

Dr. Alderlan Souza Cabral



DESAFIOS da EDUCAÇÃO na CONTEMPORANEIDADE Vol. 13



AYA EDITORA

2024

Dr. Alderlan Souza Cabral
(Organizador)

Desafios da educação na contemporaneidade

Vol. 13

Ponta Grossa
2024

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 Dr. 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

© 2024 - **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**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Os autores detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente a sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro, devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

D4415 Desafios da educação na contemporaneidade [recurso eletrônico].
/ Alderlan Souza Cabral (organizador) -- Ponta Grossa: Aya, 2024. 146 p.

v.13

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-435-1

DOI: 10.47573/aya.5379.2.269

1. Educação. 2. Língua brasileira de sinais. 3. Surdos – Educação. 4. Inclusão escolar – Literatura. 5. Literatura - Estudo e ensino. 6. COVID-19, Pandemia de, 2020 – Brasil. 7. Distanciamento social (Saúde pública) e educação – Brasil. 8. Tecnologia educacional. 9. Universidades e faculdades - Aspectos sociais. 10. Transtorno do espectro autista. 11. Formação de professores. 12. Tecnologia da informação e comunicação. 13. Inclusão escolar. 14. Escrita. 15. Oralidade (Psicanálise). 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..... 9

01

De libras à língua portuguesa: a literatura como proposta de leitura e escrita para alunos surdos..... 11

Heloneida Maria Dantas Caldas
Alderlan Souza Cabral

DOI: [10.47573/aya.5379.2.269.1](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.269.1)

02

A utilização do celular como ferramenta pedagógica no ensino da matemática..... 22

Maria Graciete dos Santos Itou Souza
Alderlan Souza Cabral

DOI: [10.47573/aya.5379.2.269.2](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.269.2)

03

Novas metodologias ao ensino da disciplina de física no ensino médio como experimento único com PhET 34

Natan Souza Moreira
Alderlan Souza Cabral

DOI: [10.47573/aya.5379.2.269.3](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.269.3)

04

Formação de professores de geografia como fator de promoção da cidadania por meio de metodologias na educação de jovens e adultos (EJA) 46

José Ricardo Oliveira Barbosa

DOI: [10.47573/aya.5379.2.269.4](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.269.4)

05

Oralidade e escrita no ensino fundamental II e médio em escolas de Maués-AM..... 61

Eliza Oliveira da Silva Mourão

DOI: [10.47573/aya.5379.2.269.5](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.269.5)

06

As consequências das aulas remotas, durante a pandemia do covid-19, no processo de ensino-aprendizagem de alunos do 1º ao 5º ano das séries iniciais do ensino fundamental I..... 73

Soraia Barbosa Rodrigues

DOI: [10.47573/aya.5379.2.269.6](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.269.6)

07

A disciplina e a indisciplina: causas, diferentes manifestações e os impactos no cenário educacional... 82

Ítalo Senyor da Silva Vieira

DOI: [10.47573/aya.5379.2.269.7](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.269.7)

08

Análise do Transtorno do Espectro Autista e articulação na aprendizagem: bases psicanalíticas aplicadas ao contexto escolar com a criança autista 98

Jaqueline Andrea Wojahn
Gláucio Diré Feliciano

DOI: 10.47573/aya.5379.2.269.8

09

A fundamentação teórica na avaliação escolar: um guia para educadores 114

Luiene da Silva Veloso

DOI: 10.47573/aya.5379.2.269.9

10

A reference model for the operation of IFMA's cafeterias: impacts of its operation on the policy of permanence and success of the students 131

Karina Helena Martins Moraes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.269.10

Organizador 140

Índice Remissivo 141

Apresentação

Em um mundo de rápidas transformações sociais, tecnológicas e culturais, a educação enfrenta desafios sem precedentes. O 13º volume de **“Desafios da Educação na Contemporaneidade”** é uma obra que se propõe a explorar, de maneira profunda e abrangente, diversas facetas desses desafios, lançando luz sobre práticas inovadoras e reflexões teóricas que buscam responder às complexidades do ensino e aprendizagem na atualidade.

O livro abre com uma discussão sobre a importância da literatura na educação de alunos surdos, explorando as pontes possíveis entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa, e destacando o papel crucial da literatura como ferramenta de inclusão.

