar para proporcionar o acesso e continuar mantendo os vínculos entre professores e alunos nem que seja por alguns breves instantes pela forma virtual, respeitando a suportabilidade dos alunos, bem como, em alguns momentos, auxiliando as famílias em suas demandas, sendo realmente pontes de sustentação emocional para alunos e famílias.

Cardoso (2020), concluiu em sua pesquisa que a pandemia da COVID-19, alterou a rotina de manutenção de um estilo de vida saudável em todos os países, pessoas com e sem deficiência tiveram seu cotidiano de atividades físicas e esportivas afetados. Mas, apesar disso, percebe-se que informações e orientações através de recursos tecnológicos e redes sociais foram evidenciados como alternativas importantes por ser de amplo alcance, podendo contribuir nesse período de distanciamento social com a manutenção da saúde mental e física de pessoas com deficiência.

Pesquisa e Análise

Participaram do levantamento dessa pesquisa, através do questionário do Google Formulário, seis Professores da disciplina de Educação Física do ensino básico, com idades entre 32 e 42 anos, sendo todos professores nas APAEs, instituição de ensino diretamente ligada a modalidade de Educação Especial no Paraná. O link do questionário foi enviado pelo aplicativo de conversa WhatsApp, em um grupo de professores de Educação Física. Os participantes da pesquisa lecionam nas seguintes cidades: Cambará, Carlópolis, Jacarezinho, Joaquim Távora e Santo Antônio da Platina, as quais estão subordinadas ao NRE (Núcleo Regional de Educação) de Jacarezinho-PR.

Analisando a pesquisa, foi possível observar nas respostas que todos os professores relataram algum tipo de desafio encontrado durante o período de aulas remotas, tais como: dificuldades de comunicação com os alunos; adaptação das atividades para a realidade dos alunos; o despertar do interesse dos alunos para as aulas remotas; participação dos pais no auxílio ao filho para realização das atividades; dificuldades de afetividade com o aluno devido o distanciamento, e a falta de conhecimento das tecnologias para uso pedagógico.

Dentre as práticas pedagógicas mais eficazes para as atividades das aulas remotas relatados pelos professores foram: aulas gravadas em vídeo e enviadas em grupos de WhatsApp; atividades impressas encaminhadas para os alunos; utilização de materiais que os alunos tivessem em casa e interação com os pais.

Quando perguntado “Você teve dificuldades com a utilização de recursos tecnológicos?” Foi possível observar que quatro dentre seis dos professores que responderam à pesquisa tiveram dificuldades com a utilização de recursos tecnológicos durante as aulas remotas na pandemia, e que não foram oferecidos para esses professores treinamentos para utilização dos recursos tecnológicos e treinamentos em relação as práticas pedagógicas do ensino remoto. Com base nos fatos, foi possível concluir que a capacitação prévia de professores em relação a utilização de recursos tecnológicos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, teria contribuído de forma positiva durante o período pandêmico.

Quando questionados, “Você fez uso de equipamentos pessoais ou foram lhe oferecidos pela instituição de ensino para a realização das aulas?” Todos os professores participantes responderam que fizeram uso de equipamentos eletrônicos pessoais para realização das aulas remotas. Esses equipamentos também foram listados pelos professores na pesquisa, e podemos observar com base nas respostas a seguinte questão “Quais recursos tecnológicos você usou para ministrar as suas aulas?” Os equipamentos relacionados foram os seguintes: câmeras, filmadoras, notebook, PC desktop, celulares, smartphone, webcam, impressoras e scanners. A aquisição de equipamentos tecnológicos que propiciam a possibilidade de os professores inserirem a tecnologia em suas aulas, afim de possibilitar uma imersão tecnológica dos alunos, deveria estar a cargo de entidades que administram a educação, sejam elas pública ou privada.

Assim como os professores, os alunos fizeram uso de equipamentos eletrônicos pessoais para acompanhar as aulas. Em um questionamento acerca das dificuldades de acesso às aulas pelos alunos, todos os professores responderam, afirmando que tiveram casos onde seus alunos tiveram dificuldades de acompanhar as aulas por falta de equipamentos e recursos tecnológicos, sendo possível perceber uma certa dificuldade de atingir todos os alunos com as aulas remotas, devido as condições socioeconômicas e necessidade de inclusão digital desses alunos.

Ainda é possível observar quais recursos de comunicação por aplicativos foram mais utilizados pelos professores, para realizar a comunicação com os alunos durante as aulas remotas. Dentre os recursos mais utilizados, estão: envio de áudios, vídeos, arquivos (word, pdf, jpeg, entre outros), mensagens de textos e vídeo chamadas, todos realizados pelo WhatsApp. Este fato se dá pelo WhatsApp ser o aplicativo mobile mais popular e acessível para troca de mensagens instantâneas, além de ser compatível com diversas extensões de arquivos.

A maioria dos professores relataram que houve pouca participação dos pais nesse processo de ensino remoto, e que isso seria essencial para os alunos. Muitos pais, devido ao trabalho, ficaram impedidos quanto ao auxílio junto aos educandos, porém, existem casos em que os pais foram surpreendentes e se destacaram quanto ao suporte na realização das atividades. Os professores foram unânimes em dizer que “sim, com certeza”, o grau de

escolaridades dos pais ou responsáveis dificultou no acompanhamento das atividades com os filhos.

Quanto as avaliações dos alunos, a maioria dos professores disseram que os objetivos deixaram a desejar ou foram alcançados parcialmente. Os alunos foram avaliados de acordo com os retornos dados através de vídeos, fotos ou atividades impressas. Ainda foram relatados que tais retornos não são fidedignos e através das atividades impressas não é possível avaliar de forma profunda e observar se foi realmente o estudante que pensou nas respostas ou se alguém lhe indicou, ou até mesmo, realizou as atividades pelos alunos. Muitas atividades voltaram sem resolução ou malfeitas, por não ter alguém que fizesse a leitura dos enunciados e explicasse o seu significado.

Dentre os pontos positivos destacados para experiência educacional dos docentes, foram citados: a possibilidade de novas formas de comunicação com os alunos; reavaliação dos seus objetivos educacionais; novas maneiras de ensinar; melhor relação com o uso das tecnologias na educação e o uso direcionado nas mesmas para as aulas; possibilitando a incrementação dos aparelhos tecnológicos nas práticas pedagógicas. Quanto aos pontos negativos, foram destacados que: o isolamento social pode deixar as pessoas doentes; falta de retorno dos alunos; falta de contato físico, e; distanciamento do ambiente escolar.

Relatos da Entrevista

Após a realização da pesquisa através de questionário, foi feito um sorteio entre os professores participantes, para a realização de uma entrevista guiada. A entrevista foi elaborada de acordo com as respostas do questionário, de forma presencial, gravada, transcrita e analisada com bases nas respostas já obtidas na etapa anterior. Para garantir a privacidade do entrevistado, vamos mencioná-lo nessa análise como “P.E.” (Professor Entrevistado).

A primeira pergunta foi relacionada com os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física durante a pandemia da covid-19 e como foram superados. Sendo respondido que um dos maiores desafios foi a aceitação dos pais, com o tipo de aula que os filhos estariam recebendo, o ensino remoto. Questionado em que sentido a má aceitação dos pais foi desafio, P.E. (2021) responde:

Eu percebi que muitos pais, não têm estudos, muitos as vezes, são até analfabetos, não sabem ler e escrever. Foi bem difícil para eles estarem ensinando os filhos a fazerem as atividades em casa. Apesar de nossas atividades terem sido feitas com vídeos, serem aulas práticas, muitos pais encontraram dificuldades. Até mesmo pra gente que é professor e tem filho na casa a aceitação deles é difícil, porque eles não aceitam que a gente ensine, eles acreditam que nós temos o papel de pai e mãe e não de professor, professor para eles é aquele que está na escola. (P.E.)

Em um outro momento, questionado sobre a dificuldade enfrentada, decorrente do grau de escolaridade dos responsáveis e de que maneira isso dificultou o acompanhamento dos filhos nas atividades a serem desenvolvidas e se haviam muitos pais não alfabetizados, P.E. (2021) respondeu:

Acredito que, o que dificultou bastante os pais a estarem ensinando os filhos na casa, foi a falta de conhecimento, de estudo e até mesmo a aceitação dos filhos, porque há muitas reclamações de que os alunos não aceitam os pais ensinarem.

[...]

A maioria não é alfabetizada. Tem pai que, mesmo com o celular, não podemos entrar em contato através de mensagem escrita, tinha que ser através de áudio, pois não sabiam ler e isso foi uma dificuldade bem grande. (P.E.)

Outro questionamento realizado foi com relação ao ambiente escolar e a prática das aulas de Educação Física. As aulas de Educação Física, na sua maioria, o mais adequado são atividades realizadas em grupos, para que haja melhor socialização e colaboração entre os educandos. A partir dessa colocação, foi perguntado se foi possível realizar atividades em grupo com o ensino remoto, com a colaboração dos familiares, ou se as atividades tiveram que ser repensadas para serem aplicadas apenas de forma individual. P.E (2021), diz:

Do meu ponto de vista, a maioria das atividades foram pra fazerem individual, por que têm famílias que tem mais gente, outras crianças, outros irmãos, mas alguns não tem. Então, eu realizei minhas atividades de forma individual, às vezes poderiam até conseguir fazer com mais de uma pessoa. Por causa disso, de não ter com quem fazer, um aluno que é só ele e não tem outra pessoa para fazer com ele e por conta do distanciamento, que não tem como você chamar alguém para estar fazendo atividade junto. (P.E.)

Entrando no assunto sobre a falta de recursos por parte de alguns alunos, pudemos entender como o processo de aprendizagem através do ensino remoto possa ter favorecido a exclusão de determinados alunos. A resposta dada por P.E., em relação a essa exclusão, deixa ainda mais evidente essa questão.

Sim, muitos alunos, acredito eu, ficaram prejudicados com o ensino remoto por não terem aparelho celular, computador e até mesmo internet. Muitos, até têm celulares, mas não são modernos, para suportarem vídeos, atividades. Com isso, foram enviadas atividades impressas, mas essas atividades impressas, nos permite avaliar apenas o que está escrito ali, muitas vezes a gente fica na dúvida, se realmente o que está escrito, foi o aluno quem fez ou se foi o pai ou o irmão. Fica um ponto de interrogação e nós ficamos sem saber. (P.E.)

Sobre a avaliação dos alunos nesse período de aula remota, foi questionado a possibilidade de uma avaliação completa do desenvolvimento motor do aluno através do retorno de vídeos, fotos e atividades impressas, na disciplina de Educação Física. Tendo como resposta,

Em algumas filmagens é possível avaliar alguma coisa, mas fazer uma avaliação mais detalhada é difícil no ensino remoto, apenas no presencial é possível fazer uma avaliação, assim, mais minuciosa, mais criteriosa. As vezes no presencial a gente encontra dificuldades de estar avaliando o aluno, imagina remotamente. Remotamente é um pouco mais difícil, então acho que ficamos um pouco no escuro, sabe? Mesmos nós conhecendo os alunos. (P.E.)

Ainda sobre os recursos tecnológicos utilizados, questionou-se sobre o uso de equipamentos pessoais dos professores. Partindo do seguinte questionamento feito pelo entrevistador: “Como você se sente, sabendo que fez uso de sua própria conexão de internet e seus equipamentos de uso pessoal, podendo sofrer um processo de depreciação em relação ao desgaste do uso? ”. P.E. (2021) respondeu que, acredita sim, que esse desgaste pode acontecer, e

[...] que na realidade, não é culpa de ninguém essa pandemia, mas tivemos que nos adaptar, trocar de aparelho celular, trocar de computador, aumentar velocidade da internet, comprar outros tipos de equipamentos que nos permitissem gravar uma

aula boa, uma aula na qual os pais e os alunos pudessem entender, sempre com uma boa postura e não tivemos nenhum apoio do governo. A escola em si, permitiu um período que as gravações fossem feitas na instituição, mas depois foi barrado novamente, pois a gente tinha que ficar novamente em casa, em distanciamento, por causa dos casos terem aumentado. (P.E.)

Além de seus bens pessoais, os professores, não apenas de Educação Física, mas de todas as disciplinas, tiveram que expor suas casas e sua privacidade, para a realização das aulas. Quando questionado se sentia que sua privacidade foi invadida, a resposta recebida foi, “com certeza” (P.E., 2021).

[...] tivemos que transformar nossa casa em uma sala de aula. Assim, ficamos mais expostos, a nossa intimidade ficou mais exposta. Eles passaram a conhecer onde convivemos e eu acho que isso, atrapalhou um pouco. Ao mesmo tempo, você passa a ter mais liberdade com o aluno. (P.E.)

Questionado ainda, se acreditava que o governo deveria ter se preparado em relação a esse problema das aulas remotas para próximas possíveis ações emergenciais, fornecendo um preparo e equipamentos para os professores trabalharem, tivemos como resposta:

Sim. O Brasil não tem uma preparação para esse tipo de aula remota, infelizmente essa é nossa realidade. Temos pouco apoio dos nossos governantes a respeito disso, então fica bem complicado. Na realidade, os professores foram guerreiros em estar trabalhando com seu próprio equipamento, sendo que poderia ser um pouco melhor, se vissem pouco do nosso lado. Fomos bastante criticados, massacrados, falaram que não estávamos trabalhando, que estávamos ficando em casa, sendo que não foi bem isso que aconteceu. (P.E.)

Apesar de muitos pais pensarem que os professores não estavam trabalhando, ou estavam trabalhando menos, não foi o que pudemos perceber na pesquisa. Durante a entrevista, foi perguntado se a parte documental e burocrática havia aumentado nesse período de pandemia e aulas remotas. A resposta obtida foi afirmativa.

Aumentou. Tivemos que dar conta de gravação de vídeo, postagem em driver, muita papelada, muita cobrança. Tivemos que manter a documentação toda em dia, que na realidade, acho, desnecessário porque duvido muito, que vão ler esse tipo de documentação. (P.E.)

A entrevista foi realizada, quando o ensino híbrido estava começando, sem a certeza se funcionaria ou retornaria outra vez ao ensino remoto. Com isso, a conversa foi encerrada com a seguinte questão realizada pelo entrevistador: “Com a aplicação das primeiras doses da vacina contra a covid-19 nos professores, houve uma forte pressão do governo para retornar as aulas. Estamos passando pelo período de transição do remoto para o ensino híbrido. Dessa forma, você pode enxergar alguma possível vantagem nessa modalidade de ensino, se esta trará ou não novos desafios a serem superados pelo professor de Educação Física? ”.

Acho que com essa volta, poderemos retomar o trabalho que a fizemos com os alunos por um longo tempo e ver se realmente aprenderam alguma coisa ou se regressaram. Acredito que muitos deles, teremos que iniciar tudo do zero. Acredito também que, nesse período todo quem simplesmente saiu perdendo, foram os alunos e nós tivemos serviço dobrado. (P.E.)

Essa entrevista teve o objetivo de complementar a pesquisa realizada com os professores de Educação Física na modalidade de educação especial, para que sejam possíveis compreender os desafios enfrentados pelo mesmo durante o período de aula

remota, ocasionado pela pandemia da covid-19, no ano de 2020 e 2021.

Análise Crítica

O artigo teve como objetivo analisar os desafios encontrados por professores de Educação Física durante a pandemia da covid-19, realizado através de pesquisas com professores dessa disciplina, sendo relatados as dificuldades encontradas e as mudanças que ocorreram nesse período.

É possível perceber que a pandemia do novo coronavírus impactou diretamente e drasticamente a área educacional do nosso país, colocando à tona o despreparo das equipes à frente da educação. Com isso, fica evidente a necessidade de preparar os profissionais, para realizarem seus trabalhos em condições adversas, outro fato é a falta de capacitação dos professores e equipe pedagógica em relação aos avanços tecnológicos, que nesse momento foi a ponte entre a escola e aluno. Isso se dá pelo descaso dos governantes que, nunca demonstrou verdadeira preocupação com a classe, o que ficou nitidamente exposto durante o isolamento social.

Professores tiveram que aprender usar as tecnologias por conta própria, utilizando de seus bens próprios para trabalharem, pois não lhes foram oferecidos recursos para isso, os mesmos deixaram de lado sua privacidade, abrindo a porta de suas casas para todos e até mesmo executando seu trabalho em horários de descanso.

Em relação aos resultados obtidos, pode se observar que as dificuldades não ocorreram apenas pelo despreparo dos professores, mas também pelo não comprometimento por parte dos alunos e dos pais que, muitas vezes, não possuem a mínima alfabetização para auxiliarem seus filhos nos deveres escolares. Na disciplina de Educação Física, os desafios se tornam maiores ainda, uma vez que as atividades na escola, em sua maioria, são interativas. Com o isolamento, os professores tiveram que desenvolver atividades que pudessem ser realizadas individualmente, com matérias que os alunos tivessem em casa ou pudessem, eles mesmos, produzirem. Outra dificuldade, foi na avaliação dos alunos que, no ensino remoto, ficou quase impossível de ser realizada, uma vez que, havia pouco retorno por foto ou vídeo dos alunos e as atividades impressas não garantia que fosse sido realizadas pelos alunos ou por terceiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consequente, a pesquisa realizada através de questionário online e a experiência narrada por meio da entrevista com profissionais da educação diretamente inseridos no processo, levantou a problemática de que a transposição da educação, realizada na urgência do momento de pandemia, para seu modelo remoto sem uma preparação prévia, gerou um conjunto de fatores que dificultaram o processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito a preparação docente para o uso de tecnologias emergentes, a falta de acessos a recursos tecnológicos por alunos e até mesmo por professores, juntamente com o despreparo e baixo nível de alfabetização dos pais para auxiliarem seus filhos na realização das atividades remotas propostas através de áudios, vídeos e conteúdos impressos.

A principal implicação pedagógica durante esse período é um exemplo de uso acrítico de recursos tecnológicos, apenas como estratégia de transmissão de conteúdos programáticos, que aparenta ter ampliado a exclusão a nível tecnológico de ambos os lados. Contudo, gesta-se também uma cadeia colaborativa não planejada em que, professores que propuseram a se desafiar, criam estratégias para o preenchimento de lacunas existentes na formação docente, nas políticas educacionais e nos investimentos tecnológicos no processo de educação.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020.
- ARMOUR, K. (Org.). *Pedagogical Cases in Physical Education and Youth Sport*. Oxon: Routledge, 2014.
- ASSUNÇÃO, Clara. Falta de Preparo das Escolas para Educação a Distância Aumenta Desigualdades. *Educação: Desigualdades digitais, Rede Brasil Atual*, 9 jun. 2020. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/06/celular-e-whatsapp-educacao-a-distancia-pandemia/> Acesso em: 21 de janeiro de 2022
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. *Diário Oficial da União*. Brasília: Imprensa Nacional. 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 23 de janeiro de 2022
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. COVID-19: Painel Coronavírus. 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em: 13 de dezembro 2021.
- CARDOSO, V. D.; NICOLETTI, L. P.; HAIACHI, M. C. Impactos da pandemia do COVID-19 e as possibilidades de atividades físicas e esportivas para pessoas com deficiência. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*. v.25. ed.0119. DOI: 10.12820/rbafs.25e0119. 14 de setembro 2020. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/14356> Acesso em: 13 de dezembro 2021.
- STADO DO PARANÁ. Lei Ordinária nº nº17656, de 12 de agosto de 2013. Institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado "TODOS IGUAIS PELA EDUCAÇÃO". [S. l.], 12 ago. 2013. Disponível em: <https://bityli.com/fSSXDy> Acesso em: 18 de dezembro de 2021
- FREIRE, W. (org.). *Tecnologias e Educação As Mídias na Prática Docente*. Wak Editora. Rio de Janeiro, 2011.
- INSTITUTO PENÍNSULA. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil. 2020. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19_-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf Acesso em: 09 de dezembro de 2021.
- PARANÁ. Resolução n.º 3.600/2011 – GS/SEED. Curitiba, PR, 2011. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/resolucao_3600_11.pdf. Acesso em:

18 de dezembro de 2021

SANTOS, B. S. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Edições Almeida, S.A, 2020. PDF. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf

SILVA, A. J. F.; Et. al. A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escolar. Revista Corpoconsciência, v. 24, n. 2, p. 57-70, mai./ ago., 2020.

SILVA, A. J. F. Et. al. Desafios da educação física escolar em tempos de pandemia: Notas sobre estratégias e dilemas de professores (as) no Combate à covid-19 (sars-cov-2). Cenas Educacionais, Bahia - Caetité - Brasil, v.4, n.10618, p.1-27, 2021.

SILVA, K. W. da; BINS, K. L. G.; ROZEK, M. A Educação Especial e a Covid-19: Aprendizagens em Tempos de Isolamento Social. EDUCAÇÃO, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 124–136, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p124-136. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914>. Acesso em: 18 dezembro de 2021.

Currículo escolar e perspectivas internacionais: o pensamento rizomático como construtor de espaços acêntricos

School curriculum and international perspectives: rhizomatic thinking as a builder of acentric spaces

Juliano Bona

RESUMO

Tratar o currículo escolar como um espaço de conflitos conceituais que permite pensarmos na inserção de perspectivas globais nas escolas e universidades exige a análise de alguns pressupostos. A possibilidade de aproximarmos a perspectiva global e sua dimensão curricular aos estudos culturais nos remete à existência de um conjunto de relações de poder hegemônicas que contrai o real na direção de um único centro cultural com legitimidade de existência. De forma menor, estas relações, que a princípio circulam apenas de forma intercultural, escorregam para as camadas conceituais – hierarquia cultural cêntrica/conceitos matematizados, ciência flutuante. Com outra velocidade, a perspectiva global se movimenta na direção da construção conceitual que permitem observar o global como expressão de um mundo múltiplo culturalmente, complexo. De forma menor, temos a construção de espaços culturais acêntricos/conceitos com interseccionalidade rizomáticas. Diante desses pressupostos, nosso objetivo é problematizar a perspectiva global do currículo em um contexto de construção de espaços acêntricos em nível cultural e conceitual. Trata-se de um texto teórico que articula as ideias dos seguintes autores: Bauman (2012), D`Ambrosio (2012), Deleuze (2010), Deleuze e Guattari (2014), Leask (2015), Santos (2009). Para atingir nosso objetivo, fizemos dois movimentos analíticos simultâneos. Primeiramente, situamos dentro da perspectiva global as relações de poder conflituosas firmadas entre as diferentes culturas. A cultura eurocêntrica vinculada aos seus dogmas totalitários cria a ideia de cultura única, fim do desenvolvimento de todas as culturas em suas diferentes fases de maturação. Nesse sistema, duas linhas se potencializam no sentido da criação de uma hierarquização arborescente, um espaço com centro, extremidades em desenvolvimento. Esta é a episteme a que os estudos interculturais se opõem e é nesta dire-



ção que fazemos a crítica para pensarmos em devires acêntricos em nível cultural. Explorar outras camadas – este é o segundo movimento que fazemos de forma menor. As pontes, cultura/conceitos/rizoma, são feitas à luz da relação entre cultura eurocêntrica/conceitos matematizados, estudos interculturais/conceitos com interseccionalidade. Alguns pontos que formam a topografia do currículo em uma perspectiva global envolvem articulações que perpassam os espaços cêntricos e acêntricos, tanto em nível cultural como conceitual. As possibilidades de contorno curriculares, as perspectivas globais e suas diferentes verticalizações permitem construir conceitos que sabotam a ideia de cultura única, central, para que possamos nos situar em outro local, diversidade cultural, rizoma, interseccionalidade, gramática da linguagem.

Palavras-chave: currículo. perspectiva global. espaços cêntricos e acêntricos. estudos interculturais.

INTRODUÇÃO

Perspectivas globais e currículo – quando nos deparamos com as linhas discursivas emitidas a partir dos que os defendem, teorizam, ou até mesmo os sentidos produzidos nos espaços educacionais quando os mesmos se objetivam, as torções, as vibrações no ambiente podem ser observadas. Um dos motivos pode estar vinculado ao excesso de aparição, à perda de sentido diante de um mar de signos facilmente relacionados aos discursos sobre globalização. Estamos diante de um terreno pantanoso, cheio de armadilhas que nos levariam a um esvaziamento total do que estas perspectivas propõem. Deste modo, cabe a nós traçar alguns limites dos espaços de significação que envolvem a ideia de perspectivas globais e sua relação com o currículo.

Podemos, nessa esteira, pensar no currículo como um espaço de conflito, expressão das relações de poder que se efetivam nas diferentes camadas, cultural, conceitual e na relação entre elas. Por perspectiva global, partimos do pressuposto que existem diferentes culturas e que elas, por sua vez, são credíveis de produção de saberes que se articulam com todas as áreas do conhecimento. Existe uma relação de lateralidade entre as diferentes culturas, e positividade na legitimação das diferenças. Além disso, as relações interculturais firmadas em nosso momento histórico permitem, por meio da inserção dessas discussões nos espaços educacionais via currículo, refletir sobre o desenvolvimento de lugares epistemológicos de observação e interação com o mundo. Ou seja, o currículo como espaço de conflito que permite a inserção discursiva nas escolas e universidades ganha mais uma linha de força, qual seja, a perspectiva global e suas possibilidades de interação intercultural e conceitual. Porém, traçar contornos das articulações entre perspectivas globais e currículo, nos permite pensar em possibilidades de compreensão e construção de análises críticas dos processos de centralização, tanto em nível cultural como conceitual. Dois aspectos podem ser sinalizados neste momento, primeiramente a influência da cultura eurocêntrica, no que se refere aos processos de colonização, e a legitimação dos conceitos matemáticos nesse processo em nível conceitual. Desse modo, pesar em perspectivas globais via currículo nos remete a uma série de fluxos de sentido que nos permitem verticalizar as dimensões de análise, e ao mesmo tempo, potencializar outras visões de mundo que não se restrinjam à centralidade arborescente, vinculada aos

movimentos homogeneizantes. Desta forma, nosso objetivo é problematizar a perspectiva global do currículo em um contexto de construção de espaços acêntricos em nível cultural e conceitual.

Trata-se de um texto teórico que articula as ideias dos seguintes autores: Bauman (2012), D`ambrosio (2012), Deleuze (2010), Deleuze e Guattari (2014), Leask (2015), Santos (2009). Para tanto, dividimos o texto em duas partes. Primeiramente, destacamos a perspectiva global do currículo como um local de centralidades vinculadas a cultura eurocêntrica e o potencial de inversão intercultural. Em seguida, em um sentido menor, analisamos as relações de centralização cultural e sua expressão em nível conceitual e sua alternativa rizomática. A construção de espaços acêntricos, a princípio, pode parecer uma consequência imediata diante da perspectiva global do currículo. Porém, alguns contornos são necessários para que a análise se potencialize e as diferentes camadas, culturais e conceituais, sejam destacadas em seus macros e microrelações. Por fim, na conclusão, retomamos os objetivos e destacamos que pensar na perspectiva global do currículo não se limita à substituição dos espaços de centralidade por um deslocamento horizontal das diferentes culturas. O pensamento rizomático instala uma espécie de nova gramática da linguagem. Currículo, conceitos e interculturalidade passam a habitar o mesmo território nos espaços educacionais.

Currículo e perspectiva global: Cultura eurocêntrica/diversidade cultural

Instrumento de colonização epistemológico, local de conflitos que expressa a positividade produtiva. O currículo se movimenta de acordo com seu tempo e se desloca conforme os interesses educacionais, sociais, muitas vezes apontando para os fluxos discursivos hegemônicos. Mapear as hegemonias, traçar territórios e sua localização ao longo do tempo exige, em alguma medida, modelar espaços que envolvem a trama observável daquilo que muitas vezes chamamos de real.

Primeiramente, e isto não reduz à complexa trama discursiva, suas relações e surgimento, podemos pensar nos espaços culturais como um horizonte simbólico que nos permite mapear e indicar os fluxos de poder e seus conflitos. É neste sentido que D`Ambrosio (2012, p.105) afirma que “o gênio ocidental, mescla de inúmeras culturas ao redor do mediterrâneo, produziu durante a idade Média as bases fundamentais de um modelo de pensamento que se manifesta em conceitos religiosos, artísticos, sociais e científicos”. Existe uma certa estabilidade e grau de homogeneidade no que hoje denominamos de cultura eurocêntrica. Os conhecimentos e saberes produzidos ao norte passam a ser considerados universais. A partir desta perspectiva, a expectativa é que todas as outras culturas em seu processo de maturação chegarão aos mesmos níveis de compreensão e racionalização da realidade.

As transversalidades provocadas pela cultura eurocêntrica nos remetem a diferentes consequências que perpassam a geografia em que vivemos. Podemos mencionar a construção de uma racionalidade colonizadora, ou a edificação simbólica que formula, em última análise, o estatuto do que definimos como ciência. De forma ampla, a ciência se pauta quase que exclusivamente na matematização da natureza e se impõe a grande parte do mundo ocidental, na pretensão de desvelar novos modelos simbólicos de modelagem do

real, mas que, ao mesmo tempo, funde um ideal de homem racional, calculista, expressão da modernidade. Segundo D'Ambrosio (2012, p.79), a cultura eurocêntrica se originou e desenvolveu durante os séculos XVI e XVIII, e então foi levada e imposta a todo mundo a partir do período colonial. “Hoje adquire um caráter de universalidade, sobretudo em virtude do predomínio da ciência e da tecnologia moderna, desenvolvidas a partir do século XVII na Europa”.

Desse modo, a cultura eurocêntrica não representa apenas substratos discursivos acumulados diante de um movimento de construção sócio-histórica. As relações são construídas com intencionalidade, a universalidade e o ideal de sujeito universal e racional agregam uma série de tecnologias que colonizam as mais diferentes geografias e suas representações mais íntimas. O sujeito, nesse sentido, é o limite de um processo de dominação que projeta o caráter universal científico em nível de pensamento. Os fluxos discursivos eurocêntricos formam uma espécie de campo vetorial centrado na perspectiva da universalidade e racionalidade. As forças são as mais diversas, potentes na arte de anular tudo que não for extensão do centro. Os espaços educacionais, nesta esteira, e mais especificamente o currículo, expressam, com algumas exceções, estes movimentos de centralidade.

Se o currículo é um espaço de conflito, relações de poder que estão nas esteiras dos acontecimentos sociais, podemos sinalizar a existência de um currículo pautado no conhecimento ocidental eurocêntrico – aquele construído sobre o mito que estabelece o único conhecimento válido, a partir de um conjunto de enunciados que edifica uma subjetivada do homem europeu, civilizado, neutro, calculista, objetivo e universal. Todos os outros tipos de conhecimentos, experiências culturais pertencentes a outras geografias e sujeitos são desconsideradas, portanto, não devem estar nas escolas, ou mais, devem ser repelidas fortemente e desconsideradas. “Um conhecimento intrinsecamente atrelado à modernidade/colonizadora do poder, do ser e do saber, mas que é afirmado enquanto neutro, objetivo e universal, que nega o passado e o presente de genocídios e epistemicídios cometidos sobre sua lógica” (SANTOS, 2009, p. 14).

É neste ponto que podemos pensar em uma virada. A cifra do conhecimento eurocêntrico que perpassa as relações de poder, ser e saber, colonizam, mas, e ao mesmo tempo, geram possibilidades de movimentos decoloniais. Os estudos interculturais, nesse sentido, juntamente com a perspectiva global do currículo escolar, potencializam a construção, não apenas no que se refere à positividade de produção de conhecimento em diferentes geografias, mas de sua entrada nos espaços educacionais. Assim, estamos em um mundo do diverso, da diferença cultural no que se refere às suas singularidades e relações – singularidades geográficas e saberes culturais que se movem como pontes e se objetivam por meio de intersecções, interseccionalidades em nível de identidade cultural e conceitual.

Os cruzamentos, os movimentos de inteligibilidade e tradução entre as diferentes culturas, expressam as linhas de um mundo acêntrico, onde os encontros assumem ao mesmo tempo a potência intencional de criação e o acaso dos fluxos discursivos que cruzam as fronteiras. E é neste sentido que os estudos interculturais, não apenas tematizam estas relações, mas, e também, destacam a existência das multiplicidades culturais e suas

entradas nos espaços educacionais. A loC é um processo que permite pensarmos em uma perspectiva global, na internacionalização do currículo das escolas e universidades. A partir de um movimento cíclico dividido em estágios, a loC possibilita a entrada de discussões que articulam perspectiva intercultural/global, ao mesmo tempo que outros conceitos são criados, combinados diante das superfícies de contato entre as diferentes culturas.

Para que a entrada possa ser feita nos espaços educacionais, tradicionalmente racionalizados, organizados, a loC estabiliza os atritos deste movimento ao pensar nos estágios de construção de um currículo não centrado em uma única perspectiva eurocêntrica, como vimos anteriormente. Desta forma, internacionalizar o currículo significa construir zonas de contato entre os estudos interculturais em educação e o currículo, para que haja uma transformação nas práticas efetuadas no espaço escolar. Essas zonas de contato são construídas por meio de um processo dividido em estágios: revisar e refletir; imaginar; revisar e planejar; agir; avaliar (LEASK, 2015).

Os estágios se modificam a cada novo ciclo: revisar o que já está posto, criticar e identificar as estruturas homogeneizantes que pertencem aos currículos; imaginar novas possibilidades na diferença, construir pontes de inteligibilidade entre as culturas e suas micro relações conceituais; revisar e planejar outras discussões e ferramentas pedagógicas institucionais, avaliações, atividades interculturais que coloquem em outra perspectiva o já existente; agir e colocar em prática as diferenças imaginadas nos estágios anteriores; e, por fim, avaliar, discutir os resultados novamente para que se possa iniciar um novo ciclo. Leask (2015) nos indica estas etapas para que possamos nos locomover nos espaços educacionais historicamente construídos. Deste modo, a perspectiva global e a internacionalização do currículo se alinham às práticas já conhecidas de compartimentalização por meio dos estágios. Porém, depois dos primeiros ciclos, outras linhas são criadas para que se possa pensar nas possibilidades de edificação de um currículo intercultural, ou em uma geografia acêntrica que transborde na direção conceitual de interseccionalidades rizomáticas, como veremos posteriormente.

Cultura eurocêntrica, currículo colonial eurocêntrico, estudos interculturais, loC, perspectiva global – observar as diferentes culturas, as relações de poder que isto implica e suas expressões nos currículos das escolas e universidades não abarca a totalidade do que nos acontece em nosso momento histórico. Existem muros epistêmicos, discursos reacionários que existem *a priori* e que não podem ser desconsiderados se quisermos pensar em outro currículo que não centralize sua contemplação em um único tipo de saber que se quer universal. De algum modo, nosso olhar precisa ser menor, mais próximo das microações que se efetivam na educação. Construir espaços acêntricos que se articulem aos estudos interculturais e à loC não é o suficiente para nos aproximar dos acontecimentos que se efetivam no chão, na superfície onde os professores e professoras se locomovem e verbalizam os discursos vinculados aos diferentes componentes curriculares, áreas do conhecimento. É em nível conceitual que podemos pensar no rizoma, no limite da construção de espaços acêntricos, interculturais, via currículo.

A matematização dos conceitos e a insurgência da construção rizomática

As organizações educacionais são anteriores aos sujeitos. Quando analisamos as ideias relacionadas à construção de um currículo intercultural, global, não podemos

esquecer que existem outras relações de força que já estão dadas nos espaços educacionais. Apenas como exemplo, citamos os aspectos organizacionais que pertencem aos diferentes componentes curriculares. Matemática, Português, Geografia, História, são alguns dos componentes com as suas próprias histórias de desenvolvimento que culminaram na composição de grande parte dos currículos que conhecemos no Brasil e em outros países. Nesta esteira, quando pensamos na construção de um currículo pautado em perspectivas globais, de algum modo estas estruturas acabam emergindo ou na forma de discursos centralizantes preocupados na manutenção do status quo, e/ou no distanciamento das práticas disciplinares tematizadas em cada componente.

Frente a estas estruturas, o currículo intercultural e seu processo de construção indicado pela IoC, para que ganhe densidade nos componentes curriculares já existentes, pode, durante os estágios propostos por Leask (2015), promover discussões relacionadas às questões: o que é um conceito? De que forma eles se posicionam nas diferentes disciplinas? Estas perguntas colocam em destaque não apenas os tecidos epistemológicos contidos em cada componente, mas também provoca discussões sobre os devires que a construção de um currículo intercultural pode trazer em nível conceitual, redesenhando as linhas que limitam as grades de um currículo que orbita um centro cultural hegemônico.

Os conceitos, com certa estabilidade e contornos, orbitam os diferentes componentes curriculares. Deleuze (2010) menciona que o filósofo é o amigo do conceito, conceito em potência. Isto não nega a possibilidade de criação e circulação de conceitos em diversas áreas do conhecimento. O Matemático/Filósofo, Biólogo/Filósofo, químico/Filósofo, carrega a mesma centelha de criação intuitiva do filósofo e suas questões sobre a vida. Segundo Deleuze (2010, p. 27), “Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto, uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja um conceito”. Os conceitos são, de alguma forma menores, vivem na pele dos personagens conceituais que os criam, porém não podemos esquecer da centralidade moderna, da ciência hegemônica que funda, por meio de uma relação simétrica, aquilo que consideramos racional em nosso momento histórico. Vivemos, e fomos forjados, na ideia de uma razão universal que, no limite, se objetiva na Matemática. A Matemática dominante, nesse sentido, passa a ser a rainha de todas as ciências, do pensamento dos sujeitos que querem ser modernos, e que desejam expressar em seus gestos toda a racionalidade de suas vidas.

Diante de um palco reluzente coberto de uma racionalidade universal e soberana, sujeitos, personagens conceituais, passam a priorizar componentes matematizantes. É o projeto iluminista em estado de difusão. Na transição entre o século XIX e XX, a ciência moderna se estabelece, “com padrões de rigor matemático, apoiando-se em conceitos não contestáveis de verdade e de integridade. (...) Culminando com a consolidação da matemática como o modelo de pensamento por excelência do saber científico” (D’AMBROSIO, 2012, p. 115). Mesmo em nível conceitual, existe um certo paralelismo entre as centralidades eurocêntricas encontradas nas relações em nível conceitual, que se repetem na matematização conceitual que se desenvolveu depois do período das luzes. A trama cultura eurocêntrica e suas versões colonizadoras e sistematizadas via currículo ultrapassam seus limites e se alojam nas camadas que compõem diferentes conceitos, nas diversas áreas do conhecimento. A matematização conceitual é o rebote que nos

permite pensar não apenas na edificação de um currículo intercultural, mas, e também, nos operadores conceituais e suas interseccionalidades.

Currículos centrados na hegemonia eurocêntrica, matematização conceitual que se estende nas diferentes áreas do conhecimento, as disciplinas que comumente encontramos nas escolas – as relações de dependência podem ser questionadas, cultura eurocêntrica, desenvolvimento científico e civilizatório, e os conceitos que de forma menor atravessam a episteme que se objetiva nos currículos. Porém, podemos pensar em uma inversão no ato de construção de um currículo intercultural – as interseccionalidades, as relações interculturais em nível de conceito. Para isso, precisamos refletir sobre a tessitura dos espaços acêntricos onde as interações e articulações são tratadas com positividade.

Nesses espaços, as multiplicidades são tomadas como substantivo. O mundo é multiplicidade, rizoma. Segundo Deleuze e Guattari, podemos apontar algumas características do rizoma. “Resumamos, os principais caracteres de um rizoma: diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto” (DELEUZE E GUATTARI, 2014, p.43). Em outras palavras, o rizoma é um sistema acêntrico sem hierarquia e significante, sem um líder, sem uma memória que organiza ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de fluxos e estados. Estamos diante de intervalos de intensidades contínuas, platôs, como diriam Deleuze e Guattari (2014): espaço de conectividade ou, e na mesma direção, a intenção de se construir rizomas em nível de linguagem, efetuando necessariamente um descentramento sobre outras dimensões e outros registros.

Sujeito de linguagem que funda uma espécie de pensamento que opera conceitualmente, na direção de construção de espaços acêntricos, os sujeitos que colocam no horizonte a perspectiva global do currículo se deparam, nesse sentido, com uma linha discursiva que permite construirmos conexões conceituais em um espaço cultural rizomático. As interseccionalidades conceituais são efetivadas em um ambiente múltiplo, culturalmente, com possibilidades de articulações entre as diferentes áreas do conhecimento já sistematizadas. Pensar conceitualmente de forma rizomática, desterritorializada, não apenas a perspectiva intercultural do currículo, permite questionar a construção subjetiva dos participantes desse processo. Como menciona Deleuze e Guattari (2014, p. 34), “muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore”. Rizoma, interseccionalidades conceituais e culturais, se articula a um devir intercultural que possibilita observarmos a perspectiva global do currículo por outro ângulo, ao mesmo tempo que as subjetividades são colocadas em perspectiva.

Nesse caminho, as relações interculturais, os movimentos analíticos decoloniais, os currículos que se articulam a uma perspectiva global, se potencializam a partir da edificação de espaços acêntricos, operadores rizomáticos que permitem interseccionalidades em nível cultural e conceitual. Currículos interculturais, globais, tratados com esta profundidade no que se refere à escavação das diferentes camadas que compõem os espaços educacionais, acabam se deparando com os sujeitos, com as massas discursivas que lhes constituem. Absorver o caos, tomar consciência dos regimes arborescentes que muitas vezes guiam nossas práticas, e que nos impedem de pensarmos em outras possibilidades, espaços culturais/conceituais rizomáticos. Nesse sentido, “a diferença é o modelo do mundo à nossa

volta, e a diversidade é o modelo do mundo dentro de cada um de nós” (BAUMAN, 2012, p. 77).

As relações de dependência são complexas, se é a construção de espaços acêntricos, rizomáticos, que estão em função da edificação de um currículo intercultural, ou se é de forma inversa que os fluxos discursivos se movem. Ou seja, os movimentos cíclicos de construção curricular que provocam abalos nas práticas conceituais matematizantes, hegemônicas, que circulam nos meios educacionais. De qualquer forma, verticalizar as discussões na direção da construção de espaços acêntricos nos permite pensarmos na geografia das funções, na gramática da linguagem que envolve os processos curriculares em uma perspectiva global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Problematizar a perspectiva global do currículo em um contexto de construção de espaços acêntricos em nível cultural e conceitual – este é o objetivo que sustenta as duas linhas que seguimos ao longo desse escrito. Primeiramente, sinalizamos a perspectiva global em nível cultural. A centralidade eurocêntrica e sua expressão em grande parte dos currículos escolares dá indícios dos processos coloniais centralizadores e suas ramificações no que é considerado território das culturas definidas como periféricas. Os estudos interculturais, nesse sentido, apresentam outras possibilidades de edificação de currículos interculturais firmados nas relações positivas de lateralidade institucional de cada cultura. Neste ponto, algumas porções de espaços acêntricos podem ser identificadas. Não apenas no que se refere à positividade epistemológica singular a cada território, mas, sim, a partir de movimentos cíclicos, crítica às centralidades do currículo eurocêntrico, para que possamos pensar nas possibilidades de se construir conceitos interculturais. Em uma segunda linha, as formas menores são colocadas em discussão. Existe um paralelismo que pode ser geometricamente localizado entre a cultura eurocêntrica e a cifra conceitual que circula de forma hegemônica. A matemática, ou a matematização conceitual, corta grande parte dos saberes que circulam de forma ampla, e nos currículos e práticas efetivadas nos diferentes componentes curriculares. Regimes arborescentes, conceitos rígidos, saturação imediata dos espaços de possibilidade que permitem interseccionalidades conceituais. O rizoma, nessa direção, funciona como operador conceitual que promove interseccionalidades, tanto em nível conceitual, cultura, e na potencialização inversa da construção de currículos interculturais.

Verticalizar a análise curricular em uma perspectiva global acaba, em algum momento, esbarrando nas necessidades de se pensar sobre o pensamento rizomático (DELEUZE E GUATTARI, 2014, p.43). Na existência de espaços acêntricos catalizadores da inserção de perspectivas globais via currículo e na transformação das práticas imediatas que pertencem aos diferentes componentes curriculares, nas universidades e nas escolas. Não se trata apenas de uma mudança de um currículo eurocêntrico, centralizador, para outro vinculado à perspectiva global, intercultural ou, de forma menor, à rotação de conceitos matematizantes, hegemônicos, para aqueles com interseccionalidades guiados pelas ramificações rizomáticas. Quando sinalizamos a necessidade de verticalizarmos a perspectiva global do currículo em nível conceitual, o plano de fundo rizomático instala uma

espécie de nova gramática da linguagem.

Talvez seria conveniente falarmos de uma outra geografia da linguagem. Linguagem que perpassa as relações conceituais, culturais e que no limite permite colocarmos em devir os sistemas arborescentes de pensamento. São os sujeitos que se relacionam com os movimentos de internacionalização, gestores, professores, alunos, todos que de alguma forma são impactados com as pequenas fagulhas que surgem diante de uma nova geografia do pensamento. Geografia que é linguagem, dobras, territórios acêntricos. Ou seja, estamos diante da possibilidade de transformação da gramática de si, normalmente esquecida pelas práticas conceituais eurocêntricas.

O sujeito global, intercultural, procura a expressão compartilhada de seus desejos, é sujeito de e na linguagem. O currículo, nesse sentido, não está fora, objetivado na distância do quem vem de fora. A construção é coletiva e se faz na imanência dos territórios escolares. Foi o que fizemos ao longo desse escrito: construir os contornos das perspectivas globais do currículo no que se refere à construção de espaços acêntricos, para que possamos pensar nas linguagens, na matéria que constitui os regimes arborescentes de pensamento.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. Ensaio sobre o conceito de cultura. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

D'AMBROSIO, U. Transdisciplinaridade. São Paulo: Palas Athena, 2012.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. O que é a filosofia? São Paulo. Editora 34. 2010

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. Mil Platôs. Vol. 1. São Paulo: Coleção Trans. 2014.

LEASK, B. Internationalizing the curriculum. Abingdon: Routledge, 2015.

SANTOS, B. S. Um Ocidente Não-Ocidentalista? a filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). Epistemologias do Sul. Portugal, Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 445- 486.

O atendimento educacional especializado (AEE) e suas contribuições no processo de inclusão do aluno na classe comum

The specialized educational service (AEE) and its contributions in the process of inclusion of the student in the common class

Cristiane Aparecida Laborda Blanco

*Universidad de la Integración de las Américas
Escuela de Postgrado Maestría en Ciencias da Educação*

RESUMO

O presente estudo é uma descrição resumida de uma dissertação desenvolvida para validação de títulos, que traz como temática: Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Classe Comum: A Articulação para um trabalho colaborativo em uma escola do Município de Manaus, Amazonas, Brasil, no período de 2022-2023, cujo objetivo é Compreender se o trabalho existente entre o Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do professor do Ensino Comum ocorre de forma colaborativa no processo de inclusão de alunos da educação especial como preconiza a Legislação Brasileira, em uma escola estadual localizada na Cidade de Manaus-AM/Brasil. O procedimento metodológico apoiou-se em um enfoque qualitativo, utilizando a pesquisa de campo descritiva. Cinco professores da classe comum e um professor do AEE participaram do estudo. Os resultados obtidos durante a pesquisa relacionada à observação das estratégias colaborativas entre os dois atores deste estudo, foram gratificantes, de início, pela própria colaboração e disponibilidade dos professores na realização do estudo. Os principais resultados apresentam a importância do conhecimento teórico da legislação, em relação as contribuições do serviço do AEE, para o processo inclusivo do aluno na Classe Comum.

Palavras-chave: inclusão. AEE. contribuições. trabalho colaborativo.



ABSTRACT

This study is a summary description of a dissertation developed for validation of titles, which has as its theme: Specialized Educational Assistance (AEE) and Common Class: The Articulation for collaborative work in a school in the Municipality of Manaus, Amazonas, Brazil, in the period 2022-2023, whose objective is to understand whether the existing work between the Teacher of Specialized Educational Assistance (AEE) and the teacher of Common Education occurs in a collaborative way in the process of inclusion of special education students as recommended by Brazilian Legislation, in a state school located in the City of Manaus-AM/Brazil. The methodological procedure was based on a qualitative approach, using descriptive field research. Five common class teachers and one AEE teacher participated in the study. The results obtained during the research related to the observation of the collaborative strategies between the two actors in this study were gratifying, at first, due to the very collaboration and availability of the teachers in carrying out the study. The main results show the importance of theoretical knowledge of the legislation, in relation to the contributions of the AEE service, for the inclusive process of the student in the Common Class.

Keywords: inclusion. AEE. contributions. collaborative work.

INTRODUÇÃO

O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço pedagógico que tem por objetivo possibilitar o acesso ao currículo frente às necessidades educacionais específicas dos alunos público da educação especial, sendo esses alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. De acordo com o decreto nº 7.611/2011 os serviços do AEE devem constar do projeto pedagógico da escola, objetivando a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, na tentativa de extinguir as barreiras, possibilitando a plena participação dos alunos.

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas no AEE devem diferenciar-se das aplicadas na classe comum, não sendo substitutivas à escolarização. O AEE complementa e/ou suplementa a formação dos alunos visando à autonomia e independência na escola e fora dela e é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola, ou em outra escola de ensino regular ou em centros de atendimento educacional especializado públicos ou privados (RESOLUÇÃO nº 11/2010).

A situação problema que serviu como um começo para a presente pesquisa, relaciona-se com a trajetória profissional da pesquisadora, a partir do assessoramento aos professores da cidade de Manaus funcionários da rede estadual de Educação, o que permitiu conhecer suas necessidades e limitações em relação ao AEE; sua articulação com o professor da classe comum e suas contribuições no processo de inclusão do aluno no ensino regular. Diante do exposto procurou-se saber: A Articulação entre o professor do AEE e o professor da Classe Comum, ocorre de forma colaborativa para o processo de inclusão de alunos da Educação Especial em uma escola da cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2022-2023?

Objetivo geral: Compreender se o trabalho existente entre o Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do professor do Ensino Comum ocorre de forma colaborativa no processo de inclusão de alunos da educação especial como preconiza a Legislação Brasileira, em uma escola estadual localizada na Cidade de Manaus-AM/ Brasil, no período de 2022-2023.

A presente produção se justifica, pois, com o surgimento das inquietações dos professores vivenciadas pela pesquisadora, queixas relacionadas as dificuldades encontradas entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o do Ensino Comum para a efetivação do processo de inclusão escolar e do aproveitamento das contribuições ofertadas pelo AEE.

A inclusão do aluno no Ensino Regular, surge com maior necessidade do apoio e da articulação entre o profissional do AEE e do professor da Classe Comum para que o desenvolvimento das habilidades escolares nas crianças público alvo da Educação Especial aconteça.

O trabalho colaborativo entre esses profissionais, quando acontece favorece a todos: alunos, professores, equipe técnica e familiares, estes se sentem amparados e confiantes no sucesso do aprendizado.

MARCO TEÓRICO

As políticas públicas são ações governamentais que são criadas pelo Estado para atender ao interesse público, com o objetivo de assegurar o direito previsto na Constituição Federal. No caso específico das pessoas com deficiência, estas políticas foram criadas pelo poder público para considerar a demanda dos alunos da educação especial.

A implementação ocorreu a partir de acordos internacionais, convertidos em leis, com adoção no país, neste caso cita-se a Declaração de Salamanca com data de 1994. Em estudos como os de Tommasi, Warde e Haddad (1996), e muitos outros, abordam as implicações dessa internacionalização das políticas educacionais nos planos e diretrizes do sistema de ensino brasileiro. Há outras leituras, como os de Zanardini (2006), Fernandes (2015) e Zanardini (2014), que analisam o impacto dessas políticas nos objetivos e no funcionamento da escola pública brasileira.

Dessa maneira, os documentos internacionais orientaram as políticas de educação brasileira a repensar sobre o modelo de formação vigente no país, este calcado na homogeneização, para o modelo que contempla as variadas demandas educativas. (ROMERO E NOMA, 2009).

Visando a melhoria das demandas da Educação Especial, surge o Atendimento Educacional Especializado objetivando dar um suporte para os alunos com deficiência, facilitando o acesso ao currículo escolar, mas, não interferindo no caráter inclusivo que é próprio do ensino regular, sendo ofertado no contraturno da matrícula deste aluno.

Com referência na legislação nacional, de acordo com o Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008 segue:

Art. 1º. A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Assim, O AEE passa a ser um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula da Classe Comum (MEC, 2009).

Baseando-se nessa referência e na percepção do que é visualizado nas escolas das esferas estadual e municipal e pelo que se tem em referências textuais, é possível perceber que a proposta de inclusão deve ter maior abrangência com maior significado do que tem sido nas escolas.

Corroborando com Carvalho (2012), a proposta que se coloca sobre a inclusão abrange muito mais e possui caráter com maior significado do que o simples estar em uma sala de aula, ou em um atendimento especializado, que não lhe asseguram, nem garantem sua ativa participação em todas as atividades do processo escolar, principalmente na classe comum.

Fica perceptível que, a PNEEPEI foi construída na referência dos documentos internacionais, fortemente influenciados pela perspectiva de uma educação destinada a todos e todas, para um mesmo espaço de escolarização, erradicando a segregação. A partir dessa política, se definiu o público da Educação Especial e que a matrícula seria realizada, preferencialmente, nas escolas regulares.

Em seu capítulo V, há a definição do público alvo de estudantes atendidos pela Educação Especial, considerando os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nessa proposta, em 2009 com a proposição de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação – CNE publica a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. Este documento define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola, conhecido como PPP.

E por fim, o caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB nº04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular o público alvo em classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas

de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Implantação das salas de recursos multifuncionais e seu funcionamento

A criação das Salas de Recursos Multifuncionais implantadas pelo MEC e seu serviço prestado ao público alvo da educação especial, tem sido crucial na área da educação, considerando que seu espaço físico possibilita a criação e desenvolvimento de práticas inclusivas que favoreçam a aprendizagem, em sua forma complementar e suplementar para cada caso específico. Dessa forma, a inclusão de alunos com deficiência perpassa pela Ação da Educação Especial, principalmente no Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, realizando a identificação das necessidades desse público, ao elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que permitam diminuir ou afastar barreiras para a plena participação dos alunos, porém sem esquecermos que não substituem a escolarização, esta por sua vez acontece na Classe Comum.

A resolução Nº 04 CNE/CEB (BRASIL 2009) nos esclarece em seu artigo 13 as atribuições do profissional do AEE, deixando de forma clara quais devem ser as ações deste profissional para a contribuição do processo de Aprendizagem.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Nesse sentido, um aspecto considerado decisivo que perpassa pelos incisos IV, VI, VII e VIII deste Art.13, se tem a fala de Glat e Pletsch, (2012 p.140) pontuando a importância da interação entre o professor da classe comum e o professor do atendimento educacional especializado em qualquer modalidade, para concretização de uma educação inclusiva de qualidade. Apesar de estudos comprovarem que no âmbito geral da educação, os professores passam por dificuldades para estabelecerem parcerias e otimizar práticas educativas inclusivas.

Em vista disto, distante está de se acreditar que a educação inclusiva é objeto único e exclusivo da Educação Especial, a pesquisadora ilustra este fato através de seu trabalho nas escolas estaduais da cidade de Manaus. Onde pode ter conhecimento que as SRMs, fazem atendimento ao aluno da Classe Comum, muitas vezes sem este aluno possuir um laudo, ou hipótese diagnóstica, mas pelo fato de apresentar sérias dificuldades na aprendizagem as quais tem uma reação direta com questões sociais e de ordem

emocional, que influenciam diretamente na aprendizagem, demandando um tempo maior para o desenvolvimento da escrita e da leitura.

Quando isso ocorre, a contribuição do AEE se faz de grande valor, na maioria das vezes os professores do ensino regular encaminham esse aluno para a SRM e o profissional através de suas ações identifica, elabora, produz e organiza recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas e muitas vezes apoia na descoberta do motivo que impede a realização da aprendizagem, assim como oferece apoio a família desse aluno.

Portanto, inúmeras são as ações que se propõem a serem desenvolvidas pelo profissional do AEE, nas SRM, ou centros de AEE, contribuições necessárias no processo de aprendizagem do aluno público alvo da Educação Especial. Logo, se faz necessário entender que para que aconteça uma prática educacional inclusiva é necessariamente preciso pensar em uma rede de trabalho colaborativo entre os mediadores desse processo.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi realizado em uma escola do Município de Manaus, Amazonas, Brasil, no período de 2022-2023, desenvolvido por uma abordagem que consiste em uma pesquisa descritiva com enfoque qualitativo, tendo como procedimento técnico um levantamento documental realizado a partir da documentação da legislação internacional, nacional e estadual, sendo assim, são publicações analisadas e em corrente uso. Dispondo-se da pesquisa de campo, com o levantamento de dados operacionalizados através de análises possibilitadas pelo uso do enfoque qualitativo, já que este busca informações além da medição, coletando informações, contextualizando com o ambiente, através dos detalhes, relatos e vivências únicas retiradas das ideias e atitudes dos atores pesquisados, conseqüentemente levando a ampla reflexão do tema em tela. As abordagens qualitativas nos possibilitam grandes benefícios que parecem cruciais para o desenvolvimento da investigação. Segundo Hernández Sampieri (2013, p. 33), “as pesquisas qualitativas se baseiam mais em uma lógica e em um processo indutivo (explorar e descrever, e depois gerar perspectivas teóricas). Vão do particular ao geral”.

Quanto aos sujeitos deste estudo, participaram uma amostra do grupo de professores da escola em tela; cinco (5) professores da Classe Comum e um (1) professor do AEE. As técnicas e instrumentos de coletas de dados, ocorreu pela escolha da entrevista semiestruturada, uma vez que essa técnica oportunizou um encontro com os atores da pesquisa e ainda objetivou obter informações a respeito do assunto de interesse do tema abordado, segundo Sampieri, (2014, p. 403) “As entrevistas semiestruturadas são baseadas em um guia para questões ou perguntas e o entrevistador é livre para inserir perguntas adicionais para esclarecer conceitos ou obter mais informações”. Na realização da aplicação da entrevista escolheu-se o questionário, definido por Marconi e Lakatos, (1999, p. 100) como “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito”. Por fim, a escolha pela observação neste caso a direta, a qual “[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Consiste de ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos” (MARCONI E LAKATOS, 1999, p. 90).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O estudo abordou as contribuições do AEE no processo inclusivo do aluno em seu processo de aprendizagem na classe comum, para isso buscou-se confirmar o que preconiza a legislação com o que realmente ocorre na ponta, ou seja, na sala de aula. Nesse sentido, utilizou-se das informações dos dados coletados na entrevista semiestruturada e por meio do questionário, para a organização destes dados, o que possibilitou a apresentação em quadros, figuras e tabelas facilitando a visualização do estudo.

Como ilustração deste estudo apresenta-se a seguir, uma tabela com base no que se constatou durante a pesquisa na escola em tela. Nela estão as ações do professor no processo de inclusão na classe comum, objetivando a aprendizagem e demonstrando como o AEE, através de seu instrumento principal, o professor, contribui no processo de inclusão do aluno público alvo da educação especial. Para a ética da pesquisa, será mantido o sigilo dos nomes dos participantes, utilizou-se a sigla “PCC” seguida de numerais para se referir aos professores da Classe Comum e a sigla PSRM, para o professor da Sala de Recursos Multifuncionais.

Tabela 1 - Ações do professor do AEE no processo de aprendizagem

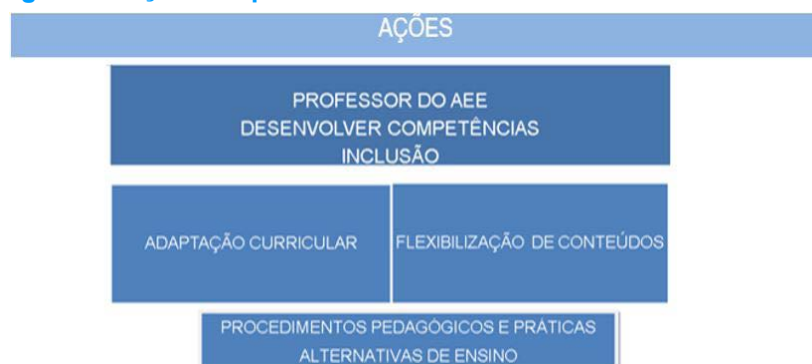
Ações PSRM6	
01	“Adequo a metodologia à realidade dos alunos”
02	“A partir da necessidade do aluno, penso em estratégias e atividades metodológicas para a realização das atividades”
03	“Com alguns alunos realizo a flexibilização com atividades que envolve o currículo”

Fonte: entrevista semiestruturada aos professores participantes da pesquisa, Blanco 2022.

Os relatos dos professores participantes da pesquisa, que atuam na Classe Comum corroboram com os do PSRM, em relação ao atendimento aos alunos público alvo da Educação Especial inseridos na Classe Comum que frequentam o AEE no contraturno da escola, estes pontuaram através da entrevista com a pesquisadora o que acontece na intervenção da SRM na escola em estudo.

Na figura abaixo são apresentadas as ações desenvolvidas no AEE, pelo PSRM, segundo sua fala, nas observações realizadas pela pesquisadora durante suas idas à escola, quando este estava em atendimento com alunos. E nas entrevistas realizadas com o professor.

Figura 2 - Ações do professor da SRM na classe comum e no AEE



Fonte: Pesquisadora – Blanco (2022)

Pode-se observar nos itens citados na tabela 1, assim como na figura 2, o relato do professor sobre algumas de suas ações no AEE. Diante dessas assertivas avista-se que a adaptação curricular e a flexibilização do currículo, acontecem como pontuado no capítulo 1, acerca do Art. 20 resolução 138 (2012 CEE/AM), que trata da Competência dos Atendimentos Especializados no AEE, implantados na rede pública e privada do estado do Amazonas, permitindo o uso dos procedimentos e práticas alternativas de ensino mencionadas em documentos norteadores nacionais, como no caso da resolução N° 04 (CNE/CEB - BRASIL 2009) em seu Artigo 13°.

Vale ressaltar o que foi pontuado no item 3 da tabela 1 acima, onde a fala do PSRM diz: “com alguns realizo [...]”, deixou dúvidas, uma vez que as flexibilizações curriculares devem ser abordadas com todo o público que frequenta o AEE na escola. Desta maneira, procurou-se saber detalhes dessa fala junto ao professor, o qual declarou que só realiza em alguns casos, devido as barreiras atitudinais que sofre com os colegas da Classe Comum. Quando esse professor o permite realizar, a flexibilização, a adaptação de atividades e as sugestões metodológicas ocorrem efetivamente.

Ainda há o relato em entrevista por esse profissional, onde menciona a existência de professores que resistem as articulações entre si, estas tão necessárias para o melhor funcionamento da aprendizagem do estudante público alvo do AEE, atendido na SRM. O que implica diretamente na não aceitação da inclusão em sua totalidade. Mittler (2003, p. 20), afirma que:

A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais.

Outro fator interessante observado sobre as ações do PSRM diz respeito aos relatórios sobre os avanços e as necessidades que devem ser trabalhados no AEE, esses relatórios são entregues aos responsáveis dos alunos em atendimento na SRM da escola. São relatórios produzidos semestralmente, onde o professor informa as devolutivas aos pais e professores da Classe Comum, objetivando mostrar os avanços realizados com os alunos do AEE e também pedir apoio dos responsáveis, caso seja necessário a utilização de atividades específicas em casa, de produção de material adaptado e orientação quanto à necessidade das terapias. Todas essas ações culminam com a produção de um plano individual de atendimento para este aluno.

Este plano se relaciona com o currículo entre a Classe Comum e de Recursos, para assegurar por meio da flexibilização a produção dos recursos metodológicos, suportes e estratégias que possibilitem ao aluno sobrepujar sua dificuldade na assimilação e acompanhamento dos conteúdos do currículo escolar na Classe Comum.

A percepção que se tem sobre as contribuições do AEE no processo inclusivo junto a Classe Comum é que existem muitos recursos a serem trabalhados, mas se faz necessário como primeira ação para isso, romper com as muitas barreiras enfrentadas nesse processo, onde a maior delas percebidas nessa pesquisa são as atitudinais, relacionadas principalmente aos professores da escola regular em relação ao profissional do Atendimento educacional especializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este recorte da pesquisa em uma escola estadual de Manaus objetivou mostrar as contribuições do AEE por meio da apresentação bibliográfica da legislação vigente, literatura de teóricos e da pesquisa de trabalho de campo. As respostas necessárias para a hipótese levantada pela pesquisadora sobre a Articulação entre o Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor da Classe Comum, vieram a partir da observação direta na escola, onde foi possível observar que através do trabalho colaborativo dos professores do AEE e da Classe Comum no processo de inclusão de alunos da educação especial, em uma escola da cidade de Manaus, foi possível encontrar as várias contribuições do atendimento educacional especializado - AEE, objetivando o processo de inclusão do aluno público alvo da Educação Especial.

O objetivo central foi atingido partindo das inúmeras leituras, sendo necessárias para que se construísse um breve resumo da Inclusão no Brasil. Partindo disso, realizou-se o trabalho de campo, as observações diretas, aplicação de questionários e entrevistas, estes contribuíram para a compreensão de todo o processo inclusivo, através do trabalho colaborativo entre os dois atores da pesquisa.

Este trabalho é um processo contínuo e demorado, que demanda um período de tempo longo e de muito empenho dos profissionais envolvidos. Uma das explicações, são as limitações que interferiram no desenvolvimento do trabalho, como foi observado durante a coleta de dados. O cenário atual pós pandêmicos trouxe para nossas escolas um aumento de crianças não alfabetizadas, caracterizadas como dificuldades de aprendizagem ou ainda deficiência por grande parte dos professores da Classe Comum.

Esse fato dificultou o acesso ao real público – alvo do AEE, uma vez que o PSRM, passou a atender várias crianças com hipóteses diagnósticas de deficiência, porém nada comprovado legalmente.

Avistou-se ainda, que as ações colaborativas ocorrem de maneira desarticulada pela falta de um programa institucional, onde ocorra a articulação de tais ações e ainda haja um investimento na formação continuada do grupo de gestores, professores e pedagogos.

Conclui-se a pesquisa de maneira positiva, tendo como base as observações das respostas dadas nas descrições das ações desenvolvidas pelos dois atores desse processo e suas contribuições no processo de aprendizagem dos alunos inclusos, durante as investigações de quais contribuições foram utilizadas ao longo desse período de pesquisa ação e por fim, na análise dos desafios em relação as ações que foram desenvolvidas no processo de aprendizagem pontuados pelos profissionais participantes do estudo.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Resolução Nº. 138/2012 CEE/AM. Estabelece normas regulamentares para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Amazonas.

AMAZONAS. Resolução Nº. 137/2014 - CEE/AM. Dá nova redação ao Art. 11 da Resolução 138/2012 - CEE/AM

ARARUNA, M. R. Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado com aluno que apresenta deficiência intelectual. 2013, 281f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: 2013. BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição [de 1988] da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto 6571/08, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

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

BRASIL. Lei Nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe à cerca da Educação Especial como modalidade escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

DE TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

FERNANDES, Silvia Reis, Concepções e práticas de avaliação vigentes em escolas públicas: a influência das políticas educacionais no trabalho dos professores. 2014 Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC Goiás, Goiânia. 2015

GIL, Antônio Carlos, 1946 – Métodos e técnicas de pesquisa social / Antônio Carlos Gil. – São Paulo: Atlas, 1987.

GLAT, R., Pietsch, M.D. (2012). Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. (Série Pesquisa em Educação, 2ª ed.) Rio de Janeiro: EDUERJ

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. Metodologia de Pesquisa. Tradução por Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

MARCONI, M. de A., LAKATOS, E.M. Técnicas de pesquisa. 2. Ed. Ver.e aum. São Paulo: Atlas, 1990. P 57-75.

MITTLER, P. Educação inclusiva: Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Análise da influência da alfabetização e do letramento na leitura e escrita dos alunos no ensino fundamental inicial nas escolas públicas da cidade de Mocajuba, Pará, Brasil

Analysis of the influence of literacy and literacy on reading and writing skills of early elementary students in public schools in the city of Mocajuba, Pará, Brazil

Maria Lucilene Guimarães de Albuquerque

RESUMO

O estudo sob o tema “Análise da influência da alfabetização e do letramento na leitura e escrita dos alunos no ensino fundamental inicial nas escolas públicas da cidade de Mocajuba/Pará/Brasil”, objetiva analisar a influência da alfabetização e do letramento na leitura e escrita dos alunos no Ensino Fundamental inicial nas escolas públicas do referido município. Tendo como objetivos específicos: Verificar como ocorre o trabalho do professor com a alfabetização e a sua experiência com as atividades de letramento desenvolvidas em sala de aula neste processo inicial da leitura e da escrita dos alunos no Ensino Fundamental nas escolas públicas da cidade de Mocajuba/Pará/Brasil; Observar de que forma os alunos evoluem na aprendizagem da leitura e da escrita neste período inicial nas escolas públicas deste município e avaliar a influência deste trabalho de alfabetização e letramento na leitura e escrita dos alunos para o contexto educacional nas escolas do Ensino Fundamental inicial de Mocajuba/Pará/Brasil. Esta investigação científica embasou-se nos autores como: Soares (2004); Lerner (2002); Ferreiro e Teberosky (1991); Cagliari (1999); sendo do tipo que tem finalidade pura, descritiva com desenho transversal correlacional causal, e estratégias de levantamento de dados de campo num delineamento não experimental, e de natureza quantitativa e qualitativa, voltada para a característica específica do problema, fazendo um enfoque



qualitativo para fazer a análise dos dados coletados. Os resultados demonstraram que a maioria dos alunos já conhecem as letras do alfabeto, mas tem criança que ainda não conhece todas as letras. Em relação à escrita do aluno, nem todos conseguem acompanhar as atividades que são propostas em sala de aula. Nem todos os docentes possuem orientações pedagógicas voltadas para a alfabetização e letramento. 04 alegaram que seus recursos pedagógicos não são suficientes, enquanto 06 dos entrevistados relataram que em parte e outros 04 opinaram que sim. Em relação a sala de aula em que atuam com os alunos, 05 alegaram ser um ambiente facilitador de aprendizagem da leitura e escrita, enquanto os demais alegaram ser em parte ou negando ser. Outro resultado é que todos os professores afirmaram que no momento de avaliar os alunos, consideram os aspectos necessários para a sua aprendizagem respeitando a sua leitura de mundo.

Palavras-chave: alfabetização. letramento. leitura. escrita.

ABSTRACT

The study under the theme “Analysis of the influence of literacy and literacy on reading and writing of students in initial elementary education in public schools in the city of Mocajuba/Pará/Brazil”, aims to analyze the influence of literacy and literacy on reading and writing of students in initial Elementary Education in public schools in that municipality. Having as specific objectives: To verify how the teacher’s work with literacy occurs and their experience with the literacy activities developed in the classroom in this initial process of reading and writing of students in Elementary Education in public schools in the city of Mocajuba/Pará Brazil; Observe how students evolve in learning to read and write in this initial period in public schools in this municipality and evaluate the influence of this literacy and literacy work on students’ reading and writing for the educational context in the initial Elementary Schools of Mocajuba /Pará Brazil. This scientific investigation was based on authors such as: Soares (2004); Lerner (2002); Blacksmith and Teberosky (1991); Cagliari (1999); being of the type that has a pure, descriptive purpose with causal correlational cross-sectional design, and field data collection strategies in a non-experimental design, and of a quantitative and qualitative nature, focused on the specific characteristic of the problem, making a qualitative approach to make the analysis of collected data. The results showed that most students already know the letters of the alphabet, but there are children who still do not know all the letters. Regarding the student’s writing, not everyone can follow the activities that are proposed in the classroom. Not all teachers have pedagogical guidelines aimed at literacy and literacy. 04 claimed that their pedagogical resources are not enough, while 06 of the interviewees reported that in part and another 04 opined that they were. Regarding the classroom in which they work with the students, 05 claimed to be an environment that facilitates the learning of reading and writing, while the others claimed to be in part or denying it to be. Another result is that all teachers stated that when assessing students, they consider the aspects necessary for their learning, respecting their reading of the world.

Keywords: literacy. literature. reading. writing.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem seu enfoque voltado para uma investigação que ajude a compreender os fenômenos em estudo. No entanto, foi necessária uma análise do tema que aborda a influência da alfabetização e o letramento na leitura e escrita dos alunos: no Ensino Fundamental inicial nas escolas públicas da cidade de Mocajuba/Pará/Brasil.

Com o intuito de superar as dificuldades existentes no início da aprendizagem da leitura e da escrita, favorecendo o desempenho tanto para quem ensina como para quem aprende numa perspectiva de avanços pedagógicos que possibilitem ao aluno a desenvoltura das habilidades de ler e de escrever com competência, adentrando uma formação de cidadãos leitores, escritores, críticos, reflexivos, transformadores e atuantes na vida em sociedade. Embora, os alunos precisem ser o centro dessa visão educativa, conhecer a sua realidade e valorizar sua experiência pode ser o ponto de partida para uma aprendizagem com sucesso.

É pertinente frisar que todas essas problemáticas que afetam a alfabetização e o letramento interferem no desenvolvimento da leitura e escrita. É necessário que a escola tenha bem esclarecido a relevância dessa proposta de alfabetizar letrando, precisa despertar para essa fase do aluno que é a mais importante de sua vida escolar. Considera-se que o conteúdo principal de uma instituição educacional deve partir da leitura e da escrita, igualmente, pode-se afirmar que é dessa forma lendo, escrevendo, interpretando, refletindo, se posicionando, buscando mudanças, é que será possível fazer parte de uma sociedade com exigência de seres letrados.