Segue-se um capítulo dedicado à utilização do celular como ferramenta pedagógica no ensino da matemática, um tema de relevância inegável na era digital em que vivemos. Este capítulo não apenas reconhece o celular como parte integrante da vida dos estudantes, mas também como um recurso valioso para o engajamento e a compreensão matemática.

A inovação pedagógica continua a ser um tema central com a discussão de novas metodologias no ensino de física no ensino médio, utilizando o PhET como experimento único. Esta abordagem reflete a necessidade de métodos que capturam a imaginação dos alunos e facilitam o entendimento de conceitos complexos.

A formação de professores de geografia é abordada sob a perspectiva de sua contribuição para a promoção da cidadania, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este capítulo sublinha a importância de metodologias adaptadas que empoderam professores e alunos, fomentando uma sociedade mais justa e informada.

A complexidade da oralidade e escrita no ensino fundamental II e médio em escolas de Maués/AM é examinada, apresentando um estudo de caso que evidencia os desafios e estratégias para desenvolver estas habilidades cruciais.

As consequências das aulas remotas, imposta pela pandemia do COVID-19, são analisadas no contexto do ensino-aprendizagem de alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, destacando os desafios e aprendizados deste período extraordinário.

A disciplina e a indisciplina são discutidas em termos de suas causas, manifestações e impactos no cenário educacional, oferecendo uma visão abrangente sobre este aspecto vital da dinâmica escolar.

A análise do Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar traz uma perspectiva psicanalítica, focando na articulação da aprendizagem e no acompanhamento da criança autista, um capítulo essencial para entender as necessidades específicas desses alunos.

A avaliação escolar é revisitada sob uma fundamentação teórica robusta, servindo

como um guia para educadores que buscam aprimorar suas práticas avaliativas em busca de um ensino mais justo e eficaz.

Por fim, o modelo de operação das cafeterias do IFMA é apresentado como um estudo de caso sobre os impactos de políticas de permanência e sucesso dos estudantes, oferecendo insights valiosos sobre a gestão educacional e seu efeito no bem-estar e desempenho dos alunos.

Este volume, portanto, não é apenas uma coleção de capítulos sobre educação, mas uma tapeçaria rica de ideias, desafios e soluções que ilustram a complexidade e a beleza da missão educativa na contemporaneidade.

Boa leitura!

De libras à língua portuguesa: a literatura como proposta de leitura e escrita para alunos surdos

Heloneida Maria Dantas Caldas

Universidad de La Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador. Doutor

RESUMO

Esta é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado, desenvolvida para validação de títulos, que traz como temática: De líbras à língua portuguesa: A literatura como proposta de leitura e escrita para alunos surdos. Tendo como objetivos geral: Analisar o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos surdos da 3ª série do ensino médio, na disciplina de Língua Portuguesa, na área da Literária Infanto-Juvenil, com auxílio de material bilíngue, a fim de estimular suas habilidades, como forma de interpretar o mundo que os cerca, com ênfase na escola estadual Frei Silvio Vagheggi, localizada no município de Manaus- AM/Brasil, no período de 2020-2021. 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 (Trivinos, 1990). O enfoque, trata-se de uma abordagem, qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Os principais resultados apresentam que a libras promove a comunicação e o acesso à informação das pessoas surdas, para que possam estar integradas à sociedade, que se precisa de formação contínuada aos educadores para assim viabilizarem uma educação com maior rentabilidade ao ensino aprendizagem.

Palavras-chave: LIBRAS. língua portuguesa. ensino aprendizagem.

ABSTRACT

This is a summarized description of a master's thesis, developed to validate titles, which has as its theme: From libras to the Portuguese language: Literature as a reading and writing proposal for deaf students. Having as general objectives: Analyze the reading and writing development of deaf students in the 3rd year of high school, in the Portuguese Language discipline, in the area of Children's and Youth Literature, with the help of bilingual



material, in order to stimulate their skills, as a way of interpreting the world that surrounds them, with an emphasis on the state school Frei Silvio Vagheggi, located in the municipality of Manaus- AM/Brazil, in the period 2020-2021. The research carried out is characterized as exploratory-descriptive, since “ describes the behavior of phenomena” (Collis; Hussey, 2005), establishes relationships between variables (Gil, 2002) and allows the researcher to maximize their knowledge about a given phenomenon or problem (Trivinos, 1990). The focus is a qualitative and quantitative approach, adopting documentary research and survey operationalized through analysis as a technical procedure. The main results show that Libras promotes communication and access to information for deaf people, so that they can be integrated into society, that ongoing training is needed for educators to enable education with greater profitability for teaching and learning.