A alfabetização e o letramento são premissas essenciais no processo educativo, portanto, compreender e buscar conhecimento a respeito dessas variáveis foi de grande relevância para que seja possível conquistar mudanças na escola, na ação pedagógica e com resultados satisfatórios no desempenho do aluno, mas para que isso aconteça de fato, será necessário um olhar diferenciado com inovações que sejam capazes de rever métodos, posturas, atitudes e dessa forma superar as dificuldades que se tem no contexto escolar que é ensinar o aluno a ler e a escrever com suas devidas habilidades.

Neste exposto, é perceptível no âmbito escolar o grande desafio de trabalhar esse processo inicial do aluno, pois ensiná-lo a ler e a escrever dentro de um contexto social, exige muito preparo e, além disso, um perfil de professor comprometido e com formação adequada, suportes e apoio pedagógico, incluindo o da família, para então, se pensar em planejar ações que envolva o estudante a certo ponto que seja possível respeitar e considerar suas experiências e a partir delas construir novos conhecimentos sempre firmados de que essa aprendizagem é base de todo o seu caminhar educativo.

A escolha desta temática foi justamente para encontrar respostas às inquietações detectadas no contexto da escola e que envolvem as ações do professor e a aprendizagem do aluno, buscando compreender os fenômenos em estudo com o propósito de superar as dificuldades existentes no processo inicial da leitura e da escrita e dessa forma avançar nestas habilidades com um referencial de qualidade educacional se preocupando com uma formação para a vida, o que é papel da escola, olhar o sujeito em todos os seus aspectos seja ele, cognitivo, emocional, afetivo, cultural e social.

O estudo possui como objetivo geral: Analisar a influência da alfabetização e do letramento na leitura e escrita dos alunos no Ensino Fundamental inicial nas escolas públicas da cidade de Mocajuba/ Pará/Brasil. Tendo como objetivos específicos: Verificar como ocorre o trabalho do professor com a alfabetização e a sua experiência com as atividades de letramento desenvolvidas em sala de aula neste processo inicial da leitura e da escrita dos alunos no Ensino Fundamental nas escolas públicas da cidade de Mocajuba/

Pará/Brasil; Observar de que forma os alunos evoluem na aprendizagem da leitura e da escrita neste período inicial nas escolas públicas deste município e avaliar a influência deste trabalho de alfabetização e letramento na leitura e escrita dos alunos para o contexto educacional nas escolas do Ensino Fundamental inicial de Mocajuba/Pará/Brasil.

Neste sentido, saber ler, escrever, interpretar, analisar, refletir é essencial para a compreensão do que acontece ao redor de mim e do meio em que vivo. Pois se vive em um meio social letrado e a escola precisa reconhecer o seu papel dentro deste contexto. Repensar a teoria e a prática da alfabetização e do letramento no sentido de suprir os entraves e priorizar a desenvoltura das habilidades de ler e de escrever com criticidade e autonomia exige estudo do que se propõe para encaminhar trabalho com resultados assegurados e satisfatórios.

Os procedimentos metodológicos partiram-se de uma pesquisa tipo descritiva, tendo seu desenho transversal correlacional causal, com delineamento não experimental, sendo uma pesquisa de natureza mista, pois é quantitativa com enfoque qualitativo, realizada nas escolas públicas do Ensino Fundamental inicial da cidade de Mocajuba, situada no Estado do Pará/Brasil.

Considera-se esta pesquisa relevante, pois se vive em uma sociedade letrada onde ler e escrever é essencial, então, verificar esse processo da descoberta da leitura e da escrita pode ajudar na formação de leitores e escritores com uma melhor compreensão do seu meio social quanto mais conhecimento e informação, se busca os direitos, com participação ativa e condições de lutas por mudanças. Portanto, o estudo que foi realizado justifica-se pela importância de compreender o complexo processo de alfabetizar e as reais dificuldades encontradas no início da leitura e da escrita, buscando um melhor entendimento das premissas no sentido de se aprofundar além da alfabetização com uma proposta de letramento com o intuito de contribuir na aprendizagem dessas habilidades dos alunos nas escolas públicas da cidade de Mocajuba no estado do Pará, situada no Brasil no Ensino Fundamental inicial.

REVISÃO DA LITERATURA

Alfabetizar letrando é importante, pois se vive em meio social letrado e a escola precisa reconhecer isso, orientando os educandos no sentido de prepará-los para atuar com dignidade sendo conhecedores de direitos e de deveres que os ajudem a conduzir e a conquistar melhorias para si e também para a vivência de outras pessoas.

Esta pesquisa será importante, pois existe uma preocupação em relação aos acervos que estimulem a leitura autônoma dos alunos em processo de alfabetização, e isso vem aumentando, tanto que, programas educacionais se apresentam dentro de uma nova configuração que envolve políticas públicas Freire (1991) assegurando à alfabetização e ao letramento papel preponderante na educação básica, fato que exige repensar o ensino adentrando esse contexto, verificando os eventuais percalços aos docentes e quais as reais possibilidades de avanços naquilo que se propõe.

A escola tem um papel importante, sendo consciente de que o acesso a esta

aprendizagem em grande parte é da escola, onde a alfabetização é um fenômeno complexo, mas que tem inúmeras possibilidades de se fazer o uso da leitura e da escrita em sala de aula, com as devidas orientações, para que o aluno seja de fato alfabetizado. As habilidades de ler e escrever podem permitir ao aluno o mundo das informações e ter o domínio da tecnologia da escrita o que significa conhecer o sistema alfabético e ortográfico, o que se obtém através do processo de alfabetização, no entanto, para entrar e fazer parte desse mundo, o aprendiz necessita saber ler e escrever em diferentes situações, contextos e circunstâncias, adentrando numa proposta de letramento (SOARES, 2006).

A leitura e a escrita têm múltiplas funções que são importantes para a sociedade, é por isso que além do aluno ser alfabetizado deve desenvolver o seu potencial de reflexão crítica, para poder estabelecer uma relação no meio social, o que exige que a alfabetização seja mais que uma aquisição de uma tecnologia, que é o ato de ensinar a ler e a escrever, no entanto, precisa dominar muito mais, criando condições de inserir os sujeitos nas práticas sociais e em diferentes instancias e assumido postura política.

A preocupação com acervos que estimulem a leitura autônoma dos alunos em processo de alfabetização tem aumentado. E justamente por isso, programas educacionais apresentam uma nova configuração de políticas públicas a que vem assegurar à alfabetização e ao letramento um papel preponderante na educação básica, o que exige repensar o ensino dentro desse contexto, verificando as possibilidades que se abrem e quais os eventuais percalços, sua prática em sala de aula, a forma de orientação aos docentes quais as reais possibilidades de avançar no que se propõe.

O conceito de alfabetização vem mudando ao longo da história da humanidade, diferentes autores - pesquisadores vêm contribuindo muito na reflexão desse processo com algumas definições restritas e outras em uma abordagem mais ampla, embora, todas sejam importantes para a compreensão, posicionamentos e resultados. De acordo com Soares (2004), a alfabetização é para dar acesso ao mundo da leitura, é propiciar condições para que o indivíduo se torne capaz de ler e de escrever com todas as funções que tem na sociedade e que saiba utilizá-la como instrumento de luta pela conquista da cidadania plena.

Estudar sobre o que é necessário conhecer quando se começa a escrever para ter o contato e fazer o uso do sistema de escrita e nessa etapa contar com a ajuda de Cagliari (1999) que apresenta em sua obra uma lista de conhecimentos que se precisa ter para lidar com o sistema de escrita e são fundamentais para conhecer a língua na qual foram escritas as palavras, o sistema de escrita, o alfabeto com a sua representação de letras e sons, as variações das letras, a sua forma gráfica e o seu valor funcional, a caracterização gráfica das letras (função e mudança no traçado), a caracterização funcional das letras (posição e representação), a grafia correta, decifrar o valor sonoro das letras, o nome das letras, a relação entre letras e sons (leitura), a relação entre os sons e as letras (escrita), a ordem das letras na escrita, a linearidade da fala e da escrita, reconhecer uma palavra, nem tudo que se escreve são letras, nem tudo que aparece na fala tem representação gráfica na escrita.

A alfabetização tem sido um tema sobre o qual muito se tem falado e escrito, é considerado um fenômeno social, e não pode ser promovido sem que haja reflexão. O conceito de alfabetização vem mudando historicamente em função das necessidades que a sociedade cria, portanto, a evolução da humanidade exige mudanças. Se antes, em outros

tempos, ler e escrever decodificando o sistema de escrita era o suficiente para atender as necessidades da época, essa realidade mudou. A sociedade de hoje, quer pessoas que vão muito além, que se apropriem do sistema de escrita como um sistema de representação.

A escola precisa lembrar que quando a criança chega à instituição, ela já traz consigo leituras prévias do seu contexto de vida, ou seja, já chega sabendo alguma representação escrita, e que na escola vem aprender mais, é por isso que deve estar preparada para receber a criança que é um ser social, e que vem em busca de mais conhecimento, ela não chega à escola zerada, pelo contrário tem muitas expectativas, e é com isso que o trabalho escolar tem que ser cauteloso para não desanimar para não correr o risco de perder esta oportunidade que desperta na criança a facilidade para a aprendizagem o trabalho com leitura na escola tem que ter sentido para o aluno (LERNER, 2002).

Para Ferreiro (2003), alfabetização não é um estado, mas um processo que tem início muito cedo e antes de entrar na escola, não termina com a conclusão escolar, é contínuo e construído durante a existência, é sem limite, pois a cada momento se incorpora algum tipo de aprendizagem que não acontece da mesma forma para todos e isso envolve a situação de uso da língua escrita.

Alfabetizar um aluno é de fundamental importância para que ele possa interpretar os fatos que acontecem no mundo em que vive. Pois esse conhecimento vai ajudá-lo a desenvolver a consciência do valor social que é construída a partir do seu nascimento, mas que se aprimora com a aprendizagem que é a aquisição da leitura e da escrita tornando-o um ser pensante, capaz de agir e construir relações no meio em que está inserido. Vale ressaltar que o conhecimento adquirido fora da escola, faz parte desse processo e deve ser valorizada, levando em conta que o aprendizado começa quando se detecta a dificuldade do aluno.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1991) é de suma importância que o professor dos anos iniciais tenha o conhecimento desse processo de aprender a ler e a escrever para ensinar através dos erros e desafiar os alunos para que possam pensar e agir, no entanto, vale ressaltar que isso não é um método específico, mas uma proposta de trabalho. O professor para alfabetizar os seus alunos deve provocá-los na construção do seu conhecimento com intervenções que os ajudem progredir.

Cabe a nós, educadores, buscar a melhor maneira de ajudar os alunos a construir a sua aprendizagem, procurando sempre adaptar os nossos métodos, criando através deles situações que os envolvam que os levem a questionar e aprender superando seus erros, utilizando-os como um requisito para o acerto, buscando uma aprendizagem com o desenvolvimento do raciocínio lógico, sendo capaz de responder e perguntar, além de envolver-se em diferentes níveis dessa aprendizagem do ler e do escrever, apto a fazer o link do que aprende, utilizando estes conhecimentos para realidade de sua vivência.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa científica é caracterizada como do tipo descritiva, tendo seu desenho transversal correlacional causal, com delineamento não experimental, sendo uma pesquisa

de natureza mista, pois é quantitativa com enfoque qualitativo, realizada nas escolas públicas do Ensino Fundamental inicial da cidade de Mocajuba, situada no Estado do Pará/Brasil.

De acordo com Sampieri e Lúcio (2013), uma pesquisa do tipo descritiva é aquela que registra e interpreta características dos sujeitos envolvidos na pesquisa, e, além disso, estabelece relação entre as variáveis, com o objetivo de conhecer o que se pesquisa com mais profundidade, como também visa descrever informações sobre os grupos que se investiga. O desenho desta pesquisa é transversal correlacional causal, pois descreve a relação entre as variáveis em momento determinado. Seja em termos correlacionais ou em função da relação causa-efeito, sendo que as causas e os efeitos já acontecem na realidade, ou estão acontecendo durante o desenvolvimento do estudo de acordo com a hipótese a qual é fundamenta na revisão da literatura (SAMPIERI E LÚCIO, 2013).

O delineamento da pesquisa é não experimental, pois se observou os fenômenos em estudo da maneira como ocorrem em seu contexto natural, para depois analisá-los. Com a observação de situações já existentes, sendo que as variáveis já têm seus efeitos, e é utilizado em pesquisa de levantamentos com dados numéricos, Mertens (2005) diz que a pesquisa não experimental é para variáveis que não podem ser manipuladas. A natureza desta pesquisa é mista, considerada quantitativa com enfoque qualitativo em uma só investigação para se ter um melhor entendimento dos fenômenos em estudo (SAMPIERI E MENDOZA, 2008). E com esta integração formular o problema de maneira mais clara, produzindo dados variados, com mais criatividade teórica, e solidez científica que permite que os dados sejam melhor aproveitados. Sendo que neste trabalho científico, centra-se mais no quantitativo.

Este estudo investigativo para adentrar o campo de pesquisa apresentou a Secretaria Municipal de Educação o Termo de Aceite Institucional, mediante o qual foi liberado os lócus de pesquisa, cedendo dados, no que diz respeito a quantas escolas atendem os alunos do 2º e 3º ano na cidade de Mocajuba. O universo desta pesquisa científica é composto de 271 alunos, sendo que 55 destes estudantes são da Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Abel Figueiredo; 36 educandos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Pedro Hermans; 98 alunos da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Diniz Sousa Coelho; e 82 alunos na Escola de Regime e Convênio de Ensino Fundamental Instituto Nossa Senhora das Graças; mais o envolvimento de 12 docentes das referidas instituições, e também 100% dos outros segmentos, 04 diretores, 04 coordenadores, totalizando em 291 participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na pesquisa de campo foi feito o registro do desempenho dos alunos, observando o passo a passo de sua evolução nas atividades de leitura e escrita em sala de aula para poder fazer uma avaliação qualitativa, onde o aluno foi objeto de estudo, sendo perceptível que numa turma existe diferentes níveis de aprendizagem, em que a maioria dos alunos avança, no entanto, existem outros com dificuldades. A maioria dos alunos já conhecem as letras do alfabeto, mas tem criança que ainda não conhece todas as letras, ou então, já

conhece algumas letras, o que leva o professor utilizar estratégias para ensinar os sinais gráficos e sonoros, no entanto, isto não é suficiente, se faz necessário ir além do alfabetizar, ou seja, ensinar para a prática social da leitura e da escrita, sendo habilidades essenciais para o desenvolvimento humano.

Em relação à escrita do aluno, nem todos conseguem acompanhar as atividades que são propostas em sala de aula, tem criança que ainda é muito lenta para escrever, outras, tem facilidade, sendo que o professor tem que saber conduzir esta situação de fazer o acompanhamento de acordo o nível do aluno, tendo, portanto, de proporcionar momentos diferenciados para que possa atender a expectativa dos alunos. Quando uma criança não sabe ler e nem escrever se desinteressa da escola, às vezes até desiste. Mas pode ser diferente, se na escola receber esta oportunidade de fazer a descoberta deste momento mágico. Tanto que quando uma criança começa a ler e escrever se encanta com tudo e tem uma reação única que é querer ler tudo que ver pela frente, atitude que enobrece quem ensina e quem aprende.

O que se observou é que no decorrer do ano letivo com muito trabalho os alunos vão sendo alfabetizados, mas não letrados, ou seja, tem dificuldade de entender o que ler e escreve, sendo também uma dificuldade do professor que precisa ser letrado, sendo um desafio para quem ensina e para quem aprende, ter um referencial de leitura, é dar exemplo para que o aluno desenvolva tais habilidades.

Em relação a caracterização dos professores participantes da pesquisa, 13 do gênero feminino e 01 do gênero masculino, quanto a formação tivemos 03 cursando o nível superior, 05 com graduação e 06 com pós-graduação. Questionados sobre se o método utilizado para alfabetizar os alunos é eficaz para o desenvolvimento da leitura e da escrita, 06 professores alegaram que sim, enquanto os demais relataram que em parte, ou seja, deixando dúvidas quanto aos métodos empregados.

O ensino da leitura e da escrita em sala de aula é privilegiado sendo que é um espaço onde se troca experiência e conhecimento entre os que ali se encontram, este ambiente é um local social, onde existe uma rotina com relações interpessoais, pensamentos, relação de poder, imaginários e representações sociais, que deve nortear a prática pedagógica

Sobre os recursos utilizados para alfabetizar os alunos se são suficientes para desenvolver as habilidades da leitura e da escrita, 04 alegaram que seus recursos pedagógicos não são suficientes, enquanto 06 dos entrevistados relataram que em parte e outros 04 opinaram que sim.

Em relação a sala de aula em que atuam com os alunos, 05 alegaram ser um ambiente facilitador de aprendizagem da leitura e escrita, enquanto os demais alegaram ser em parte ou negando ser. Outro resultado é que todos os professores afirmaram que no momento de avaliar os alunos, consideram os aspectos necessários para a sua aprendizagem respeitando a sua leitura de mundo.

Entre os docentes entrevistados 07 afirmaram que recebem orientações pedagógicas na sua prática de alfabetizar, enquanto 06 mencionaram que só recebem as vezes tais orientações e apenas 01 alegou nunca ter recebido algum tipo de orientação. Em relação as dificuldades dos alunos em alfabetização, se são superadas através das estratégias de

leitura utilizadas pelos professores, 07 alegaram que sim, 04 disseram que são superadas em parte e 03 afirmaram que não.

A forma como o professor vai trabalhar com esses alunos nesse nível, seu método, estratégias, compromisso, conhecimento da realidade das crianças, é fundamental, pois o conhecimento que traz de casa deve ser o ponto de partida para transformar a sala de aula em um espaço de aprendizagem. Vale ressaltar a importância da interação entre esses aspectos para que não ocorram de forma isolada, alfabetização e letramento se somam, ou melhor, a alfabetização é um componente do letramento, sendo uma maneira de reconhecer que não basta saber ler e escrever deve-se alfabetizar letrando.

Quando indagados sobre se na escola em que trabalham tem aula de reforço para os alunos que estão com dificuldade na leitura e escrita? Com base nesta pergunta tivemos 57% alegando que não e 43% alegaram que as vezes.

A partir do momento em que se lançou a seguinte pergunta: Em sala de aula já se utiliza atividades que adentrem a proposta do letramento? 08 dos professores alegaram que as vezes, 05 consideraram que sim e apenas 01 alegou que não. Outro fator importante é que 43% dos entrevistados afirmaram receber formação para trabalhar com os alunos atividade de letramento, outros 43% alegaram recebem as vezes e 14% nunca terem recebido algum tipo de formação.

Com intuito de superar problemáticas relativas ao processo de alfabetização e seus aspectos, se faz necessário uma postura que venha compreender melhor o tema para se construir conhecimentos favoráveis a prática pedagógica. Para Soares (2010) a autora pontua que para que os conhecimentos a respeito do sistema de escrita por parte dos alfabetizadores devem ser tão amplos quanto possível com domínio na área. Essas ponderações que se espera do alfabetizador para que possa seguir adiante melhorando cada vez mais e que resultem em práticas significativas, favorecendo os envolvidos nesse processo de alfabetização.

Em relação ao trabalho em parceria com a família dos alunos, 07 dos professores afirmaram que nunca realizaram, 05 alegaram que desenvolvem as vezes e apenas 02 disseram que fazem esse trabalho mediante com a família. Em relação as praxes educativas do professor em manipular situações para que o aluno seja alfabetizado e letrado. 71% dos professores entrevistados alegaram que conseguem letrar e alfabetizar alunos e 29% demonstraram que não conseguem.

As mudanças são necessárias, no entanto, é preciso discutir os pontos sobre as bases novas a alfabetização inicial, considerando a escrita com a representação da linguagem, pois atrás disso a um sujeito cognoscente que é um ser pensante, e, portanto, constrói interpretações, agindo sobre a sua realidade para torná-la real (FERREIRO, 2000).

O sistema de ensino precisa incorporar essas mudanças em relação a aprendizagem dos alunos, procurando desenvolver a prática educativa mediante decisões com um olhar mais específico voltado para a necessidade da alfabetização, embora se viva com tecnologias avançadas, ainda quem constitui a melhor tecnologia é o professor, no entanto, precisa trabalhar nesta direção, e para a sua prática ser mais eficiente precisa conhecer o ensino da linguagem escrita, o que possibilita a reflexão crítica para se buscar melhorias na atuação pedagógica, onde a teoria não esteja distanciada da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nível de Brasil, as escolas brasileiras, precisam de um olhar inovador voltado para as situações do âmbito escolar, principalmente nos anos do Ensino Fundamental inicial, pois é neste período que se constrói a base de toda uma formação escolar. Onde o aluno precisa ser alfabetizado com uma desenvoltura de leitura e de escrita para as práticas sociais, passando a ter sentido o que se aprende na escola que deve ser um lugar de aprendizagem para a realidade de vida do cidadão.

É impossível fazer parte do contexto escolar sem se envolver com as situações do cotidiano, que são diversas, no entanto, neste trabalho investigativo, o que consolidou a realização do estudo, foram as inquietações, as dificuldades e os desafios tanto perceptível na atuação do professor como na aprendizagem dos alunos no processo inicial da leitura e da escrita, tendo a convicção de que se docentes e estudantes neste início de construção receberem orientações, acompanhamento, com a valorização de seus potenciais com certeza resultaram no avanço e no sucesso dos envolvidos.

A pesquisa tem como objetivo analisar a influência da alfabetização e do letramento na leitura e escrita dos alunos no ensino fundamental inicial nas escolas públicas da cidade de Mocajuba/Pará/Brasil. Pois quando o aluno é bem alfabetizado e letrado, tem oportunidade de evoluir na aprendizagem da leitura e da escrita para a prática social, ou seja, não só ler e escreve, mas também, compreende o que está lendo e escrevendo, fazendo um link com sua realidade de vida.

Foi perceptível nas escolas que os alunos, aos poucos, vão sendo alfabetizados, mas não são letrados, ou seja, embora, conheça as letras do alfabeto, tem dificuldades para construir, frase, texto, ou fazer alguma produção escrita, assim, como entender o contexto das situações trabalhadas, o que requer. Estratégias por conta dos professores, os quais utilizam atividades do dia a dia para a superação das problemáticas.

Já em relação ao letramento, foi possível verificar que o professor utiliza atividades nesta proposta, mas de forma muito superficial, pois em sala de aula se aplica algumas atividades que resultam de encontros de professores (PACTO) e outras retiradas de livros didáticos, nada que seja elaborado e planejado na escola para de fato desenvolver no aluno a função social da escrita. Outra pretensão específica deste trabalho foi observar de que forma os alunos evoluem na aprendizagem da leitura e da escrita neste período inicial nas escolas públicas deste município.

Sendo que os alunos estão cursando numa mesma turma, no entanto, encontram-se, em níveis diferentes de aprendizagem, ou seja, existem alunos que já sabem ler e escrever, outros começando a desenvolver essas habilidades, e ainda aqueles que não conseguem ler e escrever. Mas quase sempre o professor com suas estratégias ao longo do ano letivo consegue que a maioria dos alunos avance na dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita. Um trabalho que poderia ter melhores resultados se na escola existissem mais atividades direcionadas para a prática da leitura e da escrita que quando acontece é na sala de aula, sendo que deveria se utilizar outros espaços da escola em favor do desempenho do aluno.

Avaliar a influência deste trabalho de alfabetização e letramento na leitura e escrita dos alunos para o contexto educacional nas escolas públicas do ensino fundamental inicial da cidade de Mocajuba é fundamental, pois a alfabetização e o letramento são diferentes, mas se complementam, ou seja, trabalhar nesta expectativa, é desenvolver no aluno o conhecimento fonético/ortográfico e muito mais, é aprofundar para as práticas sociais, melhor dizendo, além de codificar e decodificar, o aluno desenvolve o seu interpretativo, participa e aprende buscar respostas aos seus anseios. É para isso que a escola deve servir.

Alfabetizar letrando é uma proposta relevante, se vive em uma sociedade letrada e a escola precisa exercer o seu papel adentrando este contexto. A partir do momento que a instituição escolar descobrir que o conteúdo principal a ser trabalhado é a leitura e a escrita dos alunos, e que o resto é consequência, pois quem sabe ler e escrever em sua essência aprende, compreende, descobre, reage atua nas situações da vida, o que se aprende na escola deve ser útil no contexto de vida.

Sendo assim, conclui-se que este estudo tem relevância social para o município de Mocajuba com a pretensão de desenvolver um trabalho voltado para a alfabetização e o letramento dos alunos numa perspectiva de avanços na construção da aprendizagem da leitura e da escrita, como habilidades essenciais a serem asseguradas no currículo escolar, já que são de grande importância para o sucesso e desempenho dos educandos como também para a prática docente.

REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 2000.
- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. 4ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. 25ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.
- LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o impossível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MERTENS, D. M. Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods 2ª Ed. Thousand Oaks, CA, EE.UU.: Sage, 2005.
- SAMPIERI, H. COLLADO & LUCIO, F. Metodologia de pesquisa. 5ª Ed. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Ed. Penso, 2013.
- SAMPIERI, H. R. MENDOZA, C. P. El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. En: ÁVAVAREZ GAYOU, J. L., 6º Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Vila hermosa, Tabasco, México. 2008.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. O letramento e a alfabetização: Qual é a diferença entre a alfabetização de crianças e de jovens e adultos? Letra A. O jornal do alfabetizador, Belo Horizonte, ano 2, p. 3, jun/jul. 2006. Edição Especial.

Capítulo 20

Alfabetização e letramento: dificuldades e desafios enfrentados no processo do ensino aprendizagem

Literacy and literacy: difficulties and challenges faced in the teaching-learning process

Marilsa Menezes de Oliveira

*Universidad De La Integración De Las Américas. Escuela De Postgrado. Maestría En
Ciências Da Educação*

RESUMO

Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação desenvolvida para validação de títulos, que traz como temática. Alfabetização e letramento: Dificuldades e desafios enfrentados no processo do ensino aprendizagem. Tendo como objetivo geral, analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino-aprendizagem, refletindo como esse processo pode ser superado. A metodologia utilizada para este trabalho foram as técnicas de observação participante e aplicação de questionários estruturados e semiestruturados, possuindo questões abertas e fechadas. Os resultados encontrados apontam que a alfabetização não se resume apenas na apreensão de habilidades mecanizadas de codificação e decodificação da leitura e da escrita, mas na habilidade de compreensão, interpretação, desenvolvimento do senso crítico e produção de conhecimento, o que só é possível com o letramento. A alfabetização e o letramento são dois processos distintos, mas um não deve se dissociar do outro, é importante que haja um entrelace para que o indivíduo seja capaz de fazer uso social dessa aprendizagem e, dessa forma, ser capaz de se inserir e atuar na sociedade de forma efetiva, provocando mudanças de acordo com as suas necessidades.

Palavras-chave: alfabetização. letramento. professor alfabetizador.

ABSTRACT

This study is a summary description of a dissertation developed for validation of titles, which has as its theme. Literacy and literacy: Difficulties and challenges faced in the teaching-learning process. With the general objective of analyzing the difficulties faced by teachers in teaching-learning, reflecting on how this process can be overcome. The methodology used for this work was the techniques of participant observation and application of



structured and semi-structured questionnaires, with open and closed questions. The results found indicate that literacy is not limited to the apprehension of mechanized skills of encoding and decoding reading and writing, but in the ability to understand, interpret, develop a critical sense and produce knowledge, which is only possible with the literacy. Literacy and literacy are two distinct processes, but one should not be dissociated from the other, it is important that there is an intertwining so that the individual is able to make social use of this learning and, in this way, be able to insert himself and act in the society. society effectively, provoking changes according to its needs.

Keywords: literacy. literacy. literacy teacher.

INTRODUÇÃO

A capacidade de saber ler e escrever pode mudar o futuro de uma criança é um dos primeiros passos para um desenvolvimento completo e saudável, além de ser essencial para novas oportunidades ao longo da vida. O presente estudo mostrar a relevância da alfabetização na perspectiva do letramento, visando entender quais as dificuldades e desafios enfrentados pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e da professora alfabetizadora no processo de ensino-aprendizagem.

Situação problema: O número de alunos que ingressam no 5º ano do ensino fundamental I, sem um conhecimento satisfatório de leitura e escrita é bastante elevado, embora sejam considerados “alfabetizados” ainda não desenvolveram as competências e habilidades para interpretação textual, ou seja, desenvolveram apenas a decodificação das letras. Pergunta central: Quais fatores podem estar relacionados à essas dificuldades enfrentadas por professores e alunos, no desenvolvimento desse processo de alfabetização letrada? O alfabetismo é a pedra angular da educação construtiva e ajuda as pessoas a desenvolverem a leitura a comunicação as ideias e o pensamento.

Objetivo geral: Analisar as dificuldades enfrentadas pelos professores, no ensino aprendizagem dos alunos do 5º ano em uma escola pública estadual, no município de Manaus- AM/Brasil. A alfabetização nos anos iniciais contribui para o desempenho eficaz no ensino aprendizagem com o objetivo de desenvolver maior rendimento educacional aos alunos.

Justificativa: A inquietação desta pesquisa dar-se-á em relação ao fato de que muitas crianças, embora estejam cursando o 5º ano do ensino fundamental I, e sejam consideradas alfabetizadas, ainda apresentam grandes dificuldades relacionadas a alfabetização e letramento, onde algumas conseguem apenas decodificar letras, mas não são capazes de produzir, interpretar e compreender os diversos tipos de textos que circulam na sociedade.

Nesse sentido, pretende-se realizar essa pesquisa para que seja possível verificar, de forma mais precisa, quais os procedimentos para minimizar tal déficit no aprendizado.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Na visão de Soares (2004), a invenção do letramento surge a partir da necessidade “de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. (2004, p. 6).

A necessidade do surgimento desse novo conceito é justificada através dos novos fatos, de novas ideias, novas maneiras que emergem para compreender os fenômenos. Nessa perspectiva, o termo letramento surgiu para nomear um novo fenômeno que se evidenciava naquele momento o qual se distinguia do conceito de alfabetização e era tido como algo mais amplo, resultando do estado ou condição daqueles indivíduos que tendo se apropriado da leitura e escrita faz uso social em diferentes contextos.

Grando (2012) também confirma a necessidade de se incorporar uma nova palavra para designar a nova condição que passava a ocupar os indivíduos que se apropriavam não só da leitura e escrita, mas, compreendia e incorporava esses saberes em suas práticas sociais.

No momento em que pesquisadores da educação perceberam que grande parte da população brasileira apenas decodificava sinais e saía das escolas sem a habilidade de ler criticamente, “foi preciso incorporar uma nova palavra para nomear a nova condição que o povo passou a ocupar”. Essa nova condição, para além de saber ler e escrever compreendia a incorporação desses saberes no viver de cada indivíduo, ou seja, compreendia uma demanda social (GRANDO, 2012, p.3).

Na década de 80, surge no Brasil o conceito de origem do termo “literacy” o letramento, que diz respeito à leitura, compreensão e utilização da escrita em diversas situações. (LEITE, 2014).

O termo letramento surgiu, em nosso meio, na segunda metade dos anos 1980, no período em que se questionava duramente o chamado modelo tradicional de alfabetização e avançava-se na direção da compreensão da escrita como um sistema simbólico. (LEITE, 2014, p.24)

O termo analfabetismo possui o prefixo de negação a, assim, seria evidente pensar que correto seria usar a palavra alfabetismo para preencher essa nova demanda. Esse termo alfabetismo chegou a ser utilizado na literatura especializada, como podemos verificar neste trecho escrito por Soares no ano de 1995 e que permanece na edição mais atual do livro “Alfabetização e Letramento”:

O surgimento do termo literacy (cujo significado é o mesmo de alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29, grifos da autora).

Soares confirma que a palavra “letramento” foi introduzida por volta de 1980 no Brasil, na França (illettrisme) e em Portugal (literacia) para definir práticas sociais de leitura e escrita que decorrem do processo de aprendizagem da leitura e escrita (SOARES, 2004). Assim, o termo letramento é considerado bem recente na esfera da educação do país. Prossegue afirmando que “parece que a palavra letramento apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato: No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística de 1986”.

Mas, fazendo parte de título de livro, o mesmo só apareceu no ano de 1995 nos livros “Os significados do letramento”, organizado por Angela Kleiman e “Alfabetização e Letramento”.

Nesse mesmo livro, podemos encontrar uma explicação da autora, que nos esclarece que a palavra alfabetismo não criou raízes na literatura da área e foi, progressivamente, sendo substituída pelo termo letramento. Conforme a nota da autora: “Após a publicação deste texto, em 1995, foi-se progressivamente revelando, na bibliografia, preferência pela palavra letramento [...] em relação à palavra alfabetismo (SOARES, 2011, p. 29, grifos da autora)”. Assim, o termo letramento vem gradativamente substituindo o termo alfabetismo.

Soares (2011), afirma que palavras novas surgem quando novos fenômenos ocorrem, quando uma nova ideia, um novo fato, um novo objeto surge, pela necessidade que o homem tem de nomear as coisas, sem o que a coisa ainda não existe. Nas suas palavras

A medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita (...). (SOARES, 2003, p. 45-46, grifos da autora).

A alfabetização, ainda é um tema muito discutido no meio educacional, por décadas estudiosos dessa temática buscam uma forma de superar as dificuldades encontradas no processo de alfabetizar. A fim de compreender melhor esse processo, traz-se aqui alguns conceitos na visão de diferentes autores estudiosos do tema.

Segundo Soares (2017), o termo Alfabetização, etimologicamente, significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e escrever. A autora aponta ainda que por meio da alfabetização o indivíduo adquire não só o domínio de um código alfabético e ortográfico, como também as habilidades que o torna capaz de compreender e desenvolver-se com competência na leitura e na escrita. Desse modo

A alfabetização se ocupa da aquisição da escrita, por um indivíduo ou grupo de indivíduos. É o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia, técnicas para exercer a arte e ciência da escrita. (SOARES, 2011).

Morais e Albuquerque (2007) coaduna com o pensamento de Soares ao deixar claro que alfabetização não é um processo que consiste apenas em perceber e memorizar, mas, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa se apropriar das técnicas que envolve a escrita e compreender o processo de codificação e decodificação tão necessários para que o mesmo entenda o que é a escrita e de que forma ela representa graficamente a linguagem.

Alfabetização – processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico) (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 15).

O mesmo autor nos diz, que para aprender a ler é necessário identificar primeiro os símbolos impressos (letras e palavras) e o relacionamento com os sons que elas representam. Dessa forma, aponta que

A leitura envolve primeiramente a identificação dos símbolos impresso letras, palavras e o relacionamento destes símbolos com os sons que ela representa. No início do processo a criança tem que diferenciar visualmente cada letra impressa e, perceber que cada símbolo gráfico tem um correspondente sonoro. Este processo inicial da leitura, que envolve a discriminação visual dos símbolos impressos e a associação entre PALAVRA IMPRESA E SOM, é chamado de codificação e é essencial, para que a criança aprenda a ler. (MORAIS, 1995, p. 20).

É na alfabetização também que o indivíduo precisa desenvolver-se na escrita, já que a mesma “refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura”. Enquanto Benevenuti e Fisher (2009) afirmam que a alfabetização é algo mais complexa, o discente precisa desenvolver um conhecimento de natureza conceitual, que possa criar hipótese baseado nas experiências que o mesmo já traz do meio em que está inserido. Dessa forma, diz que

Alfabetizar [...] é mais que ensinar a grafia e a decodificação das palavras. Amplia-se para a compreensão de que ler e escrever significa mergulhar num universo conceitual que possibilita ao sujeito realizar processos mentais mais elaborados contidos na linguagem escrita e que contam com a compreensão da totalidade da realidade vista, ouvida e dos conhecimentos historicamente produzidos. (BENEVENUTTI, 2009, p. 5066).

Soares (2011), concorda que alfabetizar não se resume apenas em um processo de codificar e decodificar (embora seja necessário), de forma mecanizada, mas, que proporcione ao indivíduo o desenvolvimento das habilidades por meio de uma participação ativa do discente nesse processo, de forma que o mesmo compreenda, interprete, critique e produza seu conhecimento. Assim, terá um aprendizado significativo. Visto que

A alfabetização é um processo no qual o indivíduo assimila o aprendizado do alfabeto e a sua utilização como código de comunicação. Esse processo não se deve resumir apenas na aquisição dessas habilidades mecânicas (codificação e decodificação) do ato de ler, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar e produzir conhecimento (SOARES, 2011).

Ferreiro (2001b, p.17) postula que o processo de alfabetizar deve englobar o letramento, pois quando falamos em alfabetização não está apenas se referindo a uma tecnologia que se aprende dissociada dos usos sociais da escrita, mas, nesse ensino tem que haver uma prática contextualizada e significativa e não só levar o indivíduo a codificar e decodificar os signos linguísticos, “o objetivo da alfabetização é a compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde a um sistema alfabético de escrita, seus usos sociais e a construção e compreensão de textos coerentes e coesos”. A mesma autora entende a alfabetização como um processo que não se inicia quando o aluno adentra à escola, que se inicia bem antes dela. “A alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (FERREIRO, 2001, p. 47). Assim, para Emília Ferreiro, no conceito de alfabetização já está compreendido o letramento e no seu entender não precisa de mais um termo para designar o mesmo processo. “Letramento no lugar de Alfabetização tudo bem. A coexistência de dois termos é que não funciona”. (FERREIRO, 2001, p.30).

Paulo freire (1983, p.49), argumenta que “[...] alfabetizar-se é adquirir uma língua escrita através de um processo de construção do conhecimento com uma visão crítica da realidade”. Nesse sentido o autor associa a apreensão da leitura e escrita à conquista da cidadania, onde o indivíduo compreendendo o que ler pode posicionar-se criticamente diante de fatos que ocorrem na sociedade.

Nesse mesmo sentido, Kramer (1986, p.17), diz que a alfabetização “vai além do saber ler e escrever inclui o objetivo de favorecer o desenvolvimento da compreensão e expressão da linguagem”. Assim, a alfabetização precisa ser um processo de aprendizagem significativa onde os indivíduos sejam capazes de ler, compreender as informações recebidas, interpretá-las e utilizá-las em diversas práticas sociais. Oliveira (2002, p. 25) aponta que: “alfabetizar significa saber identificar sons e letras, ler o que está escrito, escrever o que foi lido ou falado e compreender o sentido do que foi lido e escrito”.

Segundo o relatório da Unesco, 2002, p. 46:

O alfabetizado é uma pessoa capaz de ler e escrever, com compreensão, uma breve e simples exposição de fatos relativos à vida cotidiana, formando indivíduos competentes para o exercício de todas as atividades em que a alfabetização é necessária para que ele atue eficazmente no seu grupo e na sua comunidade e cujos resultados alcançados em leitura, escrita e cálculos lhe permitem continuar a colocar suas aptidões a serviço de seu desenvolvimento próprio e do desenvolvimento da comunidade e de participar ativamente da vida de seu país.

Diante do exposto e dentre múltiplas referências e concepções em torno do “alfabetizar” despontam as discussões sobre o “letramento”, que em alguns momentos é tido como “complementar” à alfabetização, em outros é considerado ainda mais almejado que o próprio processo de alfabetização e em outros momentos são citados como “excludentes” entre si.

O letramento vai além do ler e escrever, é a condição que o indivíduo tendo apreendido a leitura e a escrita exerce com competência em práticas sociais. Percebendo assim, o sentido amplo da alfabetização, pois não só domina o código oral e escrito, mas, reconhece também as especificidade e usos de diferentes textos que circulam na sociedade.

O letramento (palavra que apareceu pela primeira vez por Mary Kato, 1986) resulta da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social, ou indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas (SOARES, 2006, s/p)

Dessa forma, o letramento está associado aos usos, às práticas de escrita e leitura. Além disso, é considerado letrado o indivíduo ou grupo que desenvolve as habilidades não somente de ler e de escrever, mas sim, de utilizar a leitura e escrita na sociedade, assim, para Soares, somente a alfabetização não consegue formar sujeitos letrados. Para a ascensão do letramento, é fundamental oportunizar a esses indivíduos a vivência em situações que envolvam a leitura e a escrita, assim, poderão se inserir em um mundo letrado.

Kleiman (2008, p. 18). Compreende o letramento como um fenômeno mais amplo que vai além dos domínios da escola Segundo a mesma, “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A autora enfatiza os aspectos utilitário e social do letramento.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

Mortatti (2004, p. 98), afirma que em uma sociedade grafocêntrica, o conceito de letramento “está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas. [...] sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Alguns estudos apontam que o indivíduo se constitui em dois momentos, no social e no individual numa apreensão ativa e contínua. Assim, o letramento se torna uma forma de entender a si e aos outros, desenvolvendo a capacidade de questionar com fundamento e discernimento, intervindo no mundo e combatendo situações de opressão. (FREIRE, 1996).

Almeida (2009, p. 16) afirma que “Letramento é a letra que ganha vida ativa. É a vida que surge da palavra. É a vivificação da alfabetização”. Nessa perspectiva, é relevante que o discente perceba a importância do ato de aprender a ler e escrever e por meio do letramento dê vida a alfabetização exercendo sua cidadania com autonomia integrando-se na sociedade.

Com o surgimento desse novo conceito, modificou-se (de maneira tímida) a forma que a alfabetização é compreendida pelo Censo. Antes era considerado analfabeto o sujeito incapaz de escrever seu próprio nome; nas últimas décadas, saber ler e escrever um bilhete simples é que define o sujeito alfabetizado ou não. Passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e escrita para uma prática social, (SOARES, 2001).

O envolvimento entre a alfabetização e o letramento são determinados pelo relacionamento das práticas de leitura e escrita em situações de intercâmbio social. Nesse contexto, a alfabetização e o letramento são procedimentos distintos, porém interdependentes, como declara Soares.

A alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto do e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2001, p.14).

Nos contextos já explicitados, anteriormente, a alfabetização é compreendida não só como um ato de codificar e decodificar, mas como um processo elaborado, sistematizado, direcionada para a vida do discente, que se entrelaça à concepção de letramento. Soares (2003) afirma que a alfabetização e o letramento são dois termos de um mesmo processo e mesmo sendo necessário que ocorra de forma simultânea e inter-relacionada, não devem ser confundidos. É imprescindível que o docente tenha a compreensão dos mesmos para que faça uso correto e de acordo com a especificidade de cada um. Como afirma Soares

Portanto, é preciso compreender que a alfabetização e letramento são práticas distintas, porém, indissociáveis, interdependentes e simultâneas. No entanto, a falta de compreensão destes termos gera grande confusão em seu uso teórico e prático, levando à perda da especificidade destas. (SOARES, 2003).

O ideal seria alfabetizar letrando, ensinar a escrita e a leitura de uma forma que o sujeito, se torne ao mesmo tempo alfabetizada e letrada, visto que alfabetização e letramento possuem uma forte relação, pois uma depende da outra para se ter um ensino de qualidade.

De acordo com Rios e Libânio (2009, p.33) “a alfabetização e o letramento são processos que se mesclam e coexistem na experiência de leitura e escrita nas práticas sociais, apesar de serem conceitos distintos”.

Soares (2003, p.10) afirma que

A alfabetização possui uma especificidade e que essa não pode ser desprezada. A autora nos diz que atualmente a alfabetização vem sendo “desinventada”. Isso significa que a especificidade do processo de alfabetização foi abandonada, esquecida, desprezada e que essa é uma das causas da precariedade do domínio da leitura e da escrita pelos alunos.

Em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a alfabetização passa a ser “entendida como instrumento eficaz para a aprendizagem para o acesso e para elaboração da informação, para a criação de novos conhecimentos e para participação na própria cultura e na cultura mundial nascente” (Conferência Mundial de Educação para Todos, Castanheira (2009, p.17) destaca que

[...] no interior da escola, posturas que revelam a frequente confusão ou sobreposição dos conceitos de alfabetização e o letramento. Muitos professores ainda acreditam que somente após o processo de alfabetização é que deve ser iniciado o processo de letramento, ou seja, que para se tornar letrado, é preciso, primeiramente adquirir a tecnologia da escrita. Em outros casos, observa-se o contrário: professores privilegiam a interação com textos, entretanto, não dão atenção aos aspectos específicos da alfabetização, o que compromete seriamente o processo de aquisição das habilidades de ler e escrever.

Essa falta de compreensão dos educadores vivenciados no espaço escolar, deixa claro o quanto os docentes ainda têm uma visão equivocada desses processos e o não entendimento da importância de se alfabetizar letrando. Soares (2003, p. 14) diz que

Dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguística de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolve a língua escrita o letramento. (Grifo da autora).

O trabalho docente deve volta-se para a aproximação dessas práticas de ensino, de forma simultânea e articulada, com desenvolvimento de atividades que respeite os conhecimentos prévios dos alunos de forma que os mesmos possam compreender, criticar e ressignificar esses textos se houver necessidade. Assim, esses alunos terão de fato uma aprendizagem de qualidade e poderão tornar-se os protagonistas de seu próprio aprendizado.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual, localizada na Cidade de Manaus-AM/Brasil. A Instituição de Ensino procura proporcionar uma educação de qualidade através de um trabalho coletivo, democrático e dinâmico com a comunidade escolar, num processo cooperativo na formação de indivíduos críticos, participativos, com princípios éticos, sociais, culturais e coerente com os valores determinados para a formação do bom caráter.

A pesquisa foi do tipo exploratória descritiva com o método observacional, atualmente, muitos pesquisadores optam pelo método de estudo observacional em suas pesquisas, tendo em vista que através dele é possível observar e estudar as condutas das pessoas de um modo não reativo. A pesquisa deu-se no período de 2022-2021.

O enfoque, trata-se de uma abordagem, qualitativa. A pesquisa qualitativa envolveu o contato do pesquisador com a conjunção estudada, tendo o cuidado em expressar a perspectiva dos participantes de modo a assegurar a precisão dos resultados informados e a segurança das respostas apresentadas. Richardson (1999, p. 79) aponta que a “abordagem qualitativa de um problema, enquanto opção do investigador, justifica-se por ser uma forma adequada para compreender um fenômeno social”.

Para coleta da pesquisa, buscou-se observar uma das turmas que participaram efetivamente do Projeto de Leitura Sarau, como se deu o desenvolvimento desta turma após o projeto de leitura. A turma observada é a de 5º ano do ensino fundamental I, do turno vespertino. É composta por 35 alunos; sendo 20 meninos e 15 meninas; com a colaboração do educador titular, os alunos são filhos de pais com uma renda média baixa, filhos de servidores públicos e profissionais autônomos como vendedores ambulantes, entre outros.

Nesta fase do trabalho, foram realizadas pesquisas de inquérito através de questionários com alunos de uma turma de 5º ano de Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender se esses alunos sabem ler e escrever, se entendem qual a importância que a leitura e a escrita têm para eles, e se conseguem compreender textos.

ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi realizada com alunos do 5º ano do ensino fundamental I, como já citado anteriormente, e o principal objetivo é entender se esses alunos, nessa fase, visto que é a última série do ensino fundamental I, desenvolvem suas habilidades no que se refere a leitura e escrita. Quando se perguntou da professora titular sobre os maiores desafios no processo da alfabetização e letramento constatou-se que:



Fonte: A Pesquisadora (2020)

Como observado na figura 01, são diversas as dificuldades encontradas nos alunos no que se refere a alfabetização e letramento, constata-se a formação docente, bem como

a ausência da aproximação da família no espaço escolar, e as dificuldades dos alunos em acompanhar as aulas.

É dever da família ajudar no desempenho escolar da criança, visto que tem um papel de grande relevância no desenvolvimento da mesma.

Chalita (2001, p.17) aponta que

Por melhor que seja essa escola, por mais bem preparados que estejam seus professores, nunca a escola vai suprir a carência deixada por uma família ausente. Pai, mãe, avô, ou avô, tios, quem quer que tenha a responsabilidade pela educação da criança deve participar efetivamente sob pena de a escola não conseguir atingir seu objetivo.

A escola e a família, são imprescindíveis ao sujeito, por tanto convém que se faça uma parceria família e escola e quanto mais forte for essa parceria, terão melhores resultados no desenvolvimento do aluno.

Escola e família devem caminhar juntas, buscando o desenvolvimento do indivíduo, tanto no que compete à escola, quanto ao que compete a família e nessa parceria família e escola quem ganha é o aluno que será assistido de forma plena em suas necessidades educacionais e afetiva e assim, terá um bom desempenho escolar e social. Quando diz que, “escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa.

Entretanto, muitas são as dificuldades, com as quais professores e alunos se deparam ao longo desse processo, principalmente nas escolas públicas como: salas lotadas, falta de acompanhamento dos pais ou responsáveis, falta de materiais pedagógicos e recursos multimídias para favorecer as atividades diferenciadas e é fundamental que esses docentes participem das diversas atividades de formação continuada, principalmente no tocante à formação profissional específica para os processos de alfabetização e letramento. A alfabetização, assim como o letramento, por serem processos de natureza complexa, exigem do docente uma formação profissional que leve em consideração suas especificidades conceituais, teóricas e metodológicas. Para atuar em classes de alfabetização, é indispensável que o professor possua esses conhecimentos, sistematicamente construído através de cursos de formações (tanto iniciais como continuadas) de qualidade.

Constata-se nos embasamentos teóricos que a prática da leitura é importante para a apropriação do saber. Essa situação reflete a própria formação do professor que se dá sobre uma área específica do conhecimento. O educador precisa obter tal formação para agregar maior rentabilidade no ensino aprendizagem, como mediador do conhecimento precisa orientar o educando a estabelecer relações, a interpretar o que lê.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e letramento são temáticas que estão sempre nas discussões centrais acerca da educação nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A alfabetização e o letramento são distintos entre si, tanto em termo de significados como em processos, entretanto, são complementares.

Atualmente, é necessário que o indivíduo seja letrado e não só alfabetizado. Os indivíduos que sabem ler e escrever, mas não são capazes de compreender textos, fazer interpretação dos mesmos, ler uma bula de remédio, seguir instruções, é considerado analfabeto funcional.

O educador precisa se qualificar para tão elevado desafio para a formação de bons leitores. Além de ensinar a ler e a escrever, deve envolver os educandos em experiências diversas, utilizando de variados tipos de materiais didáticos e ações pedagógicas. Em algumas situações escolares a realidade da escola não é favorável para que se desenvolva as práticas pedagógicas diferenciadas, que venham contribuir com o aprendizado dos alunos.

Como comprovado a falta de acompanhamento dos pais foi um dos pontos mais críticos sentidos pela professora da turma pesquisada, a ajuda da família é imprescindível no processo de alfabetização da criança. Uma criança que é estimulada em casa a ler e a escrever, é uma criança que já chega a escola com um certo nível de letramento e consegue se desenvolver com autonomia na leitura e na escrita, nesse sentido, que é de suma importância que o professor trabalhe a alfabetização concomitante com o letramento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. P. Práticas de alfabetização e letramento. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BENEVENUTTI, Z. M. S., FISCHER. J. Alfabetização e Letramento: O que registram os alunos e o que dizem as professoras do 1º ano do ensino fundamental. PUCPR, 2009.
- CASTANHEIRA, M. L., MACIEL; F. I. P., MARTINS; R. M. F. Alfabetização e letramento na sala de aula. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHALITA, Gabriel B. I. Educação: A solução está no afeto. São Paulo: Editora Gente, 2001.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. In ANPED SUL, 9. Caxias do Sul, 2012. Anais, Caxias do Sul: [s.n.], 2012. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- KRAMER, S. Alfabetização: "Dilemas da Prática". In: KRAMER, Sonia *et al* (org). Rio de Janeiro: Ltda., 1986.
- LEITE, S. A. S. (Org.). Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos-EJA. Cortez. SP. 2014.

MORTATTI, M. R. L. Educação e letramento. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MORAIS, A. G., ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento. Construir Notícias. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

MORAIS, J. A arte de ler. São Paulo, SP: Editora Unesp, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. E ROSAR, Maria de Fátima Félix (Org.). Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, PAULO. Pedagogia do oprimido. 12a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. _____. Educação e mudança. 15a edição. Rio de Janeiro.

RIOS, Zoé; LIBÂNIO, Márcia. Da escola para casa: alfabetização. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

RICHARDSON (1999) acrescenta que a pesquisa qualitativa é especialmente válida em situações em que se evidencia a importância.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, autêntica, 2001. 2. ed.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Já./ fev./mar./abr., 2004, n.25.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 2 ed, 11 reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017. E-book.

UNESCO. Position paper: education in a multilingual world. Outubro de 2002. Nações Unidas. Década para a alfabetização.

Jogos e materiais manipuláveis para o ensino e aprendizagem de matemática no ensino fundamental

Games and manipulable materials for the teaching and learning of mathematics in elementary school

Claudinéia Quirino de Souza dos Santos

Mestranda em Educação Matemática pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus Ji-Paraná/RO. <https://lattes.cnpq.br/7180796780119738>

Flavia Regina Stur

Mestranda em Educação Matemática pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus Ji-Paraná/RO. <http://lattes.cnpq.br/4201615431298800>

Rosana Ferreira Da Silva Bombassaro

Aluno especial em Educação Matemática pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus Ji-Paraná/RO. <http://lattes.cnpq.br/4050460314420483>

Roseny Alves da Silva Vieira

Graduada em matemática pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus Ji-Paraná/RO. Especialista em Metodologia do Ensino em Matemática e Física na Faculdade Educacional da Lapa (FAEL); em Prática do Ensino Estruturado Aplicada à Educação de Pessoas com TEA pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). <https://lattes.cnpq.br/3907567240972764>

Gleice de Paula Carvalho

Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Pimenta Bueno (FAP); em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de São Paulo (FSP); em Alfabetização e Letramento pela Faculdade UNINA. <https://lattes.cnpq.br/9178256641849246>

Sueli Aparecida Spesia Santana

Mestranda em Educação Matemática pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus Ji-Paraná/RO. <http://lattes.cnpq.br/1444638886465186>

Marlos Gomes de Albuquerque

RESUMO

O trabalho em tela tem como objetivo analisar as contribuições de recursos de jogos e materiais manipuláveis no processo de ensino e aprendizagem da matemática na Escola Municipal de Ensino Fundamental Adeildo Martins, localizada no município de Urupá-RO. Dois professores, da disciplina de matemática e de educação física, tomaram a iniciativa de aplicar estratégias para superar o modelo tradicional de ensino e aprendizagem da matemática e as defasagens das aprendizagens dos estudantes do 6º ao 9º ano. De acordo com uma abordagem metodológica qualitativa, os instrumentos para obtenção dos dados desta pesquisa foram realizados



por meio de interação com jogos e materiais manipuláveis, sendo observado e analisado o desenvolvimento das habilidades dos estudantes. Pode-se inferir que as estratégias de ensino e aprendizagem por meio dos recursos pedagógicos interativos, contribuiu para a criação de ambiente mais favorável à aprendizagem e facilitou o movimento em favor do raciocínio lógico, atenção e concentração, desenvolveu a habilidade de trabalho em equipe, a melhoria da compreensão dos conceitos e estratégias de aprendizagem da matemática.

Palavras-chave: jogos e materiais concretos. intervenção. aprendizagem da matemática.

ABSTRACT

The work on screen aims to analyze the contributions of game resources and manipulative materials in the teaching and learning process of mathematics at the Municipal Elementary School Adeildo Martins, located in the municipality of Urupá-RO. Two teachers, from Mathematics and Physical Education, took the initiative to apply strategies to overcome the traditional model of teaching and learning Mathematics and the learning gaps of students from the 6th to the 9th grade. According to a qualitative methodological approach, the instruments for obtaining data in this research were carried out through interaction with games and manipulable materials, observing and analyzing the development of students' abilities. It can be inferred that the teaching and learning strategies through interactive pedagogical resources, contributed to the creation of a more favorable environment for learning and facilitated the movement in favor of logical reasoning, attention and concentration, developed the ability of teamwork, improving understanding of mathematics concepts and learning strategies.

Keywords: games and concrete materials. intervention. learning mathematics.

INTRODUÇÃO

O ensino de matemática é fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, porém, muitos estudantes têm dificuldades em aprender a disciplina. Nesse contexto, o uso de jogos e materiais manipuláveis tem se mostrado uma abordagem promissora para tornar o ensino de matemática mais atrativo e efetivo (ANDRADE, 2017). Por este motivo, dois professores, de matemática e de educação física, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Adeildo Martins, localizada no município de Urupá-RO tomaram a iniciativa de utilizar os jogos e materiais manipuláveis como recurso pedagógico como forma de intervenção no ambiente escolar para proporcionar uma experiência mais lúdica e interativa, permitindo que os alunos pudessem compreender conceitos matemáticos de forma mais concreta, visual e prazerosa.

Vale ressaltar, a importância do desenvolvimento referente ao letramento matemático para o ensino fundamental definido por competências e habilidades de raciocinar, comunicar, representar e argumentar, favorecendo assim, a criação de hipóteses, formulação e resolução de problemas, utilizando como meio norteador variados contextos, conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. Interessante destacar que quando o aluno se apropria do letramento matemático ele assegura o seu entendimento em detectar como os conhecimentos matemáticos influenciam no admitir e na atuação nossa como ser humano no mundo e o quanto os jogos intelectuais matemáticos, favorecem nosso

raciocínio lógico e crítico e o quanto ele pode ser prazeroso, sendo, utilizado como meio norteador para o desenvolvimento de habilidades.

O ambiente de aprendizagem deve ser pautado no diálogo, nas interações entre os alunos e o meio, entre o papel do professor e sua intencionalidade com determinada atividade, colocando professor e aluno como protagonistas desse processo de produção de saberes matemáticos. Saberes estes que são construídos com diferentes estratégias mais com o intuito de trazer a ludicidade, o interesse e a motivação para as aulas de matemática. Nesse ambiente, deve ter como centro a ação do professor e do aluno, ambos compartilhando conhecimentos e com objetivos semelhantes que seria “estar em ação”. Ação essa que deve ser estabelecida na mobilização no momento das atividades propostas pelo professor. O “estar em ação” conecta o aluno ao sentimento de fazer parte, mobilizando-o assim, a participar ativamente nos meios de interação social que a atividade em si proporciona favorecendo de forma significativa a aprendizagem.

Pautados nesse conceito, visualizando e vivenciando na prática algumas dificuldades com relação à interação social e a dificuldade de assimilação dos conteúdos matemáticos, dois professores. Sendo assim, uma professora de matemática e um professor de educação física, ambos pertencentes a essa determinada escola do interior de Rondônia, tiveram a iniciativa de articular ações e estratégias de ensino utilizando jogos e materiais manipuláveis.

Ao final do estudo, os resultados obtidos foram considerados satisfatórios, pois demonstram que a utilização de metodologia educacional mais interativa com jogos e materiais manipuláveis trazem desafios e problemáticas que melhoram o desempenho dos estudantes em vários quesitos, como: a atenção, o raciocínio lógico, o engajamento com os conhecimentos conceituais da disciplina de matemática, capacidade de lidar com frustrações, o desenvolver habilidades de interação social e trabalho em equipe, melhoria de atenção, raciocínio lógico, capacidade de resolução de problemas, dentre outros.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E MATERIAIS MANIPULÁVEIS

Os jogos e materiais concretos ou manipuláveis são de suma importância, pois, possuem uma enorme relevância social e educacional, tendo como característica aproximar a Matemática ao cotidiano do estudante, permitindo facilitar a compreensão/percepção dos conceitos matemáticos, e como consequência o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades cognitivas do indivíduo.

A palavra jogo vem do latim ludu: passatempo, brinquedo, divertimento. Almeida (2009) explica:

O lúdico é uma palavra de origem latina: “ludus”, que significa “jogo”. [...] é tão frequente ouvirmos falas que apoiam e enaltecem a importância do lúdico estar presente na sala de aula, e queixas dos futuros educadores, como também daqueles que já se encontram exercendo o magistério, de que se fala da importância da ludicidade, se discutem conceitos de ludicidade, mas não se vivenciam atividades lúdicas. Fala-se, mas não se faz. De fato, não é tão simples uma transformação mais radical pelas próprias experiências que o professor tem ao longo de sua formação acadêmica. (ALMEIDA, 2009, p. 1).

Nesse sentido, os professores que usam de uma metodologia mais tradicional,

possuem dificuldade em lidar com o desafio de promover um ambiente com materiais em uma sala com um quantitativo de estudante, pois, necessita de planejamento para organizar o material, de estratégia para lidar com diversos contexto que os grupos trarão.

Os jogos podem proporcionar prazer, e que ao mesmo momento exige, um estabelecido esforço do raciocínio, sendo que, os jogos trazem como primordial um problema que precisa ser resolvido. Segundo os PCN's (1998, p. 47):

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações.

Cabe ressaltar, que os jogos, se utilizados com objetivo a desenvolver alguma característica do estudante no processo de ensino aprendizagem, assim, também se torna um tipo de material manipulável, onde, ambos estão totalmente interligados/associados.

Já os Materiais Concretos são todos aqueles objetos em que o estudante é capaz de sentir e movimentar de forma física. *Reys (apud SERRAZINA E MATOS, 1996, p. 193)*, pois, define Materiais Manipuláveis como “objectos ou coisas que o estudante é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar”. Faz-se necessário mencionar que, alguns educadores utilizam termos diferentes.

Coadunando com essa vertente, *Berman (apud FREITAS, 2004, p. 46)* diz que:

[...] aparentemente as expressões Materiais Manipulativos e Materiais Concretos podem significar coisas diferentes. Torna-se necessário, então, defini-los. O 34º Livro do Ano do National Council of Teacher of Mathematic descreve materiais manipulativos como “aqueles objetos concretos que quando manipulados ou operados pelo aluno e pelo professor, forneça uma oportunidade para atingir certos objetivos”.

Diversos materiais podem ser considerados concretos, mas quando estes são usados com determinado objetivo educativo, tornam-se Materiais Manipuláveis, ou Materiais Pedagógicos, assim, quaisquer materiais que quando utilizados, se tornam úteis no processo de ensino aprendizagem

Os estudos têm demonstrado que o uso de jogos e materiais manipuláveis são desafiadores a serem usados em um ambiente com vários estudantes ao mesmo tempo, porém, é uma estratégia efetiva para o ensino de matemática no ensino fundamental.

Os recursos de jogos e materiais manipuláveis são pedagogicamente enriquecedores, pois permitem que os alunos aprendam de forma mais lúdica e interativa, o que pode aumentar a motivação e o interesse pela disciplina (*ANDRADE, 2017*).

A aprendizagem adquirida pelos estudantes por meios dos jogos, permite que o discente interaja de maneira criativa com os conteúdos lecionados pelos professores, tornando a disciplina de matemática algo prazeroso, interligando a mesma com o seu dia a dia, “perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição)”, (*BRASIL, 2018, p. 264*).

De acordo com *Rodrigues (2018)*, os jogos são atividades que estimulam o

desenvolvimento dos processos psicológicos e permitem a interação do sujeito com o meio social em que está inserido. Os jogos são recursos didáticos que visam tornar a aprendizagem da Matemática mais efetiva e prazerosa para os alunos (LOBO, 2017). Através dos jogos, os estudantes têm a oportunidade de construir conceitos e habilidades, contribuindo também para o desenvolvimento da autonomia (LOBO, 2017).

A utilização de jogos na sala de aula pode ser uma estratégia metodológica eficaz para motivar os alunos no processo de ensino-aprendizagem (LIMA, 2020). Além dos jogos físicos, os jogos digitais têm sido utilizados no contexto escolar como recursos pedagógicos tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância (MELO *et al.*, 2020).

Segundo Araújo e Oliveira (2011) os jogos matemáticos são capazes de proporcionar um ensino mais interessante e uma aprendizagem mais dinâmica, tornando as aulas mais lúdicas e desafiadoras, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos. Nessa mesma linha, Chiummo e Oliveira (2016) afirmam que os jogos desempenham um papel importante na Educação Matemática, devido a três aspectos: o caráter lúdico, as relações sociais e o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Além disso, os jogos e materiais manipuláveis podem ajudar os alunos a compreender conceitos matemáticos abstratos de forma mais concreta e visual, o que pode facilitar a aprendizagem. No entanto, é importante ressaltar que a utilização de jogos e materiais manipuláveis deve ser planejada e adequada ao contexto educacional (MACEDO, 2022; SENA, 2022).

Ao adotar jogos educacionais na sala de aula, o professor consegue promover um ambiente propício à exploração e ao desenvolvimento das habilidades matemáticas dos alunos, uma vez que esses jogos apresentam desafios e problemas que requerem o uso de cálculos, raciocínio lógico e estratégias, estimulando o pensamento crítico e a resolução de problemas. Uma das principais vantagens dos jogos é a possibilidade de adaptá-los a diferentes níveis de conhecimento e habilidades dos alunos: eles podem ser utilizados para introduzir novos conceitos, revisar tópicos já estudados ou consolidar o aprendizado, de acordo com as necessidades e habilidades de cada turma (ANDRADE, 2017).

Além disso, os jogos promovem a colaboração e o trabalho em equipe, pois, muitas vezes os alunos precisam interagir entre si para resolver os desafios propostos. Dessa forma, eles aprendem a comunicar suas ideias matemáticas, a argumentar e a buscar soluções em conjunto, aprender a lidar com frustrações durante o processo de resolução e a desenvolver habilidades sociais. Outro aspecto relevante é que os jogos proporcionam uma aprendizagem mais imersiva e prática, permitindo que os alunos visualizem os conceitos matemáticos de maneira concreta. Por exemplo, jogos de tabuleiro podem ensinar sobre contagem, operações básicas, frações e geometria, enquanto jogos digitais podem abordar tópicos mais avançados (ARAÚJO, 2011).

Os jogos também podem ser utilizados como uma ferramenta de avaliação diagnóstica, permitindo ao professor identificar as dificuldades individuais e coletivas dos estudantes. Com base nesses dados, é possível ajustar a abordagem pedagógica, oferecendo suporte personalizado para cada aluno (ANDRADE, 2017). Dessa forma, os jogos têm o potencial de tornar a matemática mais dinâmica e acessível aos alunos do ensino fundamental. Por meio da ludicidade e da interatividade, eles estimulam o interesse, o pensamento crítico e a colaboração, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Ao utilizar essa abordagem inovadora em sala de aula, os educadores têm a oportunidade de despertar o entusiasmo dos estudantes pela matemática, contribuindo para o desenvolvimento de competências matemáticas essenciais ao longo de suas trajetórias educacionais e além delas (LOBO, 2017).

Os professores, por sua vez, precisam incorporar metodologias diferentes para ensinar matemática, tornando o componente curricular mais atraente para o educando. Andrade (2017) destaca a importância de os professores utilizarem o material concreto de forma intencional, relacionando-o aos conteúdos matemáticos e promovendo a reflexão dos alunos sobre os conceitos abordados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) enfatizam que:

[...]além de ser um objeto sócio - cultural, o jogo é uma atividade natural no desenvolvimento dos processos psicológicos básicos; supõe um “fazer sem obrigação externa e imposta embora demande exigências, normas e controles. Por meio dos jogos, as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginados por elas. Ao criarem essas analogias, tornam-se produtoras de linguagem, criadoras de convenções, capacitando-se para se submeterem a regras e dar explicações (BRASIL, 1998, p. 48).

Diante das evidências apresentadas, é notável que o uso de jogos e materiais manipuláveis no ensino de matemática no ensino fundamental pode aumentar o volume de aprendizagem dos alunos. Essas abordagens proporcionam uma experiência mais lúdica e interativa, permitindo que os alunos compreendam conceitos matemáticos de forma mais concreta e visual. No entanto, é fundamental que os educadores sejam capacitados para utilizar esses recursos de forma adequada, relacionando-os aos conteúdos matemáticos e promovendo a reflexão dos alunos.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa é de cunho qualitativo e terá como base metodológica a pesquisa-ação e estratégia interventiva com os estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Adeildo Martins, localizada no município de Urupá-RO com as turmas de 6º ao 9º ano.

Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 106), uma pesquisa qualitativa é definida como “a modalidade de investigação na qual a coleta de dados é realizada diretamente no local em que o problema ou fenômeno acontece e pode se dar por amostragem, entrevista, observação participante, pesquisa-ação, aplicação de questionário, teste, entre outros”. Na abordagem qualitativa não é buscada a representatividade numérica, mas, sim, explicar o porquê das coisas.

Diante de uma situação problema encontrada na escola em relação a dificuldade de concentração, raciocínio lógico, agilidade de pensamento, que são essenciais para que ocorra a aprendizagem de matemática e, também na interação social dos estudantes nesta etapa escolar, a escola percebeu a necessidade de se mobilizar e buscar estratégias para favorecer um ambiente de interação social e acadêmica. A pesquisa social, conforme Thiollent (1998, p. 14) enfatiza:

[...] é concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Houve um interesse coletivo para resolver a situação-problema dos estudantes desta etapa, sendo assim, os professores se mobilizaram para buscar estratégias de melhoria, sendo elegido os jogos e materiais manipuláveis neste contexto de favorecer aos estudantes um ambiente de desafios de interação social.

A pesquisa - ação, segundo (ENGEL, 2000), permite ao pesquisador realizar/efetivar uma intervenção, que possibilite uma análise que propague seu objetivo, na intenção que os estudantes adquiram/construam novos conhecimentos. Esse método de condução de pesquisa aplicada, partiu do diagnóstico, identificou os problemas e buscou a solução para resolução.

A pesquisa usou da estratégia interventiva para que pudesse ocorrer mudança desta situação problemática. É uma pesquisa que se constitui na solução de problemas humanos e para isso se utiliza de métodos ativos que se recriam a cada problema (PEREIRA, 2019). Assim, levou os professores de Matemática e de Educação Física a trabalhar com jogos e materiais manipuláveis, possibilitando um ambiente de descontração e aprendizado.

Esta metodologia tem como princípios as argumentações e contribuições de diversos autores, acerca do uso de Jogos e Materiais Concretos para contribuir e facilitar no desenvolvimento das capacidades cognitivas dos estudantes, com ênfase no Ensino Fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante do cenário, onde um grande número de estudantes pós período pandêmico, encontravam-se com bastante dificuldades de aprendizagem e com o intuito de intervir de forma a contribuir com o conhecimento dos estudantes, foi proposto através de atividades lúdicas em sala de aula, acerca da utilização de jogos e materiais manipuláveis com os estudantes do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Adeildo Martins, localizada no município de Urupá-RO.

A busca de estratégias de melhorias pertinentes ao conhecimento dos estudantes, se fez presente logo após o retorno das atividades escolares após a pandemia. A equipe escolar de forma geral, desde a equipe pedagógica até o corpo docente, vem buscando desempenhar situações que despertem o interesse dos estudantes, quanto ao ensino-aprendizagem.

Dessa forma, nesse ano letivo de 2023, o professor que ministra o Componente Curricular de Educação Física do 6º ao 9º Ano, por intermédio dos jogos de xadrez em sala de aula, buscou melhorar o raciocínio lógico, a interação social e trabalho em equipe e a atenção e concentração dos estudantes. A professora do Componente Curricular de Matemática do 6º Ano B e C, desempenhou suas aulas por intermédio dos materiais manipuláveis, tais como: material dourado, ábaco, loto tabuada, dominó de adição, subtração, divisão, multiplicação e fração, dentre outros, onde as atividades escolares eram realizadas em duplas ou grupos de 3 ou 4 alunos, tornando as aulas de matemática

mais dinâmicas e prazerosas, possibilitando um aprendizado acerca da teoria e prática dos objetos de conhecimento. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), estabelece que:

Orienta-se pelo pressuposto de que a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos. Desse modo, recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de Geometria dinâmica tem um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas. Entretanto, esses materiais precisam estar integrados a situações que levem à reflexão e à sistematização, para que se inicie um processo de formalização.

Assim, após a realização das aulas através dos jogos e materiais manipuláveis, foi organizada uma roda de conversa com os estudantes, para que pudessem manifestar suas opiniões ou relatarem sobre a dinâmica a qual foram ministradas as aulas.

Desse modo, constatamos que se faz necessário buscar realizar uma reflexão quanto o que se almeja de fato com o jogo e materiais concretos, sendo que, “quando bem elaborados, podem ser vistos como uma excelente estratégia de ensino, que permite atingir diferentes objetivos, podendo diversificar, desde o simples treinamento até a construção de estabelecidos conhecimentos” (LARA, 2007, p. 21).

Nesse sentido, esta ação foi efetivamente desenvolvida no final do 2º bimestre e início do 3º bimestre, no contexto da sala de aula, com a participação da professora de Matemática e do professor de Educação Física do Ensino Fundamental, visando promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Figura 1 - Imagens produzidas dos estudantes envolvidos na ação didática nas aulas de Educação Física.



Fonte: Fotos cedida pelo professor de Educação Física

Figura 2 - Imagens produzidas dos estudantes do 6º Ano B e C nas aulas de Matemática.



Fonte: Fotos cedida pela professora de Matemática

Dessa forma, foi perceptível, que ao se trabalhar com jogos e materiais concretos, os estudantes apresentaram um interesse maior pelas aulas de matemática e também de Educação Física.

Com a utilização de jogos e materiais concretos, buscou-se facilitar a aprendizagem do conhecimento matemático, referente as teorias mais simples para as consideradas mais complexas, possibilitando demonstrar ao estudante que brincando, também se constrói o seu conhecimento.

Contudo, muitas vezes, ele é concebido apenas com um passatempo ou uma brincadeira e não como uma atividade que pretende auxiliar o aluno a pensar com clareza, desenvolvendo sua criatividade e seu raciocínio lógico. E, muito menos, como sendo um instrumento do conhecimento matemático (LARA, 2011. p.17).

O professor deve explicar aos estudantes a importância dos recursos utilizados e como eles facilitam o aprendizado de forma mais descontraída. Assim, a manipulação dos recursos não será apenas uma brincadeira aleatória, mas tem um objetivo a ser alcançado e que precisa de estratégias, conseguindo obter resultados ludicamente.

Os jogos e materiais concretos são de suma importância no ensino e aprendizagem de matemática, pois, o uso destes métodos visa prender a atenção e atíçam a curiosidade dos estudantes. Conforme Lorenzato (2008, p, 01):

A exploração matemática pode ser um bom caminho para favorecer o desenvolvimento intelectual, social e emocional da criança. Do ponto de vista do conteúdo matemático, a exploração matemática nada mais é do que a primeira aproximação das crianças, intencional e direcionada, ao mundo das formas e das quantidades.

No decorrer das aulas, buscava-se introduzir nas práticas pedagógicas, por meio das atividades objetos em que fossem possíveis manusear, com a finalidade de que os estudantes conseguissem obter seus próprios conceitos matemáticos.

É necessário que o professor de matemática organize um trabalho estruturado através de atividades que propiciem o desenvolvimento de exploração informal e investigação reflexiva e que não privem os alunos nas suas iniciativas e controle da situação. O professor deve projetar desafios que estimulem o questionamento, a colocação de problemas e a busca de solução. Os alunos não se tornam ativos aprendizes por acaso, mas por desafios projetados e estruturados, que visem a exploração e investigação. (ABERKANE, 1997)

A melhor maneira de proporcionar ao estudante estes desafios é através de atividades que envolvam, utilizar os jogos e materiais manipuláveis como método para o desenvolvimento da aprendizagem, esta metodologia contribui significativamente para o ensino e aprendizagem da matemática.

A matemática é algo desafiador para muitos, pois, muitos professores não desafiam os estudantes a pensar estrategicamente durante situações problemas várias opções para resolução. Assim, os estudantes não se despertaram para esta mobilização e, acabam ficando na posição de passivo. Isso é um grande problema para este indivíduo durante seu processo de aprendizagem quanto para sua vida cotidiana atual e futura. O estudante precisa buscar, nenhum conceito está pronto.

Um dos maiores problemas na educação decorre do fato que muitos professores consideram os conceitos matemáticos como objetos prontos, não percebendo que estes conceitos devem ser construídos pelos alunos...De alguma maneira os alunos devem vivenciar as mesmas dificuldades conceituais e superar os mesmos obstáculos epistemológicos encontrados pelos matemáticos...Solucionando problemas, discutindo conjecturas e métodos, tornando-se conscientes de suas concepções e dificuldades, os alunos sofrem importantes mudanças em suas ideias... (MOLL, 1996)

Considerando que o professor é o mediador do conhecimento, cabe a ele proporcionar ao estudante a construção de uma aprendizagem que seja significativa. Propor atividades com jogos e materiais manipuláveis que proporciona ao estudante construir seu conhecimento, que supere obstáculos, solucione problemas e através destas perceba as mudanças que o caminhar na aprendizagem possa lhe proporcionar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática possibilita o desenvolvimento cognitivo dos estudantes em período escolar e traz autonomia aos indivíduos. A mobilização dos professores de matemática e educação física em usar jogos e materiais manipuláveis como recurso pedagógico e utilizando a intervenção, tanto para ensinar como para usar estratégias no uso e nas indagações para solucionar a problemática do jogo ou dos objetos de conhecimento de matemática, trouxe, entretanto, uma experiência interativa e prazerosa.

O estudo teve como intuito apontar algumas contribuições significativas dos jogos e materiais manipuláveis, na construção e desenvolvimento do raciocínio lógico, da concentração, e assim, objetivando na busca do conhecimento matemático. Permitiu aos mediadores uma reflexão a respeito da necessidade existente, no que tange uma

metodologia que consiste num formato mais dinâmico e interativo, propiciando minimizar as dificuldades encontradas pelos estudantes. Em relação à mobilização à compreensão e a dinamização dos conhecimentos matemáticos, possibilitou uma interação maior com o outro, com os objetos de conhecimentos de matemática de maneira mais participativa e manipulável, resultando na aprendizagem mais natural e prazerosa.

Entretanto, os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental. Esses processos de aprendizagem são potencialmente ricos para o desenvolvimento de competências fundamentais para o letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação). (BNCC, 2017, p. 266)

Dessa forma, afere-se que enquanto joga-se com o outro, comunica-se, argumenta-se. No jogo, exercita-se o raciocínio lógico por meio das estratégias. Ao manipular o material concreto, consegue-se representar o pensamento abstrato. Neste contexto, a aprendizagem acontece e aconteceu de forma natural e agradável, fomentando a melhoria cognitiva e interação social.

REFERÊNCIAS

ABERKANE, Françoise Cerquetti. O ensino da matemática na educação infantil. Tradução: Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ANDRADE, K. L. A. B. Jogos no ensino de Matemática: uma análise na perspectiva da mediação. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Acesso em: 28 jul. 2023.

ALMEIDA, Anne. Recreação: ludicidade como instrumento pedagógico. 2009.

ARAÚJO, C. A. A utilização de jogos matemáticos no ensino de conteúdos abstratos. 2011. 51f. Monografia (Licenciatura em Matemática) - Universidade Estadual de Goiás, Jussara, 2011.

BORIN, Júlian. Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática. 6. ed. São Paulo: IME-USP, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais- terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Matemática. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHIUMMO, A.; OLIVEIRA, E. C. Jogos matemáticos e sua relação com a aprendizagem de Matemática. In: V SEMINÁRIO WEB CURRÍCULO: EDUCAÇÃO E CULTURA DIGITAL, 2017, São Paulo. Anais. 2017, v. 1, p. 741-746.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar. rev.* Dez 2000, no.16, p.181-191.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas: Autores Associados, 2012.

FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira. *Um ambiente para operações virtuais com o material dourado*. 2004, p. 189. Dissertação de Mestrado. UFES, Vitória.

LARA, I. C. M. *Exames nacionais e as 'verdades' sobre a produção do professor de Matemática*. 248 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. *Jogando com a matemática na educação infantil e séries iniciais*. 1. ed. São Paulo: Rêspel, 2011.

LIMA, Denilson da Cruz. *Estratégias metodológicas no ensino das quatro operações básicas: uma revisão integrativa*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Instituto Federal do Piauí, Campus Teresina-Central, 2021. Disponível em: http://bia.ifpi.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1487/1/2021_tcc_dclima.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

LOBO, Lucilene Piedade da Conceição. *Os jogos como ferramenta didática para o ensino-aprendizagem da matemática em turmas do 3º ano do ensino fundamental*. Santo Antônio do Tauá - Pará, 2017. Disponível em: <https://encurtador.com.br/eruH5>. Acesso em: 28 jul. 2023.

LORENZATO, Sérgio. *Educação Infantil e percepção matemática*. 2. ed. rev. e ampliada. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

MACEDO, R. *A utilização de jogos digitais no ensino de matemática para crianças do Ensino Fundamental*. *Revista Ciência em Evidência*, v. 3, n. 1, p. 1 - 25, 2022. Disponível em: < <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/cienciaevidencia/article/view/2056> >. Acesso em: 28 jul. 2023.

MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MELO, Adriana Soely André de Souza; AZEVEDO, Sérgio Luiz Malta de; GRILLO, Rogério de Melo. *A utilização de jogos digitais no ensino de matemática para crianças do Ensino Fundamental*. *Empreendedorismo e Sustentabilidade*, v. 9, n. 1, p. 1-12, 2020. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/58548> >. Acesso em: 28 jul. 2023.

PEREIRA, Antonio. *Pesquisa de Intervenção em Educação*. Salvador: EDUNEB, 2019.

REIS, Marina Carneiro dos. *A importância dos Jogos para o ensino da Matemática: Confecção de Jogos Matemáticos*. Paraná: Cadernos PDE, V.1, 2013.

RODRIGUES, G. S. *Uma proposta de aplicação de jogos matemáticos no Ensino Básico*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: < https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34149/1/2018_GustavoSouzaRodrigues.pdf >. Acesso em: 28 jul. 2023.

SENA, Robson Palma Nascimento. *A influência dos jogos digitais na aprendizagem matemática: uma análise bibliométrica*. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação e suas Tecnologias - Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia Da Bahia Campus Valença, 2022. Disponível em: < <http://www.repositorio.ifba.edu.br/jspui/bitstream/123456789/296/1/ROBSON%20SENA%20TCC.pdf> >. Acesso em: 28 jul. 2023.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Equipe Gestora e Pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Adeildo Martins pelo espaço cedido e pelos jogos e materiais manipuláveis ofertados para o desenvolvimento das atividades práticas no contexto da sala de aula. Em especial agradecemos ao professor de Educação Física: Aldenir Pereira de Sousa, pela belíssima atuação no processo cognitivo e intelectual dos estudantes.

Considerações técnicas a partir da vivência da disciplina de projeto integrador no curso bacharelado em enfermagem - Unifio - Ourinhos-SP

Technical considerations from the experience of the integrative project course in the bachelor of nursing program at Unifio - Ourinhos-SP

Helena de Fátima Bernardes Millani

Prof.ª Drª no Curso Bacharelado de Enfermagem –UNIFIO, Ourinhos, SP

RESUMO

O presente estudo é uma experiência de sala de aula com a disciplina de Projeto Integrador no Curso Bacharelado em Enfermagem, no Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos. Têm-se a intenção de promover uma reflexão em torno desta disciplina que é tão importante pelo fato de reunir o uso da metodologia ativa e a interdisciplinaridade para fazer pesquisa. A metodologia utilizada é a revisão bibliográfica junto a experiência da autora em sala de aula com a disciplina; o assunto não se esgota, mas, propõe reflexão para os docentes que se ocupam com a disciplina do Projeto Integrador.

Palavras-chave: interdisciplinaridade. pesquisa. metodologia ativa.

ABSTRACT

This study is a classroom experience with the discipline of Integrator Project in the Bachelor's Degree in Nursing, at the Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos. The intention is to promote reflection around this discipline, which is so important because it brings together the use of active methodology and interdisciplinarity to carry out research. The methodology used is the bibliographic review along with the author's



experience in the classroom with the discipline; the subject is not exhausted, but it proposes reflection for the professors who deal with the discipline of the Integrator Project.

Keywords: interdisciplinarity. research. active methodology.

INTRODUÇÃO

Verifica-se uma grande mudança no contexto do ensino e da aprendizagem, técnicas e conteúdo são propostos com intuito de integralização das diferentes disciplinas e os métodos didáticos também são alterados para buscar um perfeito encaixe entre o ensinar e aprender, pesquisar e fazer ciência. Estas nuances se fazem necessário devido a necessidade de compreensão do mundo contemporâneo, ao que neste momento preconiza a quebra do núcleo duro da didática tradicional e conservadora, do professor como único detentor do saber, para a didática interdisciplinar com uso de metodologia ativa onde o aluno é o protagonista e, pode explorar a pesquisa, por exemplo, com seus pares considerando suas experiências. Surge assim o professor mediador do conhecimento para junto ao aluno fazer pesquisa pela ciência. O presente estudo trata-se da experiência da autora com a disciplina do Projeto Integrador, no Curso Bacharelado de Enfermagem, na UNIFIO de Ourinhos, onde o que se propõe é uma reflexão para trabalhar de forma leve a disciplina Projeto Integrador, sem perder de vista o rigor da pesquisa, o que de outra forma não se faz ciência. Para trabalhar com a disciplina Projeto Integrador acredita-se na necessidade de firmar o compromisso com a pesquisa científica, sistematizada, com elementos pré-textuais e pós-textuais, metodologia e métodos científicos e um arcabouço de teóricos respeitáveis, a pesquisa precisa da cientificidade. Pesquisa científica é a aplicação prática de um conjunto de procedimentos objetivos, utilizados por um pesquisador (cientista), para o desenvolvimento de um experimento novo, a fim de produzir um novo conhecimento, além de integrá-lo àqueles pré-existentes. (BARROS NETO, 2012). Projeto Integrador é uma pesquisa científica.

DESENVOLVIMENTO

Busca-se aqui algumas considerações técnicas sobre a vivência na disciplina de Projeto Integrador no Curso de Bacharelado de Enfermagem, na UNIFIO-Ourinhos, SP que podem colaborar e despertar olhares para outros profissionais que trabalham com esta disciplina.

O Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos tem como missão:

“Investir em um processo de ensino e aprendizagem que capacite os seus egressos a atenderem às necessidades e expectativas do mercado de trabalho e da sociedade, com competência para formular, sistematizar e socializar conhecimentos em suas áreas de atuação. Para alcançar este propósito, o Centro Universitário - UNIFIO promove a educação superior integrando processos de ensino de qualidade voltados à iniciação científica de pesquisa e a extensão, visando a formação de sujeitos empreendedores e comprometidos com o autoconhecimento, a transformação social, cultural, política e econômica do Estado Brasileiro e da região em que se insere”. (PPC- UNIFIO-2022).

Seu dever é orientar e desenvolver iniciativas que aumentem a qualidade do ensino e com ela a formação de sujeitos responsáveis, comprometidos com o seu autodesenvolvimento e com o progresso da sociedade.

A partir do exposto o Centro Universitário UNIFIO articula o conhecimento, a partir da disciplina Projeto Integrador:

“...produz conhecimento articulando o ensino com a pesquisa a partir da análise da realidade buscando compreender melhor e mais profundamente a realidade que seu egresso contribua para transformação onde ele estiver inserido”. (PPC UNIFIO-2022).

Seu dever é orientar e desenvolver iniciativas que aumentam a qualidade do ensino e com ela a formação de sujeitos responsáveis, comprometidos com o seu autodesenvolvimento e com o progresso da sociedade.

Conforme o texto acima verifica-se que o Centro Universitário UNIFIO produz conhecimento articulando o ensino com a pesquisa a partir da análise da realidade buscando compreender melhor e mais profundamente a realidade que seu egresso contribua para transformação onde ele estiver inserido. Pode-se aqui afirmar que forma os alunos com vista às profissões escolhidas.

A Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem orienta e propicia concepções curriculares ao Curso de Graduação em Enfermagem a serem observadas no planejamento, desenvolvimento e avaliação dos Cursos de Enfermagem das Instituições de Ensino Superior do País tendo como base legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em consonância com as perspectivas e abordagens contemporâneas da Educação em Enfermagem e da Lei do Exercício Profissional, adequadas e compatíveis com referenciais constitucionais internacionais e princípios fundantes à formação de enfermeiros, os determinantes e necessidades Sociais da saúde e do SUS (artigo 2º-Res.573).

No artigo 5º e que se trata das DCN/Enfermagem verifica-se:

“... têm como fundamentos um projeto pedagógico construído, coletivamente a partir dos seguintes eixos norteadores: conteúdos essenciais para a formação humana integral, interdisciplinar, centrado na relação aluno-professor, sendo o professor facilitador e mediador do processo de ensino e aprendizagem, incorporação de atividade, predominância da formação sobre a informação, articulação entre a teoria e a prática, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão/assistência, dos cenários de aprendizagem em ambientes simulados e reais, metodologias ativas de ensino e aprendizagem, incorporação de atividades complementares que contemplem as necessidades e expectativas individuais de formação de estudantes e que considerem as necessidades do setor de saúde na região”.

A partir deste artigo há que se oferecer os elementos para as bases filosóficas, conceituais e metodológicas, que propiciem um perfil profissional humano, autônomo e ético-legal, com responsabilidade social, para atuar com qualidade, efetividade e resolubilidade tanto no SUS como no privado.

Em todos os artigos desta Resolução e da DCN pode-se observar que há uma forte sustentação para que os egressos do Curso de Graduação em Enfermagem sejam reflexivos, críticos, conhecedores de humanização para o exercício pleno de suas funções “o fazer cuidado”. Que sejam capazes de correlacionar a teoria com a prática.

Verifica-se que nos últimos anos para formar profissionais capazes de atender a Resol.573, a DCN e a Lei do Exercício Profissional de Enfermagem, nº 7498/86 torna-se necessário colocar o aluno como protagonista e os docentes como mediadores, agindo de forma mais ativa sobre as disciplinas e conforme Macedo *et al.* (2018) “o ensino precisa estar integrado a teoria e prática na formação dos futuros profissionais de saúde utilizando novas metodologias de ensino com visão mais ampla das matrizes curriculares”.

Sob a perspectiva da legislação, pode-se observar a importância de um currículo que seja integrado, onde todos os processos de ensino e aprendizagem se dá a partir do conhecimento produzido no campo da cientificidade e nas relações socioculturais. Além das disciplinas teórico-práticas constantes, há que formatá-las de forma entrelaçada, interdisciplinar, é a apropriação dos docentes para integrar todas as áreas de conhecimento, isso se faz em conjunto, em equipe.

O Projeto Integrador é uma disciplina que versa atividades interdisciplinares propostas, no caso da UNIFIO inicia com os alunos a partir do 2º e está presente na grade curricular até o 8º termo de Enfermagem, onde o foco é fornecer aos alunos diferentes possibilidades e engajamento por meio de metodologias ativas, a concepção dos conceitos teóricos e práticos para o exercício de construção dos projetos de extensão.

O Projeto Integrador é uma disciplina com práticas pedagógicas, capaz de integralizar o currículo com a possibilidade de alterar o caminho das diferentes áreas de conhecimento, é um novo modo de articular a teoria, a prática, o ensino e aprendizagem.

O projeto integrador visa, justamente, proporcionar uma maior integração entre os professores das diversas áreas do conhecimento, os conteúdos de cada disciplina e os discentes. Ele se propõe a auxiliar o desenvolvimento das competências, habilidades e atitudes por meio da relação que pretende fazer entre a teoria e a prática para fortalecer o aprendizado dos discentes (SALVADOR; TOASSI, 2013).

Assim aproxima-se da forma mais desejável que os egressos de enfermagem deverão atuar na vida profissional, com assertividade na resolução de problemas e em busca do desenvolvimento profissional por meio de métodos dinâmicos de ensinamento que promove um olhar diferente dos alunos e também dos docentes. Buscando de forma autônoma melhor compreensão da sociedade em novas indagações e experimentações.

Moura, 2017, traz a possibilidade da interdisciplinaridade sem perder o foco que a conduz para os docentes e alunos, ele coloca que

(.....) a interdisciplinaridade não pode ser entendida como a fusão de conteúdo ou de metodologias, mas sim como interface de conhecimento parciais específicos que têm por objetivo um conhecimento mais global. É, pois uma nova postura no fazer pedagógico para a construção do conhecimento.

É importante destacar a importância de estabelecer a junção das disciplinas de conhecimento gerais com as específicas e assim a oportunidade de construir diferentes saberes com foco na ciência, ensino e aprendizagem.

Aqui uma indagação pontual: “é uma possibilidade de diferentes professores caminharem juntos para delimitar um tema, para oferecer aos alunos oportunidade inovadoras, é um exemplo de trabalho didático em equipe para que os alunos compreendam

que há uma forma coletiva que perpassa a interdisciplinaridade de fato”.

Complementa-se aqui que para o aluno vivenciar a interdisciplinaridade é necessário que ele se expresse a partir do seu conhecimento, sua vivência e seus saberes já existente. Acredita-se que uma forma para mobilizar o aluno é quando o docente expõe o significado de que está fazendo em sala, isso faz com que o aluno busque o seu significado, o desejo de aprender pesquisando, saber para conhecer (MERIEU, 1998).

O aluno precisa ter certeza que seus professores estão integrados e assim compreenderá a importância da interdisciplinaridade, nos momentos em que um professor faz colocações da disciplina do docente colega como algo produtivo, que será trabalhado, assim a metodologia será melhor aceita, será uma construção em sentido duplo, aberta.

A disciplina do Projeto Integrador propicia uma experiência interdisciplinar importante, uma vez que possibilita também com a ruptura de velhos padrões pedagógicos estabelecidos, núcleos duros pedagógicos de tempos atrás e no momento vem trazer a metodologia ativa como um caminho preferível e cheio de possibilidades para que o aluno tenha oportunidade de buscar, pesquisar e conviver com seus pares de forma produtiva. Ao ministrar a disciplina do Projeto Integrador é preciso ficar claro para o aluno que ele é centro da produção que virá, tudo vai girar para fazer com que o aluno seja despertado para a criatividade com ciência.

Faz-se aqui um parêntese para expressar quão significativo será para os alunos da disciplina de Projeto Integrador a valorização dos temas relacionados com o contemporâneo, que relacionam as necessidades e anseio dos cidadãos e de suas comunidades. É o despertar no aluno que está latente, eles têm muito capacidade para a produção de ciência, hoje os recursos bibliográficos estão às mãos, com o uso da tecnologia é tudo muito rápido.

Ao final de semestre, em data previamente agendada no calendário acadêmico, as equipes terminam suas pesquisas, no momento, para procederem a apresentação dos mesmos para serem avaliados.

Outro ponto relevante para este artigo é abordagem da forma de apresentação dos Projetos Integradores para a Comunidade Acadêmica: pode ser apresentação oral ou em formato de banner exposto. Para apresentação oral recomenda-se não mais que oito (8) slides, constando de Introdução, Objetivos, Justificativa, Metodologia, Referencial Teórico e Considerações Finais. Os slides, do ponto de vista didático, devem ser leves, pouco descritivos, pontuais e os apresentadores capazes de ótima oralidade e desempenho, em tempo PITCH (apresentação curta e direta).

Parte da avaliação é realizada coletivamente, na presença de uma banca e da comunidade acadêmica, é apresentação pública de um projeto por curso, onde a banca por meio da apresentação oral, preenche formulários de acompanhamento, com questionamentos e devolutivas. É uma forma de docentes e alunos conhecerem a amplitude dos temas como Projetos de Extensão. Concomitantemente as demais construções são apresentadas em formato de banner onde apenas um docente avalia cada trabalho.

Já para o banner deve-se seguir o rigor da estética científica, constando de Introdução, Objetivos (gerais e específicos), Justificativa, Metodologia, Referencial teórico

e Considerações Finais. Ressalta-se que ao colocar conclusão, aborda-se sobre os resultados finais de um trabalho científico, enquanto que as considerações finais, informam as possíveis reflexões acerca do projeto de pesquisa, não apresentando resultado definitivo (ABNT,2018, ABNT,2023 e GIL,1999).

Para fins da pesquisa e da confecção do Projeto Integrador, o referencial teórico deve ser cuidadosamente escolhido, ou seja, os alunos precisam buscar os autores que trabalham sobre o tema e que trazem suas pesquisas e conceitos sobre o assunto apresentadas em publicações mais recentes. Ao entrar em contato com as produções de pesquisadores, professores e estudiosos da área, torna-se possível que os alunos e professores possam de fato traçar o caminho pretendido com criticidade e reflexão em torno do que se quer pesquisar.

Quando se aborda sobre pesquisa não se pode esquecer a ética, pois esta não se restringe à relação entre pesquisador e os sujeitos ou os participantes da pesquisa.

Segundo Gauthier (1987), está presente desde a escolha do tema, da amostra, a ética e perpassa todo o processo investigativo. Estas opções exigem dos alunos junto ao professor um compromisso com a verdade e um profundo respeito aos sujeitos que nele confiam e tratativas a eles direcionado. Exige práticas éticas, que deve ser prontamente apresentado pelo professor (Comitê de Ética e Pesquisa sobre Seres Humanos, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) e discutido em detalhes com os alunos.

Outra consideração a fazer é a avaliação que ocorre como um processo sistematizado, que culmina na apresentação final e serve de experiência para as próximas construções, com possibilidades de melhorias para os alunos, docentes e processo de ensino e aprendizagem. É um momento grandioso do ponto de vista pedagógico pois oferece uma oportunidade de verificar os resultados dos alunos e o que aprenderam do conteúdo escolhido, sem deixar os contextos e as condições de aprendizagem, as vivências dos alunos no desenvolvimento dos projetos.

Durante o percurso do projeto o docente deve enfatizar a avaliação formativa e o acompanhamento das produções devem permitir aos alunos reflexão sobre o saber adquirido, é uma verificação de conhecimento de forma contínua, do desenvolvimento das habilidades para a confecção dos PI. Partindo desta premissa professores e alunos podem promover ajustes em suas práticas, nas estratégias e buscar adaptações necessárias de acordo com a singularidade do aluno e o Projeto Integrador realizado.

Ao realizar a avaliação formativa no desenvolvimento dos Projetos Integradores, em sala, é importante verificar se há sentido para os alunos do que está em construção, é possível neste momento de voltar atrás e replanejar as atividades, estimulando-o protagonismo do aluno. É nesta fase que é possível mudança de foco, reconstrução do que está se fazendo, o conteúdo precisa ter uma ampla significação para os alunos e estes viverem a importância da metodologia ativa e considerar a sua singularidade. Importante fazer com que o aluno perceba que aprendeu, que construiu e fez a ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a partir destas considerações pode-se aproximar o Projeto Integrador da importância da metodologia ativa, quando o aluno se torna mais ativo, autônomo, criativo, desenvolvendo seus saberes. A realização do PI promove a estimulação das competências, o exercício de busca por um referencial teórico confiável (bases de pesquisas), integra-se os saberes das disciplinas já estudadas e as que estão em andamento.

É um exercício ativo para o docente desenvolver diferentes maneiras de ensinar, aprender e ser, como diz Vieira et al (2019) “... desenvolve-se habilidades e atitudes de investigação e problematização nos docentes e alunos”, fazendo com que os mesmos participem ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Trabalhar com a disciplina Projeto Integrador é fazer ciência e deve ser assim tratada.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6022: informação e documentação – artigo em publicação periódica científica impressa – apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

_____. NBR 14724: informação e documentação – trabalhos acadêmicos - apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

BARROS, Neto, Benício de; Scarmínio, Ieda S. e Bruns, Roy E. Como fazer experimentos: pesquisa e desenvolvimento na ciência e na indústria. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

GAUTHIER, B. (org.). Recherche sociale. Québec (Canadá): Presses de l'Université Du Québec (Canadá), 1987.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas em pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MEIRIEU, Philippe. Aprender... sim, mas como. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Enfermagem - UNIFIO-2022-Ourinhos SP.

SALVADOR, A. R.; TOASSI, A. J. Projeto Integrador: Uma Ferramenta de Ensino/Aprendizagem em Cursos Técnicos. E-Tech: Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial, [s. l.], v. 2a, n. Especial, p. 69–102, 2013.

SANTOS, Luiz Carlos dos. Como elaborar projeto de pesquisa, artigo técnico-científico e monografia. Belo Horizonte: Dialética, 2020.

VIEIRA, Josimar de Aparecido *et al.* Ensino com pesquisa na educação profissional e tecnológica: noções, perspectivas e desafios. Revista. Tempos Espaços Educacionais. São Cristóvão: UFS. 2019. v. 12, n. 29, p. 279-298, abr./jun. Disponível em: Acesso em 12/05/2023, às 10h.

Influência climática na ocorrência do espaço temporal da COVID-19

Climate influence on the occurrence of COVID-19 time space

Maria do Socorro Alves Guida

Universidad De La Integración De Las Américas. Escuela De Postgrado. Maestría En Ciências Da Educação

RESUMO

Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação desenvolvido para validação de títulos, que tem por temática Influência climática na ocorrência do espaço temporal da COVID-19. Tendo como objetivo geral: Identificar se a COVID-19, pode espalhar-se com maior intensidade em estações chuvosas, um estudo de caso realizado em uma escola pública estadual, localizada na cidade de, Japurá-AM/Brasil, no período de 2022-2023. A pesquisa partiu de uma pesquisa que se caracteriza como exploratório-descritiva, visto que descreve o comportamento dos fenômenos, estabelece relações entre as variáveis e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (TRIVINÖS, 1990). Tratando-se de um enfoque de natureza qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análise. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986). Os principais resultados apresentam que o coronavírus se disseminava de forma mais rápidas em locais mais frios o que implica no inverno o aumento de casos de COVID-19.

Palavras-chave: geografia. influência climática. coronavírus.

ABSTRACT

This study is a summary description of a dissertation developed for validation of titles, which has as its theme Climate influence on the occurrence of the temporal space of COVID-19. Having as general objective: To identify if COVID-19 can spread with greater intensity in rainy seasons, a case study carried out in a state public school, located in the city of, Japurá-AM / Brazil, in the period of 2022- 2023. The research started from a research that is characterized as exploratory-descriptive, since it describes the behavior of the phenomena, establishes relations between the variables and



allows the investigator to maximize his knowledge about a certain phenomenon or problem (TRIVINÖS, 1990). This is a qualitative and quantitative approach, adopting documental research and a survey operationalized through analysis as a technical procedure. In this way, through the classification of sources, it is possible to carry out a qualitative judgment complemented by a “comparative statistical study” (FONSECA, 1986). The main results show that the coronavirus spread more quickly in colder places, which implies an increase in cases of COVID-19 in winter.

Keywords: geography. climate influence. coronavirus.

INTRODUÇÃO

O principal objetivo da disciplina de geografia é entender a dinâmica do espaço para ajudar a planejar as ações humanas compreender os relevos, os fenômenos climáticos, as estruturas sociais, os hábitos humanos nos diversos lugares para a manutenção da vida em sociedade. O planeta passou por diversas crises, entrelaçadas nas dimensões ambientais, econômica e sanitária.

A pandemia ocasionada pelo coronavírus trouxe várias mudanças na vida da população mundial, e uma das mais importantes foi na forma de continuar educando mesmo nesse momento tão delicado. Situação Problema: O problema que motivou este estudo surgiu quando se observou em época pandêmica da COVID-19 um crescente número de alunos infectados em meio ao período do inverno e os esforços importante dos educadores para assegurar o ensino. Diante disso procurou-se saber:

Pergunta central: Quais são os riscos de transmissão da COVID - 19 no ambiente escolar, o perfil de perigo de complicações entre os alunos e profissionais da educação?

A Geografia desempenhou um papel crucial em situações como a pandemia, é com ela que conseguimos mapear os locais atingidos pelo desastre, além de identificar as populações que possuem mais riscos ao serem alcançadas pelo coronavírus.

Objetivo Geral: Identificar se a COVID-19, pode espalhar-se com maior intensidade em estações chuvosas, com ênfase em uma escola pública estadual, localizada no município de Japurá-AM/Brasil, no período de 2022-2023. E como

Justificativa: O presente trabalho se justifica, pois, as curvas de contaminação ao redor do mundo mostram que o vírus teve comportamentos diferentes em cada país ou região. O número de contágios diminuiu conforme a temperatura. No Brasil, teve-se a pior fase entre novembro a março, meses mais frios na Amazônia.

Com a proliferação do vírus da COVID-19 e seguindo orientações de autoridades municipais, estaduais e federais, no pico da proliferação decidiu-se suspender as aulas presenciais. A partir daí diferentes ações foram realizadas para que o processo de ensino e aprendizagem fosse minimamente impactado e, dessa forma, as atividades escolares seguiram de forma remotas causando prejuízos na educação.

OS DESAFIOS PARA O SISTEMA EDUCACIONAL FRENTE A PANDEMIA DO COVID-19

A pandemia da COVID-19 trouxe mudanças fundamentais no comportamento e no estilo de vida das pessoas. Dentre essas mudanças no convívio social, a rotina escolar foi uma das mais afetadas, já que as instituições tiveram que se adaptar a um novo método de ensino com aulas online em cerca de duas semanas. No entanto, alunos e professores foram os principais contribuintes para que essa nova onda de aprendizado fosse propagada. Despertando em todos o interesse pelas TIC's.

A oferta educacional oferecida por meios tecnológicos sempre apresentou alguns entraves, principalmente pela falta de preparo/formação dos professores no uso de ferramentas tecnológicas (ROSA, 2020). Goldbach e Macedo (2007) relatam que é muito importante que cursos de atualização para professores ensinem diversas estratégias modernas de ensino, como B. O uso de equipamentos de informática para melhorar os métodos de ensino. Inesperadamente, devido à pandemia do coronavírus, os professores começaram a ajustar os planos de aula, focando em novas estratégias e adequando os espaços em suas casas na tentativa de adequar as aulas presenciais à realidade do ensino a distância.

Abriu-se um critério histórico para a educação tecnologicamente a distância, que teve continuidade em nosso país por meio do reconhecimento do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação (MEC), que atribuíram a carga horária disponibilizada nessa modalidade de ensino é absolutamente válida (ROSA, 2020).

Diante de todas as catástrofes ocasionadas por essa pandemia de 2020, a área educacional tem sofrido bastantes consequências, a paralisação do ensino presencial em todas as escolas, tanto públicas como privadas, atingiu pais, alunos professores e toda a comunidade escolar, em todos os níveis de ensino. Situação que interfere na aprendizagem, desejos, sonhos e perspectivas de muitos discentes, provocando um sentimento de adiamento de todos os planos no contexto educacional. Vale destacar que essa mudança gerou uma interferência na vida familiar de todos os parentes, variações de rotinas trabalho e ocupações (MÉDICI; TATTO; LEO, 2020).

Diante do desafio de ofertar educação não presencial, alguns a chamaram de educação a distância, outros de aulas remotas, e outros de ensino não presencial. Independentemente do termo cunhado, é preciso destacar que para esse ensino é necessário o uso de tecnologias mediadoras entre professor, aluno e conhecimento. (ALVES, 2011), ao falar da educação a distância, destaca que essa distância no espaço pode ser contornada por meio do uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens.

Deste modo, o professor assume seu papel de mediador, orientador e facilitador, o que viabiliza tempo maior de observação do desenvolvimento individual do aluno proporcionando interação durante o processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que o aluno adote a importância do domínio de aprender a apreender (ALMEIDA; VALENTE, 2011).

Vale ressaltar que o uso de recursos tecnológicos por meio das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) devem ser utilizados de modo que promovam ambientes de aprendizagem com interfaces amigáveis, ferramentas flexíveis que facilitem o processo de ensino e aprendizagem (YU *et al.*, 2010).

Na atualidade a internet tem influenciado de forma significativa os diferentes aspectos da nossa vida em sociedade, de forma a trazer repercussões significativas para quem faz uso e produz conhecimentos mediante as Tecnologias de Comunicação e Informação – TIC. A utilização deste recurso permitiu a existência de uma nova relação com a informação, de forma a proporcionar aspectos de coautoria que possibilita aos usuários da rede mundial de computadores participarem de forma efetiva de todas as esferas da sociedade, devido ao seu potencial colaborativo, fazendo surgir a denominada inteligência coletiva (LÉVY, 1999). Torna-se necessário nessa era de transformação e crescimento digital a formação do professor para se adequar aos recursos tecnológicos em sua prática docente, pois os alunos estão acostumados a esses recursos e por meio deles são capazes de produzir aprendizagens significativas que atendam de imediato aos seus interesses.

Não obstante, sabendo que existe uma diferença entre informação e conhecimento, e que, nem toda informação presentes na internet e nas redes sociais é confiável, caberá ao professor o papel de desenvolver novas maneiras de ensinar seu aluno a aprender, sem desconsiderar sua autonomia e motivação. Torna-se relevante o papel de desenvolver nos alunos a criticidade e as habilidades e competências necessárias para filtrar, selecionar e transformar a abundante informação em conhecimento.

É importante que estes saibam que através da internet é possível empreender vários projetos, tanto laborais quanto educativos. Apresentar aos ‘analfabetos virtuais’ este recurso imprescindível nos dias atuais é dever da escola, que dentre outras coisas deveria promover o acesso e a fluência tecnológica em preparação para a cidadania.

Nascimento (2019, p. 16), pondera que:

O cidadão do futuro deverá ter as seguintes características se quiser ser valorizado pelo mercado de trabalho: ser um solucionador de problemas adaptativo e criativo e, possuir a habilidade de trabalhar em equipe através de processos cooperativos. Note que estas habilidades e competências não são fomentadas pela escola tradicional, de influência behaviorista, mas podem ser fomentadas pela atuação pedagógica de influência cognitivista através dos recursos tecnológicos, especialmente no trabalho pedagógico realizado através de plataformas virtuais de ensino e aprendizagem como o AVA/Moodle.

Nesta direção, a internet se apresenta como um recurso essencial e que está à disposição da humanidade, de forma a introduzir mudanças significativas na sociedade e consequentemente na escola, podendo ser definido como:

Sedutora, complexa e nova para a realidade escolar, juntamente com o processo de globalização, fixou a noção de fronteira, tempo e lugar. Com os meios de comunicação, ideias, informações e produtos circulam em uma velocidade sem precedentes e, principalmente no que diz respeito à Internet, com um caráter extremamente democrático, pois qualquer pessoa pode acessá-los para qualquer finalidade e a qualquer momento. (MARTINS, 2004, p. 4).

Contudo, é imperativo destacar que os recursos tecnológicos não vieram para substituir o professor. Ao contrário, sua finalidade consiste em dotá-lo de maiores

possibilidades pedagógicas ao possibilitar a disponibilização de muitos recursos em benefício da prática pedagógica e do processo de ensino e aprendizagem. Recursos tais como: chats, fóruns, disponibilização de arquivos de texto, áudio e vídeo, glossários, enquetes, pesquisas, questionários e outras possibilidades suportadas pelo ambiente virtual, que podem ser utilizados para tornar o ensino ainda mais dinâmico e eficiente (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013).

Daí a necessidade de fugir do uso pernicioso dos recursos tecnológicos, frequentemente alertado pelos teóricos, no sentido de apenas realizar com mais eficiência o que já se fazia no ensino tradicional.

Neste sentido,

O importante é combinar o que fazemos de melhor em sala de aula: conhecer, motivar, reencontrar, pesquisar, comunicar e divulgar com o que podemos fazer à distância pela lista, fórum ou chat, as produções dos professores e Alunos. Agora é fundamental olhar o currículo de cada curso como um todo e planejar o tempo de presença física em sala de aula e o tempo de aprendizagem virtual (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2004, p. 6).

Neste processo de mudança de paradigma, acredita-se que as plataformas virtuais de ensino e aprendizagem possam dar uma valiosa contribuição para as transformações necessárias por viabilizar o espaço/tempo para a aprendizagem virtual. Não obstante, se faz necessário que os professores estejam familiarizados com seus recursos e sejam orientados, por processos de formação continuada em serviço, para a correta utilização pedagógica dos recursos, superando o paradigma tradicional de ensino e consolidando um novo paradigma, que utiliza os recursos tecnológicos cotidianamente na prática pedagógica com fluência e eficiência, um paradigma de ensino híbrido que está sendo forjado na prática.

Portanto, diante das possibilidades dos recursos tecnológicos, é imprescindível refletir sobre o atual paradigma educacional/docente para determinar quais aspectos podem ser retidos e quais precisam ser retrabalhados, reinventados, reaprendidos. Torna-se indispensável compreender os aspectos relevantes do processo de mudança e os desafios à frente: “devemos (re) aprender a conhecer, a comunicar, a ensinar; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social” (BRITO, 2008; ZABALA, 2002). E neste processo, a utilização dos recursos disponibilizados pelos ambientes virtuais de aprendizagem como o AVA/Moodle podem contribuir efetivamente (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013).

A internet traz no bojo de sua revolução midiática as características de uma mídia democrática, descentralizada e com um grande potencial, por isso mesmo se constitui em grande ameaça às elites dominantes que tradicionalmente tem fornecido suporte ao modelo positivista de educação vigente, que busca reproduzir a sociedade (LUCKESI, 2006).

O aspecto democrático da internet e suas mídias, traz consigo um grande poder de transformação de paradigmas, não apenas o escolar, mas o do próprio sistema capitalista, pois possibilita a criação, por exemplo, de mídias eletrônicas jornalísticas, de rádio e televisão, sem ter de pedir licença ou estar vinculada a grupos hegemônicos. Um exemplo disto se vê na música com o surgimento de bandas e outros trabalhos artísticos que tiveram o seu ‘Boom’ no ciberespaço, antes de serem lançados pela indústria do entretenimento.

A escola deve valer-se deste potencial para estruturar as possibilidades de mudanças e transformação da sociedade (ZABALA, 2002, p. 46).

Belloni (1999, p. 65) define “ciberespaço” como um:

[...] termo originário da ficção científica que serve cada vez mais para descrever e delimitar o espaço virtual de comunicação e informação onde se cruzam e ‘interagem’ seres virtuais, conhecimentos científicos e informações prosaicas da vida cotidiana.

O ciberespaço constitui-se em local privilegiado para as redes sociais, para as comunidades virtuais de interesses que reúnem pessoas de toda sorte e lugar, que, mesmo sem poder interagir fisicamente, por conta de seus respectivos espaços físicos distantes, interagem a distância e estabelecem o conceito de cibercultura (LÉVY, 1999).

A geração anterior cresceu sob a égide do livro e os professores incentivavam a leitura por dizer que ler era ‘viajar’, ‘conhecer outros mundos’, ‘outras culturas’ ou mesmo ‘outra realidade’. Hoje, para o nativo digital, o que corresponde ao livro de antigamente é o ciberespaço. Conforme Fileno (2007, p. 42), “hoje, conectar-se ao ciberespaço é o mesmo que adentrar em um mundo mágico, sem fronteiras, sem limites e sem barreiras”. Contudo, é importante destacar que a internet embora seja dinâmica, jamais substitui o livro.

Nesta direção, ao adentrarmos nesse mundo, via computadores – que são as janelas – o usuário da internet torna-se um pesquisador na busca por informações e na construção de conhecimentos.

A percepção de Belloni (1999, p.68) é a de que:

A generalização da informática no mundo econômico e do trabalho já é uma realidade incontornável, e sua penetração nas outras esferas da vida social – lazer, cultura, educação – é uma tendência quase inexorável. As NTIC terão provavelmente no século XXI uma significação cultural e social ainda mais profunda do que o cinema e a televisão neste século que finda.

Diante de inúmeras transformações é impossível não questionarmos sobre a adequação e o papel das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTIC3 na educação formal. Não podemos negar que ela seja um instrumento potencializador das possibilidades e que seja geradora de transformações, embora existam docentes que a visualizem somente como mais um recurso a ser usado nos moldes da pedagogia tradicional e para consolidar os interesses das classes hegemônicas conforme aponta a pesquisa realizada por Nascimento (2019).

Não obstante, o mundo globalizado da sociedade do conhecimento determina a utilização das tecnologias digitais no apoio aos processos de ensino e aprendizagem que clama por novos espaços de interação que superem as limitações de tempo e espaço, presentes na sala de aula da escola tradicional.

Atualmente, estamos vivenciando na educação uma oportunidade de refletir a prática docente a respeito do uso das novas tecnologias educacionais, as quais oferecem diversas oportunidades para interação, entretenimento, comunicação e para a busca de informações, contribuindo positivamente na produção e aquisição do conhecimento. Promovendo um engajamento dos alunos com o conteúdo de forma dinâmica e atrativa, desde que utilizada com um propósito e em momentos estratégicos. Segundo Hobold (2010),

o processo de incorporação das novas tecnologias educacionais no trabalho do professor exige constantes atualizações, como também qualificação e formação permanente.

O uso das tecnologias pode repercutir de maneira positiva na educação, desde que seja utilizada com um objetivo e de forma estruturada, onde todos possam usufruir e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Tolomei (2017), utilizando elementos da gamificação pode-se gerar um engajamento ativo da turma. E para que isso ocorra, o profissional precisa ressignificar sua prática, ampliando sua metodologia de ensino.

Todavia, é de conhecimento de muitos que, mudar uma prática que já vem sendo utilizada há um tempo e de uma hora para outra mudar seu estilo de ensinar, não é uma tarefa fácil, uma vez que o novo gera desconfiança, insegurança e até mesmo, em alguns casos, a repulsa. Nesse sentido, a formação continuada referente ao uso da tecnologia e criação de estratégias metodológicas ativas de aprendizagem é importante não só no ensino remoto, como também no presencial. Para Carvalho (2009), é importante que o professor esteja à vontade e preparado para a utilização dessas tecnologias educacionais, e ter em mente de que elas não substituem o docente, mas que é capaz de contribuir positivamente para a autonomia do aluno e para uma prática motivadora e de promoção de uma aprendizagem significativa.

A aula de geografia na educação básica é um conhecimento básico para a educação cívica dos alunos. Como concorda Callai (2011), o conhecimento geográfico em sala de aula permite que os alunos lancem as bases para sua inserção no mundo em que vivem e compreendam sua dinâmica por meio da compreensão de sua espacialidade. A educação geográfica consegue possibilitar ao aluno a leitura do espaço e todas as dinâmicas que o cercam.

Nesse sentido, as aulas de geografia permitem compreender a dinâmica do vírus no espaço geográfico e como esse processo delineou e tornou ainda mais claras as desigualdades sociais e tecnológicas no acesso à educação. Portanto, o ensino de geografia tem a função social de estimular os alunos a refletir sobre como o espaço globalizado tem desempenhado um papel fundamental na disseminação do vírus pelo mundo, e a compreender como o conceito de espaço se materializa no local da experiência.

A Geografia tem uma relação intrínseca com o diálogo do lugar e do cotidiano, sendo uma de suas vertentes pedagógicas o trabalho com esta temática. Como afirma Kaercher (1998), é preciso exercitar os alunos a ler, escrever e dizer suas palavras sobre o mundo a partir de suas realidades.

Completa Freire (1999, p. 44) que “a localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo”. Logo, estudar a realidade conhecida pelos alunos é um agente facilitador no processo de aprendizagem, instigando os mesmos a refletir sobre o meio que estão inseridos (CASTELLAR, 2000). É importante fazer os alunos entender o lugar, a realidade diária para depois adentrar a Geografia das coisas e da globalidade.

O lugar é mais que um ponto de referência, de localização geográfica. Para a Geografia humanista o lugar envolve as subjetividades da experiência humana, o pertencimento, a

segurança e afetividade, o seu lugar no mundo (TUAN, 1983). “Essa perspectiva geográfica vê no lugar o espaço que é familiar, vivido, experienciada” (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2018, p. 144). Em contrapartida, Santos (2009, p. 314), expressa que “os lugares (...) podem ser vistos como um intermédio entre o mundo e o Indivíduo [...], cada lugar à sua maneira o mundo”. Logo, Oliveira e Rodrigues (2018, p. 139), dizem que “O lugar não é um ponto definido por coordenadas geográficas, [...] uma localização física ou uma representação cartográfica; ele é a articulação da espacialidade com as relações sociais estabelecidas entre seres humanos e os elementos que compõem esse espaço”. O lugar é o ponto inicial para analisar a sociedade e o meio. Para Callai (2000, p. 72).

Compreender o lugar onde moram permite ao sujeito conhecer sua história e compreender as coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é impregnado de história e historicamente localizado com pessoas em um espaço maior, mas de forma alguma isolado, independente.

Nesta linha, o cotidiano permite a compreensão do lugar, pois tende a demonstrar capacidade de acontecimentos e fenômenos, a vida da cidade, a vida do campo, a vivência no dia-a-dia por meio da relação sociedade e natureza (CALLAI, 2011). O cotidiano é a experiência diária, o fazer de ontem, hoje e amanhã. O cotidiano é importante, pois inspira o pensar da Geografia física e humana, ou seja, demonstra as horizontalidades e verticalidades dos fenômenos que acontecem no espaço localmente em relação à realidade e a complementaridade das experiências. Partindo destes conceitos fundamentais na Geografia escolar e avaliando a condição da Pandemia na vida dos alunos e na educação é necessário pensar em metodologias, atividades e práticas para os alunos demonstrarem seu conhecimento e vivência.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa ocorreu no período 2022-2023, em uma escola pública estadual, localizada no município de Japurá-AM/Brasil. A instituição de ensino prestar um serviço educativo de excelência à comunidade e contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes dos seus deveres e direitos e capazes de atuar como agentes de mudança num ambiente participativo, aberto e inclusivo.

Japurá é um município brasileiro localizado no interior do estado do Amazonas na região norte do país. Pertencente à mesorregião Norte Amazônica e microrregião de mesmo nome. O município tem o nome do Rio Japurá, afluente do Rio Solimões e um dos mais importantes rios do estado. O Rio Japurá atravessa todo o território do município de ponta a ponta com 2 quilômetros de largura. Suas águas são claras, ao contrário das do Rio Solimões, que são barrentas.

Por ser um município fronteiriço que faz fronteira territorial com a Colômbia, Japurá foi declarado em 4 de junho de 1968 pela Lei Federal nº 5.449. Em 10 de dezembro de 1981, o distrito de Vila Bittencourt em Japurá foi emancipado e o município perdeu parte de seu território para este último. Porém, algum tempo depois, a Vila Bittencourt perdeu o status de município e voltou a Japurá até hoje.

Apesquisa realizada caracteriza-se como exploratório-descritiva, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos” (COLLIS; HUSSEY, 2005), estabelece relações entre as

variáveis e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática. Tratando-se da abordagem, consiste em uma pesquisa qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análise. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e quantitativa. A abordagem quantitativa visa coletar fatos concretos: números. Os dados quantitativos são estruturados e estatísticos. Eles formam a base para tirar conclusões gerais de sua pesquisa. A abordagem qualitativa coleta informações que não apenas tentam medir um problema, mas descrevê-lo em termos de impressões, opiniões e pontos de vista. A pesquisa qualitativa é menos estruturada e busca aprofundar um tópico para obter *insights* sobre as motivações, ideias e atitudes das pessoas. Embora essa abordagem permita uma compreensão mais detalhada das perguntas da pesquisa, ela complica a análise dos resultados. (FONSECA, 1986).

Uma amostra é a menor parte da população, ou seja, um subconjunto de toda a população. Ao realizar pesquisas, a amostra é a população convidada a participar da pesquisa. Simplificando, uma amostra é um subconjunto ou subconjunto da população que pode ser amostrado para examinar as características ou comportamento dos dados populacionais. A pesquisadora selecionou para sua coleta de dados 10 professores, sendo um professor que ministra aula na disciplina de Geografia e 09 professores de outras disciplinas que se prontificaram em participar da pesquisa.

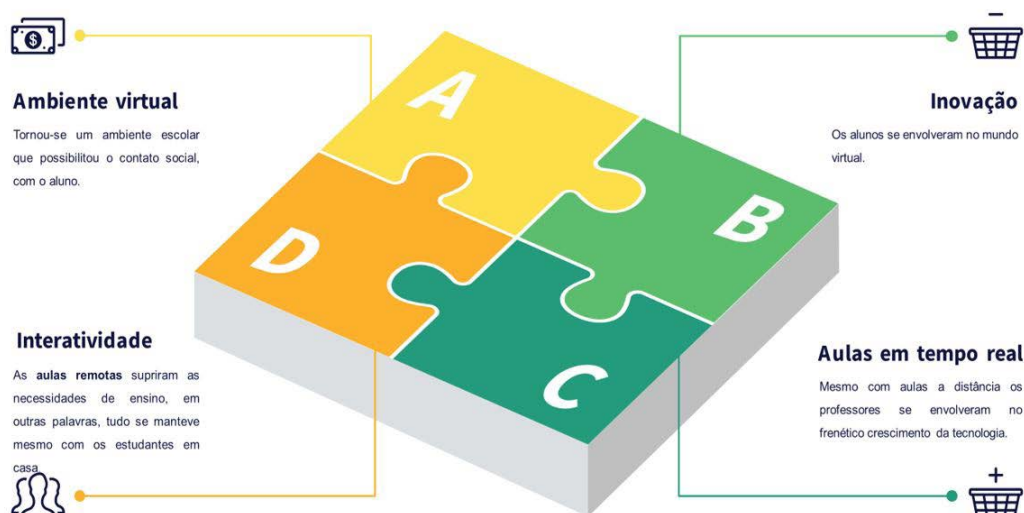
Os sujeitos desta pesquisa significam os indivíduos vivos sobre o qual o pesquisador de obra científica realizará sua coleta de dados afim de coletar dados mediante a intervenção ou interação com o indivíduo, ou informação privada identificável.

A coleta de dados para esta pesquisa científica é definida a partir da problematização, objetivos geral e específico e metodologia. No realizar a coleta de dados poderá se estabelecer um contato mais direto com sua fonte, de maneira a recolher suas percepções acerca de dos resultados foco desta pesquisa.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O ensino remoto é todo conteúdo que é produzido e disponibilizado online, que é acompanhado em tempo real pelo professor que leciona aquela disciplina, sempre seguindo cronogramas adaptáveis do ensino tradicional. A secretaria de educação viabilizou esta forma de ensino aos professores, em seguida os professores acompanhavam os alunos com os conteúdos.

Figura 1 - Vantagens das aulas remotas.



Fonte: A pesquisadora (2022)

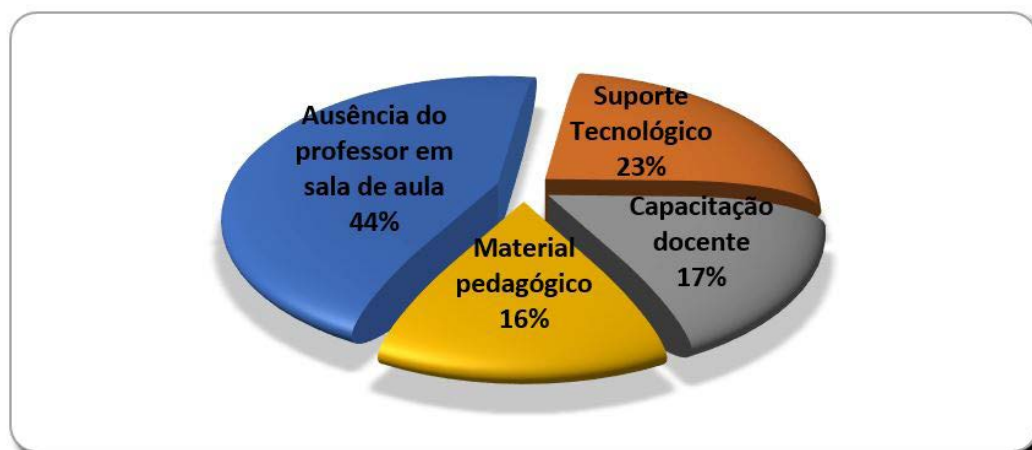
Mesmo em meio A pandemia como apresentado no organograma se obteve rentabilidade se obter um olhar pela parte positiva. Professores e alunos passaram a adotar tecnologias educacionais de maneira mais constante, os educadores tiveram que se adequar com o sistema tecnológico e os alunos mesmo com as dificuldades de equipamentos tentaram se adequar.

Temperaturas mais frias e períodos chuvosos fazem com que as pessoas em ambiente de trabalho, em ambiente escolar, em transporte público fiquem mais próximas e fechem as portas e janelas. Isso acaba favorecendo a circulação dos vírus”. É importante ressaltar que o distanciamento social foi uma das principais medidas recomendadas pelas autoridades de saúde para evitar a propagação do coronavírus.

O vírus se prolifera com mais intensidade em meio das temperaturas frias. Eis uns dos motivos para os protocolos da COVID-19 não serem flexibilizados, principalmente na abertura das escolas, não foi fácil para as autoridades de saúde não relaxarem os cuidados para evitar o coronavírus. Porém, um infectologista acrescenta que a melhor forma de se proteger não só da COVID-19, mas de outros vírus respiratórios, como o da influenza (gripe), é seguir os protocolos já conhecidos. Tais como uso de mascaras, e distanciamento, entre outros.

Estudos já demonstraram que a presença do professor é indispensável para a formação de caráter e de senso de socialização do aluno. A presença e apoio familiar é de extrema relevância na formação educacional do aluno, bem como a manutenção dos valores familiares, deve ter sua continuidade na escola; por certo, que não se deve substituir a educação dos pais pela educação escolar, mas sim a junção das duas, na formação do indivíduo social.

Quando se perguntou dos professores quais foram os maiores impactos nas aulas remotas, as respostas encontram-se graficadas.

Gráfico 1 - Impactos das aula na pandemia.

Fonte: A pesquisadora (2022)

Ficou comprovado que: 44% dos entrevistados caracterizaram como a ausência docente em sala de aula e 23% alegam a falta de suporte tecnológico para os professores e alunos, pois as aulas eram ministradas de forma plausível mais muitos não conseguiam obter êxito, pela falta de equipamentos em casa para acompanhar as aulas.

Quando se avaliou o processo da proliferação do vírus em período do inverno ficou comprovado que, o coronavírus que provoca a COVID-19 ainda é uma doença relativamente nova e, por conta disso, há poucos estudos conclusivos sobre o seu comportamento. Mais o clima frio é mais propício para a propagação do coronavírus é algo sem nenhuma comprovação científica. Da mesma forma, muitos imaginavam que o clima tropical seria um fator redutor na propagação da doença, mas na prática isso não se confirmou.

A baixa umidade do ar resulta em uma maior concentração de poluentes, favorece o aparecimento de doenças respiratórias. Pacientes com quadros de asma, bronquite, rinite e sinusite devem redobrar os cuidados nesta época, pois se tornam mais sensíveis a vírus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou comprovado que o período de inverno é uma época favorável para doenças respiratórias. Embora o COVID-19 seja transmitido pelo sistema respiratório, também pode ser considerado uma doença vascular, pois pode danificar e atacar o sistema vascular. Pesquisadores de saúde descobriram que esta é apenas uma faceta da doença.

Ficou comprovado que o ensino foi grandemente afetado pois os professores não estavam preparados, no que se refere a tecnologias, os alunos não tiveram suporte técnico pois as aulas embora fossem atrativas muitos alunos não possuíam sistemas tecnológico em suas residências.

Além disso, diante do desafio de alcance por se tratar de uma escola no Município de Japurá e pequena, as dificuldades foram mais elevadas, a manutenção do engajamento dos estudantes durante o regime especial de atividades, bem como de promoção do uso correto das plataformas digitais, para o alcance da aprendizagem significativa, quebrou-

se o mito de que os estudantes desta geração são nativos que dominam com destreza qualquer tipo de tecnologia, pois todos tiveram dificuldades.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lucineia. Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED. Rio de Janeiro: 2011.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012.
- BRITO, 2008; ZABOLA - 2002; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. Educação e novas tecnologias: um repensar. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008. 139 p.
- BELLONI, Maria Luiza. Educação a Distância. Campinas, S.P: Autores Associados, 1999. 115 p.
- CALLAI, H. C. O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica II Semestre, 2011.
- CASTELLAR, S. A alfabetização em Geografia. Espaços da Escola, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.
- CARVALHO, E. J. G. de. (2009). Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação.
- COLLIS, Jill e Hussey, Roger. Pesquisa em Administração. 2ª Ed. Bookman. São Paulo, 2005.
- FONSECA, E. N. Bibliometria: teoria e prática. São Paulo: Ed. Pensamento-Cultrix, 1986.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo; Paz e Terra, 1999.
- GOLDBACH, T.; MACEDO, A. G. A. Olhares e tendências na produção acadêmica nacional envolvendo o ensino de genética e de temáticas afins: contribuições para uma nova “genética escolar”. Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, 6, Atas. Florianópolis, SC, 2007.
- HOBOLD, M. S.; MATOS, S. S. Formação continuada: o processo de incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação no trabalho do professor universitário. Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 30, p. 317-333, 2010.
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999, 264 p.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar - estudos e proposições. – 18. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. 170 p.
- MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. Revista Thema, v. 18, n. ESPECIAL, p. 136-155, 2020.

MARTINS, Helder F. B.; HANSINE, Rogers. Análise epidemiológica e demográfica da COVID-19 em África. *Anais Do Instituto de Higiene e Medicina Tropical*, v. 19, p. 7-42, 2004.

NASCIMENTO, Francis Elpi de Oliveira. A recuperação da aprendizagem através do ava/moodle: desafios, limites e possibilidades na percepção dos professores do Campus Cuiabá Bela Vista. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino em Associação Ampla Docente de Cooperação Científica entre a Universidade de Cuiabá – UNIC e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso – IFMT. Cuiabá-MT, 2019.

OLIVEIRA, M.; RODRIGUES, E. O ensino do lugar: reflexões sobre o conceito de lugar na Geografia, *Ateliê Geográfico - Goiânia-GO*, v. 13, n. 3, dez/2018, p. 136-156.

ROSA, R. T. N. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus-o COVID-19! *Rev. Cient. Schola Colégio Militar de Santa Maria Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil* Volume VI, Número 1, julho 2020. ISSN 2594-7672.

SANTOS, M. A natureza do espaço: técnica e tempo razão emoção. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência: Difel, 1983. UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: Unesco, 16 abr. 2020.

TOLOMEI, B.V. (2017), *EaD em Foco*, 7 (2).

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

YU, Z., ZHOU, X., SHU, L. Towards a semantic infrastructure for context-aware elearning. In: *Multimedia Tools Appl.* 2010.

ZABALA, Antoni. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Artimed editora, Porto Alegre, 2002.

Estudo sobre as práticas de prevenção para a segurança na escola, uma pesquisa realizada no período de 2021-2022

Study on prevention practices for safety at school, a survey conducted in the period from 2022-2023

Jorge Costa Fonsêca

Universidad De La Integración De Las Américas. Escuela De Postgrado Maestría En Ciências Da Educação

RESUMO

Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de títulos que tem como temática: Estudo sobre a prática de prevenção para a segurança na escola estadual de tempo, no município de Uruará-AM/Brasil, desenvolvida no período de 2022 a 2023. Objetivo geral: Investigar a prática de prevenção para a segurança no ambiente escolar. Embora a violência esteja presente em muitos contextos existem iniciativas que podem neutralizar. O processo metodológico caracteriza-se por uma pesquisa: Exploratória e interpretativo do estudo. Segundo Minayo (2000), a fase exploratória da pesquisa é tão importante que ela em si pode ser considerada uma pesquisa exploratória, pois compreende a etapa da escolha do tópico de investigação, de delimitação do marco teórico conceitual, dos instrumentos para coleta de dados e da exploração de campo. Conduzida por meio de revisão de literatura e estudo exploratório que contempla os elementos do estudo. Tendo um enfoque qualitativo pois ao realizar uma pesquisa, faz-se necessário informar os meios empregados na coleta de dados para sua apresentação. Desta forma, o termo pesquisa pode ser definido como conjunto de ações que visa encontrar solução para um problema proposto usando processos científicos. Os principais resultados apresentam que é preciso promover o empoderamento econômico, social e político isso inclui o apoio a projetos de segurança social e redes de proteção que apoiam a segurança à educação de forma segura e igualitária para os alunos.

Palavras-chave: segurança na escola. ensino aprendizagem. políticas públicas.



ABSTRACT

This study is a summary description of a master's thesis developed for validation of titles that has as its theme: Study on the practice of prevention for safety in the state school of time, in the municipality of Uruará-AM/Brazil, developed in the period from 2021 to 2022. General objective: To investigate the practice of prevention for safety in the school environment. Although violence is present in many contexts, there are initiatives that can neutralize it. The methodological process is characterized by a research: Exploratory and interpretative of the study. According to Minayo (2000), the exploratory phase of the research is so important that it can be considered an exploratory research in itself, since it comprises the stage of choosing the research topic, defining the conceptual theoretical framework, the instruments for collecting data and of field exploration. Conducted through literature review and exploratory study that includes the elements of the study. Having a qualitative focus because when carrying out a research, it is necessary to inform the means used in the data collection for its presentation. In this way, the term research can be defined as a set of actions that aim to find a solution to a proposed problem using scientific processes. The main results show that it is necessary to promote economic, social and political empowerment, which includes supporting social security projects and safety nets that support education security in a safe and equitable way for students.

Keywords: safety at school. teaching learning. public policy.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a insegurança no espaço escolar está cada dia mais crítica, o que torna necessário o uso de medidas emergenciais para manter a segurança nas escolas.

Qualquer local onde haja grande fluxo de pessoas está vulnerável a imprevistos, que podem comprometer a segurança do ambiente. As escolas são locais altamente vulneráveis, pois muitas crianças e adolescentes se concentram lá.

Educação adequada, de qualidade e segura é o mínimo que as crianças devem receber em nosso país, mas sabemos que esta não é a realidade. Um ambiente escolar seguro é essencial para o bem-estar dos alunos para a tranquilidade dos pais e responsáveis e para o sucesso da relação ensino-aprendizagem. Afinal, a escola ocupa um lugar central na educação de crianças e jovens. O desenvolvimento escolar tão importante só pode ocorrer com sucesso e tranquilidade em uma escola segura, e a gestão administrativa da escola é responsável por isso, não se trata apenas de segurança no sentido estrito da palavra evitar a violência a aparência de um estranho e acidente. Também é fundamental pensar no bem-estar do aluno na sua inclusão no ambiente educacional e na liberdade de um desenvolvimento saudável.

Situação problemática: A Segurança escolar é um dos principais critérios que os pais analisam ao optar por uma escola e não outra. O problema que motivou essa pesquisa surgiu a partir de indagações sobre o rigor de segurança eficazes nas Escolas Estaduais. Pergunta Central: Qual é a prática de prevenção para a segurança a partir das expectativas da direção e dos docentes? A segurança no ambiente escolar é fundamental para que

os alunos se sintam à vontade para aprender. Objetivo Geral: Investigar as práticas de prevenção para a segurança no ambiente escolar de tempo Integral no município de Uruará-AM/BRASIL, no período de 2022-2023.

Justificativa: Como supracitado, a segurança escolar é um dos principais critérios que os pais analisam ao optar por uma escola e não outra. O que motivou essa pesquisa surgiu a partir de indagações sobre os critérios de prevenção eficazes para segurança nas escolas, se consegue atender às expectativas da direção e dos professores protegendo a vida e defesa das crianças inseridas dentro do modelo de ensino integrado. A consideração de que todas as crianças e jovens têm direito a um ambiente escolar seguro e que todos os adultos têm o dever de criar condições para que elas se sintam protegidas na escola e desenvolvam capacidades de prevenção dos riscos, em qualquer contexto em que estejam inseridas.

Os espaços públicos muitas das vezes são alvo de violências tanto físico, moral, psicológica. Com isso, a pesquisa tenciona fazer uma investigação e debate pedagógico acerca da relação restrita entre a educação e a segurança como indicador de qualidade de vida, presente na formação inicial de crianças de tempo integral, pois passam mais tempo no ambiente escolar, o que exige da direção do escolar rigor eficaz na segurança da escola.

DESAFIOS NO ESPAÇO ESCOLAR FRENTE A INSEGURANÇA

O cotidiano escolar é naturalmente intenso e exige dos atores educacionais dedicação e dinamismo para lidar com a diversidade de situações que ocorrem simultaneamente em todo o âmbito escolar, onde o trabalho de cada sujeito (individual) reflete diretamente no resultado de todos (coletivo). Sobre essa intensidade de afazeres pedagógicos autora Odália (2004) defende que diante da rotina escolar intensa atitudes de violência, e pequenas transgressões são naturalizadas e por isto negligenciadas. Carina (FURLONG; MORISSON, 2000) afirma que o simples desrespeito às regras escolares se constitui em violência escolar, uma vez que essas regras são pensadas para promover um ambiente organizado e propício a boa convivência para aprendizagem, desenvolvimento intelectual e social.

Ressaltando que essa quebra de regras pode ocorrer por parte de qualquer sujeito envolvido no processo educacional, não apenas por professores e alunos. As normas escolares preveem direitos e deveres que devem ser cumpridas, em caso de descumprimento consta também as sanções no Regimento Geral das escolas, elaborado por técnicos da Secretaria de Educação dos Estados.

Morrone (2016), afirma que ao realizar pesquisa sobre violência escolar, constatou que cerca 42% dos alunos, principalmente, de instituições públicas de ensino sofreram algum tipo de violência verbal na escola, ferindo o artigo 53, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) onde afirma que além das condições de acesso e permanência na escola, o aluno tem o direito de ser tratado com dignidade por seus professores.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069 de 13/07/1990) a doutrina jurídica de proteção integral à criança e ao adolescente deixa de

ser vista como objeto de intervenção da família, da sociedade e do estado e passa a ser entendida como um sujeito de direito em desenvolvimento. Como fenômeno complexo, a violência na escola está diretamente ligada à violência que ocorre no âmbito familiar, em consequência do abandono dos pais ou da falta de condições mínimas de punonor, como a falta de assistência e saúde para a criança de crianças e adolescentes. Sendo várias as causas da violência escolar, também devem existir algumas soluções para coibir sua ocorrência e, principalmente, preveni-la.

Com relação à defesa de direitos de crianças e adolescentes, tanto na Constituição Federal de 1988, quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990), vêm na esteira de um movimento mundial e de normas internacionais que representam uma mudança de paradigma quanto à infância e juventude.

O período da vida humana que começa na puberdade e se caracteriza por mudanças corporais e psicológicas, estendendo-se, aproximadamente, dos 12 aos 20 anos (FERREIRA, 1991).

Adolescência é uma etapa evolutiva peculiar ao ser humano, não podendo ser considerada meramente uma etapa de transição entre a infância e à idade adulta, pois é nela que culmina todo o processo de maturação biopsicossocial do indivíduo (BRASIL, 1993).

Adolescência é o período de vida em que o indivíduo passa do aparecimento das características sexuais secundárias à maturidade sexual. Os padrões psicológicos e a identificação do indivíduo evoluem da fase infantil para a fase adulta, ocorrendo à transição do estado de total dependência socioeconômica para o de relativa independência.

O ECA estabeleceu um novo conceito para crianças e adolescentes. Considera-se como criança, segundo os termos do art. 2º, a pessoas de até 11 anos e 12 meses de idade incompletos. O mesmo artigo considera como adolescente, o sujeito com idade entre 12 e 18 anos. Estes conceitos atendem os princípios emanados pelos organismos internacionais que trabalham com os direitos da criança. Neste sentido, é adolescente quem vive a condição juvenil objetivamente observável no desenvolvimento pessoal de cada um. Todos os seres humanos em permanente desenvolvimento, vivem esse desenvolvimento de uma forma peculiar que demanda cuidado e proteção (BRASIL, 1990).

Não há como contextualizar a adolescência sem os aspectos do marco legal, da psicologia e da medicina (desenvolvimento humano). No marco legal, o ECA já estabeleceu um conceito definitivo, que trabalha com a questão cronológica (faixa etária de 12 a 18 anos) fundamentando esse período como um período de mudanças físicas e psíquicas fundamentais para o processo de desenvolvimento do ser humano. Na psicologia e na medicina, podem-se encontrar as respostas às perguntas formuladas acima que estão diretamente ligadas ao que se chama no campo da psicologia e da medicina, de maturidade que é definida por Biaggio (2006, p. 51) como:

Maturidade significa o nível de desenvolvimento em que a pessoa se encontra, em comparação com a maioria das pessoas de sua idade. Existem vários estágios de maturidade que estão interligados, um não se desenvolve sem que os outros também se desenvolvam:

- a) maturidade intelectual que se refere à maneira como a pessoa vai conhecendo a si mesma e ao mundo que a cerca;
- b) maturidade social que compreende a evolução da sociabilidade, no sentido da superação do egocentrismo infantil;
- c) maturidade emocional que diz respeito à expressão e ao controle das emoções nas diversas idades (faixa etária); e,
- d) maturidade física que engloba o desenvolvimento das características físicas: estatura, peso, etc.

Como se pode observar a autora é enfática quando apresenta seu conceito de maturidade, relacionando está com o passar da idade e, as classifica considerando que a maturidade intelectual está diretamente ligada à inteligência, ou seja, ao conhecimento que a pessoa tem de si mesma.

Violência na escola

O tipo de violência mais cometida é a verbal. O contexto das situações em que ocorrem essa violência é, sobretudo, o de não ocorrer a aprendizagem de algum conteúdo. A faixa etária mais atingida são os alunos de 8 a 13 anos.

Comprovou-se, também, a violência do aluno contra o professor. Isso ocorre quando o aluno não compreende o assunto que lhe é transmitido em sala de aula, daí se revolta tanto com o professor, quanto com seus colegas, gerando nele ações violentas em sala de aula. Como se não bastasse, eles ainda se utilizam do discurso que se o professor os suspenderem das suas aulas, eles têm o ECA como seu defensor e protetor, gerando assim, uma irritabilidade no docente, pois se sente impotente perante tal ameaça.

Em relação à violência da escola, mostra-se todo tipo de práticas utilizadas pela instituição escolar que prejudicam os seus membros (qualquer um destes) como: os fracassos escolares, falta de interesse em permanecer na escola, o conteúdo alheio aos interesses dos alunos e do mercado de trabalho, os preconceitos (racismo), a desvalorização (tanto da instituição para com o aluno, como do aluno para si mesmo).

A indisciplina, a expulsão, a intimidação, o ameaçar, abuso do poder (baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade por parte dos professores, diretores e supervisores exemplo: avaliação, atribuição de notas, entrega do boletim), a marginalização, as discriminações existentes quase que diariamente na escola, onde se destacam como violentas as situações que não envolvem a força, mas se caracterizam por ações de força. Como as que Abramovay (2003, p.98) afirma ser violência “Magoar, agredir por falta de respeito” que para os jovens são atos de violência por parte dos professores.

Já a violência na escola costuma ocorrer: “dentro da escola (pátio, quadra, salas de aula); portão de entrada da escola; na via pública em frente à escola”. (FUKUI, 1991, p. 68-76). Com efeito, esses atos de violência sempre envolvem indivíduos pertencentes à escola, tanto como vítimas ou como agressores.

Essa violência na escola, em alguns episódios, deve ser analisada com a violência da escola, exemplo: aluno agredir ou usar de forças ou não contra o professor, diretor ou

funcionário. Por caracterizar uma violência gerada através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam em virtude de regras e normas estabelecidas.

Assim, todos os que constituem o ambiente escolar podem sofrer ou praticar a violência, seja ela verbal ou física. Tendo em vista que, “muitas condutas dos alunos de indicativas de indisciplina, antes na escola, recebiam um acompanhamento pedagógico, essas mesmas, atualmente vêm sendo entendidas como formas de violências e passaram a ser criminalizadas”. (GISI, 2011, com grifo nosso)

Quanto, a violência do *bullying*, pode-se compreender na análise dos resultados que parte dos alunos que sofreram *bullying* na sua infância se tornam também praticantes. O *bullying*, segundo Lopes Neto (2005), compreende as atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudante contra outros.