Keywords: LIBRAS. portuguese language. teaching learning.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é uma descrição de forma resumida de um projeto científico que surgiu mediante as experiências vividas com alunos surdos no ambiente escolar. Ressalta-se que a leitura e escrita são fundamentais para o convívio em uma sociedade principalmente para os alunos surdos.

O problema que motivou este estudo surgiu quando se observou a escassez de material bilíngue, cuja problemática interfere diretamente na educação inclusiva dos alunos surdos. Tornou-se relevante conhecer o universo de pesquisas que retratem a cultura surda, Identidade Surda, leitura, escrita, bilinguismo, que trazem benefícios ao povo surdo, por conquistar espaços de representatividade nas esferas escolar e sociais pela educação Inclusiva: pergunta Central: Como é o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos surdos da 3º série do ensino médio, na disciplina de Língua Portuguesa, na área Literária Infanto-Juvenil, com auxílio de material bilíngue, a fim de estimular suas habilidades, como forma de interpretar o mundo que o cerca?

Objetivo Geral: analisar o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos surdos da 3ª série do ensino médio, na disciplina de Língua Portuguesa, na área Literária Infanto-Juvenil, com auxílio de material bilíngue, a fim de estimular suas habilidades, como forma de interpretar o mundo que o cerca.

Justificativa: A presente obra se justifica, pois, a questão da relação bilíngue na escola ficou ainda mais confusa quando as fortes correlações positivas entre as habilidades de leitura e escrita na primeira e na segunda línguas são levadas em consideração. A evidência para essa transferência positiva de habilidades relacionadas à leitura está bem documentada e forneceu o suporte para programas bilíngues que encorajam o desenvolvimento de níveis mais elevados de leitura e escrita na primeira língua.

Mas como as línguas de sinais nativas não têm formas escritas amplamente aceitas, os alunos surdos não podem adquirir essas habilidades de leitura e escrita em sua primeira língua para transferir para a forma escrita de uma segunda língua falada. Parece, portanto, que há pouca interdependência linguística entre uma língua de sinais nativa e a forma

escrita de uma língua falada. Isso não nega o fato de que aprender uma língua de sinais nativa pode desenvolver o poder cognitivo que suporta amplas transferências conceituais e cognitivas entre as línguas.

LEITURA E ESCRITA E O ALUNO SURDO

Pessoas surdas usam sistemas de comunicação baseada na língua de sinais e digitação. Em língua de sinais, unidades lexicais são compostas de um conjunto finito de configurações de mãos, localizações espaciais e movimentos. Ortografia manual é um sistema baseado no alfabeto em que cada letra é representada por um movimento único e discreto da mão (Avaler e Freitas, 2016).

Os surdos sinalizadores integram comunidade de ortografia digital para a língua de sinais por muitos motivos: quando um conceito carece de um signo específico, para nomes próprios, para sinais de empréstimo, ou quando os sinais são ambíguos (Avaler e Freitas, 2016).

A leitura e a escrita são as duas áreas que mais preocupam os professores de alunos surdos. Muitas pessoas ainda hoje acreditam que a surdez dificulta a compreensão da leitura e da escrita.

Pesquisas de habilidade de leitura em crianças/adolescentes surdas relatam dificuldade, com leitura em níveis bem abaixo dos pares auditivos da mesma idade. A partir dessas pesquisas, a conclusão geral é que quanto maior for à perda auditiva, maior será a probabilidade de o indivíduo ter dificuldade de leitura que apoia a visão de que a perda auditiva contribui para a dificuldade de leitura (Faria, 2006).

A formação de professores faz parte de toda inovação na prática educacional. Os professores expressaram a necessidade da formação em serviço como parte integrante da sua prática pedagógica diária e do desenvolvimento profissional, ter profissionais qualificados para conduzir o ensino com ênfase em libras é de fundamental importância nas escolas. O profissional de libras tem que passar para os alunos a confiança do que está fazendo para poder que ocorra o desenvolvimento da linguagem, e dessa forma o professor de libras tem que respeitar os alunos e todos os momentos da aprendizagem. Em sala de aula o professor é a figura central de autoridade ao mesmo tempo em que o intérprete deve estar integrado nas ações, se preparando para as aulas de forma garantir a qualidade de sua atuação.