Esses comportamentos causam dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder e podendo gerar consequências no desenvolvimento psicossocial dos envolvidos. Smith (2002) afirma que essa intimidação é percebida como um abuso sistemático de poder, ela implica um abuso de poder agressivo e sistemático que se desenvolve ao longo do tempo.

Fante (2005) caracteriza como comportamentos peculiares na manifestação do *bullying* os insultos, as intimidações, os apelidos cruéis e constrangedores, as gozações que magoam profundamente, as acusações injustas e a atuação de grupos hostilizadores. Tais comportamentos ridicularizam e geram verdadeiro caos na vida dos alunos atingidos pelo *bullying* levando-os à exclusão.

Além de danos físicos, morais e materiais, o que pode ser considerado mais grave é a sua potencialidade de provocar sofrimento psíquico em suas vítimas que, em sua maioria, apresentam dificuldade em se defender. Infelizmente, muitos sofrem calados e se tornam crianças e adolescentes agressivos. Vale ressaltar que, em muitos casos, a violência que sofreram provocará ações violentas no futuro da vítima, ou seja, uma cadeia de violências.

Em muitos casos, além de não procurarem ajuda, acabam se isolando por se sentirem humilhados, alguns chegam até a cometer o suicídio. Essas vítimas do *Bullying*, também possuem grandes chances de se tornarem adultos revoltados e, em muitos casos, até criminosos. Isso porque estão vulneráveis, com baixa autoestima, com medo e angustiados. Antes que isso ocorra, podemos observar sinais, tais como: a diminuição no rendimento escolar, o aumento do pedido de dinheiro aos pais, o não querer ir à escola, entre inúmeras outras ações negativas.

Outro fator analisado no estudo é a drogadição. Ficou nos provado que o abuso de drogas pode estimular comportamentos violentos. Além do uso dessas substâncias entorpecentes, os adolescentes se encontram, muitas vezes, expostos a ambientes que favorecem a violência, a qual pode se manifestar por diversos meios, por exemplo: *Internet*, programas de televisão, filmes em geral, inclusive desenhos infantis que não se adequam à faixa etária das crianças. Porém, a presença das drogas no ambiente escolar é o principal motivo apontado por professores da Rede Estadual de Ensino do Estado do Amazonas para a criação de situações de violência do aluno dentro da escola contra o professor e, em muitas das vezes, contra seus próprios colegas de sala de aula.

Segundo Lipovetsky, (2005):

As violências que envolvem nossas escolas fazem parte do cotidiano de muitos jovens que aderem a este movimento de agressões, cujo ciclo incessante de acontecimentos desvirtua a função que a escola deveria desempenhar, pois deixa de transmitir segurança e produz deficiências na aprendizagem, pois a violência entra em cena, tirando a tranquilidade dos educadores. (LIPOVETSKY, 2005)

Quanto a isso, Marriel e cols. (2006) afirma que:

A insegurança que nossa sociedade enfrenta atualmente reflete-se no ambiente escolar, reduzindo a harmonia existente ainda em muitos estabelecimentos de ensino e fazendo dos atos violentos uma forma habitual de experiência escolar. A violência se manifesta como uma forma de dominação de um sobre o outro e a conquista deste poder é o que gera as diversas formas de violência.

Entende-se que, muitas das vezes, alguns alunos buscam na violência a conquista da sua afirmação ou popularidade. Dessa forma, o ato violento se manifesta de forma banalizada, pois o mais forte torna-se popular e, com isso, assume um status mais elevado no âmbito social da escola. Então, as atitudes violentas de alguns alunos funcionam para eles como meio facilitador de autoafirmação.

A violência que os professores vêm enfrentando nos últimos anos é resultado de inúmeros fatores, dentre eles destacam-se: pouca segurança na escola e imediações, carência em punições administrativas e judiciais mais severas aos alunos indisciplinados ou violentos e a omissão da família na vida educacional dos filhos. (CANDAU, *et al.*, 1999).

As diversidades da violência vivenciadas por crianças e adolescentes são tão numerosas, que é difícil elencarmos, de modo satisfatório, as verdadeiras causas de serem praticadas em um ambiente que deveria ser de harmonia e aprendizagem. Isso porque, infelizmente, nossa sociedade vivencia um cenário que tem como uma das principais características o alto índice de violência. “[...] não se pode deixar de reconhecer que uma das condições básicas da sobrevivência do homem, num mundo hostil, foi exatamente sua capacidade de produzir violência numa escala desconhecida pelos outros animais”. (ODÁLIA, 1985, p. 14)

Tanto o professor quanto a direção da escola devem buscar orientação em instituições ou clínicas de reabilitação de jovens usuários de drogas para encontrar informações mais adequadas sobre como lidar com esse problema na escola, inclusive por meio de palestras, palestras sobre as consequências do uso de drogas e aplicação de medidas mais rigorosas regras para seu uso na escola. Em tudo isso, não se pode esquecer que a escola não é uma prisão para tratamento clínico. Suas leis são mais brandas que as sociais, mas devem ser mais rígidas que as dos parentes (TIBA, 2012).

Para o autor:

O efeito do entorpecente é inicialmente muito sedutor. Quando um indivíduo usa um entorpecente isso geralmente lhe dá uma grande sensação de prazer. Essa sensação é determinada pelo sistema de recompensa (existente em todos os organismos humanos), devido a uma importante liberação de neurotransmissores (como a dopamina) ocasionada pelo entorpecente. Quando esse sistema de recompensa é ativado e o organismo experimenta grande deleite, ele estimula a repetição da ação / comportamento (uso do entorpecente para produzir mais deleite, então, na forma de desejo). (TIBA, 2007)

Tiba (2006, p.128) alerta ainda, que “o ambiente também interfere na disciplina” do aluno em sala de aula.

A indisciplina em sala de aula se deve também ao lugar que a escola ocupa hoje na sociedade, muitas vezes estão mal preparadas para enfrentar a complexidade dos problemas atuais e acabam produzindo a sua própria indisciplina, como por exemplo: como são partilhados os espaços, o tempo, as redes de relações que, quando o professor não consegue perceber essa teia, pode ocorrer conflitos e divisões de opiniões do grupo. “Quando uma criança cai e não quer ser erguida, a indisciplina materna ocorre quando a mãe a levanta, porque fez o que ela mesma queria, sem pesquisar qual era o desejo da criança. (TIBA, 2006, p. 41)

Violência Contra o Professor

Um fator importante de violência praticado aos professores em sala de aula está relacionado ao stress. O stress é um estado de emergência (energia) utilizado pelo corpo para restaurar o equilíbrio biológico do organismo (homeostase), que ocorre em 3 fases, sendo: fase inicial: alarme, em que há liberação de adrenalina; fase intermediária: resistência, surge diante da persistência da situação estressora, ocorrendo a adaptação do organismo e fase final: esgotamento, em que continuando em alta a ação estressora esgota-se a energia de adaptação e a pessoa vem a adoecer.

Os problemas pessoais tendem a invadir o campo profissional, pois é muito difícil se desvencilhar dos problemas pessoais ao adentrarem a escola, mesmo que este professor tenha comprometimento com seus alunos. Professores expostos a níveis elevados de stress podem agir de maneira agressiva com seus alunos, devido à falta de equilíbrio psicológico.

As condições de trabalho a que professores estão submetidos também são agravantes para os conflitos na escola, visto que muitos labutam em jornada dupla (40h) e/ou tripla (60h) em turmas com elevado número de alunos, para manterem financeiramente seus lares. O cansaço mental, o desgaste físico faz com que não tenham em sala de aula o autocontrole frente a gama de problemas diários e tomem atitudes impensadas. Cortella (2016, p. 44), nos traz o entendimento de que:

Há algumas décadas, como professora, cansada de mim mesma, descansava na certeza da beleza da tarefa cumprida e da beleza da escolha da profissão. Hoje existem ideais e ideais, mas as condições do dia a dia são tão cansativas que esse esgotamento vem de um trabalho que se tornou mais complexo porque agora temos que multiplicar as jornadas para montar uma base salarial adequada. Por exemplo, no início dos anos 1960, um professor tinha condições salariais para lecionar em um único local. Hoje é comum trabalhar em dupla ou tripla jornada, seja em aulas particulares ou em outras atividades não educacionais para complementar a renda. Isso contribui para um cansaço maior.

A interação educativa e o clima escolar estão afetados diretamente por ela à medida que aumenta a incidência de casos de agressões entre professores e alunos, tornando-os reféns do medo. A palavra violência é definida na enciclopédia livre Wikipédia como:

A violência é o comportamento que causa dano à outra pessoa, ser vivo ou objeto. Invade a autonomia, a integridade física ou psicológica e até a vida do outro. É o uso excessivo da força além do necessário ou esperado. O termo deriva do latim violenta (que novamente, de forma ampla, é qualquer comportamento ou quantidade derivada de vis, força, vigor); Uso de força, força, contra algo ou uma entidade.

A violência na escola é observável nas inter-relações: alunos e seus pares e alunos e professores, se manifestando na forma de agressões verbais, físicas ou psicológicas. A violência praticada pelos professores aos alunos está mais relacionada ao fator psicológico através de ameaças de reprovação, expulsão e humilhações àqueles alunos que demonstram “desobediência, rebeldia” ameaçando a ordem na sala de aula, o que se precisa ser melhor compreendido.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa deu-se em uma Escola Estadual localizada no Município de Urucará, estado do Amazonas. A instituição de Ensino atende alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em Tempo Integral. Com uma matrícula inicial de 253 alunos divididos em 8 turmas: 01 de 1º, 01 de 2º, 02 de 3º, 02 de 4º e 02 de 5º ano.

A Instituição acredita-se que educação deve ser prioridade de todos os seres humanos, por isso, precisamos estabelecer metas para serem cumpridas a um espaço de curto, médio e longo prazo, onde a escola acompanhe de forma gradativa as verdadeiras necessidades da comunidade escolar. Para que a instituição alcance esses objetivos, vale ressaltar a importância quanto ao esforço do corpo docente para que se faça as adequações necessárias para que seus alunos sejam capazes de aprender e serem conscientes de seus direitos e deveres, de liberdade e equidade. Coerentes com as estratégias previstas na LDB, a instituição educacional tem como meta prioritária o desenvolvimento global do aluno, e para que isso ocorra, faz-se necessária a integração entre educação – cultura que não se restrinja às elucubrações teóricas, mas que se concretize numa escola, na qual a comunidade em que está inserida seja capaz de formar uma sociedade mais justa e preparada para promover mudanças.

O pesquisador realizou uma pesquisa Exploratória e interpretativo do estudo. Segundo Minayo (2000), a fase exploratória da pesquisa é tão importante que ela em si pode ser considerada uma pesquisa exploratória, pois compreende a etapa da escolha do tópico de investigação, de delimitação do marco teórico conceitual, dos instrumentos para coleta de dados e da exploração de campo. Será conduzida por meio de revisão de literatura e estudo exploratório que contempla os elementos do estudo.

Relaciona as falas do autor com os problemas que se busca resolver por meio da leitura dos textos. Por um lado, o exame aprofundado das ideias principais de uma obra de acordo com o objetivo direcionado pelo autor por outro lado, o uso de tal proposição no todo ou em parte é examinado ou examinado pelo autor leitores: combinando ideias, notificando situações e comparando objetivos. Contribui para a resolução dos problemas indicados por quem conduz a leitura escolhendo apenas aqueles que são relevantes e úteis. Assim, é pertinente e útil tudo o que tem por função provar, retificar ou negar, delimitar, delimitar e dividir conceitos, justificar ou desqualificar e ajudar a interpretar propostas, questões, métodos, técnicos, resultados ou conclusões. (LAKATOS E MARCONI, 2003).

No mais, com uma perspectiva de enfoque com abordagem qualitativa, pois proporciona maior liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. O Universo desta pesquisa é constituído por 253 alunos e 28 educadores distribuídos nos turnos matutino e vespertino. O pesquisador selecionou para sua coleta de dados 10 professores que trabalham na referida escola, que se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa, a gestão escolar faz parte deste projeto e está inclusa na amostragem dos educadores.

Foi coletado os dados com a aplicabilidade de um instrumento de um questionário roteiro de entrevista semiestruturado e observação. A observação in lócus conforme, Silva e Menezes (2005, p.33) é quando se utilizam os sentidos na obtenção de dados de determinados aspectos da realidade. Neste caso, podemos classificá-la como: Observação Individual. Por ser apenas o pesquisador. Questionário semiestruturado com (5) cinco perguntas abertas. Segundo Silva e Menezes (2005, p.33) porque de forma bem simples conceitua que o questionário:

Este é um conjunto ordenado de perguntas que o informante deve responder por escrito. O questionário deve ser objetivo, de extensão limitada e acompanhado de formações que devem explicar o objetivo de sua aplicação, ressaltar a importância da colaboração do laboratório e facilitar seu preenchimento. (SILVA E MENEZES 2005, p.33).

Entrevista semiestruturada com (10) perguntas abertas. Na definição das mesmas autoras, Silva e Menezes (2005, p.33) é a obtenção de informações de um entrevistado, sobre determinado assunto ou problema. Nesta pesquisa foi estabelecido previamente um roteiro pelo pesquisador no qual seguira para coleta dos dados.

ANÁLISE DOS DADOS

Sob o prisma constitucional, a segurança pública é dever do Estado e direito e responsabilidade de todos, devendo um agente público garanti-la, a fim de proteger os cidadãos para a manutenção da ordem pública, assegurando-lhes o desfrutar do bem comum.

A segurança pública é uma ferramenta intrincada à disposição do Estado para garantir a paz a ordem e a preservação, de forma preventiva, repressiva e contundente quando houver real necessidade, sempre preservando os direitos humanos e a dignidade da pessoa humana, pois não está ligada apenas ao corpo e à palavra “polícia”, mas para todos os setores da sociedade a segurança pública envolve aspectos sociais, jurídicos e até sanitários, pois é por meio dela que todas as garantias e todos os direitos estabelecidos na constituição Federal podem transitar entre si, em relação uns aos outros e mesmo quando todo o aparato do Estado funciona em perfeita harmonia, deverá trazer assim a paz social assegurada a todos. A partir dessas definições, também é possível destacar a relação da segurança pública com diversas ações como a prevenção, que inclui educação, trabalho e saúde, onde podem ser verificadas as definições dos crimes e suas penas; fiscalização e repressão, centrando-se neste caso mais na atuação dos serviços policiais.

Atualmente, porém, situações de violência e desrespeito nas instituições ganham cada vez mais destaque na mídia e nas pesquisas, a atenção da mídia sobre o tema tem ajudado os acontecimentos a ganhar maior visibilidade. As agressões nem sempre são físicas, os casos de violência psicológica são muito mais usuais e subestimados, pois são constantemente julgados como uma brincadeira.

Os professores caracterizam o vandalismo como uns dos atos de maior violência na escola, tais como agressão verbal e física a professores e servidores, uso de drogas, casos constantes de Bullying, pichações, depredações de escolas, móveis e inutilização de livros escolares. Situações que vem se agravando constantemente. Criando assim uma

atmosfera de medo e vulnerabilidade tanto para professores quanto para alunos. As vítimas presentes neste índice são susceptíveis de desenvolver graves problemas de saúde (tanto física como mental), subsídios escolares, evasão e ensino-aprendizagem negativo, são alguns dos problemas que a violência pode causar.

Muitos alunos são vítimas ou autores de violência. Mas mesmo aqueles não diretamente envolvidos relataram muitos incidentes que souberam ou testemunharam no ambiente escolar. Essa proximidade contribui para simplificar o comportamento violento, os alunos absorvem o ambiente ali existente e a única forma de encontrar expressão é por meio de agressões, ofensas e humilhações contra colegas, professores e funcionários da escola. Para Bourdieu (2002) os alunos apenas reproduzem a violência, não a aprendem, pois, para aprender, é preciso abrir um espaço para o questionamento, o que não ocorre.

A violência no espaço escolar tornou-se um grande desafio nos dias de hoje para professores e demais funcionários do setor. O professor não consegue mais dar a sua aula a qualidade que os alunos merecem e isso deve prejudicar a relação entre alunos e professores, devido ao comportamento agressivo dos alunos. Segundo Peçanha e Pereira (2013, p. 5), a palavra violência vem do latim 'violentia', que significa 'violência, impetuosidade', ou seja, violência significa o uso da força física intencional e excessivamente para ameaçar ou cometer qualquer ato levando a acidente morte ou trauma psicológico.

Uma das razões pelas quais a educação brasileira não apresenta uma educação de qualidade compatível com a de países avançados seria a violência que ocorre nas escolas principalmente com professores que atuam no ensino fundamental e médio. A desmotivação causada pela violência escolar faz com que o professor realize seu trabalho de forma não satisfatória.

Figura 3 - Análise sintática da abordagem do tema



Fonte: O pesquisador (2022)

Como constatado na figura em um resumo sistêmico da coleta dos dados aos entrevistados comprova-se que os casos de violência contra professores e alunos dentro das escolas seguem cada vez mais frequentes e apontam para as consequências na saúde física e emocional tanto do professor quanto do aluno. Os professores e alunos devem ser respeitados e valorizados e essa violência não pode ser vista como algo normal, mas como algo que deve acabar. É importante valorizar e respeitar em qualquer área de atuação, pois assim o trabalho será realizado com competência e determinação para alcançar um resultado de qualidade. O senso de valor faz com que o profissional trabalhe com maior devoção e dedicação.

Os casos de violência estão se tornando cada vez mais graves é necessário tomar medidas para impedir que esses atos causam grandes transtornos nos ambientes educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou comprovado nesta pesquisa que a frequência da violência escolar, se caracterizam por: lesões físicas, materiais e psicológicas, ameaças, agressões, roubos, lesões corporais, dentre outras. O que tem causado danos irreparáveis à convivência dos alunos e professores. A violência na escola radicalizada pela crise da instituição escolar, é reflexo de uma crise da sociedade capitalista, e tem fragilizado os códigos essenciais às relações de convivência e solidariedade, como o respeito aos colegas e professores, quebrando com os parâmetros de hierarquia e obediência institucional. Muitas vezes, o que acontece na escola é reflexo de conflitos que também estão presentes no ambiente familiar, como muito se enfatizou neste artigo.

Os atos de violência nos ambientes escolares, afetam as relações sociais, além de causar graves danos físicos, rompe a moral, ordem e as normas de civilidade esperadas nas relações escolares, situações que aumentam a inquietação social por ocorrer dentro de uma instituição social destinada à formação do sujeito. Esses atos de violência fogem ao controle da instituição de ensino, que não está preparada para enfrentar a radicalização desse tipo de situação, para o que se requer o apoio de instituições ligadas à segurança pública, com o objetivo de prevenir, inibir e promover o restabelecimento de controle.

Assim, a radicalização dos atos de violência, o despreparo da gestão escolar e até mesmo dos alunos e das famílias dos alunos da escola levam a escola a mobilizar outras instituições (polícia civil e polícia militar) para restabelecer ordem.

As escolas públicas e gestão escolar não estão preparadas para a crescente onda de violência que vem crescendo nas escolas com professores com os próprios alunos, a criminalidade vem adentrando as portas da escola gradativamente, o que torna um desafio às autoridades contornar tal situação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M & PINHEIRO, L. Violência e Vulnerabilidade Social. In Alicia Fraerman (Ed.). *Inclusión Social y Desarrollo: Presente y futuro de La Comunidad Ibero Americana*. Madrid: Comunica. 2003.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal; 1993.

- BOCARDI, 1997, em *Jornalismo pela FIAM*. O jornalista está na Globo desde 1999, e comanda o Bom Dia São Paulo.
- BIAGGIO, Â. M. B. Lawrence Kohlberg: ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2006.
- CANAU (1999), em trabalho apresentado no. 1º Seminário A Didática em questão, também realizado na PUC do Rio de Janeiro.
- CORTELLA · 2016 · Política: para não ser idiota. Authors: Cortella.
- FURLONG, MORRISON, & JIMERSON, 2000; artigos que estivessem relacionados ao tema.
- FERREIRA, Ana Lúcia. A Escola e a Rede de Proteção de Crianças e Adolescentes. In: *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Organizado por Simone Gonçalves de Assis, Patrícia Constantino e Joviana Q. Avanci. – Rio de Janeiro: M. da Educação/ Editora FIOCRUZ, 1991.
- FUKUI Lia. Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*. Nº. 79, p.68-76. Nov. 1991.
- FANTE, Cleo. Fenômeno de Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. Ed. São Paulo: Verus, 2005.
- GISI, M. L.; ENS, R. T. (Org.). *Bullying nas escolas: estratégias de intervenção e formação de professores*. Ijuí: Ed. Ijuí, 2011.
- LOPES NETO, A. A. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005.
- LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Barueri, SP: Manole, 2005.
- LAKATOS - MARCONI – *Fundamentos da Metodologia Científica*, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. *Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.* 2001 Jan-Abr: vol. 1, pp 91-102.
- MORRONE, B.; OSHIMA, F. Y. Faltam livros nas escolas brasileiras. *Época*, 04 ago. 2016. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/ideias/noticia>>.
- MARRIEL, Lucimar Câmara e cols. Violência escolar e autoestima de adolescentes. *Caderno de Pesquisa*. V. 36, n. 127, p. 35-50, jan./abr. 2006.
- ODÁLIA, Nilo. *O que é violência*. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos, n. 59).
- PEREIRA E PEÇANHA, 2013), em especial Limongi-França (1996, p.4) para quem a. *Qualidade de Vida no Trabalho*.
- SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evita-la. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, C. (Org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: Unesco, 2002. P. 187-205.
- SILVA, Menezes. *Ética, Indisciplina & Violência nas Escolas*. Petrópolis/RJ, Vozes:2005.
- TIBA, Içami. *Pais e educadores de alta performance*. 2. Ed. São Paulo: Integrare Editora, 2012.

**Leitura e produção textual:
uma visão dos alunos do 9º
ano, pais e mestres, em uma
escola estadual no município de
Codajás-AM/Brasil, no período
de 2020-2021**

***Reading and textual production:
a vision of 9th grade students,
parents and teachers, in a state
school in the municipality of
Codajás-AM/Brazil, in the period
of 2020-2021***

Almir Prado da Silva

Universidad de La Integración de Las Américas

RESUMO

O indivíduo que tem o hábito de ler diariamente desenvolve habilidades cognitivas que o ajudam a se expressar com propriedade e criticidade sobre determinados assuntos que lhe são de seu interesse. Mas para que o educando adquira as habilidades de leitura e escrita é necessário que a escola o ensine porque não são competências que se adquire naturalmente ou de forma como é o caso da linguagem oral. Objetivo geral: identificar os principais fatores que dificultam o ensino da leitura e produção textual, no parecer dos alunos do 9º ano, pais e mestres, em uma escola estadual no município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2020-2021. O enfoque, foi feito com uma abordagem qualitativa, com roteiro de entrevista e observação direta intensiva por meio de questionários e guia de observação. Ficou evidente neste trabalho que os principais fatores que dificultam o ensino de leitura e escrita são: a falta de formação continuada de professores de linguagem, inovação metodológica, material didático atualizado, infraestrutura da escola, fator socioeconômico, e outros. Torna-se relevante que professores com formação adequada suscite novas metodologias sempre voltadas para o avanço tecnológico e agregação de valores educacionais.

Palavras-chave: leitura. produção de texto. ensino-aprendizagem da leitura e escrita.



ABSTRACT

The individual who has the habit of reading daily develops cognitive skills that help him to express himself with propriety and criticality on certain subjects that are of interest to him. But for the student to acquire reading and writing skills, it is necessary for the school to teach him because they are not skills that are acquired naturally or in the way that is the case with oral language. General objective: to identify the main factors that hinder the teaching of reading and textual production, in the opinion of 9th grade students, parents and teachers, in a state school in the municipality of Codajás-AM/Brazil, in the period 2020-2021. The focus was made with a qualitative approach, with an interview script and intensive direct observation through questionnaires and an observation guide. It was evident in this work that the main factors that hinder the teaching of reading and writing are: the lack of continuous training of language teachers, methodological innovation, updated didactic material, school infrastructure, socioeconomic factor, and others. It becomes relevant that teachers with adequate training raise new methodologies always focused on technological advancement and aggregation of educational values.

Keywords: reading. text production. teaching-learning of reading and writing.

INTRODUÇÃO

Para que ocorram os outros aprendizados na educação formal é fundamental e indispensável aprender a ler e escrever, por esta razão se busca por meio deste trabalho, identificar as possíveis dificuldades dos docentes de Língua Portuguesa no ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Sabe-se que muitas pesquisas já foram realizadas por acadêmicos, professores, pesquisadores etc., contudo, pouco se fez para mudar essa realidade da deficiência no ensino destas modalidades. Situação problema: Ainda se verifica, através de estudos em salas de aula, uma parcela considerável de estudantes que concluem o ensino fundamental, mas não conseguem decodificar com eficiência textos simples, muito menos interpretar esses textos. Precisa-se encontrar uma solução para amenizar a má formação dos educandos que concluem o ensino fundamental. Objetivo Geral: identificar os principais fatores que dificultam o ensino da leitura e produção textual, através da visão dos alunos do 9º ano, pais e mestres, em uma escola estadual no município de Codajás-AM/Brasil, no período de 2020-2021.

Justificativa: A presente pesquisa pretende mostrar por que os discentes no 9º ano do ensino fundamental na escola analisada, encontram muitas barreiras para desenvolver uma boa leitura e conseqüentemente, uma escrita compreensível. Esse fenômeno, a dificuldade em leitura e escrita, conseqüentemente, versa inúmeras sintomatologias, o que por sua vez, afeta diretamente o desempenho e o rendimento do educando. Além disso, o sistema educacional brasileiro necessita com urgência de uma política educacional voltada para as mudanças no campo das tecnologias avançadas.

Os estudantes chegam à sala de aula e se deparam com uma forma de ensinar obsoleta, sem motivação, sem atrativo nenhum, totalmente o oposto do que eles vivenciam em casa com as modernas tecnologias e redes sociais. A formação sólida de docentes de língua portuguesa e seu efetivo empenho na prática de ensino da leitura e escrita com uma

metodologia inovadora poderão contribuir para o crescimento cognitivo dos estudantes do Ensino Fundamental. Recomenda-se que essa formação de docentes, além de ser efetiva, é imprescindível que seja contínua porque as mudanças acontecem com uma velocidade impressionante, especialmente no tocante ao avanço tecnológico e científico.

Outro fator que possivelmente colabora para a dificuldade do ensino de leitura e produção textual é a escolha do material didático-pedagógico de baixa qualidade e fora da realidade dos estudantes, e que não condiz com as exigências da sociedade atual. Exige-se que esse material didático seja elaborado com o objetivo de atender aos anseios dos estudantes e da sociedade moderna.

A GÊNESE SOCIAL DAS HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA

Santos e Lopes (2012), apontam como sabido que esta estimulação quando se aborda a relação de palavras e sons subsequentes dependem exclusivamente do ambiente familiar e educacional. Estas fases iniciais de desenvolvimento linguísticos determinarão o sucesso no processo de aprendizagem da leitura e escrita, concomitantemente, bem como a maneira que esta aquisição se estabelecerá até as fases da adolescência, como também suas dificuldades no que diz respeito à habilidade em pauta.

É de conhecimento do mundo acadêmico, que discentes gostam de ler quando estimulados por docentes que demonstram sua paixão pelos livros ou quando se deparam com bons livros; a maioria das instituições escolares não proporciona um trabalho efetivo em sala de aula, que ensine os educandos a ler; ensinar a ler, muito mais do que ensinar a decodificar, significa fazer com que os aprendizes, ao lerem, compreendam o texto e atribuam significado ao lido “ Ao professor cabe a tarefa de despertar no educando uma atitude crítica diante da realidade em que se encontra inserido, preparando-o para “ler o mundo”: a princípio, o seu mundo, mas, daí em diante, e paulatinamente, todos os mundos possíveis” (KOCH, 2011).

A leitura e escrita são ferramentas importantes para todo e qualquer indivíduo inserido dentro da sociedade; ambas são consideradas tipos específicos do comportamento e estão dentre as tecnologias intelectuais, que proporciona aos indivíduos estilos de pensamentos diferentes sendo elas habilidades necessárias para a formação de todo e qualquer ser humano, além do mais para se compreender a leitura precisamos da escrita porquanto as duas se complementam, afinal os grandes leitores têm grandes possibilidades de serem grandes escritores (OLIVEIRA, 2018).

Segundo Kessler e Turcatto (2017), é de suma importância inserir a habilidade de leitura nas fases iniciais, pois isso acelera a sociabilidade do aluno, engrandece seu vocabulário, tornando a criança autônoma de suas decisões e crítica quanto ao mundo que o rodeia, além de motivar um posicionamento efetivo e cheio de embasamento teórico de suas ideias no meio social que vivencia suas experiências, além de impulsionar o hábito da leitura no decorrer da vida. Neste sentido, essa prática precisa ser implantada nas séries iniciais, entendendo que os professores a expliquem como imprescindível ao desenvolvimento e amadurecimento da criança.

A produção textual e sua importância cognitiva para o indivíduo

Para Martins (2005), os eventos sociais motivam padrões que ocasionam formas particulares de contato com a linguagem dinamizada no ambiente inserido pelo aluno, essa compreensão da realidade captada postula maneiras categóricas de unidades linguísticas que se encontram expostas na produção de textos, como também na forma de expressá-los com a utilização da leitura, ou seja, esse fenômeno semântico estrutura-se no aporte cultural do indivíduo e às significações que este emprega às práticas comuns deste espaço coletivo.

Corrêa (2012), afirma que a leitura é uma interligação entre o leitor e o texto. Neste comportamento, se identifica as ideias principais de uma produção textual, bem como se recebe a mensagem que ele está apresentando, bem como isso decorre de uma análise minuciosa do escrito. O texto é interpretativo, ele aborda questões particulares, que por vezes não envolvem aquilo que o autor compreende do próprio texto, o leitor realiza sua avaliação, tendo em vista suas finalidades peculiares, nesse sentido, as significações são desenvolvidas através do contato direto com o texto paulatinamente por aquele que se dispõe a realizar a leitura. Por isso, é de suma importância essa disposição do leitor e ela necessita ser estimulada ainda no âmbito familiar rememorando todo o processo de ensino contextualizado.

Petrovski e Miranda (2006), discute que para especificar maneiras de atuação pedagógica é necessário distinguir o público ao qual se dirige o conhecimento, as diversas dificuldades apresentadas por eles, bem como aquelas que são costumeiras. É sabido que a apropriação da linguagem garante uma efetiva leitura de textos, contextualizando cada etapa de maneira assertiva, o processo ocorre com eficácias, no que tange ao pensamento crítico de sua realidade, sendo essa a expectativa do processo ensino e aprendizagem.

A contribuição familiar na construção do processo ensino-aprendizagem da escrita e leitura

Segundo Martins (2005), os textos escritos que tornam os alunos autores, versam sobre experiências que são contextualizadas no cotidiano deste discente, ou seja, em ambientes de sua inserção, sendo estes dispostos, ambiente escolar e residência familiar, desencadeando um olhar apurado sobre as interpretações de cada evento que outrora fora vivenciado de maneira interativa com outros atores presentes nestas relações sociais. Estes textos categorizam as memórias não exclusivamente como histórias, mas também como evento de letramento.

A escola como atuante na apreensão de conhecimento e formadora de pessoas críticas

De acordo com Rangel (2002), há índices que indicam uma apropriação de leitura e escrita em indivíduos que estejam em ingresso ao ensino fundamental, caracterizando a escola, por isso, como principal âmbito que irá estipular estratégias eficazes para que estes discentes sejam competentes no exercício dessas habilidades. Sabe-se, portanto, que essas atividades exigem competência do estudante para que possa praticar com eficiência,

a fim de interpretar o conteúdo, bem como ressignificá-lo em seu mundo externo. Neste aspecto, a escola abrange todo o espaço para aprimoramento e desenvolvimento efetivo desta habilidade com atividades enquanto sinônimo de desafio, compreendendo que haverá, através desta estimulação de aprendizagem linguística, uma leitura do ambiente ao qual o aluno se encontra inserido, ou seja, o mundo letrado.

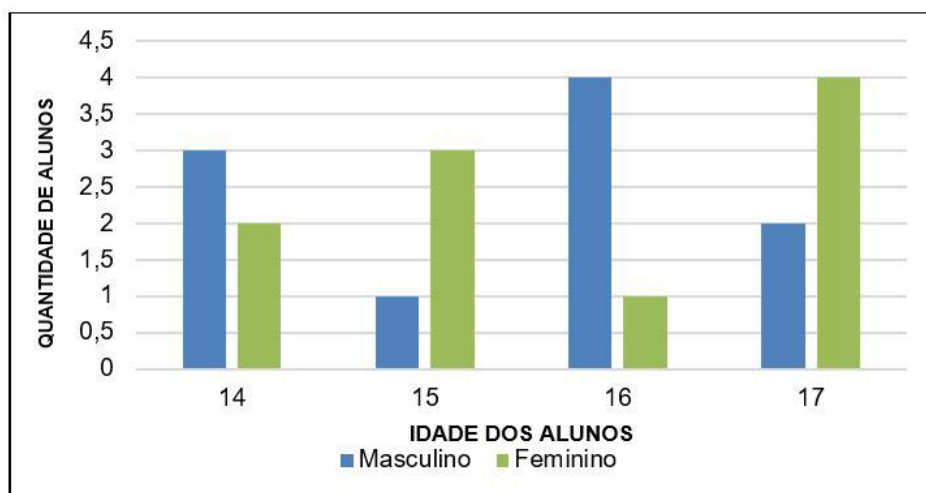
De acordo com Freire (2004), paulatinamente o regime autoritário foi se expropriando dos professores e de seus instrumentos de trabalho que eram os textos e os livros, porém, por outro lado, não foi colocada uma venda nos olhos, nem tapado os ouvidos, ou havia esparadrapo na boca que impedissem a leitura crítica dos acontecimentos e circunstâncias sociais (a chamada “leitura do mundo”). Foi graças a esse tipo de leitura (leitura do mundo) que os professores não deixaram que a ideologia opressora conseguisse fazer com que acreditassem que as coisas sempre foram assim e sempre serão. Agora é preciso estar bem atento quanto ao paternalismo que vem se fazendo presente na área da leitura escolar.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi iniciada no mês de fevereiro de 2020 e contou com a participação de 4 professores que atuam nos turnos matutino e vespertino da escola analisada, 20 alunos do 9º ano que estudam nos dois turnos e 15 pais de alunos. No turno noturno, funciona somente o Ensino Médio. O estudo foi aplicado em uma Escola Estadual, no município de Codajás. Como característica comum entre os alunos participantes temos que a idade compreendida entre 14 e 17 anos, divididos em dois grupos de 10 masculinos e 10 femininos como pode ser observado na figura 2.

A pesquisa caracteriza-se por direta e intensiva é uma forma de entrevista que envolve, com grande profundidade, a comunicação estabelecida entre o pesquisador e o entrevistado. (LAKATOS 2005) O material resultante dessa pesquisa tende a ser rico em termos descritivos, ilustrativos, explicativos e analíticos.

Gráfico 1 - Dados dos alunos pesquisados.



Fonte: produção própria, (2021).

Organização dos resultados

A população de estudo foi submetida a um questionário e os dados foram analisados conforme suas respostas, tanto dos estudantes, quanto dos pais e professores respectivamente apresentados a seguir.

Apresentam-se na tabela 1, os dados correspondentes à detecção dos possíveis entraves que atrapalham a leitura dos alunos do 9º ano do ensino fundamental da escola estadual, no município de Codajás, Amazonas, Brasil, durante o ano de 2020.

Tabela 1 - Quais as principais dificuldades que você encontra no ensino de leitura e escrita na sua escola?

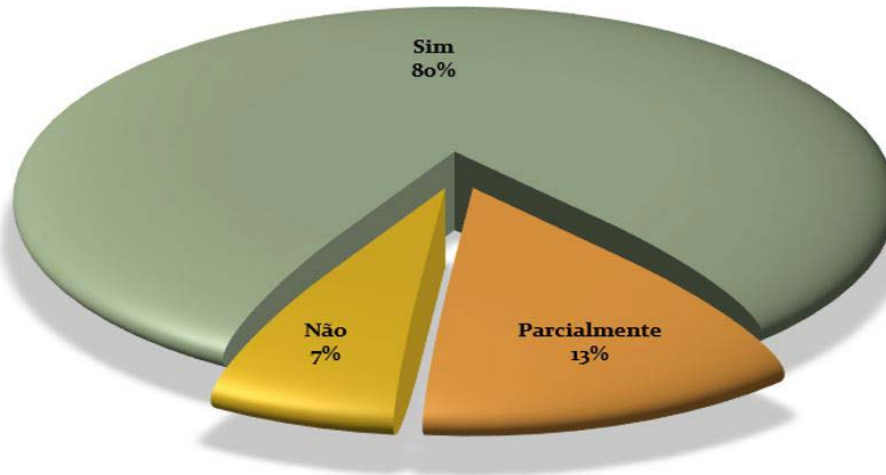
Conceitos	Respostas abertas
06 alunos	Responderam: ter muita dificuldade em ler e interpretar texto.
05 alunos	Responderam: não gostar de ler e muita dificuldade em escrever um texto.
02 alunos	Responderam: falta de preparo e compromisso do professor.
02 alunos	Responderam: não ter tanta dificuldade em leitura e escrita.
03 alunos	Responderam: falta de uma biblioteca com bons livros.
01 aluno	Respondeu: ter dificuldade em frequentar as aulas,
01 Aluno	Respondeu: não saber explicar.

Fonte: Elaboração própria, (2021).

Conforme a tabela 1, quais as principais dificuldades que você encontra no ensino da leitura e escrita na sua escola. Nesta questão, 06 alunos relataram ter muita dificuldade em ler e interpretar texto, representando 30% dos alunos pesquisados; 05 alunos relataram não gostar de ler e muita dificuldade em escrever um texto, representando 25% dos alunos pesquisados; 02 alunos relataram, falta de preparo e compromisso do professor, representando 10% dos alunos pesquisados; 02 alunos relataram não ter tanta dificuldade em leitura e escrita, representando 10% dos alunos pesquisados; 03 alunos relataram, falta de uma biblioteca com bons livros, representando 15% dos alunos pesquisados; 01 aluno relatou que tem dificuldade em frequentar as aulas, representando 05% dos alunos pesquisados e 01 aluno relatou, não saber explicar, representando 05% dos alunos pesquisados. Com base nas respostas dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, pode-se deduzir que mais de 80% dos alunos pesquisados têm alguma dificuldade no que tange ao ensino aprendizagem da leitura e produção textual.

Questionário de pesquisa para os pais dos estudantes do 9º ano da escola estadual. Observa-se a seguir informações colhidas com perguntas abertas contidas no questionário destinado aos professores do 9º ano do ensino fundamental.

O gráfico 02, os dados correspondentes às respostas dos pais dos alunos em relação ao acompanhamento da vida escolar dos seus respectivos filhos.

Gráfico 2 - parecer dos pais entrevistados.

Fonte: Elaboração própria (2021)

Se questionou se os pais acompanham a vida escolar de seu filho, 80% pais responderam que acompanham a vida escolar de seu filho; 7% responderam que não acompanha a vida escolar de seu filho, e 13% responderam que acompanham mais de forma parcial a vida escolar de seu filho. De acordo com os percentuais auferidos, pode-se inferir que a grande maioria dos pais dos estudantes do 9º do ensino fundamental acompanha as atividades escolares de seus filhos.

Questionário de pesquisa para os professores do 9º ano do Ensino Fundamental. Observa-se a seguir informações colhidas com perguntas abertas contidas no questionário destinado aos professores do 9º ano do ensino fundamental. Os 4 professores participantes da pesquisa são da área de linguagem e atuam com os estudantes do 9º ano. Os professores foram denominados de A, B, C e D.

A escola oferece condições para que você possa desenvolver seu plano de aula sobre leitura e escrita?

Professor A – “Oferece a biblioteca, mas são obras que não despertam o interesse dos alunos e por esse motivo torna-se pouco frequentada. A escola em 2020 realizou pedido de obras literárias, dessa forma, com a escolha de temas atualizados iremos com certeza realizar um bom trabalho”.

Professor B – “Apesar da precariedade das escolas públicas, dentro do possível, oferece recursos (ainda que mínimos), mas oferece. Claro que falta muita coisa ainda para que possamos fazer um bom trabalho nesse campo da aprendizagem, precisaríamos ter uma boa biblioteca, bem equipada, com bom acervo de livros e sala de leitura, isso facilitaria muito nosso trabalho”.

Professor C – “Sim, há vários livros didáticos bons que lemos e usamos para planejamento e aplicar novas ideias aos alunos”.

Professor D – “Sim, temos no PCCR (Plano de Cargo, Carreira e Remuneração) o HTP (Horário de Trabalho Pedagógico) conforme a LDB e PSPN (Piso Salarial Profissional Nacional) ”.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

De acordo com a exposição dos resultados, no que se refere à população pesquisada, compreende-se que segundo Mourão e Esteves (2013), é de suma importância um estudo destinado ao público alvo (alunos do 9º ano) devido à incidência alta de fracasso escolar e evasão por parte destes indivíduos no que concerne à aderência deficiente de determinados aprendizados, em especial ao ensino de leitura e escrita, que se apresenta como razão principal da desistência educacional, além disso, ele expõe a análise da competência dos professores frente aos desafios e demandas expostos no processo ensino-aprendizagem do ensino fundamental, sendo eles alvo do estudo citado, de forma conjugada.

De acordo com a apresentação do instrumento da pesquisa e a coleta dos resultados, analisando a resposta de maior relevância na primeira pergunta dirigida aos alunos, sendo relacionadas às principais dificuldades que eles encontram no ensino de leitura e escrita na sua escola, as respostas principais foram: Dificuldade em ler e interpretar; não gostar de ler e muita dificuldade em escrever um texto; falta de preparo e compromisso do professor; falta de uma biblioteca com bons livros. Expõe-se que este público, em maior porcentagem relatou apresentar dificuldades na leitura e escrita.

O autor Silva (2012), contextualiza essa questão, rebatendo o conceito da dificuldade de aprendizagem, de modo que há, segundo seu estudo, educandos com certas deficiências em determinadas tarefas, e aprendizagens que são complexas para grupos específicos, não sendo esta manifestação algo efetivo, mas momentâneo, fazendo parte de uma fase do desenvolvimento humano, desencadeando um período prolongado para internalização de conteúdo específicos. Sendo assim, a dificuldade é apenas uma experiência que necessita ser vivenciada, pois o ser humano é diversificado, acarretando, por fim, um aprendizado através das dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa ficou evidente que não basta apenas descobrir e formular novas metodologias que incluam o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Objetivando detectar os possíveis entraves que atrapalham a leitura e a produção textual dos alunos do nono (9º) do Ensino Fundamental da escola analisada, durante o ano de 2020, ficou evidente a necessidade de se ter uma visão ampla de todo o ambiente escolar que rodeia os estudantes, seu habitat, classe social, situação socioeconômica, seus familiares, a formação de professores, a infraestrutura da escola na qual o estudante participa, estes são os mais evidentes. Sabe-se que o processo de aprendizagem das pessoas ocorre de maneiras diferentes e assim, a pesquisa buscou um olhar amplo objetivando apresentar resultados e conclusões que se aproximem o máximo possível da realidade dos envolvidos na pesquisa.

Com os resultados desta pesquisa voltada para o ensino de leitura e produção textual dos discentes já mencionados, é esperado que se vislumbre uma reformulação no currículo educacional de forma a contribuir com o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Com isso, possa inverter o atual cenário em que se encontra a educação neste Município.

REFERÊNCIAS

- CORRÊA, Juliana de Oliveira. Práticas de leitura na sala de aula. *Evidência*, Araxá, v. 8, n. 8, p. 157-164, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- KESSLER, Jaqueline; Turcatto, Jair. *Dificuldades na aprendizagem*. Semic, 2017.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e Escrever: Estratégias de produção textual*/Ingedore Villaça Koch, Vanda Maria Elias. 2. Ed., 5ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018.
- MARTINS, Aracy Alves. Memórias de professores: eventos e práticas de literacia/letramento. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(2), pp. 185-213, 2005.
- MOURÃO, Luciana; Esteves, Vera Vergara. Ensino Fundamental: das competências para ensinar às competências para aprender. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 497-512, jul./set. 2013.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005. MARTINELLI, M.
- OLIVEIRA, Sueli Aparecida Correia de. *A importância da Leitura e Escrita*, 2018.
- PIETROVSKI, R. M; MIRANDA, D; Jairo Brasil. *Educação tecnológica e formação profissional no plano nacional de educação*. 2006.
- RANGEL. N. B. C. *Dança, educação, educação física: proposta de ensino da dança e o universo da educação física*. Jundiaí: Fontoura, 2002.
- SILVA, Aurizete de Almeida Sales. *A leitura e a formação da habilidade leitora: (des) construindo saberes e (re) construindo possibilidades*. 2012.

Gamificação: fundamentação teórica e breves perspectivas voltadas ao ensino jurídico

Gamification: theoretical foundations and brief perspectives in legal education

Victor Volpe Albertin Fogolin

Mestrando em Direito e Educação pela Universidade de Araraquara. Graduado pela Universidade de São Paulo (USP). Advogado.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5532433504546412>

RESUMO

Este estudo explora a gamificação como uma estratégia inovadora no ensino jurídico. A gamificação, definida como a aplicação de elementos de design de jogos em contextos não lúdicos, tem crescido em relevância desde sua introdução em 2008. A gamificação envolve dinâmicas, mecânicas e componentes que visam motivar e engajar os participantes. A teoria dos jogos, a psicologia humana e a criação de experiências imersivas são fundamentais na implementação da gamificação educacional. Este estudo analisa plataformas educacionais gamificadas, como o “Oráculo Matemático”, o “Rei da Matemática” e o “Krowre Math”, que incorporam elementos de jogos para melhorar a aprendizagem e tornar o processo educativo mais atraente. A gamificação oferece um novo paradigma na educação, promovendo o desenvolvimento de habilidades, a motivação intrínseca e a participação ativa dos alunos.

Palavras-chave: gamificação. ensino jurídico. elementos de jogos. motivação. plataformas educacionais gamificadas.

ABSTRACT

This study delves into gamification as an innovative strategy in legal education. Gamification, defined as the application of game design elements in non-game contexts, has gained prominence since its inception in 2008. Gamification involves dynamics, mechanics, and components aimed at motivating and engaging participants. Game theory, human psychology, and the creation of immersive experiences are pivotal in implementing educational gamification. This study analyzes gamified educational platforms such as “Mathemagical Oracle,” “Mathematics King,” and “Krowre Math,” which incorporate game elements to enhance learning and make the educational process more engaging. Gamification offers a new para-



digm in education, promoting skill development, intrinsic motivation, and active student participation.

Keywords: gamification. legal education. game elements. motivation. gamified educational platforms.

GAMIFICAÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E BREVES PANORAMAS NO ENSINO JURÍDICO

Gamificação

Definições e introdução

A metodologia utilizada, visando melhor compreender a gamificação, envolveu uma revisão bibliográfica abrangente, a seleção criteriosa de plataformas gamificadas, a coleta de dados por meio de questionários e a análise qualitativa e quantitativa dos dados.

O termo gamificação, a primeira indicação da utilidade e documentação desse conceito aparece em 2008, porém, iniciou sua relevância e aprimoramento no segundo semestre de 2010 (FARDO, 2018). Esse conceito evoluiu, várias definições que tentam descrever do que ele consiste. Nesse sentido, Pereira (2014) define como “Gamificação” e a sugere nesse sentido podendo usar elementos do jogo e do design do jogo para melhorar o comprometimento e motivação dos participantes. Portanto, a gamificação com mais de uma década de seu uso em diversas áreas e principalmente na educação está ganhando espaço em termos do processo de aprendizagem.

Um dos pioneiros da gamificação é o renomado professor da Universidade de Wharton, Kevin Werbach, que atualmente faz contribuições, cursos e seminários; também estabeleceu as bases para a implementação de um sistema gamificado que permita o cumprimento das metas propostas. Precisamente, é ele quem define a gamificação como o processo para criar atividades semelhantes aos jogos (PEREIRA, 2014).

Uma segunda concepção é proposta por Rosa (2014), que define a gamificação como “a aplicação de recursos de jogo (design, dinâmica, elementos, etc.) em contextos não lúdicos para modificar os comportamentos dos indivíduos através de ações sobre sua motivação” (p. 17) e para Kapp (2012) se refere a gamificação como o “uso de elementos de design de jogo em contextos fora do jogo” (p. 2).

Fardo (2018), por sua vez, destaca os seguintes conceitos em sua definição:

- Aplicação de recursos de jogo: os princípios e elementos específicos para os jogos são usados. Por exemplo: pontos, níveis, desafios etc.;
- Em contextos não lúdicos: um sistema gamificado pode ser implementado e usado em contextos que não são necessariamente lúdicos. Por exemplo: no campo dos negócios, no setor educacional, na área da saúde etc.;

- Modificar comportamentos: um dos propósitos da gamificação é influenciar o comportamento dos indivíduos de forma a promover o alcance das metas ou objetivos propostos;
- Por meio de ação sobre a motivação dos indivíduos: um sistema gamificado busca aumentar a motivação dos indivíduos. Essencialmente, esse sistema deve visar despertar e aumentar a motivação intrínseca contra o extrínseco, pois através do primeiro mais objetivos sólidos e constantes podem ser alcançados ao longo do tempo. Por fim, por meio da motivação, busca-se favorecer a participação dos alunos no desenvolvimento de alguma atividade.

Por outro lado, Reis (2017) menciona que a gamificação “é uma técnica que parte do conhecimento dos elementos que tornam os jogos atraentes e identifica, dentro de uma atividade específica, tarefa ou mensagem, em um ambiente não-jogo, aqueles aspectos suscetíveis a serem convertidos em dinâmicas lúdicas (REIS, 2017, p. 16)”. Tudo isso para conseguir um link especial com os usuários, incentivar uma mudança de comportamento ou transmitir uma mensagem ou conteúdo. Ou seja, criar uma experiência significativa e motivadora.

Ladley (2011) aponta uma diferença tácita entre jogo e jogar, contextualizando que o primeiro implica um sistema explícito de regras que orientam os usuários para objetivos e resultados discretos, pois é, portanto, um pouco fechado com uma estrutura. O jogo está localizado dentro de um círculo separado do mundo real, sendo o objetivo da gamificação é tentar colocar o sujeito nesse círculo envolvendo-o. Por outro lado, jogar é liberdade, mas dentro dos limites (círculo), baseia-se no fato de desfrutar da própria ação, de se divertir.

A gamificação na visão de Silva (2018), surge no campo corporativo, nas empresas quando os gestores dão um bônus adicional por seus esforços e méritos que conseguem obter para as melhores vendas em um determinado tempo, permitindo que eles se interessem, para se entusiasmar em entregar o melhor de si mesmos. Um dos maiores especialistas mundiais em gamificação menciona que é a disciplina de transferir as motivações e técnicas dos videogames para os negócios, desenvolvendo sua própria teoria da Octalysis, em que torna uma pessoa viciada em um produto e motivada, cujo problema é que se faltar algum processo de Octalysis, será difícil para o usuário realizar a atividade desejada.

Vale ressaltar que o uso de mecânica e elementos de jogo em um ambiente não lúdico é uma percepção da gamificação, sendo que a mecânica de jogos são regras que são geradas em jogos para poder divertir, gerar vício e um compromisso com o jogador, colocando desafios e caminhos para viajar em videogames ou aplicativos. O autor mente que a mecânica dos jogos é para motivar e envolver as pessoas (PEREIRA, 2014). Além disso, Reis (2017) menciona que são as atividades que inserem mecânica e estruturas de jogos, com as quais as pessoas estão envolvidas na participação, podendo ser usado em diferentes e múltiplos ambientes alcançando a motivação do usuário, um público-alvo e gerando um grande impacto na sociedade que vive.

Gamificação e teoria do jogo

Para Alves (2015), a gamificação é uma técnica de aprendizagem que transfere a

mecânica dos jogos para o campo educacional, sendo que a gamificação é para resolver problemas e, sobretudo, envolver os usuários. Ladley (2011), por sua vez, aponta que a teoria do jogo define que “o jogo consiste no confronto das habilidades do jogador com o ambiente virtual proposto pela narrativa, geralmente e os inimigos seguem movimentos pré-programados (LADLEY, 2011, p. 54)”. Já os motores de IA mais elaborados, como os necessários em um jogo de luta um-a-um, ou em um jogo de futebol, exigem algoritmos de tomada de decisão mais complexos para alcançar resultados mais convincentes.

A teoria dos jogos é uma das não-decisões para os usuários. Kapp (2012) aponta um amplo sistema de modelos matemáticos com fundamentos econômicos, sociais, estatísticos, biológicos, baseados nas interações de cooperação e conflito entre seres racionais que são utilizados no campo da tomada de decisão, cuja premissa, seja da gamificação ou da teoria do jogo, ambos aplicam mecânicas de jogo e são usados em outras áreas.

Da mesma forma, Castro (2020) define a gamificação como uma técnica que transfere algumas mecânicas de jogos para o campo educacional com o objetivo de melhorar os resultados obtidos, seja para melhorar a retenção de conteúdo, melhorar alguma habilidade ou recompensar alguma ação realizada. Portanto, a gamificação como técnica de aprendizagem tem uma inferência no aluno durante o processo de aquisição de novos conhecimentos através da motivação que ele deve ter, sendo que esse tipo de aprendizado está ganhando espaço como metodologia de formação devido à sua natureza lúdica, o que facilita sua internalização do conhecimento de forma divertida, o que gera uma experiência positiva no aluno.

Diferença entre gamificação e jogos sérios

Gadelha Jr. (2021) menciona a diferença entre gamificação e jogos sérios que ambos usam mecânica de jogo, apontando que o jogo sério é aprender jogando um jogo em si, podendo ser um bingo como uma revisão de conteúdo. Já a gamificação é aprender usando elementos e técnicas de jogo, além de alcançar a motivação do usuário, como elementos de jogo, pontos, dando recompensas a um aluno por sua tarefa concluída e concluída, recompensando o primeiro a completar e penalizando por realizar o último.

Vale mencionar que Pereira (2014, p.1) define o jogo como:

Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e certos limites de tempo e espaço, que segue regras livremente aceitas” e jogos sérios são definidos como “que esses jogos têm um propósito educacional explícito e cuidadosamente declarado, e não se destinam a ser jogados principalmente por diversão.

Diferença entre mecânica e dinâmica do jogo

Castro (2020) afirma que ambos são elementos de gamificação, sendo que a mecânica do jogo permite gerar experiências em usuários que conseguem enriquecer essa proposta de forma atraente e motivadora, a mecânica mais utilizada são: pontos, níveis, desafios, prêmios, missões, desafios, classificações e bens virtuais. Para o autor Silva (2018), “a mecânica marca os objetivos e os objetivos a serem alcançados, que variam de acordo com o jogo, cujo objetivo é recompensar o usuário com os objetivos alcançados (SILVA, 2018, p. 81)”.

A dinâmica é uma preocupação que alude ao desejo de satisfazer, possuindo as seguintes características: recompensa, status, realização, expressão, competição, altruísmo. As motivações e necessidades dos usuários devem ser levadas em conta para escolher a mecânica e a dinâmica extraídas dos jogos, cujo objetivo da dinâmica é a motivação do usuário para jogar e seguir em frente no alcance de seus objetivos (SILVA, 2018).

Elementos de gamificação

Para a concepção e implementação de um sistema gamificado, é necessário seguir técnicas de trabalho, para que possa garantir a realização da aprendizagem esperada. A esse respeito, Rosa (2014) identifica os elementos da gamificação e categorizá-los em três grandes grupos: dinâmico, mecânico e componente.

Esses elementos seguem uma hierarquia; por exemplo, dinâmicas são os elementos que fornecem motivações; A mecânica são os elementos que promovem a participação dos alunos e incluem aspectos como oportunidade, turnos ou recompensas e, os componentes são instâncias específicas de dinâmica e mecânica e incluem um sistema de pontos, ou bens virtuais, ou missões (ROSA, 2014).

a. Dinâmico

A dinâmica está associada aos aspectos gerais do sistema gamificado que se precisa considerar e gerenciar, mas que nunca pode ir diretamente para o jogo. Alguns elementos desta primeira categoria são identificados:

- **Restrições:** Uma atividade gamificada torna-se motivadora quando é enquadrada em um conjunto de restrições. Por exemplo, Kotecha (2017) argumenta que para colocar em prática a gamificação, um conjunto de regras deve ser estabelecido de modo que se gerencie tanto o comportamento dos participantes (alunos) quanto do professor;
- **Emoções:** Embora uma atividade gamificada ocorra em ambientes não lúdicos, ela deve manter e reforçar as emoções dos participantes, que permitem sua atenção, motivação e participação. Isso é apoiado pela Teoria do Fluxo de Csikszentmihalyi, que tem relevância nos fundamentos do design de atividade gamificada. Segundo o autor, “o estado de fluxo é a abordagem mais definitiva na articulação das emoções com o desempenho das atividades ou aprendizagem” (KOTECHA, 2014, p. 29-30);
- **Narrativa:** Os participantes de uma atividade gamificada devem ser claros sobre o que é feito e devem ter conhecimento do que a atividade consiste, de modo que sua experiência denota coerência sob uma lógica interna do sistema gamificado. Como indicado, é uma boa narrativa que terá um componente imersivo que permitirá que os usuários se expressem livremente (KOTECHA, 2014);
- **Progressão (Ranking):** O que se busca através de um sistema gamificado é que os participantes tenham a ideia de progresso ou evolução dependendo do desempenho de tarefas ou atividades específicas. Assim, menciona que a “progressão como evolução e desenvolvimento do participante/aluno”.

Um exemplo concreto desse elemento é o chamado ranking ou tabela de classificação, que mostra o progresso e as localizações dos alunos, uma vez que se sentem altamente motivados a continuar jogando apenas pelo fato de aparecer na melhor posição da classificação ou aumentar sua posição no ranking.

b. Mecânico:

São o processo básico que impulsiona a ação e gera um compromisso com o jogo, ou seja, buscando promover a motivação e a participação dos alunos. Alguns elementos desta categoria são destacados (KAPP, 2012):

- **Desafios (Motivação):** Desafios são importantes em um sistema gamificado, pois através deles é promovido e pretende despertar interesse e motivação nos alunos. Ao mesmo tempo, porém, devem ser introduzidos desafios e estocagem para o estabelecimento do equilíbrio;
- **Competência:** A intenção desse elemento é essencial, pois o objetivo é gerar concorrência consigo mesmo diante do progresso. Isso é destacado por Carlos Gonzáles, professor do Centro Universitário de Tecnologia e Arte Digital, ao implementar um Sistema de Avaliação Gamificada, que cita Kim e indica que “o objetivo não era gerar competitividade entre eles, mas gerar competição sobre si mesmo”;
- **Recompensas:** Mecânica que incentivam a reforçar as ações realizadas, o esforço ou as conquistas do aluno. A realização de uma tarefa, atividade ou desafio por si só são recompensas, porém, se for acompanhada de elementos específicos como medalhas, crachás, pontos etc. fará com que o aluno se sinta mais atraído e interessado;
- **Estados vencedores (Satisfação):** O status ou status dos participantes de uma atividade gamificada está basicamente associado ao reconhecimento, uma necessidade que está localizada na pirâmide de necessidades de Abraham Maslow. Nesse sentido, se argumenta que o reconhecimento é orientado para a autoestima, realização particular e respeito ao próximo no cumprimento dessas necessidades.

c. Componentes

São as instâncias específicas da mecânica e da dinâmica. Alguns elementos desta categoria se destacam (CASTRO, 2020):

- **Conquistas:** são a parte essencial de qualquer atividade gamificada. Estes podem ser concebidos como objetivos definidos; além disso, a conquista de conquistas resulta em recompensas, o que implica que os alunos marquem um status;
- **Avatares:** A palavra avatar vem do sânscrito e foi usada para designar a descida ou encarnação de um deus, então há uma conotação de transformação nele.” No sistema gamificado, o uso de avatares torna-se relevante, uma vez que

os participantes são representados através deles, sendo que avatares são representações pessoais e únicas do aluno/participante e esses elementos podem melhorar ou evoluir à medida que são cumpridos no desempenho de atividades ou tarefas;

- Níveis: Os níveis despertam a motivação dos participantes, pois indicam o grau de progresso com base em suas atividades ou tarefas realizadas. Os níveis também fornecem o grau de conhecimento à medida que atingem objetivos;
- Pontos: Os pontos são um bom recurso para incorporá-los em um sistema gamificado. Segundo o autor, os pontos quantificam o desempenho do usuário e, quando recebidos, são classificados em tabelas que refletem o desempenho e permitem que os jogadores se comparem e vejam seu progresso.

Gamificação como sustento psicológico

No trabalho apresentado por Araújo (2014), menciona-se que a gamificação é a arte de combinar os elementos divertidos dos jogos com coisas que são relativamente chatas, rotineiras, mas relativamente muito importantes. Jogue para competir melhor. A gamificação é útil quando a motivação e a ação comportamental são um componente fundamental para o seu sucesso. Tudo está relacionado ao comportamento e motivação para qualquer atividade que seja necessária, a motivação deve ser mais criativa e colaborativa. Portanto, a gamificação pode melhorar o comportamento, sendo que o autor realiza um estudo da psicologia humana estabelecendo os oito pilares fundamentais na motivação da psicologia humana.

A relação entre esses motores de ação, como o jogador é, de acordo com se ele é amigável ou agressivo, expondo-o a um desafio ou um prazer. Portanto, mostra que existem várias maneiras de aprender seu caminho ou condição de abordar um mercado ou cenário educacional.

Fonseca (2013) ratifica que o “psique os seres humanos são competitivos” (p. 137), por essa razão que a pessoa não gosta de ganhar em um jogo?, Que pessoa não gostaria de reconhecer seus triunfos?, qual é a razão pela qual somos competitivos, como você pode sentir quando você está em um pódio ou um Olimpo, quando você recebe o primeiro lugar, Quando se recebe um bônus, tudo evidencia no estudo do autor, como nossa psicologia e todos os seres humanos estão mobilizados. Por isso, todos são competitivos. Os processos de gamificação consistem em jogos que formam motivar os oito motores da psicologia humana. Nesse sentido, a mecânica dos jogos é transferida para a área educacional.

Para que os jogos sejam bem-sucedidos, os oito motores de motivação dentro do sistema octógono são mencionados, se não houver motor não há motivação, não haverá comportamento (ROSA, 2014):

- Significado épico e vocação, este motor é dito ser motivado porque parece que é parte de algo maior do que nós mesmos. As pessoas devem contribuir. O jogo típico vai acabar com o mundo, mas ele percebe que se pode salvar, que motiva a salvar o mundo;

- Desenvolvimento e realização, este é o motor que, sentindo que está melhorando, nivelando, dominando-o e se sentindo muito motivado. A maioria dos pontos e medalhas na gamificação se enquadra nessa categoria. Deve-se notar que, os pontos não são nada mais do que contadores, eles indicam um sentimento de progresso, mesmo se você fizer um ciclo de repetições, praticar todos os dias, pressionar os mesmos botões dia após dia, você vai observar o progresso do progresso da barra e aumentar o número que você sente que está progredindo;
- Melhorar a criatividade e o feedback, sendo que os usuários recebem muitos blocos básicos de construção, eles devem ser criativos, buscar e tentar diferentes estratégias, receber feedback e ajustar. Esse processo gera muito interesse;
- Propriedade e posse, este motor diz, quando você sente que algo pertence a nós, devemos proteger, melhorar e querer mais dele. Isso é visto muito em moedas virtuais. É o motor que recolhe selos, adesivos ou acumula dinheiro. Implica outros aspectos abstratos, se você investir muito tempo para alguma ação, embora a tecnologia brote outras versões uma é de acordo com essa propriedade e a nova não admite como fora dela;
- Influência social e afinidade, este motor diz que faz isso quando os outros fazem isso, sob a premissa de que eles dizem e fazem. É devido à colaboração, competição e missão, ao grupo ou equipe que trabalha e dá presentes. Afinidade, nostalgia deve predominar, tem vínculo com alguém de outra cidade, portanto, essa conexão ou relacionamento é importante;
- Escassez e impaciência, você quer algo simples porque você não pode ter é muito difícil de obter. Procurando um produto fora do nosso alcance você não vai querer, desde que esteja ao nosso alcance o produto vai usá-lo pouco, você sempre quer algo fácil;
- Imprevisibilidade e curiosidade, este é o motor que diz, como não sabe o que vai acontecer no futuro, nossa mente não para de pensar nisso. A indústria de jogos, a mecânica, os sorteios, o sistema de loteria, os bolões. Este motor motiva você a querer terminar um livro, um vídeo ou um filme;
- Perda e evasão, algo é feito para evitar perdas, não desejar que algo ruim aconteça, os sinais podem indicar prováveis para evitar uma perda em vez de obter um lucro. A premissa é dada pela ideia de que uma perda é mais dolorosa e frustrante.

Portanto, são motores que envolvem muito na gamificação através da motivação e comportamento dos alunos, trata-se de entender como o cérebro está interessado em estímulos, no ambiente, que o excitam, no cérebro há interesse em entender e usar a empatia criando uma experiência nova (FARDO, 2018).

Gamificação na educação

A gamificação na educação é definida na literatura acadêmica em alguns trabalhos de pesquisa, como os apresentados pela Gamificação, baseada em aprendizagem ou

gamificação por si só e embora não haja uma conceituação única em relação à gamificação no setor educacional, os alunos são apresentados com uma experiência que tende a ser imersiva, mudando princípios proporcionados pela educação tradicional para novos parâmetros de aprendizagem baseados na motivação e identificação social, aplicando mecanismos de jogo para tornar o processo pedagógico atrativo e, finalmente, dinheiro (CASTRO, 2020).

Entre as modalidades de entrega aliadas à gamificação, o treinamento de *e-learning* é o que prevalece sobre os demais; isso se deve ao estreito vínculo da gamificação com a ciência da computação, e com os sistemas de ensino a distância, e também verifica a implementação da gamificação no sistema educacional presencial, e no sistema de aprendizagem mesclado, embora em menor grau (CASTRO, 2020).

Para determinar as mudanças nas necessidades particulares dos alunos dentro do processo de gamificação, foram necessários modelos a partir do design motivacional e do design instrutivo. Os resultados obtidos demonstram sua importância na avaliação de estímulos e na promoção de atividades que não dependem de motivação extrínseca.

Atualmente, a gamificação de conteúdos educacionais tornou-se uma norma no cenário digital. De fato, o Mapa Mundial da Gamificação, um repositório internacional de maiores projetos de gamificação existentes, registra centenas de exemplos de aplicativos móveis (aplicativos) voltados para o aprendizado interativo, denotando claramente que os esforços para o design desse tipo de plataformas estão concentrados principalmente nos Estados Unidos e na Europa Ocidental, embora também apareçam em países como o Brasil. África do Sul, Índia, Malásia, Turquia e Japão (KOTTECHA, 2017).

A *AppStore (Apple)* e o *Google Play (Chrome e Android)* juntos são responsáveis por mais de 132.000 aplicativos móveis educacionais, a maioria gratuitos ou “*freemium*”, o que destaca o sucesso que esse tipo de plataformas está tendo nos hábitos de consumo digital dos usuários (KOTTECHA, 2017).

Plataformas e ferramentas educacionais gamificadas

Através da tecnologia e da internet existem várias plataformas educacionais gamificadas para “engancha” o aluno que diferentes técnicas são realizadas: os jogadores têm que superar uma série de missões no mundo virtual que representa no jogo, e dependendo do sucesso que recebem recompensas, eles ganham pontos. Algumas ferramentas gamificadas são mencionadas na área da matemática como o Oráculo Matemático, que é um aplicativo para aprender matemática jogando. Este aplicativo foi desenvolvido por profissionais, sendo utilizados por professores e alunos com o objetivo de aprender matemática de forma divertida sem causar uma experiência negativa ou frustrante (ALVES, 2015).

O aplicativo permite que se jogue e aprenda sobre vários tópicos matemáticos através de videogames recriados em um mundo medieval com personagens lendários (perfis matemáticos e guerreiros míticos). A ideia do jogo é que o aluno lute com os personagens, testando sua habilidade, habilidade para executar estratégias para resolver problemas e exercícios de matemática (ALVES, 2015).

À medida que os alunos continuam a resolver exercícios, eles devem aceitar missões e desafios como um requisito para se tornar parte da ordem matemática. Tem o princípio da aprendizagem móvel e da aprendizagem baseada em jogos. Os professores podem avaliar o desempenho de seus alunos ao brincar com o aplicativo e, finalmente, realizar o monitoramento web (ALVES, 2015).

O Oráculo Matemático como uma ferramenta de gamificação educacional, sua interface é dividida em (ALVES, 2015).:

- Treinamento para resolver exercícios matemáticos acumulando moedas para desbloquear cartões;
- Treinar habilidades matemáticas com exercícios de matemática;
- Aventura, baseada em personagens inspirados na biografia de matemáticos históricos.
- Viver a experiência de tocar a aventura matemática;
- Perfil, faça login e toque no seu perfil para monitorar o progresso;
- Dicas, se deve encontrar dicas matemáticas úteis para resolver exercícios de treinamento matemático.

Já o Rei da Matemática, é um jogo de matemática em um ambiente medieval onde os níveis de escala social são conhecidos, com os quais eles devem responder perguntas e resolver quebra-cabeças sobre matemática. O aplicativo permite que você obtenha as estrelas, obtenha medalhas e competição com amigos e familiares. Rei da matemática, é adequado para alunos do ensino fundamental em diante e introduz a matemática de forma acessível e estimulante. A força educacional consiste em despertar a curiosidade e tornar a matemática divertida e dinâmica. Os alunos (jogadores) são procurados para pensar por si mesmos e observar os conteúdos matemáticos de vários ângulos com a resolução de problemas das diferentes áreas. Os conteúdos desta aplicação são: cálculo, somas, variados etc. (KAPP, 2012).

O rei da matemática, é uma aplicação da área educacional de forma simples e compreensível, uma forma de exercer a resolução das operações básicas, o jogo está em várias categorias de adição, subtração (versão livre), multiplicação, divisão, aritmética, geometria, frações, poderes, estatísticas, equações (versão paga). Cada fase dessas categorias é composta por dez níveis que serão valorizados com uma pontuação para o sucesso com um mínimo de tempo investido (KAPP, 2012).

Já o Krowre Math, uma ótima aplicação, consiste em um videogame no qual os alunos devem alcançar ou superar os problemas que aparecem ou surgem. Em caso de desconhecimento da resposta, o aplicativo fragmenta o problema em partes fáceis e simples de uma forma que com um tutorial do professor possa completar esse exercício. Com a prática e orientação do professor, você já pode entender matemática e até mesmo achar divertido e dinâmico. A aplicação básica da matemática online é para a educação básica e o bacharelado que ajuda os professores a personalizar a aprendizagem de todos os alunos, sob a premissa de que os alunos não odeiam matemática, odeiam se sentir

frustrados (CASTRO, 2020).

No campo acadêmico, se encontra o caso do I-Help, uma plataforma onde todos os tipos de alunos convergem. Neste site, os alunos colocam perguntas que são impossíveis para eles darem respostas e é por isso que outros alunos que sabem as respostas para essas perguntas se envolvem para respondê-las a fim de obter uma recompensa. Os alunos envolvidos neste jogo têm desde o início uma carteira que aumentará ou diminuirá dependendo se eles colaboram neste projeto de crowdsourcing e respondem a certas perguntas. Quando o jogador deseja, uma vez que um certo limite tenha sido atingido, ele pode resgatar o valor econômico de sua carteira, por exemplo, fotocópias. Este jogo foi simplesmente um experimento para ver se a gamificação poderia ser transferida para o campo acadêmico (CASTRO, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação, conceito que se refere à aplicação de elementos e dinâmicas de jogos em contextos não lúdicos, tem se mostrado uma abordagem inovadora e eficaz em diversos campos, inclusive no ensino jurídico. A partir da combinação de mecânicas de jogos e psicologia humana, a gamificação busca aumentar a motivação e o comprometimento dos participantes, buscando modificar comportamentos e alcançar objetivos.

No contexto do direito, a gamificação oferece uma oportunidade única de melhorar o processo de aprendizado e envolver os estudantes de maneira mais eficaz. Através da aplicação de elementos como desafios, recompensas, competições e progressão, os alunos podem se sentir mais engajados na exploração dos conceitos legais. Além disso, a utilização de plataformas e ferramentas gamificadas, como aplicativos que abordam tópicos matemáticos ou legais, permite que os alunos aprendam de maneira mais interativa e autodirigida.

É importante ressaltar que a gamificação não se limita apenas à transferência de mecânicas de jogos para o ambiente educacional, mas também incorpora a compreensão das motivações humanas, a criação de narrativas envolventes e a exploração de elementos psicológicos que impulsionam o engajamento. Através da gamificação, os educadores podem alinhar os objetivos de aprendizado com as motivações dos alunos, tornando o processo de ensino mais eficiente e satisfatório.

No entanto, é fundamental considerar que a gamificação não substitui métodos pedagógicos tradicionais, mas sim complementa e enriquece a experiência educacional. O uso cuidadoso e estratégico da gamificação, levando em conta os princípios da psicologia humana e os objetivos de aprendizado, pode resultar em melhores resultados educacionais e em uma formação mais sólida dos futuros profissionais do direito. Portanto, a gamificação no ensino jurídico representa uma abordagem promissora para enfrentar os desafios da educação contemporânea, tornando o processo de aprendizado mais atraente, envolvente e eficaz.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante de ensino superior. Cairu em Revista. Jul/Ago. 2014, Ano 03, n° 04, p. 119- 143, ISSN 22377719.
- ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. Cairu em Revista. Jul/Ago. 2014, Ano 03, n° 04, p. 1 19-143.
- ALVES, Flora. Gamification - como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática. 2ª ed. São Paulo: DVS, 2015.
- ARAÚJO, Inês Cardoso. Gamificação: uma oportunidade para envolver alunos na aprendizagem. Atas do 2º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning. Braga: CIED, 2014.
- AUSUBEL, D.P. The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View. Países Baixos, Springer Netherlands, 2012.
- BARBOSA, Irma de Jesus. Neurociência e educação: um estudo sobre aprendizagem e o fracasso escolar na adolescência [manuscrito]. 2019. 59f. Monografia de conclusão de curso de Especialização em Neurociências, apresentada ao Programa de Pós-graduação, como requisito parcial para obtenção de título de Especialista em Neurociências na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 2019.
- CASTRO, Juscileide Braga de. A utilização da gamificação aliada às tecnologias digitais no ensino da matemática: um panorama de pesquisas brasileiras. Ver. Prát. Doc., v. 5, n. 3, p. 1593–1611, 2020.
- COUTINHO Cadidja. Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências. Multiciência Online, 2016.
- CRUZ, Luciana Hoffert Castro et. Al. A Neurociência e a Educação: Como nosso cérebro aprende? In: III Curso de Atualização de Professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Apostila digital. Ouro Preto, 2016.
- FARDO, M. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. In: RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação. V.11, N.01, 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629/26409>>. Acesso em: 01 mai. 2023.
- FONSECA, Vitor da. Cognição, Neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- GADELHA JÚNIOR, Severino Tranquelino. Gamificação como metodologia ativa de aprendizagem da matemática na educação básica. 2021. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências e Matemática - EAD) - Instituto Federal da Paraíba, 2021. Patos: IFPB, 2021.
- GUEDES, Valdir Lamim. Metodologias ativas: Diferentes abordagens e suas aplicações. São Paulo: Editora Na Raiz, 2021. ISBN: 978-65-88711-10-1. 35 p.
- GUERRA, B. Leonor. Neurociência e educação. In. Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

- KAPP, Karl M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons, 2012.
- KOTECHA, Ketan. Envolvimento dos Alunos através da Gamificação na Avaliação Formativa Gamificante da Educação. *Journal of Engineering Education Transformations*. Mar. 2017. ISSN 2394-1707. Disponível em: <<http://journaleet.org/index.php/jeet/article/view/111751>>. Acesso em: 11 mai. 2023.
- LADLEY, Paul. Gamification, Education and Behavioural Economics. *Games-ED Innovation in Learning*, 2011.
- LOVATO, Fabricio *et al.* Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma Breve Revisão. *Acta Scientiae*, v. 20, 2018.
- MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2017.
- _____. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.
- PEREIRA, Alice Theresinha Cybis. Potencialidades das mídias sociais e da gamificação na educação a distância. *RENOTE*, v. 12, n. 2, 2014.
- PONTES, L. Metodologia ativa no processo de aprendizado do conceito de cuidar: um relato de experiência. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.
- REIS, Alessandro Vieira dos. Gamification: Introdução ao Modelo Octalysis. *Fábrica de jogos*: 2017. Disponível em <<https://www.fabricadejogos.net/posts/gamificationintroducao-ao-modelo-octalysis/>>. Acesso em: 02 mai. 2023.
- ROSA Brayan Eduardo. Análise das técnicas de Gamificação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*. VI.12, 2014. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/53496>>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- SALLA, Fernanda. Neurociência: como ela ajuda a entender a aprendizagem. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/217/neurociencia-aprendizagem/>>. Acesso em 05 mai. 2023.
- SILVA, Maria José Ferreira Da. Gamificação: uma estratégia didática fundamentada pela perspectiva da Teoria das Situações Didáticas. *Horizontes*, v. 6, n. 11, p. 18–30, 2018.
- SOUSA, Kelly Guimarães. O processo de ensino aprendizagem na educação infantil em tempos de pandemia: Um artigo original. *Anais do 3º Simpósio de TCC, das faculdades FINOM e Tecsoma*. 2020; 1396- 1412.
- VENTURA, Dora Fix. Um retrato da área de Neurociência e comportamento no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 26, n. spe, p. 123-129, 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722010000500011&l=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- ZICHERMANN, G. Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Sebastopol: O'Reilly Media. 2011.

A utilização de gráficos do desempenho escolar no ensino da matemática

The use of graphs of school performance in mathematics teaching

Patrícia da Silva Cavalcante

*Universidad De La Integración De Las Américas
Escuela De Postgradomaestría En Ciências Da Educação*

RESUMO

Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado desenvolvida para validação de títulos, que tem por temática: A Utilização de gráficos do desempenho escolar no ensino da matemática. A pesquisa busca divulgar a importância do uso de gráficos na disciplina de matemática como metodologias inovadoras no ensino e aprendizagem. A pesquisa tem como objetivo: Explicar o uso de gráficos de desempenho escolar no ensino de matemática em uma escola pública Estadual, no período de 2022-2023. É um esboço de experiências vividas na fase escolar que permite aos professores estabelecer pontos comuns e divergentes sobre estratégias didáticas, em termos de compreensão e interpretação dos gráficos que se revelam uma incógnita a ser desvendada por grande parte da turma. A metodologia utilizada para a discussão classifica-se por pesquisa exploratória descritiva com abordagem qualitativa e quantitativa, é uma abordagem que adota como procedimento técnico a pesquisa documental e o levantamento operacionalizado por meio de análise. Os principais resultados indicam que os professores envolvidos consideram a prática de execução gráfica importante no processo de aprendizagem, a pesquisa contribuirá com a prática pedagógica dos professores na consolidação de estratégias para a disciplina de matemática a fim de agregar maior rentabilidade ao ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: estratégias para nos educarmos. competências e habilidades do professor. ensino de matemática.

ABSTRACT

This study is a summary description of a master's thesis developed for title validation, which has as its theme: The use of school performance graphs in mathematics teaching. The research seeks to promote the importance



of using graphics in the discipline of mathematics as innovative methodologies in teaching and learning. The research aims to: Explain the use of school performance graphs in teaching mathematics in a state public school, in the period 2022-2023. It is an outline of experiences lived in the school phase that allows teachers to establish common and divergent points about teaching strategies, in terms of understanding and interpreting the graphs that reveal an unknown quantity to be unraveled by a large part of the class. The methodology used for the discussion is classified by descriptive exploratory research with a qualitative and quantitative approach, it is an approach that adopts documental research and operationalized survey as a technical procedure through analysis. The main results indicate that the teachers involved consider the practice of graphic execution important in the learning process, the research will contribute to the pedagogical practice of the teachers in the consolidation of strategies for the discipline of mathematics in order to add greater profitability to teaching and learning.

Keywords: strategies to educate ourselves. teacher skills and abilities. mathematics teaching.

INTRODUÇÃO

A matemática é essencial na vida de todos é sempre necessário na vida diária. A mesma ajuda a raciocinar em outras disciplinas. Para desenvolver um cálculo matemático, é preciso muita concentração. Leva muito tempo para desenvolver um novo cálculo matemático. Situação problema: O problema que motivou este estudo surgiu quando se observou que os alunos da escola em foco não estavam sensibilizados para a noção da matemática em forma de dados, ou seja, em transformar em gráficos. Em decorrência a grande parte da falta de compreensão dos alunos em alto nível de dificuldade tanto por parte da construção como por falta de habilidades em interpretar gráficos. Diante disso procurou-se saber: De que forma os gráficos de desempenho escolar podem contribuir na disciplina de matemática para o ensino aprendizagem dos alunos dos alunos foco desta pesquisa? A matemática é uma das disciplinas consideradas mais difíceis entre os alunos; usa-se o conhecimento matemático em atividades cotidianas sem perceber.

Objetivo Geral: Explicar a utilização de gráficos do desempenho escolar no ensino da matemática, em uma escola pública estadual, localizada na Cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2022-2023. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN o ensino da matemática, deve ser através da modelagem de problemas trazendo para o cotidiano do aluno os conceitos abstratos da matemática, a relação entre o conhecimento matemático e os desempenhos de gráficos. A utilização dos gráficos, bem como a leitura e interpretação dos dados contidos neles, possibilita a compreensão da concepção do número em contextos significativos. Faz-se necessário mudanças consideráveis no ensino da matemática para um melhor desempenho e aprendizagem.

Justificativa: a presente obra se justifica, pois, a realização deste trabalho deve-se a percepção que o educando não consegue compreender, ler e a forma como sua nota é concebida e quais os critérios relevantes a serem considerados de acordo com os componentes curriculares.

Levando em conta a percepção e relevância que cada docente aplica para desenvolver suas metodologias de ensino a cada bimestre no decorrer do processo ensino-aprendizagem, é plausível apresentar estratégias de ensino motivadoras que aguace o interesse dos alunos pela disciplina, o ensino através de gráficos é uma forma inovadora no ensino.

O atual modelo de matemática contextualizada desvincula-se da forma mecânica com que era aplicada aos alunos no passado, pois era pouco atrativa e os distanciava da prática. Com o passar do tempo, a matemática moderna apresentou um novo cenário para essa ciência, em sua forma de ser apresentada e ensinada, o que fez com que suas disciplinas fossem exercidas envolvendo situações cotidianas.

VALORES NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Os conhecimentos da Matemática sejam técnicos, científica, ou cultural, constitui um patrimônio que a humanidade convive a partir de seus lineares históricos como um patrimônio sociocultural que possui dimensões universais com significados e abrangências representativas no mundo da Matemática, podendo ser usufruída pela sociedade ou comunidades.

Nesse sentido, os valores promovidos pelo ensino da Matemática nas escolas constituem um patrimônio cultural que deve ser socializado com as novas gerações, independentemente da classe social, raça, faixa etária, crença religiosa, convicção ideológica e sexo.

Os conhecimentos que o aluno se apropria a partir do ensino da Matemática permitem compreender melhor como se chega aos conhecimentos atuais, porque é que se ensina este ou aquele assunto. Com uma perspectiva crítica, e um olhar diferenciado para a Matemática que é ensinada atualmente os professores pouco a pouco devem se engajar no próprio objeto de ensino da Matemática em vez de ficarem promovendo conteúdos desnaturados sem qualquer sentido com a realidade do aluno.

O saber toma o aspecto de uma realidade anti-histórica, intemporal, que se impõe por si mesma e que, sem produtor, aparecendo livre em relação a qualquer processo de produção, não se lhe pode contestar a origem, a utilidade, a pertinência e sentido do ensino da Matemática (GUICHARD, 2006, p. 7).

Nesse caso, percebe-se que o aluno não tem noção da distância da Matemática para sua realidade, uma vez que eles não conhecem e poucos despertam estas características, em função da mesma ser apresentada por muitos professores como a disciplina de difícil aprendizagem. Segundo Guichard, (2006, p. 8) “a Matemática está inserida numa posição didática como o ensino da história da Matemática permite recuperar sentido, e símbolo que foram ensinados tão arbitrários, seus traços, suas origens e a sua histórica permitem restabelecer os novos conceitos que a mesma visa”. Neste sentido dois aspectos são fundamentais no ensino da matemática: tais como: o primeiro refere-se à visão da matemática que em geral norteia o ensino. Segundo Carvalho (1994, p.15) “considera-se a Matemática como uma área do conhecimento pronta, acabada, perfeita pertencente apenas ao mundo das ideias e cuja estrutura de sistematização serve de modelo para

outras ciências”. O segundo aspecto é considerado como algo crucial, causando desgosto da maioria dos alunos pela Matemática. Para Carvalho (1994, p.16):

No ensino onde é necessário submeter-se à autoridade da Matemática, é impossível entender, pois, compreender Matemática torna-se privilégio das cabeças mais bem-dotadas; acaba-se por negar todas as vivências anteriores relativas à qualificação já que não se enquadram na perfeição da Matemática.

Assim sendo, cabe à escola, no ciclo de educação média, fornece essencialmente os instrumentos e as experiências acumuladas às novas gerações, face às demandas do momento histórico-cultural, bem como a sua preparação para melhor interagir com o conhecimento da Matemática no mundo social do trabalho.

A Matemática tem sido considerada no contexto brasileiro, assim como em inúmeros países (independentemente do nível de desenvolvimento político-econômico) uma prática sociocultural importante para o processo de construção da cidadania dos indivíduos, pela sua representatividade, enquanto disciplina curricular, responsável pelas sintonias das informações numéricas nas instituições bancaria e de todo seguimento da humanidade.

Quando um matemático encontra a solução para algum problema matemático e este resultado lhe parece interessante, ele quer que seus colegas o apreciem. O fruto deste trabalho é então publicado em uma revista de Matemática. As bibliotecas dos Institutos de Matemática é onde se encontram tais revistas. Posteriormente, alguns destes resultados em geral têm maior profundidade do ponto de vista matemático eles passam a ser utilizados por cientistas de outras áreas. De acordo com Resende (2005) relata que:

A Matemática num certo sentido é uma arte. A análise e a engenhosidade na obtenção da solução de um problema matemático possuem um valor estético intrínseco, uma série de resultados se encaixa “magicamente” num resultado final que, ou surpreende, ou encanta ou nos coloca uma pulga atrás da orelha: será que isto é mesmo. Cumpre destacar que para um profissional que vai apenas utilizar uma técnica Matemática, nem sempre a apresentação de uma demonstração matemática pode ser elucidativa. Acima estamos falando da Matemática em si e não na sua aplicação em um ramo específico do conhecimento.

O atual ensino da Matemática nas Universidades e Faculdades aonde se desenvolve a pesquisa em Matemática no Brasil é uma das poucas profissões atualmente no Brasil, em que a demanda é muito maior que a oferta de profissionais. O que se percebe atualmente é que a Matemática ainda não conseguiu se vencer do estigma de bicho de sete cabeças, por outro lado há quem queira perpetuar a Matemática acessível apenas a um seleto grupo de chamados de crânios.

Mas essa manipulação começa a enfrentar e perder terreno para militantes da matéria, convictos de que qualquer indivíduo, em condições físicas e mentais normais, pode produzir conhecimento matemático, desde que esteja exposto a tal desenvolvimento. Carvalho (1994, p.15) relata que:

Essa visão de Matemática se contrapõe aquela que considera o conhecimento em constante construção e os indivíduos, no processo de interação social com o mundo reelaboram, complementam, complexificam e sistematizam os seus conhecimentos. Essa aquisição de conhecimentos lhe permite transformar suas ações e, portanto, alterar suas interações com esse mesmo mundo a nível de qualidade.

Portanto, o ensino da Matemática tem criado divergências no mundo do conhecimento atual, isto porque muitos estudiosos ainda estão cristalizados de atos culturais errôneas, e preciso que tal monstruosidade a respeito da Matemáticas sejam ultrapassados. Para Resende (2005) “o professor ainda atua na contramão, é necessário que ele reveja sua posição na atual modernidade, caso contrário o aluno se divorcia precocemente dos conhecimentos da atual Matemática”.

A evolução do aprendizado é de fato surpreendente cada um aprende de forma diversificada e é aí que entra o papel do professor, mediando o conhecimento prévio que o aluno já possui e o conhecimento que será inserido em sala de aula. Para Piaget (1975), a criança expõe seus aprendizados por meio da linguagem.

Isso significa que o professor deve estabelecer uma ligação entre o que será ensinado ao aluno e relacionar com o conhecimento que o aluno já possui, para que o aluno possa ter interesse no que será estudado e, assim, criar uma conexão com a sala de aula e o seu dia a dia. Segundo Piaget, o desenvolvimento e aprendizagem surgem a partir de dois principais princípios: o sujeito que busca o conhecimento de determinado assunto e o objeto a ser conhecido pelo sujeito.

Para ele, o conhecimento parte da organização e sistematização das informações; estruturar e explicar os fatos a partir das experiências vivenciadas. O conhecimento acontece a partir da exploração de determinado assunto, ou seja, o objeto a ser estudado pelo aluno. Nesse sentido, o processo de entender o objeto será a essência do conhecimento produzida pelo aluno. Dessa forma, ele saberá organizar as informações, problematizar o que está sendo abordado e, por meio do levantamento das hipóteses, aprender sobre o assunto abordado.

É necessário que o aluno abstraia o conhecimento de diversas ações que ele mesmo realiza. Piaget denomina como “abstração reflexiva ou construtiva”. Para ele, o problema do aprendizado em sala de aula se encontra diretamente ligado ao saber, porque aprender é saber realizar determinada ação, e conhecer é ter a compreensão da ação realizada. Piaget defende que a criança se desenvolve individualmente, enquanto Vygotsky defende que o aprendizado ocorre das relações estabelecidas da interação e das trocas mútuas. Segundo Vygotsky, o problema do ensino são as práticas fossilizadas dos professores, as mesmas técnicas usadas há anos, os professores não têm problematizado a forma de ensino.

Isso significa que os docentes da atualidade muito aprendem na teoria, mas não pratica pegam planejamentos prontos, que não necessitam de muito esforço, ideias que já vieram de outras pessoas e a inovação necessária não acontece.

O ensino não pode se tratar de práticas mecanizadas, o segredo de ser um bom professor é a competência, é entender que ao longo de sua jornada será necessário enfrentar muitos desafios e barreiras; que o professor não é o único que possui conhecimentos, mas que ele está ali para mediar o processo do conhecimento e por meio de seu trabalho o aluno vai evoluir.

O professor deve ser o facilitador do processo de aprendizagem. Por meio do que será ensinado em sala de aula o professor também desenvolverá novos saberes, novas habilidades. Para ser professor nos dias atuais é necessário se reinventar, se adaptar as

inúmeras mudanças tecnológicas que surgem a cada dia. Estar atento a isso fará com que o professor inove sua forma de ensinar.

É importante relacionar os conteúdos ensinados aos alunos com a vida fora do ambiente escolar. A sociedade depende de uma educação nova, que supra as necessidades atuais. A função do professor é transformar, fazer com que por meio do ensino o aluno veja diversas formas de soluções para um mesmo problema.

Os professores de Matemática têm passado por momentos angustiantes quando se refere às questões de aprendizagem, por ser uma área que trata da complexidade dos números, os problemas de ensino-aprendizagem nesta área são gritantes tanto nas aulas teóricas quanto nas aulas práticas. Os vestígios herdados dos reflexos históricos de um ensino reprimido da Matemática, até hoje refletem nos nossos alunos e isto tem comprometido o ensino-aprendizagem nesta área de conhecimento.

Atualmente a Matemática é uma disciplina que faz parte dos componentes curriculares da educação básica, a qual contribuir significativamente para a formação dos alunos. Embora seja uma disciplina obrigatória, são grandes os problemas vividos nesta relação professor-aluno e aulas de Matemática, os mesmos apresentam-se com falta de atenção, comportamentos desajustados, falta de afetividade, falta de compromisso com o processo de aprendizagem, muitas vezes estes problemas decorrem da postura do professor, dificultando a lógica do raciocínio e acarretando um desinteresse por parte dos alunos na participação das aulas de Matemática.

Entende-se que estes fatos são ocasionados pela sua própria história, onde a Matemática sempre foi vista e rotulada pelos alunos como a pior disciplina da escola, até mesmos professores alimentam esta cultura de dificuldades na escola, talvez contribuindo para a evasão e a reprovação, conseqüentemente excluindo o aluno do meio social da escola.

Tendo em vista a publicação da Nova LDB em 20 de dezembro de 1986, a Matemática contempla um valor formativo que ajuda a estruturar o pensamento e o raciocínio dedutivo, porém desempenha um papel instrumental na formação dos cidadãos, pois é uma ferramenta que serve para a vida cotidiana e para muitas tarefas nas atividades humanas.

É preciso que o aluno perceba a Matemática como um sistema de códigos e regras que tornam a linguagem de comunicação e ideias e permite modelar a realidade e interpretá-la. Assim, os números e a álgebra como sistema de códigos, a geometria na leitura e interpretação do espaço, a estatística e a probabilidade na compreensão de fenômenos em universos finitos ligados às aplicações. (BRASIL, 1999, p. 251).

O processo de ensino e aprendizagem em educação da Matemática não se restringe aos simples cálculos de equações, funções, mas sim, capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades de compreensão lógica com autonomia, exercê-las de maneira significativa e adequada.

Os problemas de aprendizagem nas aulas de Matemática refletem da seguinte forma: Nas aulas teóricas os alunos resistem muitas vezes a não copiarem os assuntos, pois segundo eles, não tem utilidade no seu dia-a-dia, outros relatam que não conseguem assimilar os conteúdos, o professor é considerado o terror, etc., estes problemas são de alta gravidade para o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Os problemas cruciais no ensino-aprendizagem da Matemática decorre em função da falta de valorização da sua importância no planeta terra, isto porque os fatores como a exacerbação de conteúdos inapropriados promovidos por uma escola caracterizada de fatores históricos tradicionais, até hoje na sua maioria ainda estão com profissionais não qualificados rotulando o ensino da Matemática com conteúdo padronizados por livros didáticos moldados pela essência da globalização que não representa mudança, portanto os problemas de ensino-aprendizagem continuam a existir e poucos são aqueles que se debruçam para promover as mudanças significativas nesta área.

A luta do professor por melhores condições de trabalho, tendo a possibilidade de viver com dignidade, sendo valorizado, recebendo um salários justo, é histórica e em cada época em todas as sociedades desde a antiguidade o professor exerce um papel fundamental, desde a Grécia antiga, possuindo grande importância segundo Paschoalino (2009, p. 2) “Ao professor cabia à responsabilidade de ajudar os jovens cidadãos gregos livres a compreenderem o mundo e a argumentarem, de forma a se emanciparem pelo “conhecimento”. Sócrates traz como modelo da arte de ensinar uma íntima correlação com a arte de persuadir.

O papel do professor era seduzir pelo conhecimento as mentes dos jovens. Este continua sendo o papel do professor e este poder de atrair os jovens para o conhecimento torna-se cada vez mais difícil e complexo, são muitos contextos que se tornam mais atraentes, desta forma se torna um trabalho emocional ter de lidar com pessoas que trazem diferentes formas de encarar a vida e a realidade em que estão inseridos.

É importante dizer que cabe ao professor oferecer uma variedade de atividades que permitam o aluno estabelecerem conexões entre os conteúdos dos diferentes blocos. Isso implica em dizer que cabe ao professor, no planejamento de suas aulas, encontrar múltiplos aspectos dos diferentes conteúdos de forma a possibilitar sua compreensão pelos alunos, respeitando os níveis de aprofundamentos e sempre dando maior ou menor ênfase a cada item ressaltando os que merecem mais atenção.

É bem verdade que o professor tem sua postura pedagógica, o seu estilo de ensinar, assim como o aluno tem seu próprio jeito de aprender, isto é, de desenvolver seu comportamento cognitivo. Se o professor é criativo em sua ação pedagógica, supõe-se que ele criará meios de estimular o desenvolvimento da criatividade de seus alunos. (RESENDE, 2005, p. 218).

De acordo com os PCN no quarto ciclo os alunos têm melhores condições de desenvolver pesquisas, de analisar a realidade que os cercam, de utilizar e interpretar gráficos. Eles também são capazes de entender que a estatística é importante para a atividade humana e que ela pode induzir a erros de julgamento, pela manipulação de dados e pela apresentação incorreta das informações.

Lopes (2008), afirma que para o aluno começar a pensar estatisticamente, ele precisa fazer coleta de dados, perceber a existência de variações, conseguir descrever populações, amostras e, ao realizar a coleta de dados e a partir delas encontrar regularidades, tendências, reconhecer características e conseguir explicar em síntese o resultado e as análises dos seus dados. Nesse sentido, aponta que é importante que os alunos entendam como é o processo de investigação estatística, conseguindo formar modelo, criando um plano para realizar coletas de dados e, principalmente, encontrando ferramentas que podem ser usadas para auxiliar no processo investigativo.

Os PCN (1999) destacam que para o ensino médio é preciso desenvolver o saber matemático, científico e tecnológico. O aprendizado deve acontecer pela participação ativa de cada aluno e do coletivo numa prática de elaboração cultural, levando em conta que o aluno se encontra com mais maturidade. Os objetivos educacionais podem passar a ter maior ambição formativa tanto em termos da natureza das informações como dos procedimentos e atitudes envolvidas, como nas habilidades, competências e valores desenvolvidos. Deve-se considerar um amplo espectro de competências e habilidades a serem desenvolvidas no conjunto das disciplinas.

O ensino da matemática pode contribuir para que os alunos desenvolvam habilidades relacionadas à representação, compreensão, comunicação, investigação e, também, à contextualização sociocultural. [...] A forma de trabalhar os conteúdos deve sempre agregar um valor formativo no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento matemático. (BRASIL, 2009, p. 69).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o ensino tem como finalidade não apenas a consolidação e aprofundamento do conhecimento, mas garantir a continuidade dos estudos, bem como a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania, a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e a compreensão dos processos produtivos.

Dentro da esfera de conteúdos intrínsecos à Educação Estatística, pode-se citar a exploração de gráficos enquanto registros de representação. Sobre a necessidade de se trabalhar na escola, com o uso de gráficos, se pode dizer que esse está presente em vários meios de comunicação a que crianças, logo cedo, têm acesso, até mesmo antes de entrarem no ambiente escolar. Outros fatores que se pode indicar são: versatilidade do uso de gráficos em diversas disciplinas, não estando restritos apenas à Matemática; e na visualização das informações. A “construção/interpretação de gráficos implicam na transformação de informações de um sistema simbólico (por exemplo, linguagem natural, banco de dados) para um outro sistema simbólico (o gráfico)” (SELVA, 2009, p.110).

O gráfico é um recurso potencial para ser tratado e estimulado na sala de aula, podendo o professor se apoiar na perspectiva tanto de sua interpretação, quanto de sua elaboração. É importante ressaltar que, “Construir e interpretar são duas atividades distintas, porém complementares” (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014, p.30).

Para Carvalho, Monteiro e Campos (2010), deve-se haver um cuidado nas interpretações de gráficos, para estes não serem julgados, tão somente pelos seus aspectos visíveis, devendo-se ter uma visão além do imediato, para examinar e decifrar as disparidades dos elementos que compõem o gráfico. Sobre a ação de interpretar gráficos, essa

[...] foi conceituada por muito tempo como uma atividade direta de recepção de dados. Consequentemente, falhas e erros de interpretação poderiam ser explicados como falta de compreensão ou de conhecimento da correta maneira de ler um gráfico. Todavia, essa perspectiva tradicional foi gradualmente sendo revisada (CARVALHO; MONTEIRO; CAMPOS, 2010, p. 221).

A ação da interpretação e resolução de problemas através do uso de gráficos não ocorre apenas pela simples leitura de dados, mas também pela integração de experiências anteriores do leitor (CARVALHO; MONTEIRO; CAMPOS, 2010). Ler um gráfico, não é algo meramente técnico, requer habilidades que precisam ser construídas.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa deu-se em uma escola pública estadual, localizada na Cidade de Manaus-AM/Brasil. Muitos são os problemas educacionais que acompanham a sociedade contemporânea. Entende-se que uma educação de qualidade e de excelência é vital para que se dote as pessoas de condições intelectuais indispensáveis à promoção das mudanças que cada momento exige.

O enfoque, trata-se de uma abordagem, qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

A pesquisa realizada caracteriza-se como exploratório-descritiva, visto que descreve o comportamento dos fenômenos, estabelece relações entre as variáveis e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (TRIVINÓS, 1990).

Os sujeitos desta pesquisa significam os indivíduos vivos sobre o qual o pesquisador de obra científica realizará sua coleta de dados afim de coletar dados mediante a intervenção ou interação com o indivíduo, ou informação privada identificável. Participaram da pesquisa 30 alunos de salas diversas. 10 professores e uma pedagoga.

A coleta de dados desta pesquisa foi um processo que visou reunir os dados para uso secundário por meio de técnicas específicas de pesquisa por meios de questionário com os educadores como já explicito no texto acima.

ANÁLISE DOS DADOS

Um gráfico é uma representação que facilita a análise de dados e geralmente é colocado em uma tabela ao fazer pesquisas estatísticas. É muito mais prático, principalmente se seus dados não forem discretos, é muito relevante se trabalhar com os alunos é sala de aula, torna-se uma aula inovadora quando os alunos começam a desenvolver.

Quando se perguntou dos professores se os alunos possuíam dificuldades em ler e interpretar gráficos em suas disciplinas os educadores responderam:



Fonte: A pesquisadora (2022)

Como explicito graficamente embora os professores trabalhem em suas metodologias de ensino com o uso de gráficos afim de tornar o ensino mais atrativo percebe-se 57% dos entrevistados mencionam a dificuldade dos alunos em ler os gráficos e interpretar os resultados são diversos segundo os educadores, os alunos sente dificuldade em desenvolver os dados gráficos e fazer sua aplicabilidade 21 % dos entrevistados alegam perceberem tal deficiência, 13% dos entrevistados atribuem tal dificuldade ao corpo docente que necessitam estarem mais preparados e 9% atribuíram a qualificação e formação docente e até mesmo mais investimentos por parte do governo para formação docente.

O professor é responsável por adotar em suas aulas as inovações contextualizadas que a matemática apresenta hoje. Diante das dificuldades que surgem, como o espaço físico e a falta de ferramentas disponíveis para o trabalho, constatou-se que o professor é peça fundamental nesse contexto de mudança de inovações, o mesmo precisa ser criativo para apresentar aos alunos metodologias inovadoras.

A matemática desempenha um papel na formação das capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na dinamização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida quotidiana e atividades no mundo do trabalho. É importante que a Matemática desempenhe, de forma equilibrada e indissociável, o seu papel na formação das capacidades intelectuais, torna-se importante saber trabalhá-la com os alunos no espaço escolar.

É necessário proporcionar o acesso ao conhecimento matemático, promovendo ações que influenciem os alunos a interpretá-los e compará-los, colaborando na formação de um cidadão crítico, com diferentes habilidades, para que sejam capazes de fazer diferentes leituras de seu mundo, oportunizando a entender e transformar sua realidade.

Ficou comprovado que se trabalhar uma metodologia de ensino matemático voltado para as formas graficadas é de grande valia no ensino aprendizagem, no entanto depara-se com a formação docente, pois muitos educadores ainda possuem baixo intelecto no que diz respeito as tecnologias, para se trabalhar as formulas dos gráficos no Excel, é preciso se ter uma noção de informática, o que ainda é um gargalo no meio docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A execução deste trabalho torna-se relevante para destacar a importância da leitura e interpretação de gráficos e tabelas como atividade em sala de aula, uma proposta científica que precisa obter mais pesquisas, pois, no dia a dia os profissionais não possuem tal habilidade devido não ter oportunidade no processo escolar. A proposta aponta para a necessidade de os alunos terem tal conhecimento.

Observou-se que as situações apresentadas possibilitaram relacionar os conteúdos abordados com situações do cotidiano do aluno. Outro fator importante foi a contextualização dos conteúdos ao se apresentar a proposta de estudos com gráficos, o que tornou imprescindível a aplicação dos conhecimentos matemáticos no cotidiano dos alunos, verificando assim a importância desses conceitos para o ensino aprendizagem.

Os professores precisam de qualificação docente com ênfase em tecnologia pois, muito se fala em formação e pouco se faz. Precisa-se de políticas públicas que saiam do papel e assim se obter maior investimento na educação para se ter uma educação de qualidade.

Trabalhar com gráficos representa um grande desafio, pois precisa ser conduzido de forma significativa e interessante para o aluno. Também pode abrir novas possibilidades, como fazê-lo perceber a importância do uso de recursos tecnológicos. É uma ótima maneira de aprender a desenvolver os gráficos nas aulas de matemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de educação Média e Tecnologia. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC / SEM, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 2009.

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

CARVALHO, Liliâne M. T. de; MONTEIRO, Carlos Eduardo F; CAMPOS, Tânia M. M. Refletindo sobre a interpretação de gráficos como uma atividade de resolução de problemas. In: LOPES, Celi Espasandin. *et al.* Estudos e reflexões em educação estatística. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 213-227.

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

GUIMARÃES, Gilda Lisbôa; OLIVEIRA, Izabella. Construção e Interpretação de Gráficos e Tabelas. In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Estatística. Brasília: MEC, SEB, 2014, p.21-38.

GUICHARD, Paulo. História da Matemática no ensino da Matemática: Documento eletrônico on line, 2006.

LOPES, A. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2008.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética. Sabedoria e ilusões da filosofia Problemas de psicologia genética. São Paulo: abril Cultural, 1975.

PASCHOALINOVA, J. B. Q. A Complexidade do Trabalho Docente na Atualidade. Mestre em Educação – UFMG, 2009.

RESENDE, Juliana. Professor de Matemática instiga raciocínio criativo.2005.

SELVA, R. K e CAMARGO, M. O jogo matemático como recurso para a construção do conhecimento. X Encontro Gaúcho de educação matemática. Ihu/RS, 2009.

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

As dificuldades e desafios do professor com as tecnologias de educação nas series iniciais do ensino fundamental I

The professor's difficulties and challenges with education technologies in the early grades of elementary education I

Erleides Ramos da Silva Teixeira

Graduada em Pedagogia – UEA Universidade do Estado do Amazonas; Pós-graduada em Gestão Educacional – FASE Faculdade de Tecnologia Fase do Amazonas; Mestrado em Ciências da Educação, 2023 (UNAEDS - Paraguai).

RESUMO

A tecnologia tem um papel social de grande interferência na sociedade, mas se as práticas de sala de aula não forem mudadas fica claro que professores e alunos se tornam limitado no processo de conhecimento das ferramentas tecnológicas adequadas ao ensino. O presente artigo tem a intenção de descrever as dificuldades e os desafios do professor com as tecnologias em sala de aula, tendo como objetivo geral compreender as dificuldades e desafios do professor com as tecnologias nas séries iniciais do ensino fundamental I. Retratar os objetivos específicos: verificar as dificuldades de recursos oferecidos pela escola ao professor, apresentar alternativas encontradas para realizar as aulas usando a tecnologia em sala de aula, a formação docente como apoio aos novos desafios e saber sobre os incentivos que contribuem para o conhecimento tecnológico. A metodologia utilizada no trabalho foi de cunho qualitativo explicativo, com observação e aplicação de questionário para professores do 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola localizada na zona norte de Manaus. Na entrevista realizada por meio do questionário, foi possível concluir que a escola não apresenta ferramentas tecnológicas adequadas para que o professor possa trabalhar a tecnologia em sala de aula, no entanto, apesar das dificuldades encontradas alguns docentes desenvolvem seu trabalho com equipamentos próprios. Entende-se que o incentivo do mundo da tecnologia em sala de aula desde o ensino fundamental são ações que favorecem diferentes níveis de ensino possibilitando maior autonomia para professores e alunos.

Palavras-chave: conhecimento. discente. docente. escola. tecnologia.



ABSTRACT

Technology has a social role of great interference in society, but if classroom practices are not changed it is clear that teachers and students become limited in the process of knowing the appropriate technological tools for teaching. This article intends to describe the difficulties and challenges of the teacher with technologies in the classroom, with the general objective of understanding the difficulties and challenges of the teacher with the technologies in the initial grades of elementary school I. To portray the specific objectives: to verify the difficulties of resources offered by the school to the teacher, present alternatives found to hold classes using technology in the classroom, teacher training as support to new challenges and know about the incentives that contribute to technological knowledge. The methodology used in the work was qualitatively explanatory, with observation and application of a questionnaire for teachers of the 5th grade of Elementary School I of a school located in the north of Manaus. In the interview conducted through the questionnaire, it was possible to conclude that the school does not present adequate technological tools for the teacher to work on the technology in the classroom, however, despite the difficulties encountered, some teachers develop their work with their own equipment. It is understood that the incentive of the world of technology in the classroom since elementary school are actions that favor different levels of education enabling greater autonomy for teachers and students.

Keywords: knowledge. student. teacher. school. technology

INTRODUÇÃO

A tecnologia na educação surgiu para melhorar as informações, ampliar o conhecimento e facilitar o dia a dia trazendo sempre algo a ser descoberto, gerando curiosidades, oportunidades, criando e recriando, estando em constante movimento sendo um recurso de auxílio ao ensino em sala de aula. Esse novo mundo digital, visa a melhoria para docentes e discentes sendo desafio amplo na educação. A escola é um espaço essencial e privilegiada para novas descobertas digital envolvendo professores, alunos e comunidade escolar. O incentivo do mundo da tecnologia em sala de aula desde o ensino fundamental são ações que favorecem diferentes níveis de ensino tornando maior autonomia para professores e alunos. É preciso acreditar que é possível formar sujeitos capazes de olhar reflexivamente a realidade à sua volta, capazes de ampliar cada vez mais seus conhecimentos sendo a tecnologia instrumento favorável na aprendizagem em sala de aula e fora dela. No entanto, várias situações compromete o trabalho pedagógico dos professores em relação ao uso da tecnologia, pode-se citar: a falta das ferramentas tecnológicas adequadas, quantidade insuficiente de computadores, falta de suporte técnico, instalações de programas pedagógicos, internet de boa qualidade, falta de cursos de formação específica aos docentes preparando-os para conhecer o imenso leque de ferramentas oferecidas e uteis às práticas escolares, sala de aula lotada, alunos com dificuldades em leitura e escrita, etc.

As ferramentas tecnológicas estão propiciando uma verdadeira revolução no processo ensino-aprendizagem. São inúmeros tipos de ensino que podem ser realizados por meio da tecnologia, devido aos programas desenvolvidos para auxiliar nesse processo. A tecnologia nos dias atuais proporcionam inúmeras possibilidades no ensino aprendizagem devendo alunos, professores e comunidade escolar conhecê-las para bem aplicá-las.

Recursos tecnológicos na educação

No decorrer da história, os avanços tecnológicos foram evoluindo nos mais diversos campos de atividades, incluindo a educação modificando a sociedade, despertando questões ligadas as tecnologias criando cada vez mais novas metodologias inovadoras no ambiente educacional. Pensar a educação com a tecnologia é algo dinâmico por vários motivos um deles está relacionado a velocidade com que as informações ocorrem no mundo de hoje. Podemos perceber que a tecnologia de ontem torna-se obsoleta hoje. Na educação os recursos tecnológicos se tornam peça primordial contribuindo para a aprendizagem. A utilização de softwares, a capacitação de professores, fazem parte dos desafios da educação.

A tecnologia aproxima as pessoas fazendo parte da interação social. Nesse sentido Tamanini, Santos e Souza (2020) apontam que a cultura digital “constitui a forma como o homem pensa, sente, age, aprende, ensina e interage no ciberespaço, com reflexos fora dele, modificando-o e sendo por ele modificado”.

O surgimento de ambientes específicos de informática nas escolas ainda é algo distante de nossa realidade e talvez longe de cumprir seu principal objetivo que seria de otimização do tempo, aulas mais criativas, dinâmicas, inovadoras, envolvimento dos alunos em novas descobertas.

As Instituições públicas e particulares devem oferecer diversas formas de ensino como assegura a LDB, dentre eles estão o ensino da tecnologia visando a interação de professor e aluno. Vale ressaltar que a tecnologia na educação gera qualidade de ensino, colaborando para que os alunos consigam assimilar conteúdos diversos em sala de aula. As novas ferramentas tecnológicas na educação faz-se presente na aprendizagem continua. Para Piaget (1971, p.19),

O conhecimento é construído pelo sujeito que age sobre o objeto percebido interagindo com ele, sendo as trocas sociais condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento.

O ensino é construído sob a necessidade de interagir com o outro, a tecnologia é um recurso que tende a melhorar a atenção e aprendizado dos alunos, mesmo porque hoje é um instrumento que faz parte da vida da comunidade escola seja em vários lugares. Hoje é impossível não associar a tecnologia ao avanço da educação.

A tecnologia na aprendizagem está em constante construção. Adaptar a escola para receber internet de qualidade, incluir no Projeto Político Pedagógico o uso da tecnologia, devem fazer parte da escola dentro de suas condições estruturais, investimentos (tempo, energia, recursos...), favorecendo o ambiente escolar.

A aprendizagem da tecnologia não se dá apenas em sala de aula, a curiosidade e a imaginação estão presentes entre os alunos. Cabe ao professor estimular por meio de pesquisas, trabalhos ajudando os discentes a buscar o conhecimento tecnológico. Moran (1995),

As tecnologias permitem um novo encantamento na escola, ao abrir suas paredes e possibilitar que alunos conversem e pesquisem com outros alunos da mesma cidade, país ou do exterior, no seu próprio ritmo, o processo de ensino aprendizagem pode ganhar em dinamismo, inovação e poder de comunicação. (MORAN. 1995, p. 48)

Assim sendo, as tecnologias estão ligadas a qualidade de ensino podendo contribuir para o trabalho pedagógico inovador fortalecendo a aprendizagem. O uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula é uma realidade na educação. As escolas necessitam se preparar para o presente, professores e alunos mostram que podem criar e fazer a diferença. O papel do professor torna-se essencial ao aprendizado do aluno. Os recursos tecnológicos são úteis para garantir uma aprendizagem significativa possibilitando todas as modalidades seja elas a distância ou presencial colaborando para o desenvolvimento do discente principalmente no mundo do trabalho permitindo diversos tipos de interação e comunicação.

Professores dos mais variados níveis de ensino, necessitam rever suas práticas para adaptar e apropria-se no cotidiano na teoria e prática dos conhecimentos digitais para trabalhar em sala de aula. É de grande valor pedagógico no ensino uma vez que, a tecnologia é uma realidade vivida em todas as partes do mundo. Para Serafim e Sousa (2016, p. 18):

Acrescenta-se que as teorias e práticas associadas à informática na educação vem repercutindo em nível mundial, justamente porque as ferramentas e mídias digitais oferecem à didática, objetos, espaços e instrumentos capazes de renovar as situações de interação, expressão, criação, comunicação, informação, e colaboração, tornando-a muito diferente daquela tradicionalmente fundamentada na escrita e nos meios impressos.

Assim, a cada dia torna-se necessário que a escola se aproprie dos recursos tecnológicos minimizando o processo longo de ensino em sala de aula. Ressaltam Serafim e Sousa (2016), “os meios de comunicação, informática, revistas, televisão, vídeo tem atualmente grande poder pedagógico, visto que se utilizam da imagem e também, apresentam conteúdo com agilidade e interatividade.” Atualmente as atividades oferecidas pela tecnologia e outros meios de comunicação estão presentes na sociedade trazendo benefícios e rapidez a diferentes tipos de informação, cabe principalmente a comunidade escolar fazer parte desse cenário tecnológico, porém, vários fatores podem comprometer o processo de ensino aprendizagem. Conforme Costa (2008, p. 157-158);

[...] Este cenário de não utilização das TICs se deve a múltiplos fatores, dentre os quais podemos destacar:

- (1) formação continuada baseada na racionalidade técnica;
- (2) excesso de trabalho, sobrando pouco tempo para refletir sistematicamente e, sobretudo, para experienciar inovações tecnológicas na prática escolar – o que dá muito trabalho de planejamento e de preparação do material e do ambiente para que tudo funcione;
- (3) contexto não-colaborativo de trabalho na escola;
- (4) cultura profissional tradicional, sendo que a utilização das TICs implicaria uma ruptura com esta cultura;
- (5) falta de condições técnicas (computadores funcionando, acesso à Internet).

A apropriação das ferramentas tecnológicas facilita o dia a dia, porém vários fatores podem comprometer a aplicação desse trabalho na escola. A internet ajuda professores e alunos a aprimorar e agilizar trabalhos em sala de aula e fora dela.

Recursos tecnológicos na escola

Com o surgimento da tecnologia na educação a escola teve que se reinventar assumindo o papel primordial de grande responsabilidade de formar estudantes, de oferecer meios de conhecer e utilizar o computador e suas ferramentas tecnológicas no ambiente educativo. Quanto ao professor, este precisa se apropriar de uma gama de conhecimentos tecnológicos entender e fazer uso das ferramentas digitais em suas práticas pedagógicas podendo auxiliar o aluno.

Um ponto a destacar é o momento de tornar o espaço físico da escola atraente, flexível e conectado com meios digitais, tornando atrativo e diversificando para a mudança da rotina dos alunos. Não se pode deixar de entender que algumas escolas utilizam as metodologias de acordo com a situação em que se encontram.

Em relação as ferramentas tecnológicas a escola deve definir claramente os recursos que serão utilizados em seu ambiente e dar oportunidade aos alunos em conhecer melhor as ferramentas tecnologia que se tornaram tão necessárias e presente nos dias atuais, seja para pesquisa, jogos, dinâmicas, fins educacionais ou profissionalizante. O educador necessita entender as necessidades e interesses dos alunos e ajudá-los a desenvolver seu potencial, motivá-los na construção de conhecimentos mais amplos.

Quando se fala em tecnologia vem a mente a internet porém, vai além do que se pode imaginar com uma vasta informação tecnológica que se faz necessária mas, conforme Tedesco (2004) “essas novas tecnologias não substituem o uso das tecnologias anteriores, sendo necessário um equilíbrio entre novas tecnologias e as tecnologias convencionais na escola”. Porém, vale ressaltar que a dificuldade de acesso a internet, para alunos e professores é uma realidade vivida no ambiente escolar. Para Junior (2021, p. 23)

A velocidade de conexão da internet nas escolas, segundo a pesquisa TIC Educação 2018 (NIC-BR, 2019), supera os 11 Mbps apenas em 12% das escolas públicas urbanas, e 42% das escolas particulares. Na zona rural, apenas 2% das escolas possuem velocidade acima de 11Mbps. O motivo para a falta de internet nas escolas rurais deve-se, em 43% delas, à falta de infraestrutura tecnológica na região e, em, 24%, ao alto custo.

Apesar do avanço tecnológico a realidade na área da educação nos mostra situações diferente. Um dos exemplos é a dificuldade em acesso a internet (conexão com baixa velocidade) problema a ser enfrentado, dentre outros fatores: falta de equipamentos, salas de aula lotadas, falta de capacitação para os professores...o que limita o uso da tecnologia na escola. Silva (2005, p. 63) reforça que,

[...] Se a escola não inclui a internet na educação das novas gerações, esta na contra mão da história, alheia ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social ou exclusão da cibercultura. Quando um professor convida um aprendiz a um site, ele não apenas lança mão da nova mídia para potencializar a aprendizagem de um conteúdo curricular, mas contribui pedagogicamente, para inclusão desse aprendiz na cibercultura [...].

Nos dias atuais, a qualidade do fornecimento da internet nos espaços de aprendizagem ainda é uma realidade atrasada tornando-se obstáculos para os docentes e alunos em inovar nas aulas.

Recursos tecnológicos em sala de aula e a formação docente do professor

A tecnologia associada as ferramentas tecnológicas, trouxe ao ensino riqueza de informação facilitando o aprendizado do aluno e conectando o professor e discentes nos espaços educacionais, integrando vivências em multimídia a nível mundial, dinamizando e ampliando habilidades cognitivas, permitindo a interação, compartilhamento de saberes unindo teoria e prática.

A sala de aula é um espaço de aprendizagem. Trabalhar leitura de textos em plataforma digital, dinâmicas de jogos interativos, filmes, produções audiovisuais, pesquisa nas mídias digitais... propicia motivação e aprendizagem levando os alunos a produzir conhecimento utilizando sua realidade, valorizando o que cada um sabe e consegue aprender. Para Serafim e Sousa (2011, p.17)

O espaço educativo escolar deveria ser constituído de ambientes de troca de saberes e construção de reflexões e práticas transformadoras. No entanto, os alunos, muitas vezes, não encontram um ambiente em que possam discutir suas ideias e participar do ato de aprender, mutuamente. Um dos problemas mais debatidos quando se fala em escola e os jovens é justamente o distanciamento que há entre a cultura escolar e a cultura da juventude.

A tecnologia surge para melhorar o ensino e precisa ser compartilhada em suas diversas formas com os alunos em sala de aula. O professor torna-se protagonista para auxiliar e direcionar as diversas ferramentas que a tecnologia oferece.

Os recursos que a internet oferece são diversos, podendo auxiliar para o conhecimento em todas as áreas em especial da educação contribuindo para aulas dinâmicas e atrativas aos alunos. Para Freire (2001, p. 98),

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de que o usa, a favor de que é de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação.

Em seu comentário, Freire menciona a necessidade da utilização dos computadores na educação, as novidades que a tecnologia traz aos alunos e professores em sala de aula. Apropriar-se da tecnologia como forma de aprimorar seus conhecimentos e descobrir por meio da informática diversos recursos, oportunidade e benefícios como forma de humanização e libertação. Moran (2012, p. 31), complementa:

Integrar tecnologias, metodologias, atividades. Integrar textos escritos, comunicação oral, escrita, hipertextual, multimídia. Aproximar as mídias, as atividades, possibilitando que transmitem facilmente de um meio para outro, de um formato para outro. Experimentar as mesmas atividades em diversas mídias. Trazer o universo do audiovisual para dentro da escola. Variar a forma de dar aula, as técnicas usadas em sala de aula e fora dela, as atividades solicitadas, as dinâmicas propostas, o processo de avaliação.

Ressaltando que as mídias se tornaram importantes aliadas para a educação, contribuindo para as práticas em sala de aula colaborando para o ensino e aprendizagem.

Outro ponto a ser abordado na educação é a formação continuada dos professores que é uma conquista histórica assegurada na LDB 9394/96. As formações devem ser

oferecidas ao professor passando a ser consideradas ponto de apoio para a aprendizagem aperfeiçoando as práticas e desenvolvimento profissional como meio de ensino. Medeiros e Bezerra (2016, p. 21) comentam:

Ao se falar sobre formação de professores, percebe-se que historicamente uma concepção que se consolida é a formação continuada. No Brasil, a formação continuada de professores possui uma trajetória histórica e socioepistemológica marcada por diferentes tendências que emergiram de diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira.

Para Fusari (1998, p. 538) e Nóvoa (1992)

[...] apontam para a necessidade de se avançar e criar um novo paradigma, no qual a formação do educador se efetive num contínuo, processo em que a formação inicial, a formação contínua, a prática profissional, os saberes da profissão e a carreira profissional sejam elementos articulados entre si.

Os artigos 67 e 87 da LDB 9394/96, determinam a responsabilidade e o cumprimento da União, Estados e Municípios da inclusão dos professores em programas de capacitação contribuído para o aperfeiçoamento do ensino. Segundo Junior (2021) “[...]30% das escolas particulares e 21% das escolas públicas participaram de algum programa de formação para os professores sobre o uso das tecnologias na aprendizagem”. Observando as estatísticas, o índice de formação para professores em relação a tecnologia é baixa para atender as escolas nos estados e municípios. O mundo com o passar do tempo evoluiu a forma de entendimento de conteúdos mudou e, a busca pelo conhecimento também. Conforme a UNESCO (2009, p. 1)

Os professores na ativa precisam adquirir a competência que lhes permitirá proporcionar a seus alunos oportunidades de aprendizagem com apoio da tecnologia. Estar preparado para utilizar a tecnologia e saber como ela pode dar suporte ao aprendizado são habilidades necessárias no repertório de qualquer profissional docente. [...] As escolas e as salas de aula, tanto presenciais quanto virtuais, devem ter professores equipados com recursos e habilidades em tecnologia que permitam realmente transmitir o conhecimento ao mesmo tempo que incorporam conceitos e competência em TIC.

Diante do exposto, a formação para o desenvolvimento e conhecimento das metodologias ativas que envolve a tecnologia e suas ferramentas são necessárias ao professor para que este sinta-se preparado em ministrar aulas diferentes fazendo uso das TICs. As políticas de educação contribuem para o desafio e processo de ensino e aprendizagem melhora cada vez mais o desenvolvimento do professor em sala de aula. Cabe ao sistema dos Estados, Distrito Federal e Municípios cumprir o que é estabelecido para a formação do professor. A BNCC (2013) estabelece:

Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino aprendizagem. (BRASIL, 2013, p. 15)

A formação para o docente contribuem para teorias e práticas em sala de aula, estabelecendo novas formas de conduzir com competência as aulas em relação a tecnologia. Para acompanhar essa evolução, os educadores precisam preparar-se. Trabalhar possibilidades de realizar e fazer a diferença no mundo da tecnologia disponibilizando oportunidades de transmitir o conhecimento em sala de aula podendo propiciar a criatividade e mantendo os alunos atualizados sobre as ferramentas digitais. Segundo Mercado (2002) “A formação de professores sinaliza para uma organização curricular inovadora, que ao

ultrapassar a forma tradicional de organização curricular, estabelece novas relações entre a teoria e a prática”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais, além de favorecer o professor e o aluno a tecnologia e suas ferramentas apresentam diversos benefícios que contribuem para o desenvolvimento e potencializa a aprendizagem de forma dinâmica. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, reforça a importância e utilização de diversas linguagens dentre elas o da tecnologia que levam a partilhar conhecimento e experiência diversificando o trabalho em sala de aula visando o aluno como protagonista nas práticas, produzindo conhecimentos e aprimorando seu aprendizado para resolver diversos problemas do dia a dia.

A pesquisa realizada em uma escola pública mostrou que as sala de aulas não dispõem de equipamentos tecnológicos, surgindo as primeiras dificuldades aos professores e alunos em dispor dessas ferramentas. O professor faz uso de seu próprio equipamento na realização das aulas propostas. Mas, nem todo professor dispõe das ferramentas tecnológicas para oferecer aos alunos.

Acompanhar as mudanças da tecnologia se tornou desafio principalmente nas escolas. Muitas das vezes o acesso aos equipamentos de qualidade, velocidade de internet com baixo sinal ou travando e outras situações são dificuldades enfrentadas no cotidiano do espaço escolar.

Identificou-se alguns obstáculos de alguns professores em acessar o conteúdo ou até mesmo conhecer melhor equipamento e saber operar. Esse momento esbarra com a falta de formação sobre a tecnologia que a escola não oferece como afirmou todas os docentes que passaram pela pesquisa, observou-se que a falta de formação aos docentes em relação as ferramentas tecnológicas disponíveis torna difícil as práticas diversificadas em sala de aula.

Ressaltando que a Formação Continuada dos professores, passou a ser considerada ponto de apoio para a aprendizagem aperfeiçoando as práticas e desenvolvimento profissional.

O surgimento de ambientes específicos de informática nas escolas principalmente públicas ainda é algo distante de nossa realidade e talvez longe de cumprir seu principal objetivo que seria de aulas mais criativas, dinâmicas, inovadoras, podendo envolver os alunos em novas descobertas. Assim, as tecnologias estão ligadas a qualidade de ensino podendo contribuir para o trabalho pedagógico inovador fortalecendo a aprendizagem

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 02 jun. 2022.

COSTA, G.L.M. Mudanças da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação. *Perpectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte.v. 13, 2008.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001

FUSARI, J.C. Formação contínua de professores: o papel do Estado, da universidade e do sindicato. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. Conferências, mesas redondas e simpósios. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIROTO,C.R.M. POKER, R.B. OMOTE,S. (org.). – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 238 p.

JUNIOR, Francisco. (Coordenador)et al; equipe técnica CARNEIRO,Leandro Alves...et al (org). *Cidades inteligentes (recurso eletrônico):uma abordagem humana e sustentável*. 1 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2021.

LÉVY, P.(1997). *A Inteligência Coletiva: para uma Antropologia do Ciberespaço*. Lisboa: Instituto Piaget.

MERCADO, L. (Org.). *Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática*. Maceió: EDUFAL, 2002.

MORAN, José Manuel. *Novas Tecnologias e o Reencantamento do Mundo*. *Revista Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, vol. 23, n. 126, setembro-outubro 1995, p. 24-26.

MORAN, José. Pesquisador, Professor, Conferencista e Orientador de projetos inovadores na educação Do livro “Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica”, Papirus, 21ª ed, 2012, p. 12-14 (com modificações). http://www2.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/educatec.pdf. Acesso em: 11 jun.2022

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____, *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 13-33.

PIAGET, J.(1971). *Gênese das Estruturas Lógicas Elementares*. Ed.Zahar <https://www.estantevirtual.com.br> Acesso em: 04jun 2022.

SILVA, Marco. *Internet na escola e inclusao*. In: Secretaria da Educacao a Distancia. *Integracao das tecnologias na educacao*. Brasilia: Ministerio da Educacao, Seed, 2005 204p.

SERAFIM, Maria Lúcia. *Tecnologias em seus múltiplos cenários*. Maria Lúcia Serafim, Marta Lúcia de Souza Celino, Patrícia Cristina de da Aragão Araújo, Roseane Albuquerque Ribeiro, Rosemary Alves de Melo (Organizadoras). Ed. Universitária da UFPB. João Pessoa PB, 2013. SOUSA, Robson Pequeno. *Tecnologias Digitais na Educação*. Robson Pequeno de Sousa, Filomena M. C

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno. *Multimídia na Educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar*. IN: SOUSA, Robson P.; MOITA, Filomena M.; CARVALHO, Ana B. (Orgs.) *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: Eduepb, 2011.

TEDESCO, Juan Carlos. Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza? – São Paulo. Editora: Cortez, 2004. 255 p.

UNESCO, (2009). Módulos de padrão de competência. Padrões de Competência em TIC para professores. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Tradução para a língua Portuguesa por David, C.; Sawaya, R. e Selveira

As dificuldades de aprendizagem no período da pandemia do corona vírus em uma escola municipal de Fortaleza

Learning difficulties during the coronavirus pandemic in a municipal school in Fortaleza

Ana Mary Pires Coelho
Clésia Regina Medeiros dos Santos
Rosângela Maria da Silva Araujo

RESUMO

O estudo aborda as dificuldades de aprendizagem que os alunos em período de alfabetização enfrentaram desde março de 2020, quando começou a Pandemia do Corona Vírus no mundo. O objetivo desse trabalho é discutir sobre o ensino remoto e o direito a educação a partir da organização dos trabalhos nas escolas e do desenvolvimento das aulas ministradas por cada educador. Como Metodologia utilizamos a pesquisa documental, de dados e de relatos dos educadores e alunos, a discussão aqui proposta parte da análise bibliográfica e da coleta de dados através de questionários enviados aos professores alfabetizadores de 1º e 2º anos, as concepções da alfabetização nesse novo cenário e sobre as concepções da alfabetização nesse novo cenário. Abordaremos a história da alfabetização no Brasil e as Teorias e práticas metodológicas. O estudo relatará as dificuldades dos professores alfabetizadores dentro desse momento histórico, Pandemia do corona vírus, e para contribuir com a análise dos fatores que concorreram para o sucesso ou insucesso dos alfabetizadores no desenvolvimento de suas ações.

Palavras-chave: alfabetização. ensino remoto. pandemia.

ABSTRACT

The study addresses the learning difficulties that students in the literacy period have faced since March 2020, when the Corona Virus Pandemic began in the world. The objective of this work is to discuss remote teaching and the right to education from the organization of work in schools and the development of classes taught by each educator. As Methodology we used



documentary research, data and reports from educators and students, the discussion proposed here starts from the bibliographic analysis and data collection through questionnaires sent to literacy teachers of 1st and 2nd years, the conceptions of literacy in this new scenario .and about the conceptions of literacy in this new scenario. We will address the history of literacy in Brazil and the Theories and methodological practices. The study will report the difficulties of literacy teachers within this historical moment, the corona virus pandemic, and to contribute to the analysis of the factors that contributed to the success or failure of literacy teachers in the development of their actions.

Keywords: literacy. remote teaching. pandemic.

INTRODUÇÃO

No Brasil, em março de 2020, aconteceu a suspensão das aulas nos Estados e Municípios nas redes públicas e privadas, na educação básica e também no ensino superior. Diante deste contexto o Ministério da Educação (MEC) autorizou a utilização de aulas on-line nas várias modalidades de ensino, cabendo as instituições a reorganização dos calendários e dos dias letivos.

Algumas escolas optaram pela a alteração também do calendário de férias devido a adaptação do ensino remoto, na esperança que a pandemia fosse breve e pudéssemos voltar à normalidade no mês seguinte, no entanto, a realidade se estendeu mais do que o previsto e as escolas de todo o País se organizaram para oferecer um ensino que amenizasse os danos a Educação dos estudantes em um cenário de tantas incertezas e preocupações. Sobre o processo educacional, Costa (2000, p. 89), considera que:

Devemos partir do princípio de que a educação, como em qualquer outro setor profissional, a valorização do ser deve vir antes de qualquer coisa, pois antes de ser aluno, professor, servente, vigilante, etc; o indivíduo é uma pessoa, dotada de raciocínio, de sentimentos, de desejos e expectativas de ver no outro a confirmação do bem e do carinho natural que deve existir entre os seres.

Os professores foram muito afetados com o processo de aulas remotas e tiveram que adaptar todo o seu cotidiano para atender as novas necessidades da educação e da sua profissão docente. Ante a tais transformações Libâneo (2011, p. 03) aponta que:

Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos.

O uso das tecnologias digitais em processos educativos no ano de 2020 foi uma imersão dentro de um novo contexto. Assim, precisamos analisar os aspectos dos professores na cibercultura e a relação com a aprendizagem. Vale ressaltar que a maioria dos alunos do nosso país, principalmente os da escola pública, não possuem acesso de qualidade à internet, aos meios digitais tais como: celulares, computadores e tablets.

Tomamos o aplicativo WhatsApp como espaço-tempo de aprendizagem mediada. E procuramos problematizar a relação entre ensino aprendizagem em uma prática social contemporânea.

Para Lemos (2013) - “A TAR (Teoria Ator Rede) tem nas controvérsias o momento e o lugar privilegiado para observar a circulação, a criação e o término das associações para observar a agregação social”. (LEMOS, 2013, p. 106)

Usamos aqui como metodologia o estudo de caso qualitativo e de cunho descritivo. Foi aplicado um questionário, pela plataforma google, aos professores alfabetizadores de salas de primeiro e segundo ano do ensino fundamental em uma Escola Municipal.

Os resultados obtidos concluem o engajamento dos sujeitos quanto ao uso do aplicativo (whatsApp) de acordo com a proposta pedagógica emergencial. Configurou (ou configura) uma experiência de *App-Learning* pelo processo em que se dá a mediação do ensino e aprendizagem.

O uso do aplicativo pode ser descrito como um dispositivo, um espaço, um meio, onde o objetivo comum é a aprendizagem. Ele também desempenha a função de protagonista: Otor-Rede (Latour-1999) que permite a aprendizagem *Ubíqua, por intermédio de uma experiência App-Learning*.

Segundo Latour (1999), “A rede de actantes é sempre aberta, heterogênea de modo que, a princípio, é possível estabelecer todo e qualquer tipo de conexão.” Latour (1999, p. 27)

Assim, essa “rede de actantes” passa a ser nomeada de “*whatsAula*”. Passa a ser entendida como rede educativa, como um espaço plural.

Para Santos (2019), “Uma vez que a construção do conhecimento é tecido em rede a partir da apropriação de diversos artefatos culturais, interações sociais, entre outros”. (SANTOS, 2019, p. 59)

O presente artigo busca analisar a contribuição e os usos do aplicativo no processo de ensino aprendizagem pelo olhar do educador. Sobre o assunto, Santos (2019, p. 65), enfatiza que:

A educação online situada no contexto da cibercultura, tem como fundamentos o hipertexto - O conceito de hipertexto foi criado na década de 60 pelo filósofo e sociólogo estadunidense Theodor Holm Nelson. A ideia era determinar a nova leitura não-linear e interativa que surgiu com a informática, o advento da internet (grifo nosso) e a interatividade impõe uma nova reconfiguração social, cultural, econômica e política, ao colocar em xeque o esquema clássico da informação com o modo de ensino liberado, abrindo espaço para o diálogo e a participação colaborativa.

Segundo a LDB – Lei de Diretrizes e Bases, a Educação é um dever do Estado e da família objetivando o desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania e a qualificação no trabalho. De acordo com os níveis, a Educação Escolar compõe-se de:

I - Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental 1 e 2, e ensino médio;

II - Educação superior.

O ensino Fundamental passou a ser dividido em ensino fundamental I que compreende o 1º ao 5º anos e ensino fundamental II, que vai do 6º aos 9º anos, com competência do Município. O ensino médio passou a ser de competência do Estado e o Ensino superior com a União.

De acordo com a RESOLUÇÃO Nº 7, de dezembro de 2010 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, no Art. 30, os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. Dessa forma, os três primeiros anos do Ensino Fundamental I podem ser seguidos sem reprovação.

No Município de Fortaleza as turmas que são promovidas automaticamente, além da educação infantil, o 1º e 2º ano do ensino fundamental I no sistema público de ensino. Estas turmas passam por processo de relatórios elaborados pelos Professores seguindo critérios determinados pela a SME – Secretaria Municipal de Educação e colaboração dos Coordenadores das turmas. Os relatórios têm como objetivo avaliar a adaptação, a interação, a participação nas atividades escolares, o nível de escrita, leitura e o processo cognitivo da criança.

O ambiente de ensino no contexto atual (pandemia) possibilitou (ou não) novas formas de aprendizagem. Onde o professor precisa propor oportunidades de conhecimento e saber estabelecer conexões com os estudantes de maneira mais participativa e engajada.

Santaella (2013) considera que, “Mais do que isso, sem o ciberespaço, não seria possível postular a viabilidade de uma vida ubíqua, justamente aquilo que as mídias móveis, conectadas sem interrupção, podem nos proporcionar e que as plataformas das redes sociais digitais sabem explorar com riqueza de recursos.” (SANTAELLA, 2013, p. 84)

Assim, nesse modelo os alunos são produtores ativos de informação e conteúdo. O professor um mediador/facilitador do processo educativo. No contexto da alfabetização esse modelo mediado pelo WhatsApp apresenta desafios para o aluno, para o professor-alfabetizador, para a escola e toda a sociedade.

O ENSINO REMOTO E A ALFABETIZAÇÃO

O Ministério lançou a Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, que substituiu as aulas presenciais por aulas remotas e deveria serem utilizados os meios digitais durante o período de emergência sanitária. O Governo Federal através do MEC- Ministério da Educação do Brasil, alterou as normas para o ensino brasileiro.

As escolas se organizaram e implantaram o sistema on-line. Criaram grupos de WhatsApp e os Professores passaram a ministrarem as aulas com a ajuda dos aplicativos. As famílias tiveram que se adaptarem a situação, pois muitas não possuem internet e não tinham costume de utilizar os celulares para as aulas dos filhos.

Moreira e Schlemmer (2021, p. 9) traz um misto de características do ensino presencial com o Ensino a distância afirmando que:

Nessa modalidade, o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza videoaula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de web conferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica é substituída por uma presença digital numa sala de aula digital.

Dessa forma, os professores se reinventaram para desenvolver um trabalho que atendesse a necessidade dos alunos.

A pandemia se estendeu por mais de um ano e as autoridades, educadores, pais e alunos não esperavam que a situação fosse complicada como se apresentou ao longo dos dias. Os Estados passaram mais ou menos 2 meses para se organizarem e adequarem o ensino a essa nova realidade que vivemos. A dificuldade, no início, foi manter o aluno no grupo formado para a aula, visto que crianças de 6 anos necessitavam de incentivo para a concentração e o desenvolvimento das atividades. Vale ressaltar que o celular que foi cadastrado ao grupo da escola é o celular do pai de cada estudante e a maioria passa o dia trabalhando. Dessa forma, a criança não tinha horário para acessar a sala de aula, prejudicando a disciplina para o estudo. Alguns genitores reclamavam que o aparelho não comporta muitos grupos, visto que muitos deles possuem outros filhos com idade escolar diferente, e decidiam sair de algumas salas. Esse ato faz com que a Gestão Escolar passasse boa parte do dia ligando para muitos pais e colocando as crianças nos grupos novamente. A situação se repetia diariamente. E a aprendizagem da criança como fica?

O ensino no Município de Fortaleza continuou remoto no ano de 2020, pois por medidas de segurança e a letalidade da Covid ninguém se sentiu seguro para retornar os trabalhos presencialmente, só depois que grande parte da população se vacinasse. O 1º ano do Fundamental 1 (Alfabetização) já é uma série que não é reprovada, mas teve as atenções redobradas, pois é uma etapa primordial para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Um aspecto importante a ser levado em consideração nesse contexto é o emocional da criança que antes estava dentro da escola, com os colegas, interagia em grupo, brincava e participava juntamente com a turma e, de repente, teve que viver isolado, sem a convivência dos colegas e professores.

Para Vidal (2020, p. 367) o uso das tecnologias é mais reconfortante por ter muitas possibilidades e ferramentas de aprendizagem que ajudam a modificar as concepções de ensino do aprender, a sala de aula e a avaliação.

Apesar desta percepção, é imprescindível perceber que a era da informação traz à tona discussões acerca de práticas pedagógicas e utilização das tecnologias no ensino aprendizagem, dentro do espaço escolar e considerando a certeza de que as metodologias inovadoras precisam ter alicerces no conhecimento, na pesquisa, e no protagonismo do ensino aprendizagem, subsidiou a questão norteadora do estudo.

O mundo das tecnologias possibilita um grande fluxo de informação e passou a integrar ao longo do tempo a cultura da nossa sociedade. Essas tecnologias vêm mudando as relações e comportamentos. Elas precisam ter alicerces nas buscas e na utilização no

espaço escolar. Há uma relação entre o modo como o assunto está sendo apresentado para o educando e a maneira como os alunos estão aprendendo, pois o ambiente deve ser propício para que haja estímulo e o ensino não seja mecânico. Sobre o assunto, Vidal (2020, p. 374), ainda acrescenta que:

Os pressupostos da educação contemporânea estão estreitamente relacionados com uma busca contínua pela melhora dos aspectos educacionais em todos os âmbitos, dito isso, ressalta-se que a inclusão da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem é uma quebra de paradigmas aos meios tradicionais de ensino, onde o novo modelo de ensino exige acima de tudo uma formação de indivíduos democráticos aberto ao diálogo e a discussão em prol da sua aprendizagem.

Sobre isso, é preciso pontuar a desigualdade gigante entre os sistemas públicos e privados da educação básica e a própria distância social entre as famílias dos estudantes”.

A realidade após um ano de corona vírus atingiu proporções que ninguém poderia prever e com impacto sobre a maioria dos países do mundo. No Brasil, essa pandemia causou uma enorme crise nos órgãos públicos, principalmente nos que oferecem serviços como a saúde e a educação, comércio e fez com que o país necessitasse de medidas emergenciais para a contenção dos problemas.

No Ceará, o Governo adotou o isolamento social como uma forma de prevenção da disseminação da COVID-19 com o risco de um possível colapso dos sistemas estatais. O distanciamento das pessoas impactou diretamente na prática da educação. No município de Fortaleza foi adotado o ensino a distância.

Os professores foram colocados diante de uma realidade diferente da sua rotina, pois passaram a usar uma ferramenta como WhatsApp para ministrar aulas diárias aos estudantes. O docente procurou estimular através de uma metodologia que ajudasse no envolvimento da turma e na forma como seria utilizado na prática, e principalmente, para evitar a evasão escolar e estimulasse o interesse da criança para as aulas futuras.

A realidade dentro desse cotidiano apresenta problemas no que tange ao acesso dos alunos à internet, à diversidade dos ambientes familiares e à inaptidão, muitas vezes, da maioria das famílias em estabelecer as práticas pedagógicas e eficácia no processo de alfabetização e considerando que as famílias, muitas vezes, não foram capacitadas para alfabetizar, não sabiam como administrar a alfabetização desses alunos e com as dificuldades diárias que os alunos apresentavam durante o período escolar. Um ensino que se faz complexo e que exige manejo adequado para que seja eficiente.

METODOLOGIA

Os procedimentos aplicados nesse estudo utilizaram o estudo de caso qualitativo e de cunho descritivo. Foi aplicado um questionário pela plataforma google aos professores alfabetizadores de salas de primeiro e segundo ano do ensino fundamental em uma escola municipal do Ceará. Ao término da pesquisa buscamos conseguir os resultados que permitiam o entendimento destes fenômenos, bem como, permitir a análise, compreensão e contribuições ao objeto de pesquisa.

Objetivou-se na pesquisa, analisar a experiência de uma escola da rede municipal no Estado do Ceará. Com a oferta de ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. A estratégia selecionada foi a utilização de dados disponíveis ao pesquisador e estudo de caso. Para alcançar o objetivo utilizamos a plataforma google forms e disponibilizamos um questionário aplicado de forma online com os professores alfabetizadores de séries iniciais, primeiro e segundo anos, composta em seu total por 8 professores. O relato de experiência vivenciada no período de março a setembro de 2020, período em que a escola atendeu de forma remota os seus discentes. A escola está situada em um bairro da periferia da capital do Estado do Ceará.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Na escola, em sua grande maioria, os professores seguiam o modelo em que o aluno acompanhava a matéria lecionada pelo professor por meio de aulas expositivas, com aplicação de avaliações e trabalhos. Trazendo uma visão tradicional e fortes traços de uma metodologia passiva, onde o professor é o principal protagonista.

Sendo assim, ao adotar uma metodologia ativa, que aluno é personagem principal e o maior responsável pelo processo de aprendizado passou a ser um grande desafio aos educadores, em tempos de pandemia, onde o ensino aconteceu de forma remota. Neste contexto, devido a pandemia do COVID-19, a prática do ensino remoto acelerou a necessidade de incentivar os alunos a desenvolverem a capacidade de assimilação de conteúdos de maneira autônoma e participativa, utilizando as estratégias virtuais disponíveis.

O ensino de forma remota, inicialmente ocorreu na escola, com a criação de grupos de *Whats App* para todas as turmas, sendo inseridos os pais ou responsáveis, professores, coordenadores e Gestores das escolas. Eram postadas atividades diárias para os alunos, com retorno e acompanhamento dos educadores. Utilizaram, também, para suporte vídeos de domínio público, prints de tarefas, emotions, videos aula, atividades do livros didáticos, atividades com a participação dos alunos e familiares e assim foram criadas salas virtuais para os alunos.