Segundo Lacerda (2002, p. 123):

O intérprete precisa poder negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído. O incômodo do professor frente a presença do intérprete pode levá-lo a ignorar o aluno surdo, atribuindo ao intérprete o sucesso ou insucesso desse aluno.

Fica evidente que em sala de aula tudo tem que ser planejado para que não haja um conflito entre ambas as partes, ou seja, o intérprete precisa negociar com o outro professor os conteúdos que instigue os alunos surdos a querer aprender, pois em sala de aula ambos desenvolvem um trabalho conjunto em favorecimento da melhor compreensão

dos conteúdos, da aprendizagem e da interação

Usando língua de sinais em todas as atividades de ensino/aprendizagem, os professores podem ajudar os alunos surdos a se orgulharem de saber que eles são bilíngues. Quando as crianças sentem que é seguro usar Libras com seus pares e professores que também podem usar Libras, eles sentem que fazem parte de processos educacionais saudáveis (Machado, 2016).

A Libras é voltado para pessoas surdas. Os surdos “escutam” com os olhos, através dos sinais que lhes são dirigidos. De modo geral é um grande desafio a ser discutido e praticado nos dias atuais. Ainda que as mudanças de paradigmas educacionais sejam lentas, uma luz se observa no estabelecimento de relações eficazes, no favorecimento e atendimento igualitário entre surdos e ouvintes, professor e aluno, quando se tem a atuação do intérprete de Libras em prol da inclusão no contexto social e escolar.

Para Filietaz (2018, p. 20):

Os Intérpretes da Língua de Sinais surgiram, a partir da necessidade de a comunidade surda ter esse profissional como auxiliar no seu processo de comunicação e, para que isso se tornasse realidade, fez-se necessário que houvesse a oficialização da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Os alunos surdos precisam ser acompanhados com o auxílio do intérprete da Língua de Sinais, profissional fluente na língua falada/sinalizada do seu país, qualificado para desenvolver essa função. Esse profissional precisa realizar a interpretação de uma língua falada para a sinalizada e vice-versa.

De acordo com Quadros (2004, p. 27) que explica:

O tradutor intérprete de Língua de Sinais é aquele “profissional que domina a Língua de Sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete da Libras. No Brasil, o intérprete da Língua de Sinais deve dominar a Língua Brasileira de Sinais e a língua portuguesa.

A Lei nº 9.394/1996 – LDB estipula que os alunos com deficiências sejam educados em um ambiente menos restritivo, mas também exige que os Estados e municípios forneçam um fluxo contínuo de opções de colocação (Laplane, 2010).

Assim, Estados e municípios em alguma latitude em relação à implementação da Educação Inclusiva e, como consequência, a prática de educação especial varia muito de cidade para cidade e de Estado para Estado. A inclusão, em resumo, pareceria uma reforma desafiadora em toda a escola para estabelecer e implementar, e sua sustentabilidade pareceria difícil de alcançar. Nenhuma pesquisa anterior sobre a sustentabilidade da reforma inclusiva está disponível na literatura (Machado, 2016).

A educação bilíngue para surdos tem tudo a ver, proporcionando a uma criança a aquisição de ambas às línguas para que ela seja capaz de possuir competência linguística e cognitiva, bem como uma compreensão clara de sua identidade para que ele possa escolher participar de um grupo linguístico e cultural, dependendo da situação.

É fato que nem todo professor pode ser considerado intérprete de libras. É verídico que todo professor é professor e todo intérprete é intérprete. O professor permeia a aprendizagem no processo de ensino. E professor interprete é um mediador entre ambas

as partes onde um lado não domina a linguagem de sinal.

Para Quadros (2004, p. 32):

Não é verdade que dominar a língua de sinais seja suficiente para a pessoa exercer a profissão de intérprete de língua de sinais. O intérprete de língua de sinais é um profissional que deve ter qualificação específica para atuar como intérprete. Muitas pessoas que dominam a língua de sinais não querem e nem almejam atuar como intérpretes de língua de sinais. Também, há muitas pessoas que são fluentes na língua de sinais, mas não têm habilidade para serem intérpretes.

Embora o intérprete de Libras esteja ganhando destaque como profissional, muito se discute a atuação sem o domínio da Língua Brasileira de Sinais e a resignificância de sua formação, seu saber e seu fazer. Há que se destacar que o domínio da Libras envolve o preparo para atuar como educador e mediador, para reconhecer as dificuldades e desafios que o aluno surdo enfrenta na compreensão e construção do conhecimento.