Os professores participaram da pesquisa, em sua maioria do primeiro ano, conforme o questionário aplicado.

A plataforma disponibilizada para o ensino remoto mostrou-se funcional para 71% dos professores. As atividades e o método de ensino utilizado foram distribuídos em vídeos, textos, exercícios e WhatsApp. Para os professores as impressões de assimilação e compreensão das aulas e atividades disponibilizadas mostrou-se satisfatória para 50% dos alunos. Para os restantes ficou dividido igualmente em 16%. A assimilação ocorreu para alguns e para outros não ocorreu. Outro dado satisfatório relatado foi que a interação se deu sincronicamente. As dúvidas foram sanadas de forma quase totalitária. Outro dado interessante é que a plataforma utilizada para o ensino a distância foi o WhatsApp. Não houve adesão a site ou e-mail.

E quanto a questão de satisfação dos professores com o ensino remoto todos mostraram não estarem totalmente satisfeitos. A metade dos professores entrevistados não

gostaram por acharem que já existem desafios suficientes no ensino presencial. Outros 34% se dizem satisfeitos com a modalidade, mas que gostariam de mudar algo. E 16% foram categóricos em admitir que não gostaram da experiência.

O uso da plataforma utilizada, WhatsApp também não obteve unanimidade. Metade demonstraram satisfação e a outra metade não.

Antes de finalizarmos faz-se necessário explicitar que as dificuldades enfrentadas ao longo desse período estão, também, ligadas a falta de conectividade das famílias, equipamentos, chips, tablets, celulares. Outra dificuldade foi dos professores que precisaram de meios tecnológicos para planejar e ministrar suas aulas, assim como acompanhar os grupos.

E quanto aos professores podemos perceber, durante todo esse ano, que apesar das dificuldades que enfrentam, são capazes de promover mudanças, se reinventarem, adotarem novas metodologias, novos comportamentos, novas práticas pedagógicas que os ajudem a experimentar diversas modalidades de ensino e vencer desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, constata-se que os Educadores desenvolveram um trabalho com poucas condições propícias para ser executado, tiveram pouco apoio das políticas públicas em um período conturbado e que a Escola, alunos e familiares estavam assustados com a pandemia e necessitando se adequar ao “novo ensino”.

Os Professores desenvolveram o seu trabalho graças aos conhecimentos adquiridos anteriormente, a ética e o compromisso com a Educação, pois a evasão escolar e os problemas vividos nessa trajetória foram diversos.

Os métodos utilizados por eles permitiram que os alunos tivessem, aos poucos, continuidade do conteúdo escolar e da aprendizagem, mesmo com defasagem, mas o suficiente para o momento que viveram, pois apesar do ambiente ter sido improvisado, houve aprendizagem positiva. Usaram uma metodologia que ajudou no envolvimento do aluno e na vivência do cotidiano.

Tudo se realizou com o aprimoramento das tecnologias que são renovadas a cada dia, e tem ajudado na mudança das relações e comportamentos desses educandos ao longo do tempo.

Assim, compreendemos que o fazer pedagógico dentro do processo educacional precisa estar aberto as novas tecnologias para encantar esse novo público que nasce dentro do mundo digital. É necessário atualizar-se nesse novo conhecimento didático.

Vale ressaltar que os desafios são imensos no que diz respeito aos recursos, porém as possibilidades de utilização dos mesmos junto à educação também. Os educadores, gestores, coordenadores e demais envolvidos no processo educacional vivido em 2020 com certeza têm a esperança otimista que os frutos serão propícios para uma nova página da educação.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Adalvo da Paixão Antônio. O conteúdo afetivo no currículo escolar. Revista de Educação da FAESA. V.1 ago. 2000/fev. 2001, p. 81 – 93.
- LA TAYLLE, Y; Oliveira, M. K.; Dantas, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- LATOUR, B. Ciência em ação. São Paulo: Unesp, 1999.
- LEMOS, A. A Comunicação das coisas: Teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. Adeus Professor. Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, J. António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. Revista UFG, v. 20, n. 26, 2020.
- ROCHA, A. A. W. N. da. Educação e Cibercultura: narrativas de mobilidade ubíqua. 210f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- SANTAELLA, L. Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2021.
- SANTOS, Edmea. Pesquisa-formação na Cibercultura. Portugal: Whitebooks, 2014.
- VIDAL, Altemar Santos; MIGUEL, Joelson Rodrigues. As Tecnologias Digitais na Educação Contemporânea. Id on Line Ver.Mult. Psic, Maio/2020, vol.14, n.50, p. 306-379. ISS:1981- 1179.

**Educação jovens e adultos:
práticas de letramento e
implicações no processo
de ensino em uma escola
pública, na comunidade do
Novo Remanso, município
de Itacoatiára, AM/Brasil, no
período de 2020-2021**

***Youth and adult education:
literacy practices and
implications in the teaching
process in a public school, in the
community of Novo Remanso,
municipality of Itacoatiára, Am/
Brazil, in the period of 2020-2021***

Luzivalda Cardoso Pacheco

*Universidad De La Integración De Las Américas. Escuela De Postgrado. Maestría En
Ciências Da Educação*

RESUMO

O presente estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado, desenvolvido para validação de título, que possui por temática: Educação Jovens e Adultos: Práticas de Letramento e Implicações no processo de ensino em uma escola pública, na comunidade do Novo Remanso, Município de Itacoatiara-AM/Brasil, no período de 2020-2021, tendo por objetivo geral: Analisar as práticas de leitura e escrita vivenciadas pelos alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) do primeiro seguimento suas relações com o conhecimento sistematizado pela escola, sob a perspectiva do letramento em uma escola pública na Comunidade do Novo Remanso, Itacoatiara, AM/Brasil, no período de 2020-2021. O programa da EJA possui um dos mais baixos índices de rentabilidade educacional do Município, contrariando a perspectiva que relaciona a EJA como um



programa rentável ao ensino. A metodologia abordada partiu de uma pesquisa, qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986). Possuindo um enfoque qualitativo e quantitativo. Os principais resultados apresentam que há diversos tipos de letramento e práticas de ensino que se desenvolvidas com eficácia apresentará maior rentabilidade no ensino aprendizagem para os alunos do programa EJA.

Palavras-chave: letramento. educação jovens e adultos. processo de ensino.

ABSTRACT

This study is a summary description of a master's thesis, developed for title validation, which has as its theme: Youth and Adult Education: Literacy Practices and Implications in the teaching process in a public school, in the community of Novo Remanso, Municipality of Itacoatiara-AM/Brazil, in the period 2020-2021, with the general objective: To analyze the reading and writing practices experienced by EJA (Youth and Adult Education) students of the first follow-up, their relationships with the knowledge systematized by school, from the perspective of literacy in a public school in the Novo Remanso Community, Itacoatiara, AM/Brazil, in the period 2020-2021. The EJA program has one of the lowest levels of educational profitability in the Municipality, contrary to the perspective that relates EJA as a profitable program to teaching. The approached methodology started from a research, qualitative and quantitative, adopting as technical procedure documental research and survey operationalized through analysis. In this way, through the classification of sources, it is possible to carry out a qualitative judgment complemented by a “comparative statistical study” (FONSECA, 1986). Possessing a qualitative and quantitative focus. The main results show that there are several types of literacy and teaching practices that, if developed effectively, will present greater profitability in teaching and learning for students in the EJA program.

Keywords: literacy. youth and adult education. teaching process.

INTRODUÇÃO

A modalidade de ensino EJA, é ofertada tanto no ensino presencial, como à distância com o objetivo principal de democratizar o ensino da rede pública no Brasil. A modalidade se classifica com Ensino Fundamental: destinada a jovens a partir de 15 anos que não completaram a etapa entre o 1º e o 9º ano. Nessa etapa, os alunos estudam em dois anos para obter a conclusão. EJA Ensino Médio: destinada a alunos maiores de 18 anos que não completaram o Ensino Médio, que completa a Educação Básica no Brasil. Ao concluir essa etapa, o aluno está preparado para realizar provas de vestibular e Enem, para ingressar em universidades.

Situação problema: O problema que motivou esta pesquisa surgiu quando observou-se que os alunos que chegam para estudar no EJA são alunos que já evadiram do ensino fundamental e médio, e chegam com baixa qualidade de ensino, e quando não

há uma intervenção de letramento com qualidade que os motive a continuar estudando logo evadem do espaço educacional, causando maior prejuízo no ensino aprendizagem dos mesmo. Diante disso procurou-se saber, Pergunta Central: Como o programa de ensino EJA (Educação Jovens e Adultos) orientam seus processos curriculares de ensino e aprendizagem com foco no letramento para alunos do primeiro seguimento? Se os ensinamento na modalidade do EJA(Educação Jovens e Adultos) vem apresentando baixo rendimento no ensino aprendizagem, Então presume-se que seja relevante desenvolver estratégias metodológicas inovadoras, que aguça o interesse do aluno.

Objetivo Geral: Analisar as práticas de leitura e escrita vivenciadas pelos alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) do primeiro seguimento suas relações com o conhecimento sistematizado pela escola, sob a perspectiva do letramento na Escola pesquisada da Comunidade do Novo Remanso, Itacoatiara, AM/Brasil, no período de 2020-2021. A EJA no Brasil veio para promover a melhoria escolar na vida do indivíduo pois traz benefícios na vida escolar. O educador tem que sempre buscar novos recursos inovadores facilitar o aprendizado levando alto-estima para o aluno.

Justificativa: O presente trabalho nasceu da inquietação observada, onde grande parte dos alunos que se matriculam na EJA, começam motivados com boas expectativas de ensino, com o passar do tempo vão evadindo gradativamente, causando grande prejuízo na formação destes alunos e para a educação.

A modalidade objetiva reforçar a importância da educação em EJA de um modo em geral como processo aquisitivo dos valores sociais, culturais, morais, éticos do ser humano que o conduzirá ao longo de sua existência, suprimindo suas necessidades diante de um mundo capitalista. Freire ressalta que educação é um processo social permanente que socializa o indivíduo ao longo de toda sua vida. Sendo assim compreende-se que a EJA como promotora desse processo de inclusão social, onde o indivíduo sente-se “sujeito” nesse processo e integrado no contexto da construção de si mesmo.

IDENTIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ESCOLAR PARA PESSOAS JOVENS E ADULTAS.

Estudos do Letramento, segundo Dionísio (2007), utilizam a perspectiva etnográfica para observar o que as pessoas fazem com seus conhecimentos de leitura e escrita e quais textos têm relação com suas vidas. Essa perspectiva busca compreender as práticas de letramento de comunidades e grupos específicos situados em um contexto sócio-histórico determinado. Barton (1994, p. 36) descreve evento de letramento como “[...] uma ocasião em que uma pessoa ‘tenta compreender ou produzir sinais gráficos’, isoladamente ou com outros [...]” (tradução nossa). Para o autor, os eventos constituem acontecimentos sociais tendo como base um texto a ser compreendido ou produzido.

Portanto, um conceito atual que vai além da leitura denominado “letramento”. Conforme discute Mortatti (2004, p. 15):

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político.

A alfabetização é algo que visa atender a um fim, ou seja, pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos institucionais. O ato de alfabetizar passou a existir somente enquanto parte das práticas escolares, ignorando as práticas sociais mais amplas para as quais a leitura e a escritura são necessárias, para serem efetivamente colocadas em constante uso, sobretudo, quando o educando observa ao seu redor e compreende a falta que a escrita e a leitura lhe faz.

O processo de alfabetização deve levar em consideração que escrita e oralidade são interdependentes. Essa pesquisadora argumenta

[...] um aspecto que tem que ser considerado nessa nova perspectiva é que a relação entre escrita e oralidade não é uma relação de dependência da primeira e da segunda, mas antes é uma relação de interdependência, isto é, ambos os sistemas de representação se influenciam igualmente. (TFOUNI, 2005, p.19).

Segundo Vygotsky (1984), o letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Difundindo os termos “letrado” e “iletrado”, depende do ponto de vista sócio histórico, um não pode ser usado como antítese do outro, não existindo, portanto, o grau nulo ou zero de aprendizagem, pois o ser sempre aprende algo, mesmo que não seja escolarizado, existe sim grau de letramento, quanto mais alfabetizado, a pessoa vai adquirindo o letramento.

O termo letramento é a versão em português da palavra literacy que corresponde ao estado ou condição daquele que aprendeu a ler e escrever. Já em 2001 a palavra letramento foi dicionarizada pelo Houaiss que atribui o significado de conjunto de práticas que denotam a capacidade e o uso de diferentes materiais escritos (SOARES, 2003).

A palavra letramento não substitui a palavra alfabetização, entretanto, os dois termos aparecem sempre associados. Contudo, alguns pesquisadores defendem a utilização de um único termo ‘alfabetização’ para designar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois para ela o termo alfabetização é suficiente para contemplar os dois processos, uma vez que a alfabetização defendida pela estudiosa estaria inserida no contexto social da leitura e da escrita.

Todavia, o autor Soares (2003) acredita que deve haver uma afabilidade entre ambos, pois em alguns momentos ocorreram equívocos conceituais e pedagógicos relacionados à alfabetização em nosso país, tornando-se necessária a distinção entre as especificidades dos termos. Assim, para as pesquisadoras, a alfabetização corresponde à aquisição do sistema de notação alfabético que tem como especificidades a codificação, decodificação, compreensão, interpretação e significação do sistema de escrita alfabética, enquanto o letramento consiste no uso de práticas sociais de oralidade, leitura escrita que estão presentes na sociedade. Portanto, alfabetização e letramento são conceitos distintos e indissociáveis que ocorrem simultaneamente no contexto da prática pedagógica.

Nessa essência, uma prática pedagógica de alfabetização eficaz na EJA compõe-se em fazer que o educando se aproprie das especificidades da alfabetização e do letramento em um contexto que envolva a leitura, a escrita e a produção de gêneros textuais sociais.

[...] quando se considera que o adulto é produtor de saber e de cultura e que, mesmo não sabendo ler e escrever, está inserido – principalmente quando mora nos núcleos urbanos – em práticas efetivas de letramento, e o processo de alfabetização se torna muito mais significativo. (GALVÃO, 2006, p.51).

Nesse sentido, salienta-se que a prática alfabetizadora não pode acontecer dissociada do letramento, visto que limitar o acesso e apropriação a produção cultural, é limitar também a inserção em práticas sociais de leitura e de escrita. As práticas de alfabetização não podem ser centradas apenas no ler para aprender a ler, e no escrever para aprender a escrever. É fundamental promover o desenvolvimento de habilidades para que os alunos jovens e adultos se insiram com autonomia em práticas de leitura, interpretação e produção de diversos textos.

Kleiman (2005, p. 6) afirma que “o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”. Isso devido ao falso entendimento de que letramento é uma metodologia de ensino. Para Kleiman (2005, p. 9), “Não existe um método de letramento. Nem um nem vários”. A autora ainda continua a explanação afirmando:

O letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita e, nesse sentido, para conseguir essa imersão o professor pode: Adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula; arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrassem todos os sentidos do aluno-leitor em formação; fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro. (KLEIMAN, 2005, p. 9).

Apesar de ser um vocábulo recente, Soares (2003, p. 96-97) explica que:

Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto. Em um primeiro momento, essa visibilidade traduziu-se ou em uma adjetivação da palavra alfabetização – alfabetização funcional tornou-se expressão bastante difundida – ou em tentativas de ampliação do significado de alfabetização/alfabetizar por meio de afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, e outras semelhantes. A insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, é que pode justificar o surgimento da palavra letramento, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ ou a escrita estejam envolvidas. Entretanto, provavelmente devido ao fato de o conceito de letramento ter sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização, esses dois processos têm sido frequentemente confundidos e até mesmo fundidos.

Observa-se que, para Freire (2006), a definição de alfabetização assemelha-se ao que se define como letramento no sentido de que o desenvolvimento de práticas adequadas de uso da língua escrita promova aos educandos estratégias de inserção social, garantindo-lhes que não fiquem, ou se sintam excluídos das práticas sociais pertinentes ao meio no qual estão inseridos, tornando-se, assim, práticas libertadoras que possibilitam que os indivíduos se reconheçam social, política e historicamente valorizados e livres do fardo

da segregação. Confirmando o pensamento do próprio Freire (2006, p. 28), “a educação modela as almas e recria os corações, ela é a alavanca das mudanças sociais”.

Para Cosson (2014, p. 17), “em uma sociedade letrada como a nossa, as possibilidades de exercício do corpo da linguagem pelo uso das palavras são inumeráveis”. Todavia, para esse autor, há uma que ocupa um lugar central. Trata-se da escrita. Acrescenta ainda que a escrita é um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano e que, juntos, linguagem, palavra e escrita encontram na literatura seu mais perfeito exercício.

Freire (1981) comenta que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, ou seja, a realidade do aluno da EJA é mais dividida, tem características distintas de alunos do ensino fundamental e médio, ao chegar na sala de aula já estão cansados, exaustos da vida cotidianas”. A linguagem utilizada para com eles, não é a mesma para com os alunos regulares. Nesse sentido completa exprimindo que: “A compreensão do texto a ser alcançada por uma leitura crítica implica em percepções das relações entre o texto e o contexto”, ou seja, é necessário sempre realizar a releitura, sabendo que a leitura é algo imprescindível na vida desse aluno.

Ao ir escrevendo este texto, ia tomando distancia” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando à minha experiência e p existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, ao pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavra mundo”. (FREIRE, 1981, p. 12).

A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando supostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro negro, gravetos, o meu giz (FREIRE, 1981, p. 15).

Dessa forma, verifica-se que a alfabetização não se dá somente dentro da sala de aula, o ser aprendiz pode estar em qualquer lugar e ter em mente a curiosidade das letras, das palavras, bastando apenas querer. A prática da leitura é o momento magnificado, não é preciso ler obras obrigatórias, longas, em sala de aula, mas também textos curtos como poesias, crônicas, contos, reportagens e outros do interesse da turma.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o autor comenta “Parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. (FREIRE, 1981, p.19). Esse autor acreditava que alfabetizar com a memorização poderia ser um ato mecânico, algo vazio para repassar aos adultos. Por isso ele defendia uma alfabetização mais ampla que equivale ao que é apregoado hoje como “letramento”, o que veremos no próximo item.

O profissional atuante na Educação de Jovens e Adultos, conheça a grande variedade de práticas da linguagem, tanto as já consagradas, como as novas formas de expressão presentes no cotidiano, desenvolva, na sua interação com os alunos, um trabalho adaptado às necessidades da turma, enfatizando, de início, os gêneros com os quais o grupo tem afinidade maior, apresentando também diferentes gêneros de textos (verbais e não-verbais), usados em diferentes situações e com objetivos diversos, de modo a ampliar a competência comunicativa do aluno e seu papel social. Os seres humanos são capazes de captar os dados da realidade e acumular um saber mais efetivo, de modo que conforme afirma Paulo Freire, “... não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta.”

A riqueza e a variedade de gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2003, p.249)

[...] a escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecida como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de (re) interpretação do real que apresenta um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos (PCNs, 1998, p. 48).

A escola se torna então um ambiente favorecido para a consecução do conhecimento e, às vezes, apresenta-se como única opção de acesso às variedades textuais, seja por desconhecimento da multiplicidade de gêneros ou por impossibilidade financeira de aquisição de obras mais significativas.

A aplicação de diferentes gêneros textuais oferecerá a individualidade do processo de construção e de apropriação do conhecimento pelo indivíduo adulto a partir de suas características, de seus interesses, de suas motivações, de suas aspirações e de suas condições reais de vida. É claro que a escola, isoladamente, não será a chave que abrirá as portas fechadas para essas pessoas, mas, com certeza, terá papel fundamental no processo de participação social e de edificação de uma sociedade socialmente mais justa.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o autor comenta “Parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. (FREIRE, 1981). Esse autor acreditava que alfabetizar com a memorização poderia ser um ato mecânico, algo vazio para repassar aos adultos. Por isso ele defendia uma alfabetização mais ampla que equivale ao que é apregoadado hoje como “letramento”.

A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ser diluída no processo de letramento, já que os alunos que estão na Educação de Jovens e Adultos já se encontram na sua grande maioria no processo de letramento, não pode separar nesse momento os dois processos.

O conceito de letramento está em evidência no cenário atual da educação, pode ser entendido como “o processo de apropriação da cultura escrita fazendo um uso real da leitura e da escrita como práticas sociais.” (SOARES, 2004, p.24).

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino cujo objetivo é permitir que pessoas adultas, que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade convencional, possam retomar seus estudos e recuperar o tempo perdido.

Os sujeitos da EJA são oriundos de trajetórias bastante diversificadas, havendo nível educacional e cultural bastante diferenciado entre os alunos. Observa-se ainda que, decorrente dos fracassos anterior, os alunos da EJA, possuem muitas vezes, uma baixa autoestima, o que requer que o professor desta modalidade busque diferentes ferramentas pedagógicas para o trabalho qualificado com este público. Sabemos que muitos destes alunos estão fora de faixa, são tidos como sujeitos desprovidos de oportunidades, para

que pudessem continuar o processo de escolarização ou talvez nem puderam dar início no tempo correspondente a série idade.

Paulo Freire teve um papel fundamental dentro de um movimento denominado “Educação Popular”. Saviani (2013, p.317) explica como se deu esse novo modo de aprender e ensinar. Segundo era: “uma educação do povo, pelo povo e para o povo”. Esperava com isso desvincular que a educação era algo feito pela elite para o povo.

Então letramento está relacionado ao uso de práticas sociais. Sendo assim, é sabido que muitos alunos da EJA chegam à sala de aula alfabetizados, porém, não letrados. O professor deste segmento deve estar atento a isto e fazer sempre uso dos conhecimentos prévios dos alunos e dessa forma dar sentimento ao letramento.

É necessário está motivado e acreditar que mudanças sejam possíveis para assim motiva-los a persistir e seguir em frente. Novamente nos referimos as contribuições de Freire (2002, p.80), quando diz:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana.

Dificuldade de associar o trabalho e os estudos é uma das alegações mais ditas pelos estudantes da EJA. Muitos trabalham durante o dia e como vimos no perfil do aluno desta modalidade, a maioria possui empregos relacionados a trabalhos braçais. Estando então cansado depois de um dia inteiro de trabalho é difícil superar o esgotamento físico com a necessidade de aprender. O trabalho se torna então um empecilho para prosseguir com os estudos, mas é justamente essa a justificativa de muitos educandos: retornam para escola, a fim de ter uma escolaridade melhor e assim conseguir competir no mercado de trabalho ou até mesmo obter uma promoção.

Valorizar o retorno dos jovens pobres à escolaridade é fundamental para torná-los visíveis, já que representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar a sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos terem acesso à escolaridade básica. (FORTUNATO, 2010)

Quando se questiona sobre os motivos que os levaram a retomar os estudos, a resposta é quase unânime: ter uma vida melhor. O objetivo de aprender a ler e escrever, concluir o ensino fundamental ou médio para poder ter um emprego melhor e conseqüentemente ter uma qualidade de vida melhor está sempre ligada à necessidade de escolarização. Alguns alunos almejam cursar uma faculdade, curso profissionalizante ou até mesmo concurso público. Os estudos estão sempre ligados ao desenvolvimento pessoal e a uma mudança de vida através da obtenção de um bom emprego, para isso é necessário estudar.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa deu-se em uma escola Pública localizada na Comunidade do Novo, Itacoatiara, AM/Brasil, no período de 2020-2021. Presume-se que uns dos motivos

dos alunos da escola foco de a pesquisa evadirem seja por começar suas atividades muito cedo, na pecuária e agricultura. Onde é preciso tirarem o leite do gado muito cedo e no período da tarde, prenderem o gado para no próximo dia tirar o leite novamente, os que vivem da agricultura, da mesma forma começam suas atividades antes do sol raiar o que facilita o plantio. A região onde a escola fica localizada, se destaca na agricultura no plantio do abacaxi, é uma das regiões muito produtiva na colheita do abacaxi, onde sua produção abastece várias regiões do estado do Amazonas e Roraima.

A pesquisa caracteriza-se pelo método dedutivo. O raciocínio dedutivo ou dedução é um conceito utilizado em diversas áreas e que está relacionado com as distintas formas de raciocinar. É um processo de análise de informação que nos leva a uma conclusão. Dessa maneira, usa-se da dedução para encontrar o resultado final. Tratando-se da abordagem, consiste em um enfoque qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986)

A Escola municipal pesquisada fica localizada na comunidade da vila do Novo Remanso, no município de Itacoatiara - Amazonas, Brasil é composta por 332 alunos e 22 formadores, 01 Gestor escola e um Pedagogo, a pesquisadora escolheu para sua amostra 10 docentes, sendo uma professora que trabalha com os alunos da EJA.

O instrumento de coleta de dados, foi constituído por uma série ordenada de perguntas, que foram respondidas por escrito com a presença do entrevistador, parte foi transcrito para o questionário em forma de observação.

Primeiramente, foram coletados dados na secretaria escolar. Depois se agendou um dia para ter o encontro com os alunos, ainda nos docs da secretaria se detectou neste levantamento o numero de alunos evadidos anualmente, tipos de idade, gênero, e genero de alunos que mais evadem.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Embora EJA e letramento sejam termos que penetra os campos da pesquisa em educação há muito tempo, muitos estudos já vêm sendo desenvolvidos tanto numa área quanto na outra, mas pouco tem sido produzido sobre estes dois temas como integrantes de um mesmo eixo temático.

A alfabetização, possui grandes desafios para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nosso país, assume posição privilegiada nos debates educacionais. Dependendo do contexto (seja regional, histórico ou social), algum aspecto é considerado como o responsável pela dificuldade na alfabetização. Hoje, as tentativas de explicações são variadas e circulam entre a má formação do professor, as condições precárias de algumas escolas, a falta de envolvimento dos estudantes, entre outros.

As práticas de letramento são modelos analíticos utilizados por pesquisadores que buscam compreender os usos e os significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais e as consequências educacionais, políticas e sociais de tais usos e significados

para os indivíduos e para os grupos.

Compreende-se por letramento ou literacia o resultado da ação de ler e escrever, entendendo a linguagem como prática social. Desse modo, os sujeitos apropriam-se da escrita, criticamente, com a finalidade de interagirem e agirem nos diversos contextos sociais. A prática, nesse contexto, é um fenômeno social que não se limita somente ao espaço e às relações escolares, mas abrange uma nova visão sobre as modalidades de leitura e escrita, a partir do momento em que as práticas de linguagem surgiram em espaços digitais, se considerou outras práticas de linguagem. Quando se perguntou dos professores quais os maiores desafios para alfabetizar os alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos eles responderam que:

Figura 1 - Desafios na alfabetização relato docente resumido.

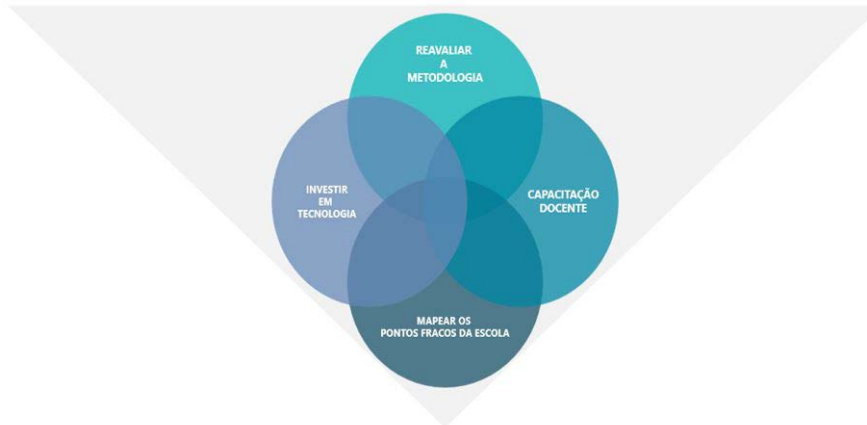


Fonte: A Pesquisadora (2021)

Assim, o maior desafio da alfabetização na EJA atualmente é encontrar caminhos para fazer convergir metodologias e práticas de educação continuada em favor da superação de problemas, pois encontra-se nas salas alunos que chegam cansados do trabalho, alunos desmotivados, o que precisa-se de uma boa metodologia de ensino para superar tais gargalos, ressalta-se a capacitação docente para lidar com tal situação.

Os estudos do letramento possuem dois enfoques importantes de compreensão, os quais visam a entender as práticas sociais de linguagem, na perspectiva autônoma e na ideológica. O letramento autônomo está atrelado, em especial, a questões técnicas, isto é, não leva em consideração os aspectos contextuais das práticas, tendendo, assim, à funcionalidade e aos aspectos formais da língua. Assim, nesse modelo, o foco se dá às capacidades individuais no âmbito da técnica, quando da produção e compressão de texto. Por outro lado, o letramento ideológico, por sua vez e diferentemente do viés autônomo, compreende o contexto como um elemento importante, uma vez que se entende que as práticas de linguagem estão ancoradas em estruturas culturais e de poder, pois estas são sócio e historicamente situadas. Portanto, compreender o sujeito letrado por meio da última perspectiva, é entender que ele faz uso social da leitura e escrita, e não apenas codifica e decodifica, mas vai além, compreende os variados contextos de produção de sentido, fortifica suas identidades e é agente ativo na promoção de uma mudança social. Nesse contexto, é necessário, ainda, fazer diferenças e aproximações entre o que se chama de eventos e práticas de letramento. (WIKIPÉDIA, 2001, p. 5).

Figura 2 - Descrição resumida do projeto.



Fonte: A pesquisadora (2021)

O letramento na Educação dos Jovens e adultos é muito importante, pois estimula a participação ativa no processo educacional e contribui para a futura formação leitora do aluno, além de auxiliá-lo na alfabetização e visão do mundo. O letramento utiliza a escrita para resolver problemas do dia a dia, facilitando assim suas práticas sociais podendo produzir gêneros textuais. “Letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou comprovado neste resumo descritivo desta produção que as práticas de leitura e escrita que são desenvolvidas no contexto escolar, no modelo pedagógico efetivado em sala de aula nas turmas da EJA, do primeiro seguimento não contribui para o desenvolvimento do letramento em seu sentido mais amplo, não extrapolando, portanto, os limites do formalismo exemplificado em sala de aula. Os professores relataram as maiores deficiências em se trabalhar com os alunos da EJA, mais que se precisa de maior inovação nas metodologias de ensino.

Os alunos não estavam sensibilizados para a noção de letramento, sendo assim, no entendimento de Kleiman (1995), relata que a escola deixa muito a desejar como um lócus em que o letramento, o mesmo precisa ser exercitado de forma passível em sala de aula, a escola cresce intelectualmente quando se trabalha com gêneros textuais de prestígio para o exercício da leitura, e da redação, como a conhecemos, para o exercício da escrita.

O principal fator da desmotivação dos alunos é o desinteresse, que representa o principal motivo para que os estudantes abandonem as escolas. Em todos os casos, é preciso estudar as necessidades específicas e desenvolver estratégias de flexibilização das aulas e mobilização da comunidade escolar. Porém, evoluções positivas na motivação, engajamento e envolvimento dos alunos nos estudos são capazes de minimizar as outras causas e fazer com que os próprios alunos busquem soluções de acesso aos estudos. Sendo assim, é importante que os educadores se planejem, analisem o cenário ao longo do ano e identifiquem formas de aumentar o prazer e o gosto pela leitura e escrita bem como a satisfação dos estudantes em sua relação com os estudos.

REFERÊNCIAS

- BARTON, D. Literacy: an introduction to the Ecology of written language. Cambridge: Blackwell, 1994.
- BAKHTIN, M. M. (2003). O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini *et al.* 3. ed. São Paulo: Unesp; Hucitec.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: educação para vida. Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2014a.
- DIONISIO, A. P. "Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades)". In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs.). Fala e Escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FREIRE, P. Educação e mudança. São Paulo: Paz e Terra. 1981.
- FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2006.
- FREIRE, P. Política e educação. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- FORTUNATO, S. (2010) Community Detection in Graph. Physics Reports, 486, 75-174.
- FONSECA, E. N. Bibliometria: teoria e prática. São Paulo: Ed. Pensamento-Cultrix, 1986.
- FOUNI, L. V. Letramento e Alfabetização. 8. ed. São Paulo. Cortez, 2005.
- GALVÃO, M. A reinvenção da alfabetização. Revista Presença Pedagógica.2006.
- WIKIPÉDIA, enciclopédia on-line chamada Nupedia, em janeiro de 2001.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e Letramento. São Paulo: UNESP, 2004.
- PCNS - Citado por 78 — Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. 1. Parâmetros curriculares nacionais.
- SOARES, M. G. R. As múltiplas facetas da alfabetização. In: Alfabetização e letramento. São Paulo: Contextos, 2003.
- SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. São Paulo: Pátio, 2004.
- SAVIANI, Dermeval (2013). Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações (11ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- KLEIMAN, Angela B. Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ler e escrever? Linguagem e letramento em foco. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- KLEIMAN, A. B. (Org.) os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Inteligência artificial: desafios e oportunidades na educação escolar

Artificial intelligence: challenges and opportunities in school education

Cleide Maria Souto

Docente na rede pública. Graduada em Pedagogia/UPE. Especialização em Psicopedagogia Institucional /UPE. Especialista em Formação em Educação Especial/ SEB-MEC. Formação em Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental /SEB-MEC. Mestranda em Ciências e Tecnologias Emergentes em Educação.

RESUMO

O presente estudo traz os desafios e oportunidades da Inteligência Artificial (IA) na educação sistematizada com recorte para países em desenvolvimento, observando seus impactos na profissão docente e na vida da geração screenagers (geração alfa), alude aspectos da percepção que professores têm sobre esta inovação, tecendo considerações plausíveis pela IA em contextos desfavorecidos. De forma geral, apresenta cunho qualitativo com referências bibliográficas de acervos renomados dentro e fora do Brasil.

Palavras-chave: inteligência artificial. desafios. oportunidades. docente. screenagers.

ABSTRACT

This study brings the challenges and opportunities of Artificial Intelligence (AI) in systematized education with a focus on developing countries, observing its impacts on the teaching profession and on the life of the screenager generation (alpha generation), alludes to aspects of the perception that teachers have about this innovation, making plausible considerations for AI in disadvantaged contexts. In general, it presents a qualitative nature with bibliographical references of renowned collections inside and outside Brazil.

Keywords: artificial intelligence. challenges. teacher. screenagers.



INTRODUÇÃO

A cibercultura representa espaço de formação e informação, comunicação que é vista, geralmente, pelos menos aculturados com a informatização como oposição a construção da cidadania humana.

No entanto, é um ambiente simbólico onde pessoas se conhecem, saberes se se cruzam, constroem-se, em tempo real. Com o cabo, a transmissão via satélite, canais de tvs, vídeos, gravador doméstico, afetaram as formas como as pessoas viviam, a exemplo, as formas de se reunirem as famílias que deixaram os velhos saraus para o entorno à televisão. Com a mudança houve o deslocamento das crianças e dos adolescentes para seus quartos que foram estimuladas à novas formas de pensar e conceituar sobre o mundo, construindo desta forma, a sua individualidade.

Com o passar das décadas, a geração de crianças e adolescentes desenvolveram uma intrínseca relação de domínio e saberes com as tecnologias que passaram a usar em seus quartos quem aos poucos, tornaram indivíduos de conhecimentos e uso técnico nas tecnologias que substituíam a produção anterior.

Atualmente, a geração Z, Alfa, Screenagers, é vista como o grupo da população que é assídua com o domínio das telas de comunicação e informação, possuem referência e conhecimento necessário sobre culturas que vão do social ao científico, dominadora das artimanhas dos jogos eletrônicos, do gosto pelos filmes de grande arremate de bilheteria, criação de emojis, linguagens eletrônicas.

Por uma perspectiva analítica qualitativa prezando pela qualidade das informações está traçado este artigo que discorre sobre um tema que ainda se apresenta bastante complexo e com apoio de poucas pesquisas ao se propor a sua analisá-lo do ponto da percepção geral.

O presente trabalho estruturou-se por breve introdutória, desenvolvimento dos apontamentos, consideração final sucinta e por fim, apresenta o bloco de referências de estudo por um recorte sobre a percepção do da família e da escola enquanto responsáveis pela formação e direcionamento destes jovens em um mundo que exige posicionamento, maturidade, discernimento e reflexão diária, pontuando desafios e oportunidades no uso da inteligência artificial na educação escolarizada.

Assim, parte da premissa de que um questionamento de cunho sociocultural é um importante elemento de pesquisa porque se propõe a contribuir para o entendimento da problemática trazendo os elementos coesivos a sua compreensão, especificou-se a base desta investigação colocada de forma específica, clara, explícita e reflexiva na área da educação sistematizada.

No entendimento do problema em que as instituições de ensino se inserem e em que o professor e o estudante estão sujeitos, foram colocados alguns questionamentos para darem suporte a elaboração da pergunta de pesquisa, como: de que tipo de educação precisamos para as próximas décadas? Que competências mulheres e homens devem possuir para participarem do mundo dos empregos, das indústrias e comércios que se apresentam tão diversos e incertos? A que trabalho e a que cidadania estamos a falar? Que

sociedade futura os jovens vão formar? E, por este desenho universal, é a escola que deve assumir o desafio da competência digital, já que disponha de tão pouco tempo e arquitetura para adotar mais esta responsabilidade? Propor mais esta responsabilidade a educação escolar, é propor solução?

Por este prisma, foi estruturada a questão da problemática para estudo deste artigo: que possibilidades e desafios professores e família enfrentam com o emprego da Inteligência Artificial na educação da geração Screenagers?

A premissa para esta discussão teórica foi delineada por Grazios, M. E. S.; Liebano, R. E.; Nahas, F. X. “As grandes descobertas que resultaram em conhecimento científico foram desencadeadas a partir de pesquisas, na tentativa de responder a perguntas ou dúvidas provenientes da prática profissional ou da curiosidade” (GRAZIOS, M. E. S.; LIEBANO, R. E.; NAHAS & F. X. 2010, p.07).

Vale lembrar que a leitura de textos científicos também pode ser fonte geradora de novas perguntas. Um trabalho científico elaborado e conduzido de forma adequada responde às questões levantadas, porém desperta novas dúvidas (GRAZIOSI; LIEBANO & NAHAS; 2010, p. 09).

Com objetivo num recorte sucinto e, perspectiva interdisciplinar guiada nas construções sobre a geração dos screenagers por múltiplas linguagens sobre a inteligência artificial no intuito de compreender os aspectos do posicionamento individual e coletivo de forma crítica-reflexiva no contexto sociofamiliar e escolar, destacando sentimentos da relação entre estes sujeitos — constitui-se a preliminar da pesquisa.

Assim, na busca pelas respostas de cunho qualitativo tecidas pela reflexão das literaturas desenvolvidas por renomes no assunto por meio do estudo bibliográfico, assenta-se o corpo deste trabalho amparado em *e-books*, livros, artigos, dissertações defendidas em universidades, repertórios universitários reconhecidos pela comunidade científica de reconhecimento mundial, acervos públicos/privados abertos — numa ponta, considerando os desafios da família e, na outra, a vivência das instituição de ensino, professores e demais da trama.

Inquietações e possibilidades no uso da IA na educação

Apesar que a maior inquietação no uso das telas no seio familiar seja a relação dos filhos com a transversalidade entre os mundos virtuais e suas culturas díspares em que seus pupilos estão em constante relação, foi e, continua sendo, a família a primeira instância que conduz a primeira relação dos filhos com o mundo virtual.

A Geração Alfa é 100% digital e a relação de seus indivíduos com a tecnologia começa muito antes de chegarem ao mundo, com exames de sexagem fetal para confirmar se os bebês são meninas ou meninos, e nascimentos transmitidos em tempo real para parentes em outras localidades, (ESCOLA DA INTELIGÊNCIA [online]).

Parafraseando Tapscott (1999), a geração Z tem uma relação de lazer com a mídia digital onde estes usuários não desenvolvem ações apenas de espectadores e ouvintes.

Elas proporcionam intercâmbios de diferentes saberes que vão do conhecimento espontâneo ao conhecimento científico como bem se observa na construção do avatar — personagem eletrônico que permite o exercício do da imaginação, desenvolve sentimento

de pertença entre a máquina e o homem, constrói laços, desenvolver habilidades humanas e potencializa a construção de novos significados e significantes — o que promove a aculturação destes sujeitos por estas diferentes simbologias.

A habilidade de interferir na realidade como coautor eleva sobremaneira a motivação, mas principalmente eleva a condição de reconstrução de significados, permitindo o senso de empoderamento como sujeito. Um dos traços fundamentais dos bons videogames é o ambiente de parceria, participação, colaboração, resumido em coautoria, algo que, em geral, falta na escola, por ter-se tornado está um mundo separado, abstrato, estranho. (DEMO, 2004, p.7).

Apesar que tenha surgido como elemento de lazer, conforto e modernidade nos processos que, antes, eram burocráticos, ela tornou-se para escola e professores um desafio. Ensinar nestes espaços se configurou por tempos substancialmente perturbadores, pois as tecnologias se apresentam efêmeras no espaço-tempo em que os sistemas de escolarização não recebem sua adaptação e por isto trazem dificuldades aos educadores em acompanhá-las — falta-lhes estrutura, falta-lhes tecnologias de ponta, formação em serviço para então ser profissionais da área de informática, com certa especialização em ensino virtual, diferindo de contexto público para privado.

No Brasil, o documento com força normativa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB, 2013), aponta através da Câmara Nacional de Educação — CNE, a ineficácia dos programas de avaliação do desempenho dos alunos da educação básica quando indaga se estas estariam expressando resultados de aprendizagens nacional da forma como se processa a avaliação nestes espaços de ensino.

Para ele, não estão de acordo com a maneira como a escola planeja e opera o currículo escolar. Reforça, ainda, se os modelos de avaliações aplicadas, nacionalmente, nas instituições de ensino guardam relação efetiva com o currículo oculto, ou seja, com as realidades de ensino, brasileira?

O Plano Nacional de Educação – PNE normatiza competências e habilidades a serem atingidas e dá prazos para a concretização dentro do sistema de ensino nacional perpassado desde a educação infantil a superior por ensino pela metodologia *b-learning*, onde mais uma vez, não apresenta diálogo com as realidades vividas nos diversos campos de ensino brasileiro: estudantes que chegam às salas de aulas e, se deparam com um contexto tradicional com recursos ultrapassados, o que se caracteriza como paradoxo tendo em vista vultuosas diferenças geográficas: um paradoxo.

Gente que gastou, em média, mais de quatro horas diárias lidando com imagens, textos, músicas, animações, interações e sons mediados por aparelhos variados [...] tem mais facilidade em lidar com tecnologias digitais e manipular informações em telas diversa e simultâneas (SATHLER, 2005, p.21).

E, nesta metamorfose em que vive o mundo cercado de facilidades e possibilidades para crianças e adolescentes é impossível negar a simbiose do uso da tecnologia de informação e comunicação e a geração Alfa.

Com êxodo familiar do espaço rural para o urbano em busca de conforto surge o estreitamento de espaços físicos nas cidades. Com o passar das décadas e o aumento das populações urbanas, ocorre a diminuição dos espaços livres dando oportunidades para o sedentarismo não só adulto, mas o infanto-juvenil. A partir da década de 90 com

a grande explosão da internet e a produção em grande escala de dispositivos eletrônicos e programação eletrônica acirrada, criam-se os jogos, os filmes — inicia-se um processo um rápido processo de inserção de crianças e adolescentes no mundo virtual. Em muitas famílias velha negociação de notas, comportamentos levaram a recompensas digitais, acirrando ainda mais a qualificação de usuário cultural dos meios de comunicação.

Para Marcovitch (2002), a chegada do equipamento eletrônico nos lares passou por três fatores simultâneo: a ignorância de uso dos avós, alfabetização digital dos pais pelos manuais e a literacia digital dos filhos. No que corrobora La Taille (1951) “ [...] a operação com sistemas simbólicos é, pois, construída de fora para dentro do indivíduo. O processo de internalização é, assim, fundamental no desenvolvimento psicológico humano” (LA TAILLE, *et al.*, 1951, p.14).

Para o Observatório de Educação, Ensino Médio e Gestão “um dos objetivos do uso da IA na educação é a abertura da chamada “caixa preta do aprendizado”, uma inteligência artificial que contribui para uma compreensão mais profunda e detalhada de como o aprendizado realmente acontece [...]” (INSTITUTO UNIBANCO, [online]).

Neste panorama contracenam a vulnerabilidade social de crianças e adolescentes em países ainda em desenvolvimento que, só não permite um ensino digital as classes menos favorecidas, como muito preocupa as instituições de pesquisa voltadas a ação social sobre direitos e igualdades de acesso e permanência na escola.

[...] para que a barreira da fratura digital nas comunidades Latino-americanas em situação de vulnerabilidade social seja ultrapassada é preciso que seja compreendida que a inclusão digital vai além do acesso a dispositivos informáticos. Ela deve propor meios de transformar as perspectivas de vidas dos indivíduos e buscar soluções de melhoria social destes novos usuários, faz necessária a intensificação de ações de inclusão digital nas instituições escolares e projetos sociais que estejam alinhados aos saberes informacionais definidos pelo campo da infoeducação, além de novas práticas escolares [...] (SOUZA, 2019, p.20).

No entendimento de Souza (2019), sem que exista conteúdos de tecnologias na base, como parte integrante da grade de ensino será difícil atender a demanda, caso a ponderar, as duas pontas do novelo. Em uma, estão crianças e adolescentes oriundos de famílias onde muitas vezes moram em residências humildes com péssima estrutura física convivendo com muitos parentes num metro quadrado, entre elas, famílias que residem distante dos centros, com restrito ou nenhum acesso à internet como áreas rurais sobrevivendo com os parentes do subemprego. Na outra, os que convivem desde o nascimento com as tecnologias emergentes.

Destarte, fica difícil colocar em prática os discursos normativos em educação digital quando considera-se as distintas realidades de ensino.

Nosso atraso é clamoroso e isso já é parte da marginalização digital. O pior, porém, é que não se vê iniciativa profunda, sistemática, a não ser solavancos, como, de repente, compra de milhares de computadores sem as devidas condições de uso. É preciso, antes de mais nada, que aprendizagem digital faça parte da formação docente e discente, em definitivo, de modo curricular. Em jogo não está apenas participar da economia, mas principalmente participar da vida política, (DEMO, 2004, p.13).

Apesar da normatização da formação docente em serviço de professores quanto ao emprego da IA no setor educacional público em poucas esferas o discurso saiu do papel, o que para outras, é questão de iniciativa.

O município de Garanhuns, Estado de Pernambuco/Brasil, desenvolve nas práticas, um currículo com base no “*blended learning*” ou *b-learning*. Contando com escolas integrais na educação básica envolvendo os alunos do ensino fundamental (1º ao 9º ano e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA). “Foi um momento de muita alegria em ver esse investimento sendo feito, proporcionando qualidade de ensino. Fico feliz em trazer essas condições para os estudantes. Vamos continuar fazendo investimentos na Educação, que é o pilar de tudo”, (PREFEITURA DE GARANHUNS [online]).

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado, (DCNEB, 2013, p.18).

O modelo de ensino *b-learning* se caracteriza por uma mistura de aulas realizadas presenciais e remotas. Que podem variar no ensino superior com aulas presenciais e/ou encontros presenciais de uma a duas vezes por semana ou mês, geralmente, marcados por práticas dinâmicas diversas.

A decisão do município de Garanhuns vai de encontro a BNCC, a qual, prevê que a escola possibilite aos estudantes a apropriação das linguagens das tecnologias digitais, tornando-os no futuro, alunos fluentes em uso tecnológico caminhando para a consolidação da aplicação destes recursos, perpassados em todas as disciplinas do currículo escolar: uma exigência da Competência geral 5, BNCC.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BNCC, 2018).

Segundo Vitorino, professora e secretária de educação de Garanhuns, a metodologia mista de ensino surgiu como facilitadora à inclusão digital de estudantes, servindo como complemento ao currículo do município, (Prefeitura de Garanhuns, [online]).

[...] a atuação do professor como facilitador e mentor; desejo de se cobrir mais material ou de se cobrir melhor um mesmo material; desenvolvimento de um senso de autoconfiança e independência nos estudantes; inclusão de uma experiência de trabalho em grupo; encorajamento para a análise mútua entre pares. (AMORIM, 2002, p. 03).

Para Pereira *et al.* (2015):

O ensino é cada vez mais mediado pelas tecnologias e a aprendizagem realiza-se em modo virtual, no todo, ou complementada presencialmente. São usados sistemas de gestão de aprendizagem, recorre-se a tecnologias de comunicação síncrona e assíncrona, disponibilizam-se programas, informações e conteúdo online, por vezes disseminados publicamente, como os recursos educacionais abertos, multiplicam-se repositórios e assiste-se a um movimento crescente de criação de cursos abertos em grande escala, os Massive Open Online Courses (MOOCs) (PEREIRA *et al.*, 2015, pp.11 - 12).

Uma observação sobre o conceito informatização defendido sob a ótica tratada em muitos países e, em muitos casos, ainda o é. Trata-se da característica apenas “procedimental”. Algo circunscrito ao âmbito da sua exigência sócio-cultural e econômica. É comum ouvir ou ler algo que sugere noção de inclusão digital: acesso dos indivíduos aos bens e serviços oferecidos por uma sociedade cercada de tecnologias avançada, mas não como movimento social, essencialmente, condição de existência mais digna, equidade social, compreendida como sujeitos que conquistaram direitos, assumem deveres, solicitude, condições do ato político para o aqui e o depois.

Mckinsey Global Institute (2017) reverbera sobre o emprego futuro, onde quase todas as áreas do segmento profissional humano serão sujeitas a sistemas IA, embora essa repercussão tenha impactos diferentes de país para país, a educação será um dos ramos mais atingidos. Quando se observa que a inteligência artificial já não é um embrião para a humanidade, a qual, experienciada por Warren McCulloch e Walter Pitts, em 1943, a partir de conhecimentos filosóficos sobre a função dos neurônios no cérebro humano, assim como, a lógica de Russel e Whitehead e a teoria da computação de Turing, percebe-se o processo estanque do qual vive a escola que desperta, mas ao qual, retorna logo a seguir com novas invenções sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo que toda pesquisa se constitui no intuito de trazer informações sobre determinado ponto, este trabalho buscou o contexto educacional que envolve a geração screenagers e o uso da Inteligência Artificial, numa visão psicopedagógica-crítica docente. Desta forma, contribuiu para a compreensão sobre o impacto maior das TDICs na trama educacional, revelando a repercussão da ausência de um foco maior nas políticas públicas em educação escolar (escola pública), responsável, promotora de aprendizagens significativas e equitativas no contexto de ensino, como bem, salienta por suas descobertas, a necessidade de profissionais dispostos a se ariscarem no mundo das novas descobertas científicas.

Em linhas gerais, as pesquisas já publicadas envolvendo o uso da IA na educação escolar oferecem pouco esclarecimento sobre a aprendizagem de crianças e adolescentes, o que embasou a busca presente, constituindo-se um novo campo desafiador que verbera por muitos contextos educacionais, falhos, no atendimento às necessidades do desenvolvimento de competências digitais desenvolvidas que deve a escola abraçar, principalmente, em muitos países sul-americanos.

REFERÊNCIAS

- PONTE, Cristina. « Uma geração digital? A influência familiar na experiência mediática de adolescentes », *Sociologia, Problemas e Práticas* [online], 65 | 2011, posto online no dia 14 março 2012, consultado no dia 30 abril 2019. URL: <http://journals.openedition.org/spp/94>. Acessado em 14/06/2023.
- DEMO, P. (2004). Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos. Plano, Brasília GRAZIOSI, M. E. S., LIEBANO, R. E., & NAHAS, F. X. (2010). Elaboração da pergunta norteadora de

pesquisa. São Paulo: UNIFESP.

DESSEN, M. A. (2010). Estudando a Família em Desenvolvimento: Desafios Conceituais e Teóricos. Universidade de Brasília. PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, 30 (núm. esp.), 202-219.

BRASIL (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – [PDF]. Brasília: MEC, SEB, DICEI.

GRAZIOSI, M. E. S.; LIEBANO, R. E.; NAHAS, F. X. (2010). Elaboração da pergunta norteadora de pesquisa [PDF]. São Paulo: UNIFESP. Disponível: www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/esf/1/modulo_cientifico/Unidade_12.pdf. Acesso em 04/07/2023.

Instituto Unibanco. Observatório de educação ensino e gestão. Inteligência Artificial na Educação: conheça os efeitos dessa tecnologia no ensino e na aprendizagem [online]. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/> Acessado em 30/06/2022.

TAILLE, de L.Y. (1951). Piaget, Vigotsky, Wallon. Teoria psicogenéticas em discussão. Ives de La Taille; Marta Kolh de Oliveira; Heloysa Dantas, São Paulo: Summus, 1992.

MARCOVITCH, J. (2002). A informação e o Conhecimento. S. Paulo Perspec. S. Paulo. V.16., nº4. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v16n4/13568.pdf> (Acesso em 19/06/023).

MCKINSEY GLOBAL INSTITUTE. Jobs lost, jobs gained: workforce transitions in a time of automation: executive summary. [S. l.], Dec. 2017. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Public%20and%20Social%20Sector/Our%20Insights/What%20the%20future%20of%20work%20will%20mean%20for%20jobs%20skills%20and%20wages/MGI-Jobs-Lost-Jobs-Gained-Executive-summaryDecember-6-2017.pdf>. Acesso em: 28/06/2023.

MOITA, F. (2007). Game On: Jogos Eletrônicos na Escola e na Vida. Guanabara: Editora Alínea.

PEREIRA, A. [et al.] - Desafios da avaliação digital no ensino superior [em linha]. Lisboa: Universidade Aberta. LE@D, 2015. 121 p. (e-Book Lead). ISBN 978-972-674-766-6.

PIVA Jr, D. de Amorim; J. A., Miskulin; M. S. de Freitas; R. L. & Miskulin, R. G. S. (2002, January). AUXILIAR: Uma aplicação de inteligência artificial que possibilita a potencialização da aprendizagem em Ambientes Colaborativos de Ensino. In Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE) (Vol. 1, No. 1, pp. 86-93). Acessado em 29/06/2023.

BRASIL, (2023). Prefeitura de Garanhuns: Prefeitura de Garanhuns entrega tablets a alunos da rede municipal de ensino. Disponível em: <http://www.Prefeitura de Garanhuns entrega tablets a alunos da rede municipal de ensino - Prefeitura de Garanhuns.pdf.2023>.

SATHLER, L. (2005) não somos mais os mesmos depois da internet. Mundo Jovem, Porto Alegre. Disponível em <http://www.lucianosathler.pro.br/wordpress/wp-content/uploads/2008/02/internet-screenager-mundojovem.pdf>. Acessado em 20/06/2023.

SOUZA, P. C. D. (2019). A inclusão digital nas sociedades do conhecimento: um estudo comparativo com adolescentes em situação de vulnerabilidade social em Lima e São Paulo (Doctoral dissertation). Universidade de São Paulo. <https://escoladainteligencia.com.br/> .Acesso em 28/06/2023.

A motivação/desmotivação pela aprendizagem escolar e suas consequências no processo de ensino e aprendizagem

Motivation/De-motivation for school learning and its consequences in the teaching and learning process

Luzenir de Assis Rocha Lima

Graduada em pedagogia. Especialização em Psicopedagogia. Mestranda em Ciências da Educação (UNADES). Professora.

Leila Miriam Rufino

Graduada em Letras. Especialista em Didática do Ensino com orientações em Língua Portuguesa. Mestranda em Ciências da Educação (UNADES). Professora.

Josiane Rocha Ferreira

Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia. Mestranda em Ciências da Educação (UNADES). Professora.

Alaide Ferreira Miranda Silva

Graduação: Pedagogia. Especialização em Gestão escolar. Mestranda em Ciências da Educação (UNADES). Professora.

Maria Ivone de Souza

Graduada em Ciências Biológicas. Especialista em Educação Ambiental e sustentabilidade Ambiental Mestranda em Ciências da Educação (UNADES). Professora de ciências da natureza.

Maria das Dores Laurentino Rodrigues

Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia. Mestranda em Ciências da Educação (UNADES). Professora

Edna Maria Ferreira de Sena

Graduada em Pedagogia e Letras. Especialista em Arte- Educação. Mestranda em Ciências da Educação (UNADES). Professora

Ana Paula Soares da Silva Constantino

Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia. Mestranda em Ciências da Educação (UNADES). Professora.

Marilda Maia Silva Alves Nascimento

Graduada em Pedagogia e em Geografia. Especialista em Gestão Educacional e em Educação. Mestranda em Ciências da Educação (UNADES). Professora do Ensino Fundamental II

Mary Enoy Bezerra de Sá Matos

Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Professora. Mestranda em Ciências da Educação (UNADES).



RESUMO

O presente estudo teve como objetivo a reflexão sobre os problemas do cotidiano escolar, principalmente na sala de aula, considerando que a desmotivação pelo estudo tem sido sem dúvidas contribuído significativamente para a não efetivação do ensino e aprendizagem no espaço escolar, o que é observada não apenas pelos professores, mas também pelos pais, pois não é incomum ouvir dos pais que seus filhos estão desatentos, desinteressados e desmotivados pelo estudo, problema que abrange alunos de todas as idades, séries, raças, classes sociais. Até mesmo as crianças que estão em seus primeiros anos escolares. Assim por meio desse estudo procedemos a análise dos principais fatores que contribuem para o advento e elevação da desmotivação no espaço escolar, bem como, averiguamos como ocorre esse problema no cotidiano escolar, buscando apontar os fatores que tem concorrido para a desmotivação nas salas de aula contemporâneas, avaliando as consequências da desmotivação para o processo de ensino-aprendizagem, e ainda, identificando como proceder para evitar, minimizar a desmotivação em sala de aula.

Palavras-chave: motivação. desmotivação. processo e ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This study aimed to reflect on the problems of everyday school life, especially in the classroom, considering that the lack of motivation to study has undoubtedly contributed significantly to the non-effectiveness of teaching and learning in the school space, which is not observed not only by teachers, but also by parents, as it is not uncommon to hear from parents that their children are inattentive, uninterested and unmotivated to study, a problem that encompasses students of all ages, grades, races, social classes. Even children who are in their early school years. Thus, through this study, we proceeded to analyze the main factors that contribute to the advent and increase of demotivation in the school space, as well as, we investigated how this problem occurs in the school routine, seeking to point out the factors that have contributed to demotivation in the classrooms. contemporary practices, assessing the consequences of demotivation for the teaching-learning process, and also identifying how to proceed to avoid, minimize demotivation in the classroom.

Keywords: motivation. demotivation. process and teaching and learning.

INTRODUÇÃO

Após refletirmos sobre os problemas presentes no cotidiano escolar, principalmente na sala de aula, foi possível considerarmos que a desmotivação pelo estudo tem sido sem dúvidas, um dos problemas que tem contribuído significativamente para a não efetivação do ensino e aprendizagem no espaço escolar.

Ao avaliarmos a etimologia das palavras podemos compreender melhor o seu significado, o que será bastante significativo na busca da compreensão do tema abordado. Motivação vem do verbo motivar, que segundo o dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, significa: dar motivo, despertar o interesse, incitar, estimular. Logo, motivação significa exposição de motivos ou causas, e ainda, conjunto de fatores, os quais agem entre si, e determinam à conduta de um indivíduo. Segundo Holanda (1996). Assim podemos conceituar a palavra desmotivação como o antônimo da motivação significando,

portanto, falta de motivo, estímulo, interesse, vontade por algo. Neste caso, pelo estudo e aprendizagem escolar

Vale salientar, que a desmotivação não tem sido observada apenas pelos professores, mas também pelos pais, pois não é incomum ouvir dos pais que seus filhos estão desatentos, desinteressados e desmotivados pelo estudo.

De acordo com Ruiz (2004): Exemplos disto são as queixas cada vez mais frequentes dos pais a respeito do baixo valor atribuído pelos seus filhos à escola e dos professores manifestando sua preocupação com a falta de interesse, com o baixo rendimento, com a pequena participação nas aulas e com o pouco tempo dedicado pelos alunos às atividades acadêmicas fora da classe, sem falar nos comportamentos de indisciplina em sala de aula e no fracasso ou evasão, muitas vezes resultante deste quadro.

O interessante é que esse fato apresentado por Ruiz (2004) abrange alunos de todas as idades, séries, raças, classes sociais. Até mesmo as crianças que estão em seus primeiros anos escolares também vêm demonstrando sua desmotivação através de atitudes e comportamentos semelhantes citados anteriormente. Sabemos que a principal fonte de motivação são nossos próprios desejos, as metas que traçamos, os objetivos que almejamos atingir.

Nos dias atuais, um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores refere-se à motivação dos estudantes, pois com o advento da tecnologia, que tem proporcionado aos nossos alunos atrações como vídeos, jogos, internet; tornar a aula atrativa e prazerosa em escolas que muitas vezes não dispõe nem mesmo de recursos usuais necessários para realizar uma aula um pouco mais atrativa como: cartolina, lápis de cor, pincéis, tintas, tesouras, etc. tem sido um desafio diário para os professores.

Os alunos acostumados a se divertirem quando estão em casa, ao chegarem à escola esperam continuar se divertindo e quando percebem que isto não acontecerá, pois, as aulas não são tão atrativas quanto os jogos, filmes e internet, começam a desejar que aquele momento passe o mais rápido possível para que eles possam chegar em casa e logo tornarem a brincar, assistir, se divertir.

Pretendemos por meio desse estudo analisar os principais fatores que contribuem para o advento e elevação das desmotivação no espaço escolar, bem como, averiguar como evitar e até mesmo abolir esse problema do cotidiano escolar, buscando apontar os fatores que tem concorrido para a desmotivação nas salas de aula contemporâneas, avaliar as consequências da desmotivação para o processo de ensino-aprendizagem, e ainda, identificar como se deve proceder para evitar, minimizar ou até mesmo extinguir a desmotivação em sala de aula.

Dentre os fatores que podem ser desencadeadores da desmotivação dos educandos pela aprendizagem escolar, vale ressaltar alguns que se acredita serem significativamente relevantes, como: falta de incentivo e acompanhamento dos pais, falta de objetivo de vida, carência de afeto, dificuldades de aprendizagem, contato com jogos eletrônicos, insuficiência de recursos escolares, omissão dos professores dentre outros.

A percepção da desmotivação no cotidiano escolar encontra respaldo em vários estudiosos, como Moreira (1988) quando relata sobre sua tristeza ao descobrir que uma criança ao ser indagada sobre o que mais gostava na escola respondeu que o melhor acontecia até que a aula começasse.

A desmotivação caracteriza-se por comportamentos específicos e usando as palavras de Keller (1983), podemos identificar alguns de seus indicadores.

[...] ausências à aula, desculpas esfarrapadas, alegria indisfarçada diante de um feriado inesperado, murmúrios de pesar quando uma prova é anunciada, evidente alívio ao aproximar-se o fim de semana, são claros indicadores da desmotivação (KELLER, 1983, p. 35).

Hübner D'Oliveira (1998) também fala sobre a alegria demonstrada pelos alunos ao sair da escola diante do final da aula ou da aproximação de um feriado. Demonstrando assim, o quanto o aluno acha a escola desagradável.

Perrenoud (1995) retrata a situação de alunos com dedicação mínima aos trabalhos realizados na escola, cujo comportamento caracteriza-se por atitudes de escárnio, absenteísmo mental, resistência passiva ou de algazarra.

Ceccon, Oliveira e Oliveira (1993) conceituam a escola como um lugar onde os alunos não se sentem bem, nem à vontade. “Mesmo aqueles que, fora da escola são faladores, espertos, curiosos e alegres, dentro da escola vão ficando calados, passivos e tristes” (CECCON, OLIVEIRA E OLIVEIRA, 1993, p. 16)

Assmann (1998) nos chama a refletir sobre a necessidade de reencantar a educação, cujo sentido implica em colocar a ênfase numa visão de ação educativa que provoque produção de experiências de aprendizagem. Isto pressupõe, remotivação de educadores e educandos.

O ambiente pedagógico tem que ser um lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar aquela doce alucinação entusiástica requerida para que o processo de aprendizagem aconteça. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional (ASSMANN, 1998, p. 29).

É preciso pensar nos possíveis causadores deste quadro, e a partir da análise das contingências de reforçamento pode-se remeter a caminhos de possíveis soluções para o velho problema da desmotivação.

Para a realização do estudo sobre o tema supracitado, será realizada uma pesquisa qualitativa porque

A abordagem qualitativa parte do princípio de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

APONTANDO VALORES QUE CONDUZEM À DESMOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Segundo Cunha (1988), a palavra aprendizado, etimologicamente significa o ato do aprendiz aprender, no latim *apprehendere*, significa apanhar algo. A palavra aprendizado,

em sua procedência, indica que o indivíduo se conduz ao aprender. O indivíduo nasce e no mesmo instante inicia-se o seu processo de aprendizagem com a influência do contexto ao qual se inseriu e, mais tarde, por mediação social, a construir uma visão de mundo e intervir nele.

O termo aprendizagem, remete à ideia de escola, matérias, estudo, desempenhos acadêmicos e habilidades. No entanto, a aprendizagem escolar é resultante de uma intrincada atividade humana, onde o pensamento, as emoções, a percepção, a motricidade, associados ao momento histórico cultural, a que o indivíduo está inserido, podem estar envolvidos. A aprendizagem, nesse sentido, é abordada por diversos ângulos, e refere-se à complexidade do ser humano nas suas várias dimensões, as quais acompanham o indivíduo durante todo o seu percurso de vida, sofrendo a influência de inúmeras variáveis segundo Smole (2006). Essas variáveis podem ser entendidas aqui, como motivações e estímulos ao qual este indivíduo está exposto.

Motivação, assim como aprendizagem, é um termo largamente usado, em diferentes contextos com diferentes significados. O termo motivação é derivado do verbo em latim *movere*. A ideia de movimento aparece em muitas definições e, relaciona-se ao fato da motivação levar uma pessoa a fazer algo, mantendo-a na ação e ajudando-a a completar tarefas.

Segundo o dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, significa: dar motivo, despertar o interesse, incitar, estimular. Logo, para Aurélio, motivação significa exposição de motivos ou causas, e ainda, conjunto de fatores, os quais agem entre si, e determinam à conduta de um indivíduo. (HOLANDA, 1996).

Há ainda, outros autores que empregam o termo de várias outras maneiras num mesmo parágrafo. Vernon (1973) faz essa diversificação logo nas primeiras páginas do primeiro capítulo de seu livro "Motivação Humana": "A motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes. Contudo, é evidente que motivação é uma experiência interna que não pode ser estudada diretamente". (VERNON, 1973, p.11).

Pode se verificar que, inicialmente Vernon (1973), utiliza o termo motivação como uma força sem que se especifique a que natureza pertença. Logo após, ele a utiliza como uma ideia de movimento e remonta ao fato da motivação levar uma pessoa a fazer algo.

No uso corriqueiro, as pessoas costumam utilizar esses dois significados como dois aspectos de um mesmo fenômeno, contudo, para Cofer (1972, p. 3):

Diz-se frequentemente que há duas concepções, mais ou menos incompatíveis, da natureza humana. Uma delas sustenta que o homem é um ser essencialmente racional, seletivo, dotado de vontade, que conhece as fontes de sua conduta ou que está cômico das razões para a sua conduta e é, portanto, responsável por ela. O outro ponto de vista afirma por vezes que o homem, por natureza, é irracional, e que seus impulsos e desejos devem ser controlados pela força das sanções da sociedade.

Ao avaliar as tendências nas teorias da motivação humana percebemos duas variáveis, uma que trata o homem como um ser irracional e outra que propõe o homem como ser racional.

A primeira encontra suas raízes entre pensadores do século XIX, tais como: Schopenhauer, Darwin, Bérqson, Freud e outros, onde argumentam que o comportamento humano está diretamente ligado a herança genética do indivíduo, a segunda nos leva aos filósofos gregos, como Platão e Demócrito. Platão.

Segundo Bolles (1967), constrói uma filosofia do homem sem conceitos motivacionais: “se a razão tem liberdade para escolher seus objetivos, a escolha de objetivos é o determinante de sua ação futura. A vontade do homem é livre porque é sempre dirigida para o futuro, e, portanto, escapa das restrições situacionais.” (BOLLES, 1967, p. 10).

A origem da motivação é, portanto sempre o desejo de satisfazer suas necessidades sendo ela ativada tanto por fatores internos como externos.

Ao examinarmos cuidadosamente a palavra motivo e seu uso na aprendizagem, temos que: “em sua definição, deverá haver referência a três componentes: o comportamento de um sujeito; a condição biológica interna relacionada; e a circunstância externa relacionada”. (RAY, 1964, p. 101).

Se a motivação se origina no desejo de satisfazer uma necessidade, não havendo necessidade, não haverá motivação. Pelo contrário, a reação normal da pessoa, quando compelida a uma atividade não resultante de um desejo de satisfazer uma necessidade, é a desmotivação.

O problema da desmotivação é frequentemente observado em salas de aula, alunos com notas baixas, dificuldades de aprendizagem, pouca atenção às aulas, a repetência e a evasão escolar, a falta de motivação pelo medo do fracasso, o desinteresse por causa da distância entre o que estudam e a sua realidade, entre outros, são alguns dos problemas enfrentados pelos professores.

Tais comportamentos, no entanto, são advindos principalmente do meio ao qual o indivíduo está inserido, e qualquer investida que se tenha no intuito de investigar ou compreender a forma de aprendizagem deste indivíduo, terá que ser avaliado os pressupostos políticos, ideológicos, a sociedade, a família e o conhecimento que envolve este ser humano. Para Gardner (1999), ao abordar uma educação eficaz, que tenha a intenção de alcançar um verdadeiro entendimento dos conteúdos, os educadores precisam distinguir as dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Portanto, pode-se considerar que a aprendizagem está intimamente relacionada com referências pessoais, sociais e afetivas. Para Vygotsky (1991) o intercâmbio social é que fornece os meios para o desenvolvimento, pois em todo o decorrer da vida do indivíduo, ele está intensamente, influenciado por definições do mundo social. Apesar de o seu desenvolvimento ser definido pelo processo de maturação do organismo individual, é o aprendizado que permite o despertar dos processos internos desse desenvolvimento. Então, a interação social quando integrada aos estímulos da aprendizagem e do desenvolvimento, poderia ser amplamente explorada no contexto escolar, pois esses dois aspectos referem-se à formação do indivíduo em suas diferentes, mas interligadas dimensões.

Partindo dessas implicações, busca-se através da investigação psicossocial, identificar, quais fatores levam os alunos a perder o interesse pelo aprendizado, aqui, o olhar

pedagógico não se volta, prioritariamente, para o espaço escolar, mas procura compreender a dinamicidade sócioafetiva familiar e seu relacionamento com o não aprender da criança.

Dentre os fatores familiares, observa-se que muitas vezes, as crianças desmotivadas passam por vários fatores dentro do seio familiar e social como: separação dos pais, morte de alguém na família, nascimento de irmão, hospitalizações e mudança de escola ou residência, maturidade e independência precoce, permissividade sexual excessiva, exposição a pessoas desconhecidas, mudança na rotina, impedimento físico para o alcance de algum objetivo, assim como também pelo contato com membros da família que estejam sob stress (raiva interpessoal, ausência de suporte social).

Podemos considerar, além disso, que as expectativas existentes dentro do lar, também influenciam na motivação escolar, pais analfabetos, a pobreza, o trabalho precoce, e ainda quando a criança não recebe cuidados adequados diariamente, um retrato da vida no mundo moderno, ou seja, pais saem para trabalhar e deixam seus filhos com os avós ou empregadas, estes por sua vez, não cobram os estudos e a efetivação de tarefas em casa e ainda, ocorre em muitos casos, de a realização das tarefas em vez de ser feita pelos alunos, é feita pelas próprias pessoas adultas, e a criança de nada participa. Tais fatores incidem diretamente no âmbito cognitivo e afetivo deste indivíduo, causando dificuldades, transtornos de comportamento, descontentamento e desmotivação de aprendizado.

No meio social também ocorrem transformações que interferem na motivação dentro da sala de aula. O contato com jogos eletrônicos e a insuficiência dos recursos tecnológicos escolares, fazem com que as aulas ministradas pelos professores se tornem sem atrativos e muitas vezes frustrante para os alunos.

Para Zenti (2000), os professores devem mostrar aos seus alunos que estudar pode ser divertido. Contudo, o maior obstáculo está em concorrer com os atrativos tecnológicos e os brinquedos que seduzem as crianças, e que na escola não existem. De acordo com Patto (1999, p. 116): “uma escola desinteressante vem se somar um aluno desinteressado”.

A criança hoje vive em um mundo cheio de tecnologias e brinquedos que as arrebatam e encantam. Os atrativos proporcionados pelos meios de comunicação social despertam interesses que estão além do simples fato de frequentarem uma escola. Infelizmente, a escola, na maioria das vezes, não tem a oferecer os mesmos atrativos, gerando quase sempre certo desapego e falta de motivação pelos estudos, pois para uma criança, brincar é muito mais interessante do que estudar.

Embora a sociedade, os professores e os pais atentem para a importância da educação e para o desenvolvimento do indivíduo, a criança tem garantido uma boa parte de seu tempo para esses atrativos tecnológicos e acabam deixando de fazer suas tarefas escolares. Fazer com que os meninos e as meninas entendam isso é um grande desafio.

Outro fator que deve ser observado é o descontentamento por parte dos profissionais da educação, quando se pensa em motivação para a aprendizagem é preciso considerar as características do ambiente escolar.

A insatisfação com o trabalho gera profissionais desacreditados, o que se pode constatar é uma escola ultrapassada em relação a tecnologia, lideranças omissas e

inoperantes e por vezes desqualificadas, ambiente de trabalho precário, quando observa-se dentro da escola cadeiras quebradas, luminárias queimadas, alunos que em alguns casos, começam os estudos e tem de sentar no chão, e ainda em algumas escolas, o uso do giz e quadro negro, o que causa sérias consequências para saúde, tanto de professores como de alunos, tais como: atingem o sistema oftalmológico, causa reações alérgicas diversas, atacando quem possui rinite, asma e outras doenças relacionadas às vias respiratórias, em contato com as cordas vocais altera a voz, e em contato com as mãos provoca a secura das mesma, mesmo aqueles que não possuem nenhuma alergia, podem ser acometidos pelo pó de giz, já que esse age principalmente em mucosas e pele e outros males aqui não mencionados.

Dentro dos problemas enfrentados pelos professores, podemos acrescentar que na maioria das escolas, pode-se notar o número excessivo de alunos, quando é comum observarmos, principalmente em escolas públicas, salas de aula com 40 alunos ou mais, o que dificulta uma satisfatória execução das aulas, pois o professor não tem condições de atender as dificuldades individuais de cada aluno e, ainda não dispõe de recursos para ministrarem suas aulas e, para se ter a atenção desses alunos ele tem de forçar a voz e isso danifica as pregas vocais, o que acarreta distúrbios vocais.

Nas séries iniciais esse problema ainda é mais grave, visto que, os indivíduos aqui envolvidos requerem uma atenção especial, para que suas tarefas e conseqüentemente seu desenvolvimento, possam ser plenamente desenvolvidas. O acúmulo de crianças na sala de aula, como se pode ver, acarreta uma desmotivação do aluno também, pois apresentam mais dificuldade em relacionar-se com a professores e colegas, gerando certos empecilhos para a elucidação de suas dúvidas, já os professores reclamam das conversas paralelas que atrapalham o rendimento.

Não obstante a todos esses fatores, há também o querer aprender. Quase sempre podemos observar que crianças que possuem famílias desajustadas, pais separados, famílias excluídas socialmente pela pobreza, baixa autoestima, como também o distanciamento entre a realidade social, o planejamento da equipe pedagógica e o currículo. Pode levar a desmotivação. Keller (1983), afirma que o educador tem que respeitar e compreender o referencial desse indivíduo, o modo como pensa sobre si, sobre os outros e sua própria responsabilidade.

Sobre essas crianças com dificuldades de aprendizagem, geralmente apresentam desmotivação e incômodo com as tarefas escolares gerados por um sentimento de incapacidade. De acordo com Pozo (2002, p. 145), “ninguém levará os outros a aprender se não houver neles também um movimento para a aprendizagem” Para Violante (1997), uma boa parte da dificuldade de aprender está associado à falta de investimento do eu em sua própria atividade de pensar.

Para Luckesi “O ser humano age em função de algum resultado” (LUCKESI, 1998, p. 23.), quando o indivíduo não partilha em seu cotidiano, experiências que ressaltem e valorem o estudo e a aprendizagem, dificilmente ele terá como objetivo, interesse e desejo, seu crescimento intelectual e, portanto, para ele o resultado a ser alcançado não está no campo do entendimento, mas sim, naquilo que lhe está disposto em seu espaço de convivência sóciofamiliar.

AVALIANDO AS CONSEQUÊNCIAS DA DESMOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Não é tão difícil avaliar os problemas causados pela desmotivação em nossas salas de aula, para Zenti (2000) cotidianamente estamos sempre nos deparando com tais obstáculos como: alunos desmotivados, dispersos e desencantados com a aprendizagem e as consequências disso tornam-se cada vez mais notória.

Quando o aluno se encontra desmotivado, sem vontade de estudar, é mais que comum que ele não consiga obter êxito em seu processo de aprendizagem, uma vez que para aprender é necessário que haja um motivo, uma dedicação, vontade, desejo em aprender.

Além de comprometerem seu aprendizado, esses alunos passam a comprometer também o aprendizado de outros alunos, que por ventura, viessem a estar bem, se dedicando as suas tarefas, quando começam a incomodá-los com brincadeiras e conversinhas que visam chamar atenção de todos, causando tumultos, mal-estar e inquietação no restante da turma.

A falta de motivação gera graves e indesejáveis, problemas de aprendizagem, dentre os fatores sociais gerados por esses problemas de aprendizagem estão: a repetência escolar, evasão escolar, trabalho precoce, entrada desse indivíduo para o caminho das drogas, tabaco, álcool e tendências para a criminalidade, elevação do índice de pobreza e outros.

E em meio a esses fatores ficam os problemas de cunho psicológico como: baixa autoestima, necessidade de autoafirmação, dificuldades relacionadas à falta de atenção, concentração, de interesse e persistência para aprender, falta de confiança em si mesmas, dificuldades de relacionamento e outros.

A questão da evasão escolar e a repetência não são recentes, mas um fenômeno presente há pelos menos seis décadas, de acordo com Patto (1999), é possível perceber que o Fracasso Escolar persiste ao longo da história da escola pública brasileira e parece estar imune às ações já desenvolvidas na tentativa de sua superação.

Frequentemente associamos o fracasso escolar com a evasão escolar, isto é, a repetição das séries que compõem os ensinos fundamentais e médio, por abandono escolar, o que se mostra incompatível, como já demonstrado. Uma coisa é a reprovação e subsequente repetição de uma série, mas a continuidade desse aluno dentro do contexto escolar, e outra é o abandono do aluno de suas atividades acadêmicas.

A repetência escolar é um dos maiores problemas da educação no Brasil e é um acontecimento complexo que acumula diversas facetas. É grande o número de crianças que não conseguem desempenho satisfatório na escola e são reprovadas no final do ano.

Nas escolas públicas do Brasil, é comum vermos dois tipos de salas de aulas, uma composta por alunos que foram promovidos para uma série seguinte e outra por aqueles que não conseguiram uma nota para classificá-los para uma etapa seguinte. E um dos diversos motivos causadores desse fenômeno, a repetência, está relacionada ao desinteresse dos

alunos, o que Pozo (2002) afirma estar muito relacionado à motivação, ou a falta dela. Explica que, “normalmente, não é que não estejam motivados, que não se movam em absoluto, mas sim que se movem para coisas diferentes e em direções diferentes das que pretendem seus professores” (POZO, 2002, p. 139).

Os problemas causados pela falta de motivação, ultrapassam as barreiras sociais e, influenciam a parte cognitiva do indivíduo. É uma consequência que se interpõe a outra, pois a probabilidade de reprovação é em geral maior para alunos repetentes, um quadro que acaba segregando o indivíduo e lhe atribuindo de forma interna e, muitas vezes também externa, sentimentos de fracasso, aumenta sua desmotivação e estigmatiza o aluno, e indica que a cada nova repetência o subuniverso de alunos repetentes fica mais selecionado e contém cada vez mais estudantes de baixo desempenho, e isso têm efeitos negativos sobre a autoestima e a motivação dos alunos, além de estigmatizá-los, favorece a sua discriminação na escola.

As relações mantidas entre crianças podem acontecer de modo tenso. O diálogo mantido no seio escolar pode favorecer ou desfavorecer a aprendizagem, para Vygotsky (1991), isso ocorre quando o indivíduo torna seu, internaliza o discurso alheio, em interações sociais e interpessoais.

O discurso do opressor que o caracteriza como incapaz e fracassado pode ser incorporado por algumas crianças em sua totalidade, passando então a se reconhecer dentro dele.

Assim: “Quem repete tem desempenho cada vez pior e o fato de ter repetido pouco acrescenta à sua aprendizagem. Vai apenas rever os mesmo conteúdo, com os mesmos métodos, e ao lado de colegas mais novos, que nem sempre compreendem a sua situação” Gentile (2003, p. 2.).

Um outro fator desencadeado, é a evasão escolar, é elevado o número de alunos com histórico de desestímulo e fracasso escolar que acabam abandonando a escola depois de várias tentativas malsucedidas. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP, 2007) mostram que 41% dos alunos que ingressam na 1ª série do Ensino Fundamental não conseguem terminar a 8ª série.

Para muitos desses indivíduos, a escola não tem sentido, pois já sofrem muito e sentem-se excluídos da sociedade, sem perspectivas de vida futura, por isso não conseguem permanecer na escola acabam por engordar as estatísticas das crianças que trabalham precocemente, muitas por exemplo, trabalham em sinais, seja vendendo doces, ou limpando para-brisas de veículos, crianças que deveriam estar na escola, mais muitas vezes, devido à pobreza, a família não encontram o estímulo necessário para continuarem na escola.

E como fica dentro da cabeça dessa criança, quando se olha e se enxerga suja e sem nem um rumo para sua vida, discriminada pela sociedade e excluída do meio social devido a sua condição de pobreza. Como fica essa criança quando se aproxima de um carro e o sujeito que o dirige fecha logo o vidro como se ela fosse lhe causar um dano irreparável.

Uma pequena parcela das crianças que abandonam os estudos trabalha de maneira

digna, só que, como não tem uma formação escolar completa, pois muitas nem terminaram o ensino fundamental, acabam ocupando os piores cargos e têm os piores salários.

Em outros casos, o prejuízo a essa criança é muito pior, quando ela se vê engolida pela criminalidade, andando na marginalidade da lei. E esse é, em quase todos os casos, o destino de uma criança que foi privada do conhecimento e da educação.

Podemos ver sempre nos grandes noticiários da TV, as matérias feitas com crianças de favelas e periferias das grandes cidades, mostrando como é alarmante o número de crianças envolvidas na criminalidade, podemos observar também, que elas queriam estudar, mas muitas vezes não tem o estímulo que deveriam ter, nem dos pais, muito menos da sociedade. Essas crianças desenvolvem em si mesmas uma necessidade de autoafirmação, e por isso, tentam se impor através da violência.

Podemos observar, portanto, que o problema da desmotivação escolar é um fator gerador de outros problemas, sociais e psicossociais, onde uma alimenta o outro e deixando cada vez mais, a pequeno, médio e longo prazo, a criança alienada e excluída da sociedade. De acordo com Costa (1994, p.19): “O aluno que fracassa não como um indivíduo isolado, mas situado num contexto, produto de uma classe social, acredita-se fazer uma mediação entre o individual e o social”.

Segundo Zenti (2000), são muitos os problemas causados pela desmotivação, no entanto ele acredita que não existe uma receita mágica para fazer as aulas serem o foco de atenção das crianças. Contudo, afirma que o professor com sensibilidade e energia talvez consiga enfrentar o desafio.

A educação é o único caminho capaz para transformação humana social dos indivíduos, conduzindo-os para uma visão crítica, conscientizando e preparando-os para viverem em sociedade e assumindo a sua cidadania. (MARX, 1989, p.27).

TUDO PELA MOTIVAÇÃO: IDENTIFICANDO COMO ELIMINAR A DESMOTIVAÇÃO NA SALA DE AULA

O professor na sala de aula é um líder, pois procura influenciar os seus alunos para que estes se interessem pelas aulas, estejam atentos, participem, apresentem comportamentos adequados e obtenham bons resultados escolares.

Neste contexto, importa analisar quais fatores podem permitir aos professores, influenciar os seus alunos ou, no mesmo sentido, o que é que leva os alunos a deixarem-se influenciar pelo professor.

Podemos avaliar alguns fatores de influência dos professores sobre os alunos, tais como: o reconhecimento pelos alunos da capacidade de recompensar ou de punir do professor, através das avaliações e das estratégias de gestão da indisciplina; o reconhecimento pelos alunos da competência do professor nos conhecimentos que este lhes pretende ensinar; o reconhecimento de certas qualidades pessoais e interpessoais no professor, apreciadas pelos alunos, desenvolvendo-se processos de identificação (JESUS, 1996).

No passado, os alunos deixavam-se influenciar pelo professor pôr o considerarem competente na área de conhecimentos que devia ensinar e também por lhe reconhecerem poder para recompensar ou punir através das avaliações e das estratégias de gestão da indisciplina, não sendo postas em causa as decisões tomadas pelo professor a este nível.

Atualmente, devido a múltiplos fatores (JESUS, 1996) muitos alunos não se deixam influenciar pelo professor apenas devido ao fato de ser o “senhor professor” a sugerir, desvalorizam a escola como fonte de acesso ao saber ou conhecimento, colocando muitas vezes em dúvida a competência do professor, para além deste também ter vindo a perder poder no que diz respeito à capacidade de gestão da aprendizagem e da disciplina dos alunos.

Assim, dos fatores de influência avaliados, aquele que parece ter maior importância na atualidade é a identificação do aluno com o professor. Isto é, o sucesso do professor junto dos alunos passa muito pelo reconhecimento de certas qualidades pessoais e relacionais.

A identificação do aluno com o professor passa muito pela satisfação obtida na relação estabelecida. No entanto, muitas vezes há uma insatisfação recíproca na relação entre os professores e os alunos. Esta conclusão foi obtida por Gilly (1976) quando investigou as representações recíprocas dos professores e dos alunos, ao verificar que o docente privilegia na sua representação dos alunos os aspectos cognitivos, enquanto estes privilegiam na sua representação dos professores os aspectos afetivos e relacionais.

Neste sentido, parece haver um “equivoco” na relação pedagógica, sendo importante que os professores se aproximem das necessidades relacionais e de desenvolvimento dos alunos, no sentido de os conseguirem influenciar ou motivar para o alcance dos objetivos da educação escolar no plano cognitivo.

No passado, os alunos tinham que se adaptar aos métodos dos professores, mas atualmente o professor deve procurar ir ao encontro dos interesses e da linguagem dos alunos, sendo flexível.

Para potencializar a criação de amizade com os alunos e a motivação destes, os professores devem evitar o distanciamento, a “neutralidade afetiva” e o autoritarismo, devendo, ao contrário, fomentar uma “relação de agrado”, caracterizada pelo diálogo, pela negociação e pelo respeito mútuo.

Algumas das frases que o professor pode utilizar para uma “relação de agrado” são as seguintes: “você devia estar orgulhoso dos seus resultados”, em vez de “estou orgulhoso de você” (no sentido de responsabilizar o aluno pelo seu comportamento, indo ao encontro da sua necessidade de autodeterminação); “você está quase conseguindo”, em vez de “está quase tudo errado” ou “não faz nada direito” (no sentido de promover uma percepção de

Aperfeiçoamento pessoal e o esforço do aluno); “sempre que não compreenderem alguma explicação perguntem ou quando quiserem apresentar algum comentário relevante podem falar”, em vez de “não me interrompam, se tiverem dúvidas perguntem no fim” (no sentido de promover a participação dos alunos e a compreensão e o acompanhamento das explicações do professor).

É muito importante analisar algumas estratégias que o professor pode utilizar para se colocar de forma mais autoconfiante e com sucesso perante as situações de desinteresse dos seus alunos.

Existem diversas estratégias que os professores podem utilizar para motivar os seus alunos para as tarefas escolares (ABREU, 1996; CARRASCO E BAINOL, 1993; JESUS, 1996):

- Manifestar-se entusiasmado pelas atividades realizadas com os alunos, constituindo um modelo ou exemplo de motivação para eles;
- Explicitar o “para quê?” Das matérias do programa da disciplina que leciona, em termos da sua ligação à realidade fora da escola e da sua relevância para o futuro dos alunos;
- Salientar as vantagens que poderão advir para a vida futura dos alunos se estudarem, comparativamente às desvantagens se não estudarem;
- Procurar saber quais são os interesses dos alunos e o nome próprio de cada um deles;
- Utilizar recompensas exteriores ao gosto e à competência que a realização das próprias tarefas poderia proporcionar, indo ao encontro dos interesses dos alunos, apenas no início do processo de ensino-aprendizagem e quando os alunos apresentam uma motivação muito baixa;
- Deixar os alunos participarem na escolha das matérias e tarefas escolares, sempre que possível;
- Criar situações em que os alunos tenham um papel ativo na construção do seu próprio saber (de acordo com o provérbio “se ouço esqueço, se vejo lembro, se faço aprendo”);
- Aproveitar as diferenças individuais na sala de aula, levando os alunos mais motivados, com mais conhecimentos ou que já compreenderam as explicações do professor a apresentarem os conteúdos aos outros alunos com mais dificuldades,
- Contribuindo para uma maior compreensão e retenção da matéria por parte dos primeiros e para a modelação dos últimos;
- Incentivar diretamente a participação dos alunos menos participativos, através de “pequenas” responsabilidades que lhes possam permitir serem bem-sucedidos;
- Fomentar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, através de estratégias de trabalho autónomo e de trabalho de grupo;
- Utilizar metodologias de ensino diversificadas e que tornem a explicação das matérias mais clara, compreensível e interessante para os alunos;
- Estabelecer as relações entre as novas matérias e os conhecimentos anteriores;
- Partir de situações ou acontecimentos da atualidade ou da realidade circundante

para ensinar as matérias aos alunos;

- Utilizar um ritmo de ensino adequado às capacidades e conhecimentos anteriores dos alunos, privilegiando a qualidade à quantidade de matérias expostas;
- Criar situações de aprendizagem significativas para os alunos, contribuindo para uma retenção das aprendizagens a médio/longo prazo;
- Diminuir o significado ansiógeno dos testes de avaliação, contribuindo para o potencializar das qualidades dos alunos, para um maior empenhamento destas noutras tarefas escolares e uma menor ansiedade face às provas de avaliação;
- Proporcionar vários momentos de avaliação formativa aos alunos, levando-os a sentirem satisfação por aquilo que já conseguiram aprender e motivação para aprenderem as matérias seguintes;
- Reconhecer o progresso escolar dos alunos, comparando os seus conhecimentos atuais com os seus conhecimentos anteriores, levando-os a observar as melhorias ocorridas e a acreditar na possibilidade de ainda poderem melhorar mais os seus desempenhos se continuarem se esforçando;
- Reconhecer e evidenciar tanto quanto possível o esforço e a capacidade dos alunos, não salientando sobretudo os erros cometidos por estes;
- Ter confiança e otimismo nas capacidades dos alunos para a realização das tarefas escolares, explicitando-o verbalmente;
- Contribuir para que o aluno seja bem-sucedido nas tarefas escolares, aumentando a sua autoconfiança, nível de excelência e “brio” na realização
- Escolar;
- Promover a realização de tarefas de um nível de dificuldade intermédio aos alunos, pois as tarefas demasiado fáceis ou demasiado difíceis não fomentam o envolvimento do aluno, nem a percepção de competência pessoal na sua realização;
- Levar os alunos a atribuir os seus fracassos a causas instáveis (por exemplo, falta de esforço) e não a causas estáveis (por exemplo, falta de capacidade), de forma a que aumentem as expectativas de sucesso e o empenhamento em situações futuras;
- Clarificar crenças inadequadas sobre os resultados escolares que os alunos possuam e que possam estar a contribuir para um menor esforço ou empenhamento nas atividades de estudo (por exemplo, “o professor não gosta de mim e, logo, não vou conseguir obter boa nota”);

No sentido de ajudar o aluno desmotivado, o professor deve se preocupar com o ambiente escolar, em especial a sala de aula, o desenvolvimento das atividades, a organização e principalmente a relação professor/aluno e o processo avaliativo. Pozo (2002) salienta que “a possibilidade que um professor tem de mover seus alunos para a aprendizagem depende em grande parte de como ele mesmo enfrenta sua tarefa de ensinar” Pozo (p. 145).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo realizado foi possível observar que a motivação e desmotivação são fatores que estarão sempre presentes nas nossas salas de aula, sendo ela gerada por inúmeros fatores. Diante dessa situação cabe a nós, enquanto professores que prezam pela aprendizagem e desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e cultural dos nossos alunos, viabilizar maneiras de minimizar, e até mesmo, eliminar a desmotivação em nosso espaço escolar, em especial na sala de aula, lugar onde o aprendiz depois de sentir-se motivado, busca comprometer-se com o seu próprio desenvolvimento. Pois como afirma Torre (1999, p. 09), “a motivação escolar é algo complexo, processual e contextual, mas alguma coisa se pode fazer para que os alunos recuperem ou mantenham seu interesse em aprender”.

Para tanto, o professor mesmo sem ter sido preparado para elaborar práticas motivadoras que viessem contribuir de forma eficiente na construção de um espaço de um ambiente psicológico o qual levaria os alunos a desenvolver uma orientação motivacional mais apropriada à aprendizagem, deve como sujeito que está à frente, que lidera e influencia um grupo e não apenas orienta a aprendizagem, buscar das mais diversas formas motivar o seu grupo, pois o papel do professor/educador não se resume apenas em ensinar, transmitir conteúdo, vai além, ser professor é educar, motivar, despertar, orientar, conduzir, ajudar, formar aprendizes autônomos e críticos, prontos para atuarem de maneira fabulosa nesse mundo tão diverso.

A clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual a direção que cabe imprimir à questão educacional (SAVIANI, 1991, p. 103).

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. V. Pais, professores e psicólogos. Coimbra: Coimbra Editora, 1996.
- ASSMANN, H. Reencantar a educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BERGAMINI, C. W. Motivação nas organizações. São Paulo: Atlas, 1997
- BOLLES, R. C. Theory of motivation. New York : Harper & Row.,1967.
- CARRASCO, J.; BAINOL, J. Técnicas y recursos para motivar a los alumnos. Madrid: Ediciones Rialp, 1993.
- CECCON, C.; OLIVEIRA, M.D; OLIVEIRA, R.D. A vida na escola e a escola da vida. 26 ed. São Paulo: Vozes, 1993.
- COFER, C. N. Motivation and Emotion. Glenview: Scott, Foresman and Company, 1972.
- COFER, C. N.; APPLEY, M. H. Motivation: theory and research. New York: Wiley, 1964.

- COSTA, D. A. F. Fracasso Escolar: Diferença ou Deficiência. Rio de Janeiro: Kuarup, 1994
- CUNHA, M. I. A prática pedagógica do bom professor. 1988. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.
- GARDNER, H. O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para a nova educação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- GENTILE, P. Repetência: a grande culpada. Nova Escola, n166, 2003.
- GILLY, M. A propos des rapports enseignant-enseigné: la représentation réciproque maître-élève repose-t-elle sur un malentendu? In: Congrès L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation. Actes... Paris: Ed. de L'Épi, 1976. v. II, p. 453-459.
- HOLANDA, A.B. Novo dicionário da Língua Portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro:Nova Fronteira, 1996.
- HÜBNER D'OLIVEIRA, M.M.. Analisando a relação professor aluno: do planejamento à sala de aula. 2 ed. São Paulo: CLR Balieiro, 1998.
- INEP. Resultados do IDEB 2007. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- JESUS, S. N. Influência do professor sobre os alunos. Porto: Edições ASA, 1996.
- KELLER, F.S. Aprendendo a ensinar: memórias de um professor universitário. São Paulo: EPU, 1983.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. -7. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- MARX, K. O Capital. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.
- MOREIRA, W.W. Educação e desordem, um binômio a ser alcançado. Impulso, v. 2, n.,3, 1988, p. 13-19.
- PATTO, M H. S. A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PERRENOUD, P. Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar. Lisboa: Porto Editora, 1995.
- POZO, J. I. Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RAY, W. S. The Science of psychology: an introduction. New York: MacMillan, 1964.
- RUIZ, Valdete Maria. A efetividade de recompensas externas sobre a motivação do aluno. Artigo... EDUC@ção: rev. ped., CREUPI, Esp. Sto. Do Pinhal SP, v. 01, n. 02, jan./dez. 2004.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991.

SMOLE, K.C.S. Aprendizagem significativa: o lugar do conhecimento e da inteligência; Revista Aprender; 2000.

VIOLANTE, M. L. V. Sobre a Atividade de Pensar. *Idéias*. S. Paulo, N 28, p,193-209, 1997.

VYGOTSKI, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológico superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. Pensamento e Linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VERNON, M. D. Motivação humana Petrópolis: Vozes, 1973.

ZENTI, L. Aulas que seus alunos vão lembrar por muito tempo: motivação é a chave para ensinar a importância do estudo na vida de cada um de nós. *Nova Escola*, São Paulo: abril, v. 134, ago. 2000.

Política de inclusão da UNEB: programas e ações afirmativas

Inclusion policy of UNEB: affirmative programs and actions

Ana Paula Souza do Prado Anjos
Marilde Queiroz Guedes

RESUMO

Este estudo discute a política de inclusão da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através dos programas e ações afirmativas voltadas para seus atores: estudantes, professores e servidores técnico-administrativos. É uma instituição com apenas 36 anos, que tem enfrentado muitos desafios como toda universidade pública brasileira, porém, nunca se furtou à obrigação de articular as grandes questões que lhe são postas pelas demandas sociais, nem de propor respostas e caminhos adequados ao seu enfrentamento. Comprometida com o desenvolvimento integrado e sustentável em todo o estado baiano, por onde se expandiu geograficamente, tem produzido e disseminado conhecimentos que privilegiam a inclusão social e cultural, a democratização de oportunidades e o fortalecimento da cidadania. O estudo é de caráter exploratório, na perspectiva da abordagem quali-quantitativa, apoiado em pesquisa bibliográfica, análise documental da legislação pertinente e relatórios da instituição. O texto explorou as categorias: as contribuições dessa universidade na implementação de políticas inclusivas para democratizar o ensino superior e as políticas efetivadas pela mesma. Os dados revelam que a política de inclusão no país tem avançado positivamente e a UNEB tem contribuído para tal, enquanto instituição pública, gratuita e multicampi. As ações implementadas estão em processo de consolidação, apesar dos desafios enfrentados.

Palavras-chave: UNEB. ensino superior. ações afirmativas.

ABSTRACT

This study discusses the inclusion policy of the Bahia State University (UNEB), through affirmative programs and actions aimed at its actors: students, teachers and technical-administrative staff. It is an institution that is only 36 years old and has faced many challenges like every Brazilian public university, but has never shirked the obligation of articulating the great questions posed by social demands, nor of proposing adequate answers and paths to face them. Committed to integrated and sustainable development throughout the state of Bahia, where it has expanded geographically,



it has produced and disseminated knowledge that privileges social and cultural inclusion, the democratization of opportunities and the strengthening of citizenship. The study is of an exploratory nature, from the perspective of the quali-quantitative approach, supported by bibliographic research, documental analysis of pertinent legislation and reports from the institution. The text explored the following categories: the contributions of this university in the implementation of inclusive policies to democratize university education and the policies carried out by it. The data reveal that the inclusive policy in the country has advanced positively, and UNEB has contributed to this as a public institution, free of charge and multi-campi. The actions implemented are in the process of consolidation, despite the challenges faced.

Keywords: UNEB. university education. affirmative actions.

INTRODUÇÃO

A concepção de universidade como instituição social (CHAUÍ, 2003), alia-se ao pensamento de Dias Sobrinho (2005, p.31) ao afirmar que a universidade “é uma instituição que se realiza por meio de práticas humanas, sociais, portanto, ações constitutivas do ético e do político”. Assim, um espaço institucional de formação de seres pensantes, críticos, reflexivos e incluídos. Permeada por “práticas humanas e sociais”, práticas essas que estão diretamente relacionadas com o seu contexto, torna-se impossível pensarmos a universidade descontextualizada do espaço social, econômico, cultural e político.

Nesse mesmo diapasão, parece-nos plausível a ideia de que uma universidade caracterizada pela heterogeneidade de pensamento, ideias, saberes, público, representação social e aberta ao novo, estará cumprindo seu papel social de inclusão e poderá ser mais rica epistemologicamente. A propósito, Souza Filho (2005) apresenta como um dos desafios para a universidade a tarefa de ajudar na resolução dos principais problemas da sociedade, dentre eles saúde, educação, violência e direitos humanos. Direitos esses garantidos constitucionalmente, portanto, não podem e nem devem ser postergados *ad eternum*.

Na perspectiva de serem mais plurais, muitas instituições vêm implementando políticas públicas institucionais para possibilitar a inclusão das minorias, aqui entendida como os segmentos segregados dos direitos humanos básicos, “um sujeito de diversidade – não de uma diferença” (LASTA E HILLESHEIM, 2014. p.143). Nesse rol de instituições, encontra-se a Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Ao permear suas ações pelo enfrentamento das desigualdades, na perspectiva da inclusão social e cultural, da democratização de oportunidades e do fortalecimento da cidadania, a UNEB, instituição pública, gratuita, de natureza multicampi, inserida no contexto do desenvolvimento do Estado e comprometida com os temas estratégicos voltados à sociedade, tem implementado políticas de ações afirmativas para possibilitar o acesso das minorias à educação superior e, assim, construir as condições para autonomia enquanto sujeitos de direitos.

O cumprimento do seu papel social tem se fortalecido com a implementação de políticas alinhadas às potencialidades territoriais e demandas sociais. Nos 36 anos de funcionamento a UNEB se firmou como referência na interiorização da educação superior,

na formação de professores e nas políticas de ação afirmativas. Foi a primeira universidade do Brasil a instituir a política de cotas para afrodescendentes nos cursos de graduação e pós-graduação.

Para melhor discutir e apresentar as políticas públicas desenvolvidas pela UNEB, destacando as possíveis dificuldades e avanços com vistas aos propósitos da Educação Inclusiva, foi realizada uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa (GAMBOA, 2007), do tipo exploratória, a partir do empírico: documentos oficiais, relatórios institucionais e referencial teórico sobre a temática em foco, tendo como categorias investigadas: contribuições da UNEB na implementação de políticas de inclusão para a democratização do ensino superior na Bahia; ações e programas desenvolvidos para promover a inclusão de discentes, técnicos e docentes, e os principais desafios para consolidação dessas políticas; panorama dos resultados alcançados em cada segmento analisado.

AS CONTRIBUIÇÕES DA UNEB NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA BAHIA

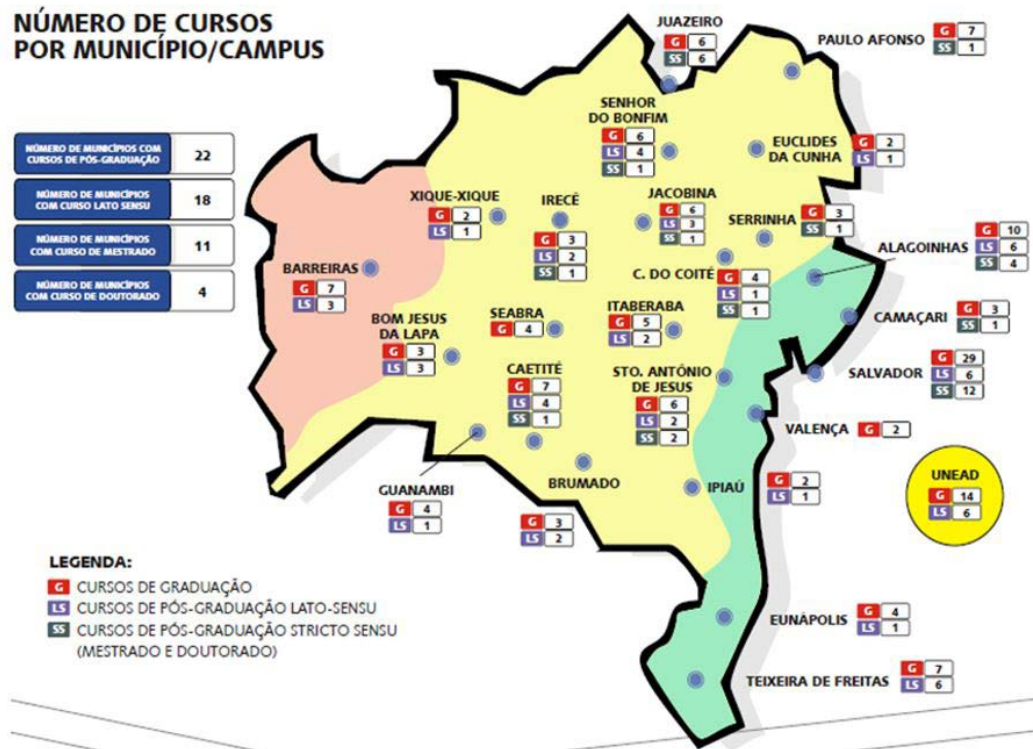
A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com sede na cidade de Salvador, foi criada pela Lei Delegada nº 66/1983, transformando-se em autarquia vinculada à Secretaria de Educação do Estado. Sua criação se deu a partir da integração de sete faculdades já existentes e em pleno funcionamento tanto na capital quanto no interior desse Estado. Com a reorganização das Universidades Estaduais Baianas, decorrentes da Lei 7.176 de 10 de setembro de 1997, a instituição passou a adotar a estrutura orgânica de departamentos.

A estrutura multicampi adotada pela UNEB possibilitou a implantação de novos cursos e campi universitários em regiões com baixos indicadores sociais, que demandavam políticas governamentais pautadas em ações de caráter educativo, fortalecendo a sua estratégica missão de interiorização da educação superior. “A UNEB nasceu com a cor da Bahia, comprometida com suas regiões, com a negritude, com os sertões, com a pobreza, com os problemas de educação, de alimentação e de saúde. (BOAVENTURA, 2015, p. 662). É uma instituição que atua na vanguarda pela defesa dos direitos, à diversidade e a inclusão.

Historicamente, por muitos anos os cursos de ensino superior de instituições públicas e privadas estiveram concentrados nas capitais e em seus entornos. A UNEB, com sua estrutura de multicampia, protagonizou a interiorização da educação superior em todos os territórios¹ do Estado. Atualmente, possui 29 departamentos sediados em 24 campus em 19 territórios de identidade do estado da Bahia (Figura 1). É a maior universidade multicampi do Brasil e está entre as 80 melhores universidades da América Latina, aponta a edição 2017 do Ranking Universitário Latino-Americano promovido pela revista Times Higher Education.

¹ Política de desenvolvimento territorial adotada por medida governamental, a partir de 2007. A concepção de Território se vincula ao sentimento de pertencimento, de empoderamento das relações econômicas, sociais, culturais, políticas, institucionais e ambientais.

Figura 1 - Estrutura multicampi da UNEB.



Segundo dados do IBGE, em âmbito nacional, o Brasil em 1991 tinha apenas 1,67% de jovens e adultos de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior. Em 2018, a taxa de adultos com ensino superior chegou a 10,1%, mas com significativa distorção, visto que o índice de pessoas com ensino superior completo entre a população branca era de 17,9% e entre os negros e pardos o índice era praticamente a metade (8,4%).

A Bahia, em 1991, apresentava taxas de analfabetismo de 24,6% entre a população de 15 a 24 anos (INEP, 2000 p. 88), caracterizando uma enorme defasagem educacional. Como mostram os dados, a UNEB está situada em um dos estados da federação brasileira com maiores índices de analfabetos do país. Diante desse quadro preocupante e de responsabilidade social, a UNEB priorizou suas ações em prol da formação docente, seja por meio de cursos de graduação regulares, programas especiais como: Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena - LICEEI; Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR; Rede UNEB 2000; Programa de Formação de Professores do Estado – PROESP; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, com vistas a minorar esse quadro em todo o Estado.

Além dos cursos de graduação, a UNEB está presente em quase todos os 417 municípios do estado da Bahia, por meio do desenvolvimento de pesquisas ou programas e ações extensionistas em convênio com organizações públicas e privadas, que beneficiam uma grande parcela de cidadãos baianos, a maioria pertencente a segmentos social e economicamente desfavorecidos e excluídos. Essas ações contemplam processo de alfabetização e capacitação de jovens e adultos em situação de risco social; educação em assentamentos da reforma agrária e em comunidades indígenas e quilombolas; projetos de inclusão e valorização voltados para pessoas deficientes, da terceira idade, LGBT; e participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa

de Residência Pedagógica (PRP). Os Programas, núcleos e cursos, bem como os projetos de extensão desenvolvidos pela UNEB estão vinculados às áreas de educação, cultura, comunicação, direitos humanos e justiça, meio ambiente, tecnologia e produção, trabalho e saúde.

Os achados dessa investigação nos permitem afirmar que o compromisso da UNEB com o desenvolvimento social não se limita à mera prestação de serviços e atendimento às demandas e exigências socioeconômicas do sistema vigente; sua responsabilidade perpassa pela defesa dos direitos humanos, da redução das desigualdades sociais, étnicas e de outras dimensões, além de permear suas atividades pelo,

(...) exercício da crítica, da oposição e da resistência. Compromisso social não pode ser interpretado somente sob o aspecto operacional sistêmico, mas deve ter em vista, também, o contexto social mais amplo que envolve tanto a instituição de uma sociedade mais justa e igualitária, quanto a realização integral do ser humano como indivíduo e cidadão do sistema (GOERGEN, 2006, p. 68)

A instituição também tem impulsionado o desenvolvimento econômico das regiões em que está presente, ao disponibilizar profissionais qualificados para atuar no sistema produtivo, no comércio, turismo, prestação de serviços públicos e privados, desenvolvimento de tecnologia, mas principalmente na formação do quadro de profissionais da educação que atuam na Bahia e em outros estados.

Ademais, a UNEB com sua capilaridade tem se esforçado para pensar o seu presente e o seu futuro levando adiante os ideais humanos nos quais acredita, de modo a superar as fragilidades e investir no desenvolvimento das potencialidades internas e externas, constituindo-se em um importante agente voltado ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do Estado da Bahia (UNEB, 2007).

Por ser uma instituição relativamente jovem, os desafios ainda são muitos, entre eles: o fortalecimento das políticas de acesso e permanência estudantis; viabilização de alternativas de valorização do trabalho e ampliação das políticas de formação e qualificação dos servidores; definição da política de permanência docente nos campi do interior; implantação de um novo modelo de financiamento público para a sua sustentabilidade; adequação das propostas pedagógicas às demandas e desafios da realidade contemporânea.

Segundo dados do Anuário da UNEB, em 2019 a instituição teve um total de 30.587 discentes matriculados na graduação presencial e Educação à Distância (EAD) (Figuras 2 e 3). Nos cursos presenciais o público maior é de mulheres (66,3%) com idade entre 20 a 29 anos (64,1%); já nos cursos à distância, a presença feminina é um pouco menor (58,6%) e com idade mais avançada, apenas 35,6% estão na faixa etária mencionada anteriormente.

Figura 2 – Graduação presencial.					Figura 3 – Graduação EAD.			
Graduação Presencial					Graduação EaD			
	Bacharelado	Tecnólogo	Licenciatura	Total		Bacharelado	Licenciatura	Total
Cursos	54	1	74	130	Cursos	2	13	15
Matriculados	11.356	14	12.596	23.966	Turmas	24	157	181
Concluintes	1.298	—	1.583	2.881	Matriculados	903	5.718	6.621

Fonte: Anuário, UNEB, (2019)

Nas últimas décadas a UNEB tem avançado significativamente na pós-graduação Stricto Sensu, passou de 3 cursos de mestrado em 2006, para 23 programas de mestrado e 06 de doutorados em 2020, sendo 11 mestrados e quatro doutorados ofertados em campi do interior do Estado. A política de interiorização da pós-graduação para as cidades distantes da sede da UNEB é imprescindível para o desenvolvimento cultural, social e econômico, além de potencializar a formação continuada dos docentes, dos técnico-administrativos que trabalham na instituição, bem como dos egressos de seus cursos e de outros profissionais. Além do que, essa política corrobora para fixar pesquisadores no interior do Estado e potencializar o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a melhoria da condição de vida das populações.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO IMPLEMENTADAS PELA UNEB

O debate sobre as políticas de inclusão e ações afirmativas no ensino superior tem ocupado o cenário nacional, inserido como temática central em congressos e eventos científicos, e atraído o interesse de vários pesquisadores (WAINER E MELGUZO, 2018; VIEIRA, 2016; OLIVEIRA, 2013; GOMES, 2003), como objeto de investigação. O embasamento jurídico em favor das ações afirmativas tem sua gênese no dispositivo constitucional de 1988, que estabeleceu a cidadania e a dignidade da pessoa humana como princípios fundantes do Estado democrático de direito. Em conformidade com a CF, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei 9394/1996, ratificou esses objetivos.

De igual modo, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei 13.005/2014, reitera os objetivos da CF/1988, estabelecendo no Art. 2º as diretrizes do PNE, das quais destacamos: inciso III “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. O PNE é um instrumento de desenvolvimento e planejamento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas educacionais. Nessa direção, a Meta 12 desse normativo propõe elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior e, para tanto, estabelece várias estratégias, a saber: 12.5. “ampliar as políticas de inclusão e assistência estudantil; 12.6. “expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)”; 12.9. “ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei” (BRASIL, 2014).

A UNEB, em consonância com a legislação educacional e, no cumprimento de seu papel social para o desenvolvimento humano, tem direcionado suas atividades para a consolidação das políticas de inclusão dos segmentos discentes, técnicos administrativos e docentes, além da sociedade civil. Assim, junto aos estudantes a instituição atua por meio de programas de ações afirmativas relacionadas as questões étnicas, de gênero e capacitismo. Já em relação aos servidores técnicos e docentes, a mesma desenvolve programas de formação continuada e capacitação em serviço, para melhor atender aos estudantes e à comunidade externa, que também é beneficiada com ações e projetos para inclusão, formação e orientação quanto aos seus direitos.

De acordo com Santos (1999, p. 25), as políticas de ações afirmativas têm por objetivo “eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros”.

A universidade pública, enquanto instituição promotora do pensamento crítico, de produção de conhecimento e defensora dos direitos humanos, é inerente à sua missão promover a inclusão dos excluídos para possibilitá-los a construção da autonomia.

Ações afirmativas na graduação e pós-graduação

Desde sua criação, a UNEB tem desenvolvido ações inclusivas e de aproximação da universidade com a comunidade externa. A sua estrutura multicampi, por si, tornou um projeto inclusivo e de emancipação feminina e dos subalternizados ao propiciar a mulheres, gerapeiros, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, trabalhadores rurais e jovens da periferia acesso ao ensino superior

Atenta à realidade social e étnica do estado da Bahia no início do século XXI, em que a taxa de analfabetismo da população negra com 15 anos ou mais ainda era 21,5% e entre os brancos 8,3%, que o quantitativo de adultos graduados era muito baixo, restringia a: pardos (2,4%), indígenas (2,2%), pretos (2,1%), brancos (9,9%) e amarelos (26,9%), conforme dados do Censo do IBGE (2000), como também, da aprovação da Lei 10.639/03 (oferta do ensino História e Cultura Afro-Brasileira) e da luta dos movimentos sociais negro e sociais pelo direito a educação. Em 2003, a UNEB se tornou pioneira ao instituir a política de cotas para afrodescendentes em cursos de graduação e pós-graduação por meio da Resolução nº 196/2002, garantindo 40% das vagas a candidatos pardos e negros. Em 2008 estendeu as cotas para os indígenas (5% das vagas).

Nos anos seguintes, o público de estudantes da instituição ficou mais heterogêneo, mesmo em cursos considerados de elite. Os passos seguintes foram em prol, da consolidação da política de cotas e garantia de permanência dos estudantes. As experiências da UNEB, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) que em 2003 passou a reservar 40% das vagas para alunos egressos de escolas públicas e da Universidade de Brasília (UNB), primeira universidade federal a instituir cotas para negros em 2004 foram decisivas para criação de políticas de ações afirmativas para o ingresso no ensino superior em várias instituições em todo o Brasil e na aprovação da Lei nº 12.711/2012, que inicialmente garantiu a reserva de 50% das vagas em 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação a alunos egressos do ensino médio na rede pública. Segundo dados do

PNAD (2018), o percentual de pretos e pardos matriculados entre 2012 e 2017 aumentou respectivamente em 52,1% e 37,7%. Todavia na UNEB, o percentual de matriculados tem diminuído nos últimos anos, em 2014, 2016 e 2018 foram respectivamente 40,7%, 40,3% e 37,7% (Tabela 1). Panorama que merece melhor análise para identificar os motivos da redução de ingressantes.

Tabela 1 – Cotistas Matriculados na UNEB (2014 -2018)

Opção por cota	2014	2015	2016	2017	2018
Não cotista	12.471	12.762	12.438	13.887	14.711
Cotista negro	8.771	8.903	8.570	9.459	9.038
Cotista indígena	269	234	216	218	217
Total	21.511	21.899	21.224	23.564	23.966

Fonte: Anuário, UNEB, (2019)

Utilizando-se de sua autonomia universitária, a UNEB envidou esforços para incluir outros grupos sociais excluídos do processo educacional, ao aprovar a Resolução Nº 1.339/2018, garantindo os seguintes quantitativos de vagas no sistema de cotas nos cursos de graduação e pós-graduação:

- I - 40% (quarenta por cento) para candidatos(as) negros(as);
- II - 5% (cinco por cento) de sobrevivagem para candidatos(as) indígenas;
- III - 5% (cinco por cento) de sobrevivagem para candidatos(as) quilombolas;
- IV - 5% (cinco por cento) de sobrevivagem para candidatos(as) ciganos(as);
- V - 5% (cinco por cento) de sobrevivagem para candidatos(as) com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades; e,
- VI - 5% (cinco por cento) de sobrevivagem para candidatos(as) transexuais, travestis ou transgêneros (UNEB, 2018).

Considerando a universidade como lócus de inclusão, respeito à diversidade, construção do pensamento crítico, produtora de conhecimento e de novas perspectivas de mudanças sociais, culturais, econômicas e educacionais, a implantação das ações afirmativas através das cotas tem promovido uma revolução silenciosa na educação.

A UNEB vem empenhando em promover a institucionalização de programas que garantam a permanência e visibilidade dos ingressantes cotistas de forma que eles obtenham satisfatórias condições acadêmicas e econômico-sociais para manterem até a integralização dos cursos. Para isso, foram criadas: Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROAF); Centro de Estudos e Pesquisas Intercultural e da Temática Indígena – CEPITI; Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação – OPARÁ; Revista Série Ações Afirmativas; Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN); Programa Afirmativo; fortalecido o Centro de Estudos dos Povos Afro-Índios-Americanos – CEPAIA, I CONFCOTAS² (2016), II CONFCOTAS (2019), Coletivo de Estudantes Cotistas da UNEB – CECUN, Núcleo de Indígenas da UNEB – NIU, Coletivo de Estudante Ciganos(as) da UNEB – Tendeiros, União de Estudantes Transgêneros, Transsexuais, Travesti e Não-Binárias - UNETRANS+

² Conferência de estudantes cotistas da UNEB

e estabelecido prioridade nas vagas para residências universitárias e Bolsa permanência, entre outras ações.

Para articular melhor as atividades, programas e ações para assegurar a permanência dos cotistas, em 2014 foi criada a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas com o objetivo de:

Estabelecer uma cultura universitária que promova a equidade e a igualdade de oportunidades, direitos, condições e representação em serviço de grupos e/ou indivíduos que são historicamente discriminados colaborando para a promoção da diversidade étnico-racial, de gênero, sexualidade, acessibilidade, no ambiente universitário com base em ações direcionadas aos grupos étnico-raciais marginalizados (negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, mulheres, lgbtt). (UNEB, 2016, p. 4).

De acordo com os participantes da II CONFCOTAS (2019), a política de ações afirmativas da UNEB precisa avançar na: implantação de polos da PROAF nos campi, para prestar apoio biopsicossocial e psicopedagógico, criação de Programa de Bolsa permanência específica para os(as) cotistas de todas as modalidades, de Núcleos de apoio as pessoas com deficiência nos campi, metas e/ou cronograma para iniciar a inserção de estudantes cotistas egressos no mercado de trabalho, comitê setorial de cotistas nos departamentos; realização de concurso público para profissionais que prestem serviços específicos às pessoas com deficiência, pessoas com transtorno do espectro autista e altas habilidades, mudança na estrutura física da instituição visando à acessibilidade; ampliação de bolsas: considerando que a população cotista representa mais de 40% do total de estudantes da UNEB; inserir, por meio de uma resolução, conteúdos transversais e disciplinas para os cursos de bacharelados que não são contemplados com o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, História e Cultura Africana.

A política de cotas da UNEB também se estende à pós-graduação, o que garante maiores oportunidades de formação continuadas para os egressos cotistas, maior ascensão social, econômica e acesso a áreas de trabalho, antes homogeneizada.

Tabela 2 - Matriculados em cursos de pós-graduação stricto sensu por faixa etária e cor da pele autodeclarada (2018)

Faixa etária	Amarela	Branca	Indígena	Não Declarado	Parda	Preta	Total Geral
20 - 29	5	21	3	63	48	67	207
30 - 39	5	33	1	154	118	120	431
40 - 49	1	41	2	115	93	59	311
50 - 59	1	23	1	33	43	20	121
60 - 69	0	3	0	5	5	6	19
70+	0	0	0	1	0	0	1
Total	12	121	7	371	307	272	1.090

Fonte: Anuário, UNEB, (2019)

Política de inclusão e formação dos técnico-administrativos da UNEB

O quadro de servidores técnico-administrativos da UNEB, praticamente, não ampliou nos últimos 5 anos, passou de 1.471 para 1.485. Em 2018, 60,2% dos servidores estavam na faixa etária de 30 a 50 anos de idade e 60,9% eram do gênero feminino. Como podemos verificar na Tabela 3, os servidores têm buscado se qualificar, em parte, pela

possibilidade de ascensão no plano de carreira aprovado em 2014, pelo estado da Bahia.

Tabela 3 - Titulação dos técnicos administrativos da UNEB.

Ano	Até Ensino Médio	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
2014	742	495	212	21	1	1.471
2015	724	474	206	18	4	1.426
2016	704	467	202	18	4	1.395
2017	729	546	222	23	5	1.525
2018	694	545	216	28	2	1.485

Fonte: Anuário, UNEB, (2019)

A política de inclusão para os servidores técnicos administrativos está em grande parte relacionada ao desenvolvimento das atividades em que desenvolvem nos setores administrativos e acadêmicos da instituição.

Na dimensão formativa, a universidade tem assegurando a gratuidade da inscrição nos cursos de graduação e pós-graduação, assim como, a cota de 10% das vagas em cursos de pós-graduação *Lato e Stricto Sensu* regulamentada pela Portaria nº 2.094/2001, a concessão de bolsas de estudos para os cursos de mestrado e doutorado pelo Programa de Aperfeiçoamento e Capacitação (PAC) e cursos de capacitação na área de tecnologia da informação, administrativa, relações humanas, atendimento, gestão, financeiro, sistemas de dados, produção textual, inclusão, entre outros, além de disponibilização de diárias, passagens e inscrição em congressos, simpósios e cursos.

Entre os desafios da política de inclusão dos técnicos administrativos estão: capacitação de acordo com as necessidades dos setores da universidade, qualificação para atendimento a pessoas com necessidades especiais, especialmente nos departamentos do interior e mais oportunidades para participação nas decisões administrativas, pedagógicas e acadêmicas da universidade.

Políticas de inclusão e formação continuada dos docentes da UNEB

A política de inclusão dos docentes da UNEB perpassa pelo processo de formação continuada e promoção/progressão na carreira (RESOLUÇÃO CONSU 368/2006³). A carreira docente nas universidades estaduais da Bahia é disciplinada pela Lei Estadual nº 8.352/2002, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público das Universidades do Estado da Bahia e estrutura a carreira docente em cinco classes docentes: Auxiliar; Assistente; Adjunto; Titular e Pleno.

Para ingresso na docência do ensino superior é exigido a cada classe formação mínima, a saber Auxiliar, a primeira, (graduação de nível superior e especialização, a critério de cada universidade); Assistente (título de mestre); Adjunto (título de doutor); e Titular (que além do título de doutor, faz-se necessário ter experiência em ensino superior). O docente que possui titulação superior à exigida para a classe ofertada, poderá, após o

³ Resolução do Conselho Superior (CONSU), estabelece critérios e procedimentos para avaliação do desempenho acadêmico dos docentes da UNEB, para fins de promoção e progressão na carreira do magistério superior.

ingresso, solicitar mudança para a classe correspondente à sua titulação, desde que haja vaga e recurso orçamentário e atenda aos requisitos administrativos estabelecidos na Lei nº 8.352/2002.

Pode-se dizer que a formação continuada e a obtenção de titulação têm sido a política mais democrática de inclusão e valorização dos docentes na universidade, ainda que a manifestação de interesse parta do servidor em aceder a pós-graduação *Stricto Sensu*. No entanto, a UNEB tem envidado todos os esforços para estimular os docentes a evoluir na carreira. A instituição possui um Programa de Apoio à Capacitação de Docentes e Técnicos Administrativos (PAC-DT), cota de vagas em programas de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos pela Universidade e bolsas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e do Programa Demanda Social (DS) desenvolvido a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que apesar de não serem iniciativa da UNEB, exigem que a universidade atenda a requisitos para participar.

O quantitativo de docentes com titulação de mestrado na UNEB, praticamente não tem alterado nos últimos cinco anos, enquanto houve uma evolução de 10% no total de doutores nesse período. Com esses percentuais a instituição já atingiu a meta de 35% do corpo docente com doutorado em 2017, mas precisa criar um planejamento estratégico para atingir o mínimo de 75% de mestres até 2024, estabelecido pelo PNE 2014-2024, embora esses percentuais sejam mais ousados que o do inciso II do art. 52 da Lei 9394/1996, que determina que nas universidades pelo menos um terço do corpo docente deve ter titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

Tabela 4 – Demonstrativo da titulação dos docentes da UNEB.

Ano	Graduação	%	Especialização	%	Mestrado	%	Doutorado	%	Total
2014	24	1,1	569	26,2	1.022	47,1	555	25,6	2.170
2015	18	0,8	443	20,6	1.003	46,7	682	31,8	2.146
2016	17	0,7	437	19,3	1.041	45,9	772	34,1	2.267
2017	28	1,2	422	17,6	1.108	46,2	839	35,0	2.397
2018	47	1,8	440	16,8	1.229	46,9	905	34,5	2.621

Fonte: Anuário, UNEB, (2019)

Com a implementação da política de cotas para ingresso de afrodescendentes, indígenas e demais categorias incluídas pela Resolução nº 1.339/2018, a classe docente vê-se necessitada de formações específicas para melhor atender as necessidades dos discentes e proporcionar atividades de ensino aprendizagem mais significativas. Essa demanda passa a ser um desafio para a instituição que, certamente, deverá incluí-la em sua política de inclusão.

Ao relacionar a outros processos de inclusão, o perfil dos docentes não tem alterado. Assim como ocorre a nível nacional, não há registro de docentes com deficiências e o quantitativo de indígenas em 2018 foi de 0,5% e o de negros 15,9%. Considerando que a instituição está localizada em um estado que 22,9% (IBGE, 2018) da população é autodeclarada negra e tem a terceira maior população de indígena do Brasil, 6,9% (IBGE, 2010), parece ser um contrassenso. Por outro lado, 59,7% dos docentes são do gênero

feminino.

Tabela 5 – Demonstrativo da titulação dos docentes da UNEB.

Ano	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Preta	Outros	Não Informada	Total
2014	13	747	12	899	352	106	41	2.170
2015	13	740	12	885	351	124	21	2.146
2016	11	732	11	888	344	259	22	2.267
2017	9	771	11	936	381	280	9	2.397
2018	14	819	13	1.013	418	344	0	2.621

Fonte: Anuário, UNEB, 2019

Os concursos públicos para provimento de quadros docentes estão cada vez mais escassos e quando são autorizados pelos entes federados, a quantidade de vagas ofertadas, por componentes curriculares nos editais de concursos e processos seletivos, são mínimas, geralmente não contempla o percentual destinado a reserva de vagas para pessoas com deficiência, como determinam as leis: Lei Estadual nº 6.677 de 26/09/1994, a Lei Estadual nº 12.209 de 20/04/2011 e ao Decreto Federal nº 3.298 de 20/12/1999, o mesmo ocorre na reserva de vagas para população negra em atendimento ao Decreto nº 15.353 de 08 de agosto de 2014.

Diante desse panorama, sobressai como desafios para inclusão docente na UNEB o fomento de cursos de formação continuada específicos, o ingresso de docentes negros, indígenas, deficientes e com outros perfis para mudar um pouco mais a fisionomia do quadro docente. Faz-se necessário, também, cobrança efetiva por parte da universidade junto ao governo do Estado, para realização de concursos públicos com vista ao preenchimento de vagas tanto na categoria docente quanto de técnico-administrativo. Com o quadro de servidores ampliado e qualificado, acreditamos que a UNEB poderá implementar novas ações e projetos de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi explicitar, de forma exploratória e descritiva, a política de inclusão da UNEB, através dos programas e ações afirmativas implementados. Pela capilaridade da sua estrutura multicampi, seu papel social enquanto instituição de educação superior pública, democrática e inclusiva, atuando em todos os territórios baianos, essa instituição tem contribuído com a implementação de políticas de inclusão, que vêm favorecendo a democratização do ensino superior no Estado da Bahia.

A par do que fora analisado nos marcos legais (CONSTITUIÇÃO FEDERAL/1988; LDB 9394/1996; PNE-2014-2024; Resolução 1.339/2018), podemos inferir que a política de inclusão no ensino superior tem avançado, principalmente, no tocante ao amparo da legislação. A consolidação dessa política, sem sombra de dúvidas, enfrentará muitos desafios, o que requer maior compromisso das governanças em todos as instâncias, mais envolvimento da sociedade na luta pelos direitos garantidos constitucionalmente e muito mais investimento para as instituições de ensino implementarem suas políticas. Nesse raciocínio, é perceptível a contribuição que a UNEB tem trazido para a questão em foco, por meio de sua política institucional.

Destarte, os dados empíricos revelam que a experiência da política de cotas implementadas nos cursos de graduação e pós-graduação da UNEB está em processo de consolidação, em compasso com o que vem acontecendo no cenário nacional. Como ação institucional teve dimensão nacional contribuindo para a aprovação da Lei nº 12.711/2012, porém precisa avançar mais na visibilização dos cotistas no espaço universitário e mudanças nos currículos dos cursos para maior eficácia.

Os achados revelam os avanços da política de inclusão bem como os desafios enfrentados, considerando não só o aspecto da multicampia, mas, particularmente, a expansão das suas ações afirmativas para atender um número cada vez maior de estudantes que ingressam em seus cursos, a ampliação do quadro docente e de técnico-administrativos. Destacam-se, as dificuldades de ordem financeira e orçamentária, por quais passam as instituições de ensino superior, originárias da política de contenção de investimentos na educação pública, imposta pelos governos federal e estadual.

No tocante à política de inclusão dos servidores técnico-administrativos, as ações estão mais focadas nos processos de formação continuada. Apesar de importante, é necessário avançar em formações específicas para atendimento ao público diferenciado que está ingressando na universidade, com demandas próprias dos seus interesses culturais, sociais e econômicos. Da mesma forma, abrir espaços para que esses servidores participem efetivamente nas decisões da universidade.

Diante do que o estudo revelou, esperamos que o mesmo contribua com novas reflexões sobre a política de inclusão no ensino superior e encoraje outras instituições a ousar escrever mais um capítulo dessa política.

REFERÊNCIAS

AGENCIA UNEB DE INOVAÇÃO. UNEB integra ranking das melhores universidades da América Latina. Disponível em <https://www.inovacao.uneb.br/index.php/uneb-integra-ranking-das-melhores-universidades-da-america-latina/> . Acesso em: 11 de ago. 2020.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendência. Salvador: EDUFBA, 2009.

BAHIA. [Lei nº 6.677 (1994)]. Estatuto dos Servidores Públicos Civis do Estado da Bahia, das Autarquias e das Fundações Públicas Estaduais. [Consult. 24 de janeiro de 2020]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-6677-de-26-de-setembro-de-1994>.

BAHIA. [Decreto nº 15.353 (2014)]. Regulamenta a reserva de vagas à população negra nos concursos públicos e processos seletivos simplificados, prevista no artigo 49 da Lei Estadual nº 13.182, de 06 de junho de 2014, que Institui o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia. [Consult. 24 de janeiro de 2020]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-6677-de-26-de-setembro-de-1994>.

BAHIA. [Lei Estadual nº 12.209 (2011)]. Processo administrativo, no âmbito da Administração direta e das entidades da Administração indireta, regidas pelo regime de direito público, do Estado da Bahia. [Consult. 24 de janeiro de 2020]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-12209-de-20-de-abril-de-2011>.

BRASIL. [Decreto Federal nº 3.298 (1999)]. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção. [Consult. 24 de janeiro de 2020]. Disponível em WWW: <URL: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-12209-de-20-de-abril-de-2011>>.

BRASIL. [Lei 13.005 (2014)]. Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União: Seção 1 (Ed. extra) de 26 de junho de 2014. [Consult. 12 de janeiro de 2020]. Disponível em WWW: <URL:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>.

BRASIL. [Lei nº 9.394 (1996)]. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 23 de dezembro 1996. [Consult. 02 de janeiro de 2020]. Disponível em WWW: <URL: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. [Consult. 03 de janeiro de 2020]. Disponível em WWW: <URL: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, [online], Rio de Janeiro, n. 24, p.5-15, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DIAS SOBRINHO, José. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

GOERGEN, Pedro. Universidade e compromisso social. In: RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. (org.). Universidade e compromisso social. Brasília: INEP, 2006. p. 65-98.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. O debate constitucional sobre ações afirmativas. In: SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (Orgs). Ação afirmativa: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-57.

GUARNIERI, Fernanda Vieira. Cotas universitárias: perspectivas de estudantes em situação de vestibular. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo: Ribeirão Preto – SP, 2008.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 1991. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=759>. Acesso em: 12 ago. 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2000. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=759>. Acesso em: 13 ago. 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=759>. Acesso em: 13 ago. 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=759>. Acesso em: 12 ago. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos. Brasília: INEP, 2000. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6975230. Acesso em: 9 ago. 2020.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. *Psicologia & Sociedade*, [online], Pernambuco, v. 26 p.140-149, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe/15.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Acesso à educação superior no Brasil: entre o elitismo e as perspectivas de democratização. In: SOUSA, J. V. de (Org.). *Educação superior: cenários, impasses e propostas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 273-313.

SANTOS, Júlio Teles dos. Dilemas atuais das políticas para os afro-brasileiros: ação afirmativa no Brasil dos anos 60. In: BACELAR, J.; CARDOSO, C. (org). *Brasil: um país de negros?* Rio de Janeiro: Pallas, 1999. p. 209-212.

SOUZA FILHO, Alípio de. O ideal de universidade e sua missão. In: MOLL, J.; SAVEGNANI, P. (Orgs.). *Universidade e mundo do trabalho*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 173-184.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia. [Resolução nº 1.339 (2018)]. Sistema de reservas de vagas para negros e sobrevagas para indígenas; quilombolas; ciganos; pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgênero, no âmbito da UNEB. Disponível em: https://portal.uneb.br/reitoria/wp-content/uploads/sites/7/2018/07/1339-consu-reserva_vagas.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia. [Resolução nº 368 (2006)]. Critérios e procedimentos para avaliação de desempenho acadêmico dos docentes da UNEB, para fins de promoção e progressão na carreira do magistério superior. Disponível em: <https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2019/07/368-CONSU-progress%C3%A3o-promo%C3%A7%C3%A3o-2006.pdf>. Acesso em 20 jul 2020.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia. [Resolução nº 1.056 (2014)]. Altera a Resolução CONSU nº 368/2006, que estabelece os critérios e procedimentos atinentes à avaliação de desempenho acadêmico para progressão e promoção na carreira do magistério superior na UNEB. Disponível em: <https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2019/07/1056-consu-Res.-altera%C3%A7%C3%A3o-Res.-368-Promo%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia. Relatório final: II Conferência de estudantes cotistas da UNEB. Salvador: UNEB, 2019. Disponível em: <https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2019/12/Relat%C3%B3rio-Final-II-ConfCotas.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia. Anuário UNEB 2018: base 2017. Salvador-BA: UNEB, 2019. Disponível em: <https://portal.uneb.br/seavi/wp-content/uploads/sites/134/2019/04/Anu%C3%A1rio-UNEB-em-Dados-2018-base-2017.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia. Anuário UNEB 2019: base 2018. Salvador-BA: UNEB, 2019. Disponível em: https://portal.uneb.br/seavi/wp-content/uploads/sites/134/2019/12/ANUARIO_2019_BASE_2018.pdf. Acesso em: 26 jul. 2020.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia. Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2022. Salvador-BA: UNEB, 2017. Disponível em: [Consult. 20 de janeiro de 2020]. Disponível em https://portal.uneb.br/proplan/wp-content/uploads/sites/64/2018/03/PDI_2017_2022-.pdf. Acesso em: 02 ago. 2020.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia. [Resolução nº 1.056 (2014)]. Alteração dos Critérios e procedimentos para avaliação do desempenho acadêmico dos docentes da UNEB, para fins de promoção e progressão na carreira do magistério superior. Disponível em <https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2019/07/1056-consu-Res.-altera%C3%A7%C3%A3o-Res.-368-Promo%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2020.

VIEIRA, Kênia Eliber. Justiça de cotas na universidade e competência moral. 2016. Dissertação (Mestrado em Ambiente, Educação e Sociedade) – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino–FAE, São Paulo, 2026.

WAINER, Jacques; MELGUIZO, Tatiana. Políticas de inclusão na educação superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. Educação e Pesquisa, [online], São Paulo, v. 44, p.140-149, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1517-9702201612162807.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

A concepção de professor presente na BNC - formação

The teacher's conception present in the National Curricular Base - Training

Antônio Carlos Almeida
Rodrigo Roncato Marques Anes

RESUMO

No presente texto examinemos a perspectiva da formação do professor à luz da Resolução CNE/CP nº 2/2019, (BNC- formação), que dispõe sobre as novas regulações para formação de professores. Para fazer um contraponto, argumentamos em favor de uma formação a luz da epistemologia das práxis. Neste sentido, propõe-se discutir como esta pode contribuir com a formação de professores. Busca, ainda, investigar e compreender a conjuntura política econômica em que se deu a formulação e a aprovação da nova regulação para formação docente (BNC-formação). Este estudo aponta que, para cumprir com o alinhamento da BNCC da Educação Básica e da BNC- Formação, se fragiliza a sólida formação teórica no campo dos fundamentos da educação e se maximizam uma visão técnica e instrumental da formação do professor. Metodologicamente, o trabalho apresenta-se estruturado a partir do materialismo histórico-dialético e com aporte teórico nas concepções de Curado (2015), Saviani (2008), Shiroma (2015), entre outros. O trabalho emana de leituras e discussões realizadas durante as aulas do mestrado em educação e tem como objeto a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente.

Palavras-chave: trabalho e formação docente. neoliberalismo. BNC-formação.

INTRODUÇÃO

A estreita relação entre as mudanças nas diretrizes para formação docente com os fatores econômicos é reconhecida há muito tempo e tem sido evidenciada em diversos estudos. Embora as causas sejam conhecidas, em geral, os defensores de uma política voltada à adequação da formação docente aos parâmetros mercadológicos justificam este posicionamento alegando haver a necessidade de mudanças que possam resolver a questão da má formação do professor, entendendo ser este o



fator determinante do fracasso escolar. Com isso, deixam nas sombras outras variáveis. Evidenciando que o que há por trás desse discurso é a intenção de gerenciar o professor, redefinindo currículos, a partir do estabelecimento de competências práticas e operacionais (SHIROMA, 2018). Assim, o falso argumento de que a formação do professor está ruim é apenas uma forma de reestruturar a formação deste profissional aos ditames do mercado.

Trata-se de uma (re) forma no projeto pedagógico da acumulação flexível em relação a perspectiva de aprendizagem; as propostas curriculares; o aligeiramento da formação discente e docente; a organização e gestão dos processos de trabalho e ajuste nas formas contratuais (KUENZER, 2021, p. 238).

Assim, o Estado busca estruturar propostas curriculares direcionadas “à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares” (FREITAS, 2018, p. 29), traz uma proposta de formação esvaziada de teoria.

Logo, apesar de se tratar de um ponto muito importante no que diz respeito à educação no Brasil a discussão acerca da formação docente não é um assunto novo. No Brasil, esses embates acontecem em decorrência de profundas transformações econômicas e sociais. Logo, as mudanças que ocorrem no âmbito da formação de professores acompanham as alterações que vão ocorrendo na sociedade, mudanças que dizem respeito, sobretudo, às questões econômicas.

Assim, o contexto atual da educação é resultado de um longo processo histórico marcado por tensões e interesses. Nas palavras de Saviani (2013),

A situação na qual o processo educativo se processa, os avanços e os problemas que os educadores enfrentam, são produtos de construções históricas. São, por um lado, circunstâncias legadas pelo passado, mas também, por outro lado, foi resultado da ação daqueles que nos precederam. (SAVIANI, 2013, p. 182)

De fato, é resultado de um longo processo histórico, mas é também o resultado do modo de produção atual.

Neste sentido, o presente artigo traz como questão central: qual a concepção de professor presente na BNC-formação? Em contraposição, objetiva tecer algumas considerações a respeito da formação de professor à luz da epistemologia das práxis, que tem como centralidade o trabalho como princípio educativo.

Tomando por base as considerações iniciais apresentadas, partimos do pressuposto de que a BNC-Formação demonstra um retrocesso anunciado ao mesmo tempo em que explicita a forte necessidade de uma compreensão aprofundada e crítica acerca de seus intentos.

Apresentaremos nesta primeira seção a BNC-Formação a partir de seu contexto de surgimento e a visão de formação presente nesta resolução. Tal contextualização se apresenta como parte central para compreendermos a discussão acerca de como essa nova resolução faz parte de um contexto de aprofundamento das normas neoliberais no âmbito da educação. Em seguida, discutimos a formação do professor numa perspectiva das práxis.

Portanto, convido você, leitor, para fazermos uma breve retrospectiva e verificarmos por que esse último quadriênio presidencial pode ser considerado um desmonte das políticas educacionais, sobretudo no que dizem respeito às regulações direcionadas a formação de professores.

O retrocesso da formação docente presente na resolução CNE/CP nº2/2019 (BNC-formação)

A lógica neoliberal encontra nas políticas educacionais um espaço privilegiado para a regulação e o controle social. Após o Golpe de 2016, orquestrado pelo Congresso, pela mídia e pelo Judiciário houve um movimento de intensificação das políticas reformistas neoliberais no Brasil, já iniciadas na década de 1990.

A política de formação docente no Brasil retrocedeu no apagar das luzes de 2019 quando a Resolução No 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), do Conselho Nacional da Educação e do Conselho Pleno (CNE/CP), foi revogada, e a Resolução No 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – a BNC-Formação (BRASIL, 2019), foi aprovada.

Ao investigar o percurso histórico da educação, como fez Saviani (2013), percebe-se que a gênese da educação no Brasil foi de responsabilidade dos jesuítas, o ensino dado pelos jesuítas era um ensino tradicional, tinha como foco a figura do professor. Por falta de espaço, não iremos neste artigo, analisar com profundidade o período supracitado, todavia é condição sine qua non a compreensão desta relação, afinal de conta, ela justificou muitos embates e reformas ao longo da história da educação brasileira.

A BNC-Formação é instituída a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a qual também define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

Algumas pesquisas, como a de Bazzo; Scheibe (2019) e a de Curado Silva (2020) evidenciam críticas tanto quanto à carência de debates, quanto o teor do documento. Denunciam que vigora um viés neoliberal para formação de professores, com retorno da tônica das competências, ou seja, trata-se de uma submissão dos conteúdos, vinculando os à demanda por formação de habilidades e competências, num claro aceno, no sentido e significado, à formação da subjetividade empresarial neoliberal. Tem como objetivo a adequação dos currículos da formação inicial dos professores da Educação Básica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para formação inicial e continuada de professores. Assim, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica. (BRASIL, 2019).

Deste modo, a BNC-Formação não se apresenta enquanto uma política educacional, mas sim como uma regulação imposta ao professor, que tem como objetivo capacitar o

professor para executar as dez competências presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traz em seu escopo uma perspectiva de formação unilateral.

Neste sentido, para uma visão de totalidade, é importante compreender que a implementação da BNC-Formação tem participação direta de figuras diretamente ligadas à interesses reformistas e neoliberais. Como aponta Evangelista (2019, p. 23), “seus autores incluem importantes intelectuais orgânicos da burguesia”, dentre eles: Maria Helena Guimarães de Castro, ex-secretária executiva do MEC, e o da autora Guiomar Namó de Mello, entre outros. Esses intelectuais são usados pelo capital, como uma espécie de capitão do mato moderno, pois embora eles façam parte da categoria de trabalhadores da educação, fascinados pelas propostas tentadoras por parte dos capitalistas, passam a defender interesses alheios.

Logo, com a participação direta desses intelectuais, a nova resolução CNE/CP nº02/2019 exprime de forma nítida o interesse de mercado orientando o processo de desenvolvimento da educação brasileira, a partir do que indica para a formação de professores no Brasil. Sem ouvir as entidades representativas da classe de trabalhadores da educação essa nova regulação revoga a Resolução CNE/CP nº02/2015, esta construída com uma grande participação das entidades representativas dos professores. Traz em seu texto uma proposta de formação docente esvaziada de teoria em favor da exaltação do conhecimento de ordem técnica e prática. Em contraposição a esta perspectiva Dourado (2015), compreende a formação “como um processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática” (DOURADO, 2015, p. 307).

Para a sociedade capitalista, a educação passou a ser um motor de controle e de mudança social. Como explicado por Mézaros (2008), tornou-se uma peça fundamental no processo de acumulação de capital e de estabelecimento de consenso, com a finalidade de tornar possível a reprodução da sociedade de classes. Assim como outra e qualquer mercadoria passou a ter um preço de mercado e mais que isso, está sendo negado este direito na sua essência, pois, estamos em um processo de precarização do conhecimento.

Nessa perspectiva, a educação, enquanto mercadoria, tem sido chamada cada vez mais para atender aos interesses do setor produtivo e a esfera do consumo, comprometendo sua possibilidade de agir no processo de formação humana, em favor da dignidade, da ética e do compromisso social, especialmente na escola pública como direito social.

A concepção de formação docente presente na BNC-formação atinge diretamente a autonomia do professor e resulta numa prática pedagógica alienada, delegado às demandas externas e utilitaristas, que conduzem para que a prática docente seja tutelada, supervisionada e cada vez mais distanciada da sua possibilidade de promover o exercício do pensamento crítico e emancipador.

A formação do professor, para promover um trabalho educativo com sentido e significado humano e social, carece de uma relação indissociável entre a teoria e a prática. Como explicado por Saviani (2003, p. 145), “[...] a prática, precisa desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita de teoria e precisa ser por ela iluminada”, destacando que a relação teoria e prática é condição essencial para uma formação humana e integral. É por

meio da defesa da indissociabilidade da teoria e a prática que podemos almejar o alcance de uma visão de totalidade acerca da realidade a qual a educação está inserida, uma vez que a teoria possibilita o conhecimento necessário para um agir revelador, compreensivo, transformador e humanizador. Sobretudo por que é preciso reconhecer que a realidade não é transparente, e exige da educação e dos sujeitos envolvidos, a capacidade de compreendê-la e revelá-la destacando os elementos condicionantes que a determinam historicamente e representam interesses específicos, nem sempre produtores de sentidos que valorizam a formação humana e social.

Todo este interesse em torno da educação, e particularmente sobre a formação de professores, apenas evidencia que se trata de um campo de disputa que, hegemonicamente, tem sido cercado e dominado por interesses da classe dominante, cujas diretrizes apontam para a defesa dos acordos neoliberais para a educação. Não por acaso, as políticas educacionais brasileiras passaram a sofrer, desde o final do século passado, forte influência dos ideais neoliberais, advindos dos princípios estabelecidos em documentos dos Organismos Internacionais, como também na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida na Tailândia, em 1990 (UNESCO, 1990) – evento financiado por agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Nesta direção, os organismos multilaterais se “constituíram os principais vetores de imposição da nova norma neoliberal” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 283).

As orientações que estão postas na Resolução CNE/CP nº02/2019 reforçam um movimento de aprofundamento das orientações neoliberais para a educação, na perspectiva de exercício de maior controle sobre o professor, seu pensamento e sua prática. Trouxe para a educação a inserção de novas demandas associadas à administração empresarial e ao regime da acumulação flexível, exigindo a adesão à uma nova racionalidade técnica difundida a partir do estímulo à competitividade, passando almejar a conformação de um professor - trabalhador de “novo tipo” (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 47).

Logo, a educação tem sido utilizada para assegurar o desenvolvimento de práticas formativas aligeiradas e instrucionais, que contribuem para reproduzir os valores ideológicos e políticos hegemônicos, justificando a ênfase das reformas políticas e educacionais para a formação docente, com o foco no desenvolvimento de um trabalho docente comprometido com os interesses do mercado regulador. Assim, “o trabalho docente se afastou de sua ontologia e se encontra em uma encruzilhada entre a formação humana e a formação para a produção de resultados” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015).

Esse movimento é reflexo do avanço das medidas de regulação política de caráter neoliberal, que, especialmente nas últimas décadas, tem imposto à educação múltiplas demandas e dimensões, aprofundando sua condição de mercadoria, como estratégia instrumental para a formação de mão de obra a partir de demandas do mercado. Afinal, na condição de mercadoria, a educação tem se revelado extremamente lucrativa para o capital. Logo, para essa nova realidade imposta pelo capital, o professor precisou se adequar ao tipo de trabalhador almejado, isto é, foi necessário se tornar um professor “qualificado, participativo, multifuncional, flexível, polivalente”. (ANTUNES, 2009, p. 50)

A estratégia de agenda global presente na BNC-Formação se estrutura com a participação dos grupos hegemônicos que estão no poder, dos que detêm o capital econômico onde a BNC-Formação se apresenta enquanto uma possibilidade de perpetuação desses interesses na educação básica brasileira. Como afirma Evangelista (2019),

Estamos frente a um movimento de produção de hegemonia burguesa que lança mão da escola, em todos os seus níveis, para produzir força de trabalho dócil, a baixo custo e por meio de formação rebaixada do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico. (EVANGELISTA, 2019, p. 8)

Assim, o desmonte presente no corpo textual dessa nova regulação para a formação docente não cabe em um artigo. A Resolução CNE/CP nº 02/2019 propõe uma formação prática em detrimento do conceito de práxis como prática social. Uma compreensão pragmática da formação de professores, a partir de uma visão reducionista em que a prática se reduz ao planejamento, à regência e à avaliação dos alunos. Como expressam Dourado e Oliveira (2018)

De modo geral, observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des) regulação que favorece a expansão privada mercantil. A orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação. (DOURADO; OLIVEIRA 2018, p. 40)

O foco no professor e sua formação ocorre por reconhecer a importância deste para conduzir a classe trabalhadora à adequação aos interesses de mercado, ao mesmo tempo em que estimula a política do consenso em relação aos interesses do próprio capital, de modo que ideologicamente acabem reforçando ou valorizando os próprios mecanismos de exploração ao qual são submetidos no trabalho.

A formação do professor numa perspectiva da práxis humana

Uma formação docente tendo como base a epistemologia das práxis pressupõe necessariamente uma relação direta entre formação e o mundo do trabalho numa perspectiva ontológica. Para Curado Silva (2011), compreende-se a práxis

Como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade. (CURADO SILVA, 2011, p. 6).

Neste sentido, segundo a autora supracitada “é importante pensar a formação na relação com o mundo do trabalho, não na lógica do capital para atender ao mercado, mas em um projeto emancipador no qual os trabalhos manual e intelectual façam parte do mesmo processo”. Logo, pensando numa formação omnilateral, partimos do conceito de trabalho pelo fato de o compreendermos como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. Para Marx (1983),

Trabalho é um processo entre homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (Marx, 1983, p. 149)

Para Frigotto (2012, p. 266), “Sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante a qual o ser humano produz e reproduz a si mesmo, a educação omnilateral o tem como parte constituinte”.

Deste modo, uma formação que busca a emancipação do homem pressupõe superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, apartado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico e na sua apropriação histórico-social. Assim, a formação abrange a emancipação humana em todos os sentidos da vida humana.

Pelo trabalho, o homem atua no mundo concreto para satisfazer suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos. Para uma formação humana omnilateral é importante que esse conhecimento produzido historicamente seja compreendido por todos, sobretudo pelo professor que tem como função ensinar. Para Saviani (2003),

O saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 2003, p. 7)

Assim, a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Para Saviani (1994, p. 145), “o ato de agir sobre a natureza, adaptando-a as necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho”. Por isso podemos dizer que o trabalho define a essência humana. Por isto, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento. Portanto, uma categoria central, sobretudo quando se trata da formação docente numa perspectiva engajada, crítica com vistas a transformação e superação das desigualdades.

A formação docente numa perspectiva da práxis compreende o trabalho como princípio educativo, orientado por um projeto de formação comprometido com a formação humana, o que não significa aprender fazendo, nem é sinônimo de formar para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana.

Para Curado Silva (2016), considerar a práxis como princípio formativo “é defender uma formação docente comprometida com uma educação crítica emancipadora”. (CURADO SILVA, 2016, p. 19), a autora aponta que a formação docente para emancipação se sustenta na compreensão do significativo papel da educação para a construção da consciência crítica necessária à análise da realidade; o que é fundamental no processo de busca da liberdade humana.

Neste sentido, a formação do professor tem a pesquisa como um princípio pedagógico. Esse princípio está intimamente relacionado ao trabalho como princípio educativo, o qual ao ser assumido em uma formação integral contribui sobremaneira para a formação de professores autônomos que possam compreender-se no mundo e dessa forma, nele atuar, por meio do trabalho. Para (CHAUÍ, 2003),

A formação do professor para a construção do saber criativo e de uma formação cultural ampliada implica “formar verdadeiramente professores, de um lado, assegurando que conheçam os clássicos de sua área e os principais problemas nela discutidos ao longo de sua história e, de outro lado, levando em consideração o impacto das mudanças filosóficas, científicas e tecnológicas sobre sua disciplina e sobre a formação de seus docentes. (CHAUÍ, 2003, p. 10)

Logo, o fortalecimento de uma Política Nacional de Formação de Professores que assegure de forma orgânica, uma formação aliada à docência com pressupostos que articulem as dimensões histórica, social, política e estética. Corrobora-se com Curado Silva (2011) quanto à compreensão da formação de professores, ou seja, como “um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso [...], mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional (CURADO SILVA, 2011, p. 15).

Assim, precisa estar respaldada em um referencial teórico que oriente a formação docente e a intervenção na realidade, de modo a garantir a compreensão de modo totalizante. Somente um profissional formado nessas bases é capaz de desenvolver a práxis necessária na educação e na sociedade.

Sendo assim, pode-se afirmar que a tomada de decisão do professor no cotidiano escolar perpassa pela relação teoria e prática, gerando dessa forma uma unidade, uma práxis transformadora do homem. Para (MARX; ENGELS, 1984, p. 108). “A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária”.

Pensar na possibilidade de uma educação com vistas à transformação da realidade é pensar o professor como parte central desse processo. Isso necessariamente passa por um processo que demanda entre outras coisas uma formação permanente e do entendimento de que a educação na sua essência ontológica não deve formar para o mercado de trabalho, nem para o emprego uma vez que estes estão cada vez mais escassos, mas por sua vez especializados exigindo cada vez mais uma formação que a escola pública, dado a sua fragilidade não pode atender em função de vários aspectos próprios do sucateamento imposto pela lógica neoliberal.

Vários intelectuais já discorreram o que seria uma proposta de formação baseada na emancipação do ser humano. Dentre estes podemos citar Marx, Gramsci, onde o primeiro defendia um modelo de educação composto pelo trabalho produtivo do ser e a relação entre educação e sociedade. Desta forma como aspirava Marx, este modelo de formação carece de uma relação indissociável entre teoria e prática, um processo formativo que busque formar o professor cientificamente tornando essa formação mais completa e menos específica. Só uma formação nesses moldes é capaz de ajudar ao professor a intervir e mudar o conjunto das relações postas pela força do capital.

Síntese conclusiva

Discutimos neste artigo, a formação docente a luz da BNC-Formação. Essa nova regulação para a formação de professores, não pode ser caracterizada como uma política, mas sim como uma regulação que tem como objetivo ajustar a formação docente aos ditames do mercado. Busca cercear a formação e o trabalho do professor.

A BNC-Formação impõe uma formação restrita a uma matriz de competências, fazendo a relação com uma lógica de avaliações externas “standardizadas” e uma postura epistemológica centrada na prática. Percebe-se que a lógica neoliberal se mantém como núcleo central dessa nova política para formação inicial de professores da educação básica.

Discutimos ainda, a formação docente a luz da epistemologia das práxis e sua indissociabilidade com a categoria trabalho. Concordamos com Curado Silva (2011), quando afirma que

A epistemologia das práxis toma o professor como um sujeito histórico-social. Este como trabalhador da educação, necessita ter elementos teórico- metodológicos para realizar sua atividade de forma crítica e politizada, levando em consideração as relações de poder desde o espaço da escola até o contexto mais amplo, a fim de interferir na realidade. (CURADO SILVA, 2011, p. 13).

Assim, a formação do professor tendo a práxis como base constituinte de sua formação, contribui sobremaneira para uma formação omnilateral, isto é, uma formação que traz uma visão de totalidade da realidade, com vista a transformação.

Substancialmente utilizamos também de outras categorias, tais como: omnilateralidade e trabalho por entender que se trata de um processo maior onde o trabalho e a formação se tornam fatores entrelaçados de várias formas e interesses variados. Portanto, para uma visão de totalidade é condição essencial a correlação entre essas categorias.

A disputa em torno da educação caminha no sentido da formação das mentes do professorado em prol da construção de uma lógica de formação alienada ao seu fim ontológico, onde se presta o papel de servir de aporte e a formar os trabalhadores para absorver e atender um estilo de vida baseado na livre concorrência e no consumismo, distanciando a possibilidade de uma formação para emancipação. É importante reiterar que o foco no controle da formação do professor deve-se ao fato de reconhecer nele o seu potencial transformador, e do ponto de vista do capital esse profissional deve ser vigiado de perto.

Logo questionamos: Que formação necessita, não só o professor, mas toda a classe trabalhadora, a seu processo de emancipação e elevação de consciência? Seguramente a concepção de formação docente presente na BNC- formação não dá conta desta resposta, daí a necessidade de cada vez mais fazer avançar rumo a uma formação tendo como núcleo central a epistemologia das práxis, entendendo que está ainda cumpre papel fundamental ao processo de emancipação, formação e transformação social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editora, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 3ª Versão do Parecer de 18 de set. de 2019. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF, set. de 2019.

BRASIL. Resolução no 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação;

Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 2 jan. 2023.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. –Revista Brasileira de Educação, nº 24, 2003.

CURADO SILVA, K. A. P. C. da A formação contínua docente como questão epistemológica. In: XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino -Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira. Cuiabá, agosto, 2016.

CURADO SILVA, K. A. P. C. da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. Revista Linhas Críticas, vol.17, nº 32. Brasília: Universidade de Brasília/FE.2011.

DARDOT, P.; LAVAL, C.. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia An-gela; DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

EVANGELISTA, Olinda. Professores na Linha de Tiro! 26 dez. 2019. Medium:

@Contrapoderbr. Disponível em: <https://medium.com/@Contrapoderbr/professores-na-linha-de-tiro-88db8eda4cd8>. Acesso em: 17 jan. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA Letícia; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado (2019). Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e- aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em jan. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). O que revelam os slogans da política educacional. Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin, 2014. pp. 21-46.

FREITAS, L. C. DE. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). Dicionário da

Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

KUENZER, Acacia Zeneide. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: MAGALHÃES, Jonas ... [et al.] (Orgs). Trabalho docente sob fogo cruzado [recurso eletrônico] -1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

MARX, K. O Capital. Volume I. São Paulo, Abril, Cultural, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. Teses de Feuerbach. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1984.

MESZÁROS, Istvan. Educação para além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2008. SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2013

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2003. SAVIANI, Dermeval *et al.* O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, p. 147-164, 1994.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 241–256, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. Revista Contemporânea de Educação, v. 10, n. 20, 2015.

Historicizando a educação especial no Brasil: da invisibilidade ao atendimento educacional especializado

Historicizing special education in Brazil: from invisibility to specialized educational assistance

Manoela Mandagará Fuentes

Professora da Rede Municipal de Ensino do Rio Grande (SMED). Graduada em Pedagogia (FURG), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Educar Brasil); Especialista em Atendimento Educacional Especializado (Educar Brasil); Mestranda em Educação (PPGEDU/FURG)

Dinah Quesada Beck

Professora Associada do Instituto de Educação da FURG. Graduada em Pedagogia (FURG), Mestre em Educação (UFPEL) e Doutora em Educação (UFRGS). Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da FURG

RESUMO

Este estudo é parte de uma pesquisa de mestrado que vem sendo desenvolvida sob o título *Docência em tempos de Pandemia: problematizando o fazer e a identidade profissional docente no Atendimento Educacional Especializado no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Essa produção acadêmica será apresentada a partir de dois movimentos discursivos sobre o Atendimento Educacional Especializado. O primeiro movimento versa sobre os principais deslocamentos históricos da Educação Especial desde os primórdios sociais até o século XXI, contextualizando os trajetos percorridos pela Educação Especial até chegar ao serviço de AEE, atentando, de modo pontual, para o Brasil. A partir dessa contextualização histórica decorre o segundo movimento discursivo, apresentando o estado da arte referente à docência do/a professor/a do AEE nos anos iniciais do Ensino Fundamental no período do Ensino Remoto Emergencial. O objetivo é mapear as produções acadêmicas e analisá-las a fim de compreender como tem sido mobilizado o fazer docente do/a professor/a do AEE no decorrer da Pandemia da COVID-19. O lócus temporal são os anos de 2020 e 2021. A metodologia utilizada é de caráter bibliográfico. A investigação foi realizada em uma plataforma digital, sendo utilizados os seguintes descritores: atendimento educacional especializado, ensino remoto emergencial e docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados desse estudo tencionam a importância de um trabalho científico que discuta sobre o fazer docente do professor do AEE no ensino



remoto emergencial, devido os possíveis deslocamentos na identidade docente desses professores.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado. identidade docente. representação docente. anos iniciais do ensino fundamental. ensino remoto emergencial.

INTRODUÇÃO

É possível afirmar que a história das pessoas com deficiência é marcada por deslocamentos socioculturais desde os primórdios das civilizações, tendo, ao longo do tempo, um caráter multifacetado. Diz-se isto, pois da invisibilidade vivenciada pelos sujeitos com deficiência, até chegar ao direito do atendimento, com possibilidades de inserção social, algumas foram as faces, tanto dessa invisibilidade, quanto deste atendimento.

Este estudo apresenta, num primeiro momento, um breve apanhado deste processo histórico, pontuando seus principais momentos e dando especial atenção para o cenário da Educação Especial no Brasil. Ao fazer esse exercício, não temos a intenção de recontar toda a sua história, nem ao menos linearizá-la. A história da Educação Especial é complexa, diversa, contada e recontada por autores/as, alguns aqui nos ajudam a sinalizar momentos singulares deste caminho que percorreu a invisibilidade, o abandono, a segregação, a prescrição, a institucionalização e o atendimento. Por isso mesmo, o recorte feito precisa ser colocado em suspenso e analisado em seu caráter de provisoriedade.

Num segundo momento, dando continuidade à narrativa da Educação Especial (EE) no contexto da Educação Inclusiva, atentamos para um movimento que nos parece capilar neste processo: o de olhar para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Mais do que isso, buscamos examinar os modos como este processo ocorreu, de que forma as professoras foram modificando seus fazeres docentes e como suas identidades profissionais encontraram-se representadas e reconfiguradas nesse contexto. Para desenvolver essa narrativa, valemo-nos de uma busca em portais digitais, tendo como locus temporal os anos de 2020 e 2021 com a intenção de apresentar um estado da arte acerca do referido tema. Utilizamos os seguintes descritores de busca: atendimento educacional especializado, ensino remoto emergencial e docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os resultados desse estudo tencionam para a importância de um trabalho científico que discuta sobre o fazer docente do professor do AEE no ERE, devido os possíveis deslocamentos na identidade docente desses professores.

Da invisibilidade ao atendimento educacional especializado

Revisitando os registros históricos, identifica-se que a rejeição e o desprezo para/ com os sujeitos com deficiência prefigurou boa parte deste cenário. Muitos sujeitos com deficiência eram eliminados ou abandonados, de acordo com as concepções de caridade humana ou de castigo idealizadas no contexto social e cultural em que pertenciam. Havia, também, uma resistência em aceitar o sujeito que dependia do outro para sobreviver,

entendia-se que tais sujeitos não atendiam aos construtos sociais de normalidade. Na Grécia Antiga, na cidade de Atenas, por exemplo, os sujeitos eram deixados em praças públicas ou distantes da comunidade. Em Esparta, as pessoas com deficiência física e/ou intelectual eram vistas e nomeadas como subumanos, sendo jogadas do alto de penhascos, eliminadas do corpo social. Dessa forma vamos percebendo que ações de eliminação e abandono das pessoas com deficiência caracterizaram um movimento de exclusão que perdurou por muito tempo.

Freitas (2007), em seus escritos, descreve que para os filósofos gregos Platão (427 a.C.) e Aristóteles (384 A.C.) os sujeitos considerados incapazes de contribuir com o Estado, seja por uma deficiência física ou intelectual, não teriam o apoio e cuidado do mesmo. Este foi um período marcado pela concepção de homem e sociedade apoiado em um ideal de formas perfeitas da arte, as quais instigavam a escolha de um povo, também considerado perfeito.

Outrossim é um período em que se legitimava o regime de escravidão, sendo os sujeitos avaliados de acordo com a sua função social, contribuição intelectual e qualidade na mão de obra. Nesse contexto sócio-histórico as pessoas com deficiência não tinham um lugar na sociedade e ações de eliminação e abandono operaram nesses sujeitos. Tais ações perduraram por um longo período até a expansão do Cristianismo.

Foi com a expansão do Cristianismo, ao longo do século IV, que uma perspectiva teocêntrica foi se expandindo no continente Europeu. Nesse contexto sócio-histórico, praxes de eliminação e abandono dos sujeitos com deficiência foram colocadas como suspeitas, deslocando-se, vagarosamente, para práticas de cuidado, caridade e amor ao próximo.

Os sujeitos eram acolhidos em instituições de caráter residencial, como asilos e conventos, e isso ocorria por não atenderem aos padrões de normalidade da época. Já quando a deficiência comprometia de forma sutil o neurodesenvolvimento do sujeito, o mesmo permanecia aos cuidados de suas famílias. No entanto, é importante mencionar que mesmo permanecendo no seio familiar, os sujeitos deficientes viviam, em muitas circunstâncias, em caráter de isolamento em relação aos demais integrantes da casa.

Este processo marca o segundo movimento histórico da Educação Especial. Se num primeiro momento os sujeitos eram abandonados ou até mesmo desprezados, neste segundo, denominado de segregação, o processo de institucionalização é o responsável por apartar os sujeitos que apresentavam alguma necessidade específica. Já não se eliminavam nem se abandonavam as pessoas, porém as mesmas eram segregadas, sem pensar em um atendimento específico para suas necessidades.

De acordo com Freitas (2007) a partir de análises históricas aponta a primeira legislação sobre os cuidados com a sobrevivência e com os bens das pessoas com deficiência mental. Essa lei data de 1325 e o que observamos a partir dela é que o responsável pelos cuidados com os sujeitos deficientes era o rei e seria ele quem receberia a herança como pagamento. Foi a partir dessa legislação que surgiram as distinções: pessoas com deficiência mental e pessoas com doença mental. Na primeira designação as pessoas eram entendidas como portadoras de uma “loucura natural”, ou seja, sofriam de uma ‘idiotia’ permanente. Já na segunda designação, as pessoas eram compreendidas

por “lunáticas”, ou seja, pessoas que sofriam de alterações transitórias. Outro elemento que tal legislação demarcava é que a pessoa concebida como doente mental teria direito aos cuidados sem perder os seus bens. Tal aspecto estabelecia, legalmente, a diferença entre os sujeitos.

Com isso vamos percebendo que a concepção de deficiência, ao longo do tempo, foi uma construção social que suscitou diferentes entendimentos acerca dos sujeitos possuidores de suas condições físicas e/ou mentais. Os diferentes modos como os sujeitos com deficiência foram sendo reconhecidos e representados na sociedade deve-se às condições históricas, políticas e legais que foram os nomeando, narrando e pensando práticas e instituições para suas vidas.

O atendimento ao sujeito com deficiência, no Brasil, teve seus primeiros registros no período do Brasil Colônia. Neste período, contou com a participação popular em caráter filantrópico. Foi somente ao final do século XIX, com a criação das primeiras instituições governamentais para atendimento de sujeitos surdos e cegos, que a Educação Especial deu seus primeiros passos.

A criação de institutos, como o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant, assim como o Instituto dos Meninos Surdos-Mudos, em 1857, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro, significaram uma conquista para a educação destes sujeitos. Segundo Mazzotta (2005) essas fundações são marcos históricos e possibilitaram a abertura de espaço para a conscientização acerca do debate sobre o tema.

No que diz respeito à atenção ao indivíduo com deficiência intelectual, observa-se que seu início foi posterior à criação dos acima nomeados institutos. Em 1874, na Bahia, foi criado o Hospital Juliano Moreira, com o objetivo de realizar pesquisas científicas sobre as moléstias do sistema nervoso, com a intenção de melhor atender as pessoas com transtornos psiquiátricos e deficiências.

Foi após a criação destes espaços de atendimento aos sujeitos portadores de necessidades específicas que, em 1883, o primeiro Congresso de Instrução Pública, na cidade do Rio de Janeiro, organizado por dois médicos, trouxe à tona as primeiras discussões sobre um currículo de professores que apresentasse estudos pedagógicos referentes a estudantes cegos e/ou surdos. Tal acontecimento foi crucial para, alguns anos mais tarde, em 1887, no Rio de Janeiro, ser criada a Escola México, instituição voltada para o atendimento de sujeitos com deficiências físicas e intelectuais.

Diante de tais aspectos, Jannuzzi (2006) destaca duas importantes vertentes, deflagradoras para a efetivação da Educação Especial. São elas: a vertente médico-pedagógica, mais voltada ao médico, o qual, além do diagnóstico na área da saúde, voltava seu pensamento para as práticas escolares e, também, a vertente psicopedagógica, que não dependia do médico, mas considerava os princípios psicológicos no trato educativo.

De acordo com Mendes (2003), o deslocamento do movimento de segregação das pessoas com deficiência para o movimento de integração, caracterizado pela institucionalização escolar, não conseguiu, de imediato, responder às necessidades específicas dos sujeitos.

As instituições escolares trabalhavam dentro de uma perspectiva pedagógica corretiva embasadas na análise, observação e, tão logo, na correção, regulação e disciplinarização das condutas, pois almejavam um padrão de normalidade nos sujeitos. Sendo o sujeito com uma NEE “*designado como sendo o Outro, o Estrangeiro, o Excluído*”, *estranho à semelhança fraterna dos homens entre si*” (FOUCAULT, 2014c, p. 134).

Foi assim que, no início do século XX, na cidade do Rio de Janeiro, surgiu o Pavilhão Bourneville, um anexo ao Hospício da Praia Vermelha. Deste modo foi iniciado o trabalho com classes especiais, com a criação da Escola Especial para Crianças Anormais. Percebo esses pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos, nascidos sob a preocupação médico-pedagógica, como mantendo a segregação desses deficientes, continuando a patentear e a institucionalizar a segregação social. No entanto, mesmo sabendo da existência desse viés corretivo, a tentativa de não limitar o auxílio apenas ao campo da saúde, já demarcara a percepção da importância do viés educacional e social, pois iniciava-se a busca por oferecer alguma forma de vida no grupo social aos sujeitos deficientes.

No ano de 1909, foi desenvolvida uma pesquisa nas instituições escolares no município de Amaro, estado de São Paulo intitulada “A solução do problema pedagógico-social da educação da infância anormal de inteligência”. Esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de mapear o cenário de ‘anormalidade de inteligência’ e, como decorrência, propor ações de intervenção educativa. De acordo com Monarcha (2005), o psicólogo Ugo Pizzoli foi trazido ao Brasil para analisar pesquisas de testes de inteligências aplicados em massas as instituições escolares. O psicólogo desvalidara tais métodos, orientando a elaboração da carteira biográfica escolar para cada sujeito, na qual anualmente eram inseridas informações sobre os estudantes, sobre o desenvolvimento infanto-juvenil, a fim de realizar um acompanhamento para analisar as competências cognitivas.

Os anos seguintes foram marcados por uma proliferação de arranjos responsáveis não somente pela categorização dos sujeitos ditos anormais, como também por orientações em como realizar o trabalho de caráter médico e pedagógico. Na cidade de São Paulo, no ano de 1911, foi criada a inspeção médico-escolar, serviço responsável pela criação de classes especiais e, também, pela formação dos profissionais que estariam à frente destas salas de aula.

Em 1917, também em São Paulo, foi publicado pelo médico-chefe do Serviço Médico-Escolar as obras “Débeis Mentais na Escola Pública” e “Higiene Escolar e Pedagogia”. Desse modo é possível perceber que por meio de tais mecanismos, juntamente ao processo de criação e expansão do atendimento, estava a preocupação com o direcionamento e o governamento das condutas dos sujeitos.

Conforme nos aponta Skliar:

Os “diferentes” respondem a uma construção, uma invenção, quer dizer, são reflexo de um largo processo que poderíamos chamar de “diferencialismo”, isto é, uma atitude – sem dúvida do tipo racista – de categorização, separação e diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas. (SKLIAR, 2006, p. 23).

Ao longos dos anos 20 foram inauguradas escolas em demais regiões do país

para atenderem a demanda da Educação Especial com instituições especializadas nas áreas de deficiência física, visual e auditiva. Além dos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, também no Rio Grande do Sul, no Amazonas, na Bahia, em Minas Gerais e em Pernambuco.

Desse modo, a clínica médica, área mestra no cuidado e atendimento dos sujeitos deficientes, passou a ser influenciada pelos novos ramos que despontavam da Medicina, tendo em vista os avanços em estudos da Psicologia comportamentalista e da Pedagogia em sua vertente tecnicista, levando a constituição de abordagens mais amplas e interdisciplinares. Modelos de testes e diagnósticos para classes especiais foram sendo amplamente aplicados nessas instituições.

Nesse contexto lançavam mão de conhecimentos das áreas científicas como Medicina, Biologia, Antropologia e Psicologia, essa por sua vez ganhava ênfase, com a possibilidade de elencar padrões de normalidade ou anormalidade de cada estudantes, utilizando instrumentos e proposições pedagógicas específicas, mesmo que por sua vez ainda acreditasse na responsabilidade do ensino nas questões de fracasso escolar, assim como a deficiência ou transtornos psiquiátricos como impeditivos nos processos da aprendizagem.

É importante mencionar que o movimento da Escola Nova, nos anos 30, deflagrou a relação entre educação e transformação social, defendia a importância de pesquisas científicas e o estímulo às liberdades individuais como estratégias para diminuir a discrepância social apresentada naquele dado momento. Tal movimento operou na educação nacional por um período que ultrapassou a primeira metade do século XX.

Embora declarado como ideologia de combate à desigualdade social, acabou por reforçar as diferenças, ao propor um ensino especializado aos indivíduos considerados com “desvio de padrão”. Portanto, mesmo sem ter a intenção, acabaram por contribuir para o fomento da exclusão, a medida que direcionavam os sujeitos para as classes especiais, dando continuidade ao processo de segregação.

Conforme aponta Rodrigues (2008) o que percebemos diante de tais fatos é que o modelo educativo ainda era carente de aprofundamento teórico e com diversas limitações de ordem prática. Os critérios considerados para definir se o estudante cursaria a escola na classe especial se dava com base em um desempenho escolar ruim e demais aspectos eram desconhecidos e negligenciados. As deficiências eram consideradas como uma

(...) multiplicidade de deficiências eram considerada como variação de um único processo patológico. Isto é, acreditava-se que todas as deficiências tinham uma única causa, mas que se expressavam em graus diferentes. (RODRIGUES, 2008, p. 13).

Acerca deste mesmo aspecto da precariedade dos critérios, Jannuzzi (1992) acrescenta que a inteligência, a atenção e a memória foram parâmetros para avaliar a anormalidade, juntamente com a necessidade de classificação por meio das práticas de inspeção. Dessa forma, eram apresentadas algumas considerações acerca dos sujeitos. Os “anormais intelectuais” eram aqueles considerados “tardios” e “precoces”, sendo separados dos demais. Os “anormais morais” eram divididos em dois grupos: “viciados” e “viciosos”, independentemente da “anomalia intelectual”.

Para o primeiro grupo o tratamento aplicado seria por meio do atendimento médico-pedagógico, já para o segundo não foi cogitada essa possibilidade, uma vez que, agregado à noção de anormalidade, havia associado o que consideravam de mal-educados. Havia, ainda, uma outra nomenclatura utilizada nessa divisão: os “anormais pedagógicos”. Esses seriam os sujeitos considerados dotados de pouca ou nenhuma inteligência para a faixa etária, seja por insuficiência de escolaridade ou defasagem cultural.

Com isso vamos percebendo que as características que marcaram as pessoas com deficiência, por um longo tempo, no contexto médico-pedagógico foram entendidas por meio da necessidade de aplicação de práticas de normalização. Dessa forma, a medida que os sujeitos com deficiência eram vistos pela sociedade, as estratégias para atendimento também foram sendo ampliadas, e isso levou às famílias a buscarem auxílio no campo médico, ainda na crença da “cura”.

Segundo Foucault (2003, p. 135), o poder de normalização é um modo de “*distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade. Um poder dessa natureza tem de qualificar, medir, avaliar, hierarquizar [...]; opera distribuições em torno da norma*”. Hoje sabemos que a medicina e a psicologia, por meio de mecanismos de regulamentação e práticas de correção buscaram, por muito tempo, classificar a deficiência e, após a classificação e o estabelecimento da média atribuída ao sujeito, o mesmo poderia vir a ser incluído. Conforme Arnold (2006), a média era capaz de incluir, excluir e regular o sujeito, posicionando-o abaixo da média, próximo dela ou estabelecendo um diagnóstico de sujeito incorrigível.

As organizações e instituições existentes à época tinham o fim de atender as pessoas consideradas anormais e objetivavam um tratamento eficaz para estes sujeitos. No entanto, ao abordarmos este aspecto é importante mencionar que a ávida busca pela correção e pelo tratamento, acabava por não permitir que se olhasse para esse sujeito além do diagnóstico.

Acerca deste aspecto, Skliar (1999, p. 10) nos diz que:

A obstinação do modelo clínico dentro da educação especial nos revela um clássico problema, ainda não explicado dentro desse contexto: a necessidade de definir com clareza se esta perspectiva educativa é aliada da prática e do discurso da medicina, ou se é aliada da pedagogia ou, como muitos outros supõem, se deve existir uma combinação, uma somatória provável de estratégias tanto terapêuticas como pedagógicas.

A partir da década de 1950, percebe-se o surgimento e a ampliação de instituições de natureza filantrópica, sem fins lucrativos, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) as quais ofertavam para as pessoas com deficiência o acompanhamento clínico e educacional.

Diante dessa amplitude no campo do atendimento mais pedagógico, Sardagna (2013) nos mostra que, em 1954, foi criado o Serviço de Orientação e Educação Especial (SOEE), através da Lei nº 2.346. Nesta legislação projetava-se, conforme aponta o autor, a “profilaxia dos desajustamentos, os princípios de higiene mental, a orientação sobre aspectos evolutivos da criança, entre outros” (SARDAGNA, 2013, p. 49). Aqui podemos compreender o SOEE como ambiente de terapia e caminho para atender pessoas com deficiência.

Segundo Rodrigues (2008), ao final dos anos 50, diante da ampliação de oferta de vagas e acréscimo de matrículas destinadas às classes populares na escola pública, o índice de evasão e reprovação cresceu. Tal feito passou a resultar em encaminhamentos e, naquele momento, a implantação maciça de classes especiais nas escolas públicas acabou por se converter na estratégia adotada na busca para solucionar o problema.

Para Acorsi (2009, p. 177):

O disciplinamento, a correção, a normalização daqueles sujeitos marcadamente diferentes que ocupam um espaço cada vez maior na escola, passava a dar o tom das práticas pedagógicas que nelas se engendram, uma vez que é na escolarização que reside a possibilidade de civilização dos sujeitos.

Com isso, impulsionado pelo atendimento mais alargado à população, o poder público assumiu o compromisso e o dever com a Educação Especial, através da criação de campanhas específicas para atender pessoas com deficiência. Desse modo instituiu-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. Demais campanhas com o mesmo intuito foram criadas sequencialmente para atender outras deficiências.

Já em meados de 1970, com mais de 800 estabelecimentos de Educação Especial no Brasil, a sociedade começava um movimento de entendimento dos direitos das pessoas com deficiência. Desse modo, os sujeitos passavam a ser respeitados como cidadãos, com participação na sociedade, mesmo que esta visão ainda fosse muito assistencial e caritativa.

Mediante a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, tivemos garantias legais para regulamentar a reforma do sistema de ensino. De acordo com Mendes (2006) a EE foi se estabelecendo paralelamente ao ensino comum que a partir de deslocamentos discursivos, legislações, estudos científicos, aspectos políticos e culturais foi se estabelecendo a escola e se constituindo a escola comum para todos/as.

Assim, a proposta de estruturação da Educação Especial foi apresentada a partir da constituição do Grupo “Tarefa de Educação Especial”, em 1972, junto ao Ministério da Educação. Dessa forma, o Centro Nacional de Educação Especial (CNEE) foi criado para gerir a política de Educação Especial no país.

Segundo Mendes (2006, p. 389):

Esses interesses foram atendidos também em diferentes países com o estabelecimento de bases legais que instituíram, gradualmente, a obrigatoriedade do poder público quanto à oferta de oportunidades educacionais para pessoas com deficiências. A instituição da matrícula compulsória nas escolas comuns e de diretrizes para a colocação em serviços educacionais segundo o princípio de restrição ou segregação mínima possível.

Ao final dos anos 80, a Constituição da República Federativa do Brasil dispôs, no artigo 3º, inciso IV: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (BRASIL, 2012, p. 11). Nesse sentido, a educação no país era composta por dois blocos: o ensino regular e a educação especial. Alguns alunos com deficiência estudavam em classes especiais, na escola regular; outros

frequentavam instituições de educação especial, como a APAE, junto ao atendimento clínico especializado enquanto instrumento importante atrelado à educação escolar.

Desse modo vamos percebendo que por meio do aparato jurídico iam sendo inibidos os índices de exclusão na sociedade, ao passo que eram enfatizados discursos acerca dos direitos das pessoas, apontando a importância de se vislumbrar um atendimento educacional especializado para os sujeitos com deficiência.

Já no início dos anos 90, as pessoas com deficiência iniciavam um processo participativo, através de presença em comissões, coordenações, fóruns e movimentos, no intuito de assegurar que os direitos conquistados deveriam ser reconhecidos e respeitados diante de suas necessidades básicas de convívio com os demais sujeitos.

Acompanhando o percurso da Educação Especial ao longo do tempo, podemos observar que se faz presente um crescimento e a ampliação dos olhares aos sujeitos com deficiência, a atual situação é resultado de um processo estabelecido por meio de planos nacionais de educação que nortearam os rumos traçados para o atendimento escolar de alunos com deficiência.

Podemos considerar que a condução das políticas brasileiras de educação especial e o processo de educação de pessoas com deficiência, assim como a educação inclusiva, estão relacionados aos movimentos impulsionados por famílias e alguns profissionais da educação preocupados com os sujeitos com deficiência.

A inclusão escolar é um tema abordado e, constantemente, defendido por grupos ligados à educação, e os mais frequentes protagonistas do debate têm sido os/as docentes que trabalham em escolas comuns, escolas especiais ou em centros especializados atuando nas Salas de Recursos.

De acordo com Lopes e Fabris (2013, p. 96-97):

A educação especial desenvolve-se no Brasil com muitas críticas, entre elas, o acento na deficiência, a segregação dos alunos em salas e escolas especiais; [...] a forte ênfase na correção e na compensação, o foco assistencialista [...].

Ao passo que as salas especiais se concretizavam e nelas afirmava-se a segregação, ao longo dos anos 90 políticas públicas de inclusão foram sendo incitadas, apresentando importante preocupação por parte do Estado com a educação das pessoas com deficiência. Junto a esse movimento, o curso de Pedagogia passava a ser preceituado por um novo período, em que as políticas de educação especial focalizavam a necessidade de se ofertar, na formação profissional, a educação inclusiva. “A educação, em seu sentido mais amplo, passa a ser uma condição para que pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações”. (LOPES, 2009, p. 154).

Em 1990, na Tailândia, foi elaborado o movimento “Educação para Todos”, homologado pela Declaração Mundial de Educação para Todos e, em 1990, apresentado na Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, em Salamanca, na Espanha, referendado em 2008. A referida conferência teve como principal objetivo elaborar e estabelecer diretrizes básicas para a reorganização de políticas e práticas para a Educação Especial, na busca por oportunizar condições de igualdade, participação e de acesso à instituição escolar.

Desta conferência derivou a Declaração de Salamanca, a qual apresenta que todas as crianças têm o direito ao acesso a escola de ensino comum e

aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (BRASIL, 1994, p. 1).

A educação inclusiva, em seu eixo principal de atuação, defende a inclusão de todos os sujeitos no ensino regular e a criação de instrumentos e estratégias, na escola, que garantam o respeito às diferenças. Para tanto, devem ser criados mecanismos de avaliação das particularidades de cada indivíduo. Assim, buscar uma educação inclusiva significa pensar o processo educativo como transformador do cotidiano escolar e das condições de trabalho do/a professor/a, instigando a reflexão da prática e a busca pela constante formação continuada.

Ainda sobre a educação inclusiva, nas últimas décadas temos visto, em nosso país, a presença de fortes debates. Ao ser convocado a reconhecer a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o país demarca sua compreensão aos documentos e legislações internacionais, os quais são norteadores para algumas legislações e políticas brasileiras no que tange à educação. Uma temática que por muito tempo foi excluída e isolada, hoje tem significativo espaço como proposta de intervenção amparada e fomentada, dentro dos méritos da legislação vigente e determinante nas políticas públicas educacionais, em níveis federal, estadual e municipal.

De acordo com Lopes (2009), a educação especial na perspectiva inclusiva tem sido compreendida como uma emergência contemporânea, tendo um olhar político e ganhando uma visibilidade a partir da década de 1990, década que se caracteriza por mobilizações que buscam legitimar que os processos inclusivos se pautam em

um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que determinam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído. (LOPES, 2009, p. 154).

Juntamente neste mesmo período, em 1990, foi aprovada a Lei nº 8.069, que dispôs sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, reiterando os direitos já garantidos anteriormente, por meio da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, o qual transcorre sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado enquanto um sistema educacional inclusivo que busque eliminar quaisquer ações discriminatórias, pautado na diversidade e especificidade dos/as estudantes na busca de uma inclusão efetiva.

Um outro marco legal importante para a Educação Especial encontra respaldo na LDB de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu capítulo V, "Da Educação Especial" diz que:

Art. 58º. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para

educandos portadores de necessidades especiais.

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

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

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

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

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

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

- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

- educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração

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

- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. Art. 60º. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996, p. 21-22).

No decorrer desse processo de ganhos para o campo da Educação Especial no ano de 2008 foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE). Tal política preconiza que os/as estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) estejam matriculados, preferencialmente, na rede regular de ensino e que o Estado assegure as condições para atender as suas necessidades específicas. Para tanto, a Educação Especial, como modalidade de educação escolar, deve ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

De acordo com Mantoan (2003), a classe comum tem sido vista como a alternativa menos discriminadora de atendimento, pois a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino específicas para essa ou aquela deficiência.

A aprendizagem ocorre considerando as limitações e explorando as possibilidades de cada estudante. É responsabilidade dos sistemas de ensino organizarem-se e adequarem-se para melhor atender os estudantes em suas necessidades educacionais específicas. Um trabalho que precisa ser pautado nas adaptações arquitetônicas de acessibilidade no prédio da escola; no atendimento psicossocial, proporcionando acolhimento e inclusão; e no

atendimento pedagógico, instrumentalizando-se sobre currículo, organização das turmas, metodologias e recursos que favoreçam a aprendizagem de todos/as.

A PNEE salvaguarda o caráter transversal que a Educação Especial apresenta, desde a Educação Infantil até os níveis superiores, reiterando a proposta disposta no Capítulo V da LDBEN 9.394/96 que trata da Educação Especial, já mencionado neste texto.

Ainda em termos legais, temos a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, a qual Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

A resolução apresenta que os estudantes com deficiências, TEA, AH prioritariamente serão matriculados nas redes regulares de ensino e no AEE, ofertado nas SR multifuncionais ou em Centros de AEE da rede pública ou sem fins lucrativos, preferencialmente no turno inverso do ensino regular, reitera a EE como modalidade de ensino a qual perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

O documento também orienta sobre a formação necessária do professor para atuar no AEE e suas atribuições, entre elas o plano de AEE, recursos pedagógicos e de acessibilidades para os estudantes público-alvo do AEE.

Contudo, ao finalizar essa seção do artigo considero importante mencionar que a diversidade e a complexidade dos casos da Educação Especial que atualmente transitam nos espaços escolares necessitam de um trabalho pedagógico que conte com redes de apoio, pois suas particularidades ultrapassam as atribuições e competências do âmbito escolar, ou seja, dos/as professores/as regulares, dos/as monitores/as e até do/a professor/a do AEE. Outrossim, as escolas especializadas potencializam o desenvolvimento integral do/a estudante, público-alvo da Educação Especial e são importantes parceiras nesse processo, oferecendo recursos e serviços especializados, adequados às suas necessidades, diminuindo, consideravelmente, as barreiras na inclusão escolar.

Nesse sentido, este artigo tem seu segmento apresentando um mapeamento acerca das produções acadêmicas sobre a docência do/a professor/a do AEE nos anos iniciais do Ensino Fundamental no período do Ensino Remoto Emergencial.

Docência no atendimento educacional especializado durante o ensino remoto emergencial: mapeando pesquisas acerca do tema

Com o intuito de dar seguimento a essa discussão sobre a docência no AEE no ERE, por entendê-la como essencial no processo educativo que se desenvolve na escola com sujeitos incluídos, consideramos importante desenvolver um levantamento de produções acadêmicas recentes que se ocuparam em investigar aspectos peculiares deste nicho do ensino escolar. Carregamos a hipótese que dentre os diversos setores, processos e atendimentos feitos na escola, foi o AEE àquele que mais sofreu alterações no ERE. Assim como é preconizado na legislação também entendemos a EE enquanto

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibilizando os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p.16)

Dessa forma, olhar para o AEE, suas mudanças e adaptações durante a pandemia, é uma forma de qualificar tal campo do ensino escolar. O AEE é um tema em voga há algum tempo, e com a ocorrência da Pandemia da COVID-19, iniciada em março do ano de 2020, em meio ao caos de um ERE, anteriormente jamais elaborado, refletido e desenvolvido pelas instituições escolares, muitas pesquisas acadêmicas tem convergido para a temática.

Nesse contexto, o estudo realizado teve como objetivo mapear as produções acadêmicas e analisá-las a fim de compreender como tem sido mobilizado o fazer docente do/a professor/a do AEE no decorrer da Pandemia da COVID-19, de modo pontual, aqueles que atuam com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, para o mapeamento dos dados foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico, também caracterizada como pesquisa de estado da arte,

um método de pesquisa que se realiza por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica. Essa revisão busca identificar que teorias estão sendo construídas, quais procedimentos de pesquisa são empregados para essa construção, o que não está em discussão e precisa ser trabalhado, que referenciais teóricos se utilizam para embasar as pesquisas e qual sua contribuição científica e social. (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 15).

Ao se valer de uma pesquisa de estado da arte é necessário considerar o recorte temporal e territorial em que as produções acadêmicas foram desenvolvidas. Dessa forma, para este estudo ficou determinado como espaço o Brasil, no período dos anos de 2020 e 2021, considerando as práticas de ERE, no contexto socioeconômico e político que se instaurou devido a COVID-19.

Só assim se podem avaliar as continuidades e descontinuidades teóricas e metodológicas e o quanto esta história se faz por repetição ou ruptura — noutras palavras, o quanto ela redonda ou avança na produção de saber sobre o objeto de estudo. Nesse tecido, sempre em formação, reside a possibilidade de evitar a cristalização do conhecimento e de fazer da pesquisa espaço de produção de saber, que tem como essência o constante movimento. (BIANCHI, 2004, p.53)

A investigação foi realizada na plataforma digital *Scientific Electronic Library Online* – SCIELO, o qual tem um acervo bibliográfico virtual de produções científicas em formato eletrônico, tendo uma rigorosidade de análise em suas publicações.

O recorte temático está intrinsecamente relacionado com o fazer docente do/da professor/a do AEE no ERE nos AIEF. Os descritores utilizados na busca online foram: atendimento educacional especializado, ensino remoto emergencial e docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O *corpus* dessa pesquisa é matizado por 52 artigos referentes ao fazer docente do/da professor/a do AEE no ERE nos AIEF. Tais estudos foram publicados na área da Educação entre 2020 e 2021 na plataforma digital SCIELO. A partir do mapeamento dos artigos foi realizado um estudo descritivo de caráter inventariante qualitativo e quantitativo visando caracterizar e descrever os dados obtidos no levantamento feito.

Após a seleção dos artigos disponíveis no acervo *online* foi realizada uma leitura dos 52 materiais para a categorização das publicações e tabulação das informações obtidas. Como critério de inclusão foram considerados todos os artigos relacionados aos descritores elencados para a busca.

Quadro 1 - Quantidade de artigos publicados entre os anos de 2020 à 2021 Inventário Quantitativo.

Plataforma digital Scielo/Periódico	2020	2021	Total
Revista Brasileira de Educação Especial	05	07	12
Educação e Pesquisa	04	01	05
Educação em Revista	02	02	04
Movimento	05	01	06
Psico-USF	03	04	04
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	02	01	03
Revista CEFAC	07	08	15

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Após a análise das produções acadêmicas foram selecionados alguns artigos para realizar o inventário qualitativo, os quais estão entrelaçados com os descritores de: ERE, AEE e Docência nos AIEF.

Quadro 2 - Quantidade de artigos publicados entre os anos de 2020 à 2022 Inventário Quantitativo por Periódico.

Plataforma digital Scielo/Periódico	2020	2021	Total Selecionados
Revista Brasileira de Educação especial	01	01	02
Educação e Pesquisa	00	01	01
Educação em Revista	00	00	00
Movimento	00	00	00
Psico- USF	00	00	00
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	00	00	00
Revista CEFAC	00	00	00
Total	01	02	03

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Quadro 3 - Dados específicos dos artigos selecionados para análise.

Periódico	Título da pesquisa	Autor/es/as	Universidade	Ano
Revista Brasileira de Educação Especial	O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus	Geyse Sadiml Carlo Schimit João dos Santos	Universidade do Amazonas	2021
Revista Educação e Pesquisa	A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial?	Amanda Camisão Patrícia Conde Sonia Victor	Universidade Federal do Espírito Santo	2021

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Levando em consideração os dados apresentados no Quadro 3, será descrito e analisado, inicialmente, o artigo da Revista Brasileira de Educação Especial de 2020. A revista teve sua primeira edição em 1992, elaborada por um grupo de pesquisadores com o objetivo de realizar uma rede integradora de profissionais da área da Saúde, Educação e Educação Especial. A revista é vinculada a Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial.

O trabalho intitulado “O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus” consiste em reunir achados de uma pesquisa de mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, o qual buscou

pesquisar sobre as características e organização do serviço de AEE, realizado nas SRM, visando ao atendimento dos/as estudantes com autismo na rede municipal de Manaus.

A pesquisa é de caráter qualitativo descritivo. Para a produção de dados foram utilizados roteiros e entrevistas semiestruturadas com cinco escolas de EF da rede municipal de Manaus que possuem SRM. Para o estudo das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (1977), técnica metodológica que pode ser utilizada para a análise de diferentes discursos e formas de interlocuções. As reflexões e análises dos dados foram organizadas por arranjos como: encaminhamento; atividades desenvolvidas; perfil dos docentes que atuam no AEE; e parcerias.

De acordo com as autoras do artigo, ao analisar os dados produzidos pelos/as professores/as, constata-se que no decorrer do ano de 2020 não houve uma troca de partilhas do trabalho do/a professor/a de AEE da própria escola, tampouco com os/as professores/as de outras escolas da rede municipal.

Os aspectos discutidos neste estudo apresentam a compreensão de que o processo inclusivo, por meio do AEE, está emaranhado com as políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e tenciona que a organização e o funcionamento das SRM são essenciais na construção de contextos inclusivos para os/as estudantes com TEA.

No entanto, o estudo apresenta a proposta organizacional, a importância da partilha com os colegas de trabalho do/da professor/a do serviço do AEE, mas não apresenta as exigências, os deslocamentos no fazer pedagógico e suas complexidades no período da Pandemia.

O segundo artigo selecionado para compor a análise do estado da arte, foi publicado na Revista Educação e Pesquisa a qual compõe o Portal de Revistas da Universidade de São Paulo.

O Portal de Revistas USP caracteriza-se como uma biblioteca digital, das revistas publicadas pelas diferentes pesquisadores, cursos e pós-graduações da Universidade de São Paulo. A plataforma foi elaborada de maneira a trabalhar em rede com sites como Google Acadêmico, SCIELO, OASIS do IBICT/MCT, Public Knowledge Project entre outros.

O artigo nomeado, A implementação do ensino remoto na pandemia: qual o lugar da educação especial?, de autoria de Amanda Camisão, Patrícia Conde e Sonia Victor é uma produção científica com o objetivo de analisar a implementação do ensino remoto emergencial do AEE com o intuito de garantir o serviço de AEE aos estudantes público-alvo da EE em tempo de pandemia da COVID-19.

O estudo foi desenvolvido a partir da pesquisa realizada no que tange a experiência de duas professoras de dois municípios do Estado do Espírito Santo, Cariacica e Vila Velha. Em um primeiro momento as autoras contextualizam o momento de pandemia e as consequências, negativas, na economia, os apontamentos das desigualdades sociais e os inúmeros mortos acometidos pelo vírus e organizações específicas do estado para a educação básica.

É uma pesquisa de metodologia baseada em estudo documental, por utilizar os registros (correspondências internas e publicação no Diário Oficial), elaborados pelas Secretarias de Educação no decorrer do ano de 2020.

Ao deparar-se com a implementação do ensino remoto emergencial as pesquisadoras estabelecem alguns questionamentos a cerca da EE, tais como: por quê as aulas precisam voltar? Quais as condições concretas de trabalho oferecidas aos professores da educação especial para a realização do ensino remoto? Como tem sido a organização dos municípios para garantir o direito à educação do público-alvo da educação especial? Será que essas condições estão sustentando um trabalho inclusivo no contexto de pandemia?

A produção e análise dos dados mostraram as possibilidades e limitações da implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no estado do Espírito Santo, havendo uma morosidade em estabelecer o Ensino Remoto Emergencial, o qual não estabeleceu proposições a cerca do serviço do AEE, o suprimindo.

As autoras consideram que os estudantes não tiveram seus direitos legais garantidos no que se refere o serviço do AEE, não havendo comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos público-alvo da EE.

O terceiro e último artigo selecionado para a análise do estado da arte foi publicado na Revista Brasileira de Educação Especial de 2020, nomeado como, “Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial” de autoria de Anna Oliveira e Rosângela Prieto.

As pesquisadoras tecem uma escrita sobre as mudanças implementadas no país, relacionadas à Educação Inclusiva e ao serviço do AEE, tendo consequências consideráveis na prática docente dos/as professores/as das SRM, uma vez que passa a ser orientado o AEE para todas as categorias do público-alvo da Educação Especial, até o momento não exigido.

A pesquisa de cunho qualitativo teve como objetivo analisar a formação e a atuação dos/as professores/as das SRM da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Para a produção dos dados foi usado um questionário eletrônico por meio do Google Docs, o qual foi enviado para 400 professoras(es) dessas salas, dos quais foi obtida a devolutiva de 179 (45%).

Os resultados obtidos indicaram que 150 professoras(es) (84%) não se sentem capacitadas(os) para atuação com todas as categorias do público-alvo da Educação Especial e 29 (16%) afirmaram que sim, sendo solicitado aos professores que descrevesse sobre suas respostas.

De 179 professores/as que responderam a pesquisa, 81 (45%) apresentaram justificativas imbricadas à sua experiência de trabalho nas áreas de sua formação pedagógica; 61 (34%) dos/as professores/as destaca à necessidade de aperfeiçoamento profissional; 28 (16%) destacam que possuem formação apenas em uma das áreas em que atuam; 5 (3%) remeteram à sua experiência de trabalho; e 4 (2%), à intersetorialidade.

A análise e produção dos dados possibilita-nos constatar que existe uma lacuna entre a formação docente e a prática docente com estudantes da EE pelas novas exigências estabelecidas pelo momento educacional ocasionado com a pandemia, o que exige dos/as professores/as dinamicidade e uma incessante busca por novas estratégias pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo vale retomar seus principais movimentos. Num primeiro momento este artigo teve como objetivo revisitar história da Educação Especial no Brasil, buscando, provisoriamente, compreender a trajetória da EE no Brasil, que carrega marcas da invisibilidade, exclusão, segregação, integração e inclusão até chegarmos no serviço do AEE, o qual caracteriza-se como um direito de todos /as os/as estudantes com NEE, neste momento acreditamos que a discussão sobre os percursos da EE ainda se faz necessário. No segundo momento, ao transcorrer sobre um estudo de estado da arte a partir da pesquisa bibliográfica em portais digitais, sobre o AEE e suas minúcias na identidade docente, acreditamos ser importante registrar que poucos foram os registros em tais acervos, que se debruçaram sobre a temática no período do ERE.

Ao dizer isso não buscamos generalizar, dizendo que estudos dentro desta temática não tenham sido realizados. No entanto, ao realizar a busca, não encontramos estudos pontuais sobre docência e AEE no início do Ensino Fundamental.

Desse modo, observa-se a pertinência de pesquisas que se debrucem a investigar a docência do AEE ocorrida durante o ERE, pois compreendemos que uma série de mudanças ocasionadas pela Pandemia e pelo distanciamento social, mobilizaram significativas alterações no trabalho pedagógico desse atendimento em âmbito escolar. Tais mudanças, não apenas trazem demandas aos/às docentes, por vezes os/as sobrecarregando, mas repercutem profundamente em suas identidades profissionais e no próprio AEE. O levantamento bibliográfico aqui realizado permitiu- nos elencar aspectos que são imprescindíveis para a EE, e que se comece a estabelecer um foco mais sistemático de estudos no que tange a identidade, o fazer docente do/a professor/a do AEE, sendo uma temática não encontrada no levantamento desenvolvido. Como explicar este “silêncio” nesse momento tão instigante de pensar a docência em suas minúcias?

REFERÊNCIAS

ACORSI, R. Tenho 25 alunos e 5 inclusões. In LOPES M. C & HATTGE M.D. (org) Inclusão Escolar: Conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autentica, PP. 169-184. 2009.

ARNOLD, Delci Knebelkamp. Dificuldades de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, 2006

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BIANCHA, C. A. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. Educação e Pesquisa, n. 001, p. 51-72, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 18 Jul 2019 .

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei nº 46. 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 30 Set 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: . Acesso em: 25 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. O nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2003. FOUCAULT, M. (2014). Nietzsche, a genealogia, a história. In R. Machado, (Org.), Microfísica do poder (R. Machado, trad., pp. 55-89). Rio de Janeiro, RJ: Graal. (Trabalho original publicado em 1971).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. As novas políticas de formação dos educadores. In: Formação do educador, Educação, demandas sócias e utopias. Ijuí: Editora Unijuí, 2007

JANNUZZI, P. de M. Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações. Campinas: Editora Alínea/PUC-Campinas, 141 p. 2006.

JANUZZI, G. S. M. A luta pela educação do deficiente mental, Campinas, São Paulo: 1992.

LOPES, A. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. Currículo sem Fronteiras, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em . Acesso em 19 de abril de 2009.

LOPES, M.C. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: FORTES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domência. (Org). Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 107-130.

LOPES, Maura. FABRIS, Eli. (Org.). Inclusão e biopolítica. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.r

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de de Educação, v. 11, n33.2006

MENDES, Enicéia G.; RODRIGUES, Olga Maria P. R. e CAPELLINI, Vera Lúcia M. F.. O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2003, vol.09, n.02, pp.181-194. ISSN 1413-6538.

MONARCHA, Carlos. História da educação brasileira: formação do campo. 2ed. ver. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. *Inclusão – Revista de Educação Especial*, v. 4, n. 1, p. 33-40, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisas-denominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf> . Acesso em: 30 Set 2022.

SARDAGNA, Helena V. da Institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Eli T. H.; KLEIN, Rejane R. (org.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 45-60.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SKLIAR, Carlos. *E se o outro não estivesse aP notas para uma pedagogia (improvável) da diferença*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Organizador

Dr. Alderlan Souza Cabral

Possui graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Luterana do Brasil (2010), graduação em Logística pela Universidade Luterana do Brasil (2012), mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (2017) e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (2019). Atualmente é doutor orientador temporário – UNITI BRASIL, estatutário da Prefeitura Municipal do Careiro da Vázea e estatutário da Prefeitura Municipal de Autazes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em orientação de Metodologias Técnicas Científicas com mais 490 orientações entre Mestrado e Doutorado.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8583035818376126>

Índice Remissivo

A

- abordagem 17, 24, 25, 36, 37, 38, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 63, 64, 66, 85, 92, 93, 94, 95, 109, 110, 113, 126, 129, 131, 136, 137, 142, 143, 144, 146, 148, 152, 155, 157, 159, 160, 164, 175, 177
- alfabetização 81, 127, 143, 156, 168, 169, 174, 179, 180, 181, 182, 190, 191, 201, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 278, 336, 339, 341
- análise 17, 25, 36, 37, 39, 48, 49, 50, 51, 54, 55, 57, 59, 60, 63, 64, 66, 83, 95, 101, 107, 120, 143, 144, 154, 158, 160, 168, 171, 177, 190, 192, 198, 204, 205, 206, 211, 221, 224, 253, 257, 258, 262, 267, 275, 285, 296, 300, 303, 315, 318, 323, 336, 341, 353, 362, 366, 368
- aprendizagem 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 30, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 41, 43, 45, 46, 47, 53, 55, 56, 58, 59, 61, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 97, 102, 116, 117, 118, 119, 121, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 155, 159, 161, 164, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 179, 191, 196, 199, 201, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 244, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258
- atividade física 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 148
- autismo 168, 169, 170, 172, 173, 174

C

- cibercultura 272, 330, 337, 338, 344, 358
- competências 24, 33, 34, 35, 46, 55, 56, 61, 72, 79, 80, 81, 82, 85, 87, 88, 150, 151, 153, 174, 236, 248, 252, 257, 263, 266, 270, 293, 301, 315, 322
- computação 42, 43, 45, 46
- comunicação 19, 21, 22, 23, 24, 31, 33, 37, 55, 57, 62, 63, 65, 69, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 84, 86, 88, 96, 126, 128
- conceitos 20, 30, 34, 39, 57, 86, 87, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 102, 119, 120, 143, 146, 161, 164, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 218, 238, 242, 248, 249,

251, 252, 256
conhecimento 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 33,
35, 36, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 55, 56, 58, 59, 67,
69, 73, 74, 75, 76, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 91, 95, 96,
97, 98, 102, 103, 104, 106, 107, 113, 115, 118, 119,
120, 121, 127, 129, 131, 133, 142, 143, 144, 146,
148, 151, 154, 169, 171, 172, 187, 191, 196, 198,
205, 207, 208, 209, 210, 213, 217, 225, 226, 228,
230, 231, 233, 235, 236, 239, 240, 244, 251, 253,
254, 255, 256, 261, 262, 263, 264, 265, 267, 269,
270, 272, 273, 274, 275, 278, 284, 295, 296, 304,
305, 306, 308, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322,
323, 324, 325, 326, 327, 328, 331, 332, 333
contribuições 33, 34, 46, 63, 81, 126, 135, 137, 147,
213, 214, 215, 218, 219, 220, 221
coragem 129, 157
coronavírus 42, 43, 44, 47, 128, 191, 192, 193, 194, 201,
267, 268, 269, 276, 277, 278
currículo 26, 32, 41, 45, 46, 58, 83, 117, 121, 135, 137,
139, 142, 146, 171, 180, 204, 205, 206, 207, 208,
209, 210, 211, 212

D

desenvolvimento 20, 23, 24, 30, 32, 33, 35, 36, 38, 40,
42, 43, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 62,
69, 76, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 96, 113,
115, 117, 118, 119, 120, 127, 128, 129, 130, 131,
132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141,
142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 154,
155, 159, 162, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 177,
179, 180, 181, 183, 184, 186, 187, 197, 199, 204,
205, 209, 210, 215, 216, 217, 218, 221, 225, 228,
229, 230, 235, 236, 239, 240, 242, 243, 244
desmotivação 39, 152, 290, 355, 365, 366, 367, 368,
370, 371, 372, 373, 374, 375, 379
discurso 22, 23, 36, 48, 49, 63, 68
ditadura militar 91, 93, 94, 98, 99
docente 113, 114, 119, 120

E

educação 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29,
30, 32, 33, 35, 38, 40, 42, 44, 45, 46, 47
educação especial 113, 115, 116, 117, 121, 122, 124

educação física 135, 137, 140, 141, 147, 190, 191, 192, 203

educação inclusiva 78, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 124, 165, 168

EJA 100, 101, 102, 110, 111

elementos 24, 32, 38, 51, 53, 63, 76, 108, 110, 176, 202, 261, 262, 273, 274, 280, 288, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 312

ensino 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 52, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 143, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 168, 169, 170, 171, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 222, 223, 226, 227, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 261, 262, 263, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 286, 290, 291, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 331, 332, 333, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 345, 346, 347, 349, 350, 351, 352, 354, 355

ensino a distância 17, 27, 44, 72

ensino híbrido 17, 26

ensino jurídico 302, 312

ensino remoto 18, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 71, 194, 197, 198, 199, 200, 201, 273, 275, 336, 337, 342

ensino superior 82, 92, 118, 313, 337, 362, 364, 382, 384, 385, 387, 388, 391, 393, 394

escrita 31, 57, 80, 81, 83, 84, 85, 88, 98, 126, 127, 129, 131, 133, 159, 161, 164, 166, 168, 169, 180, 199, 218, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 300

especial 113, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 124

estágio 44, 90, 91, 92, 96, 98, 99

estratégia 37, 39, 63, 65, 82, 84, 88, 110, 143, 144, 147, 171, 202, 250, 251, 252, 253, 254, 257, 302, 314

estratégias 17, 19, 20, 22, 26, 30, 33, 34, 46, 51, 52, 56, 57, 62, 64, 65, 66, 81, 84, 85, 86, 93, 94, 95, 97, 99,

109, 114, 117, 118, 126, 131, 132, 136, 137, 138, 139, 142, 153, 170, 171, 172, 173, 188, 190, 202, 203, 213, 217, 218, 219, 220, 223, 229, 230, 231, 232, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 265, 269, 273, 288, 292, 296, 309, 310, 315, 317

exclusão 56, 102, 118, 123, 158, 159, 165

F

ferramenta 19, 56, 58, 65, 72, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 89, 104, 131, 143, 145, 146, 148, 152, 168, 179

ferramentas 17, 20, 21, 27, 31, 33, 38, 40, 44, 46, 51, 53, 55, 57, 61, 64, 71, 72, 73, 75, 82, 85, 86, 87, 88, 97, 121, 129, 136, 137, 169, 171, 173, 191, 196, 208, 248, 269, 270, 295, 310, 312, 321, 324, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333

formação 113, 114, 115, 117, 119, 120, 122, 123, 124, 125

formação continuada 22, 26, 51, 52, 53, 55, 62, 65, 123, 124, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155

formação docente 46, 59, 61, 66, 113, 114, 119, 120, 202, 243, 324, 326, 331, 332, 361, 385, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407

G

geografia 71, 74, 206, 208, 211, 212, 267, 268, 273, 278

H

habilidade 27, 57, 81, 85, 87, 169, 173, 235, 237, 248

habilidades 24, 27, 32, 34, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 72, 76, 81, 82, 87, 88, 91, 115, 118, 123, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 150, 151, 153, 155, 170, 173, 174, 180, 193, 214, 215, 216, 217, 225, 226, 227, 230, 232, 233, 235, 236, 238, 239, 240, 242, 243, 248, 249, 251, 263, 265, 266, 270, 293, 295, 296, 302, 305, 311, 315, 316, 319, 322, 324

hábitos saudáveis 135, 144, 145

história 85, 90, 91, 93, 94, 95, 98

I

inclusão 36, 38, 54, 55, 56, 63, 68, 88, 113, 115, 117, 118, 119, 123, 151, 152, 161, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 197, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 281, 330, 332, 341, 347, 361, 362, 363, 364, 382, 383, 384, 385, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 396, 397

inclusivo 113, 123

influência climática 267

inteligência artificial 77, 80, 357, 358, 359, 361, 363, 364

interativos 57, 58, 84, 85, 89, 248

interdisciplinaridade 46, 260, 263, 264

intervenção 23, 90, 91, 92, 98, 100, 105, 106, 109, 168, 170, 171, 173, 219, 248, 253, 256

isolamento social 42, 43

J

jogos 57, 80, 88, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259

L

leitura 31, 54, 84, 92, 97, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 154, 160, 161, 169, 180, 198, 218, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 272, 273, 288, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301

letramento 46, 79, 169, 223, 224, 225, 226, 227, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 248, 257, 296, 301, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356

linguagem 33, 73, 74, 78, 96, 126, 129, 131, 159, 160, 161, 166, 169, 170, 205, 206, 210, 211, 212

M

matemática 29, 30, 32, 33, 38, 39, 41, 71, 209, 211, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256,

257, 258, 310, 311, 313, 315, 316, 317, 318, 322, 324, 325,
metodologia 29, 30, 31, 34, 38, 39, 55, 66, 81, 85, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 128, 129, 131, 144, 154, 179, 219, 235, 249, 253, 256, 257, 260, 261, 264, 265, 266
motivação 21, 22, 29, 44, 57, 58, 129, 138, 146, 151, 152, 155, 176, 184, 185, 249, 250, 270, 285, 294, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 312, 331, 355, 360, 365, 366, 367, 369, 370, 371, 373, 374, 376, 377, 378, 379, 380, 381

N

neoliberalismo 156, 398
neuropsicopedagogia 168, 170, 171, 172, 173, 174

P

pandemia 17, 18, 19, 25, 26, 27, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 59, 71, 73, 74, 75, 77, 127, 128, 130, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 253, 268, 269, 276, 277, 278, 314, 336, 337, 339, 340, 341, 342, 343
pedagógicas 17, 18, 22, 26, 45, 50, 52, 53, 55, 56, 61, 62, 64, 65, 85, 97, 118, 121, 123, 132, 133, 136, 137, 151, 152, 153, 154, 155, 172, 173, 174, 190, 194, 195, 196, 197, 198, 208, 224, 230, 245, 256, 263, 271, 273
pedagógico 22, 23, 26, 27, 28, 47, 51, 78, 81, 82, 113, 115, 131, 141, 192, 193, 196, 214, 216, 225, 248, 256, 257, 262, 263, 265, 270, 282, 285, 295, 310, 327, 329, 333, 339, 343
pedagógicos 32, 59, 61, 69, 78, 81, 125, 146, 151, 152, 155, 190, 191, 192, 214, 216, 217, 218, 224, 225, 230, 244, 248, 251
pesquisa 17, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 48, 49, 54, 55, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 74, 76, 78, 81, 82, 83, 86, 97, 99, 109, 113, 114, 115, 120, 123, 124, 125, 128, 129, 133, 135, 143, 144, 150, 154, 166, 168, 173, 175, 176, 177, 183, 186, 188, 189, 190, 192, 194, 196, 197, 198, 200, 201, 213, 214, 218, 219, 220, 221, 222, 226, 228, 229, 230, 232, 233, 236, 242, 243, 246, 247, 252, 253, 259, 260, 261, 262, 265, 266

pessoa surda 157
plataformas 17, 24, 26, 44, 80, 195, 270, 271, 277, 302, 303, 310, 312
política 36, 49, 63, 67, 68, 81, 119, 161, 166, 179, 182, 216, 227, 261, 294, 338, 349, 361, 382, 384, 386, 387, 388, 390, 391, 392, 393, 394
políticas 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 84, 93, 94, 95, 114, 115, 117, 120, 123, 156, 159, 162, 163, 175, 178, 179, 181, 182, 183, 184
políticas públicas 63, 117, 120, 159, 162, 163, 175, 178, 179, 181, 183, 195, 202, 215, 216, 226, 227, 292,
político 26, 27, 48, 49, 63
práticas 18, 19, 23, 26, 31, 33, 35, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 69, 85, 91, 95, 110, 119, 121, 123, 129, 133, 134, 135, 137, 144, 145, 146, 150, 152, 153, 155, 156, 158, 163, 165, 174, 186, 191, 192, 197, 198, 208, 209, 210, 211, 212, 217, 220, 222, 227, 231, 232, 233, 237, 238, 240, 241, 242, 245, 256, 259, 263, 265, 274, 280, 282, 284, 296, 301, 319, 320, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 333, 336, 340, 341, 343, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 361, 362, 379, 383
processo 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 37, 40, 45, 46, 50, 54, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 102, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 143, 145, 146, 147, 151, 152, 153, 155, 162, 163, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 179, 180, 186, 187, 190, 191, 194, 195, 196, 197, 199, 201, 202, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 225, 226, 227, 228, 231, 232, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 249, 250, 251, 254, 256, 259, 261, 262, 265, 266, 268, 269, 270, 271, 273, 277, 278, 280, 282, 283, 295, 296, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 309, 310, 312, 314, 315, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 331, 332, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 345, 346, 347, 348, 349, 351, 352, 353, 355, 361, 363, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 373, 377, 378
produção de texto 82, 293

S

saúde mental 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66

screenagers 357, 359, 363

segurança 33, 57, 91, 99, 121, 139, 151, 182, 243, 274, 280, 281, 282, 286, 289, 291, 292

sistema 5

sociedade contemporânea 62, 144, 169

T

tecnologia 17, 18, 19, 20, 21, 23, 26, 31, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 73, 77, 80, 81, 87, 152, 160, 191, 197, 207, 217, 227, 231, 238, 239, 240, 242, 264, 273, 278, 309, 310, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333

tecnologias 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 104, 144, 145, 152, 159, 191, 192, 194, 195, 196, 198, 201, 207, 231, 269, 270, 272, 273, 276, 277, 278, 294, 295, 313, 324, 326, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 337, 340, 343

tecnologias educacionais 40, 54, 56, 57, 58, 61, 63, 79, 80, 81, 86

tecnológicas 18, 19, 21, 22, 38, 45, 51, 52, 60, 66, 71, 73, 87, 93, 94, 95, 195, 269, 273, 320, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 333

tecnológicos 18, 23, 32, 33, 39, 43, 44, 52, 56, 60, 61, 62, 74, 76, 77, 133, 190, 191, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202