Para Quadros (2004, p. 33):

Não é verdade que o fato de ser filho de pais surdos seja suficiente para garantir que o mesmo seja considerado intérprete de língua de sinais. Normalmente os filhos de pais surdos intermediam as relações entre os seus pais e as outras pessoas, mas desconhecem técnicas, estratégias e processos de tradução e interpretação, pois não possuem qualificação específica para isso. Os filhos fazem isso por serem filhos e não por serem intérpretes de língua de sinais.

A Cultura surda como a língua e cultura natural da criança/adolescente surdo teriam níveis de autoestima e usar seus pontos fortes não uso de Libras para adquirir compreensão e conhecimento da língua portuguesa escrita e falada. Eles insistem na adoção dos princípios de educação bilíngue/bicultural que envolve respeito pela linguagem da criança/adolescente sua herança de uso de sua língua como meio de instrução; o aumento da metalinguística e do conhecimento de sua língua nativa; o desenvolvimento de habilidades de transferência de um idioma para o outro; e a incorporação de um forte conhecimento metalinguístico da língua portuguesa (Lemos, 2010).

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa deu-se em uma escola Pública localizada no município de Manaus-AM/Brasil, no período de 2020-2021. A Instituição pesquisada procura proporcionar hábitos e ferramentas intelectuais que ajudem a compreender as implicações das ações e seu significado no que se refere a grandes princípios, como de solidariedade, responsabilidade, justiça, democracia, respeito às diferenças ou ao meio ambiente do qual a escola faz parte. A escola procura formar alunos pensantes, críticos, ativos e conscientes de forma que possam viver dignamente, usufruindo seus direitos e exercendo seus deveres, podendo fazer a diferença no grupo social onde estão inseridos. Bem como no processo inclusivo.

Atualmente, a escola recebe cerca de 232 alunos exclusivamente na modalidade Ensino Médio (diurno), também atende alunos com deficiência auditiva/surdez.

Estruturalmente é composta por 9 salas de aulas, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) - que funciona como polo de atendimento com necessidades especiais.

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 (Triviños, 1990). Tratando-se da abordagem, consiste em uma pesquisa qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análise. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (Fonseca, 1986).

Malhotra (2001), cita que a pesquisa exploratória “é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo o fornecimento de critérios sobre a situação-problema enfrentada pelo pesquisador e sua compreensão”.

Triviños (1987), diz que o pesquisador parte de uma hipótese, aprofunda seu estudo em uma determinada realidade, utilizando precedentes e maiores conhecimentos, para que em seguida possa planejar uma pesquisa descritiva.

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.

A instituição foco desta pesquisa possui um universo de 232 alunos e 23 professores. A pesquisadora selecionou para sua coleta de dados 10 professores sendo que dentre os professores participantes da pesquisa e uma Interprete de LIBRAS – Língua brasileira de sinais e mais 3 alunos surdos da 3ª série do Ensino Médio com idade entre 15 e 18 anos, pertencentes ao Distrito I, da Zona Sul, na cidade de Manaus- AM-Brasil.

Foi utilizado um guia de entrevista que é um roteiro de perguntas pré-definidas que a pesquisadora utilizou para realizar as entrevistas. Ao utilizar essa ferramenta, a profissional aperfeiçoou muito o seu tempo, além de conseguir resultados comparáveis com os objetivos específicos e geral da investigação.

ANÁLISE DOS DADOS

Com ajuda dos professores e do intérprete de Libras foi realizado três testes de Libras, Imitação, produção e compreensão da ordem das frases, tudo relacionado com a compreensão da leitura, sugerindo que a habilidade em Libras e habilidade de leitura têm uma relação pelo menos em certas populações de surdos.

Os 3 alunos surdos que demonstraram habilidades em Libras conforme foram submetidos ao teste de Libras, também tiveram um bom desempenho no teste de ortografia, indicando que, à medida que as habilidades de Libras aumentam, as habilidades de ortografia provavelmente também aumentarão.

Estudos de escrita digital em alunos surdos relatam que crianças surdas podem reconhecer palavras escritas com os dedos antes que possam ler a impressão, o que sugere que o reconhecimento é possível sem habilidade de leitura (Padden, 2011; Kelly, 1995).

Mas os mesmos estudos descreveram a produção de novos livros escritos por crianças/adolescentes surdos com palavras atrasadas até muito mais tarde, coincidindo com o desenvolvimento inicial da leitura.

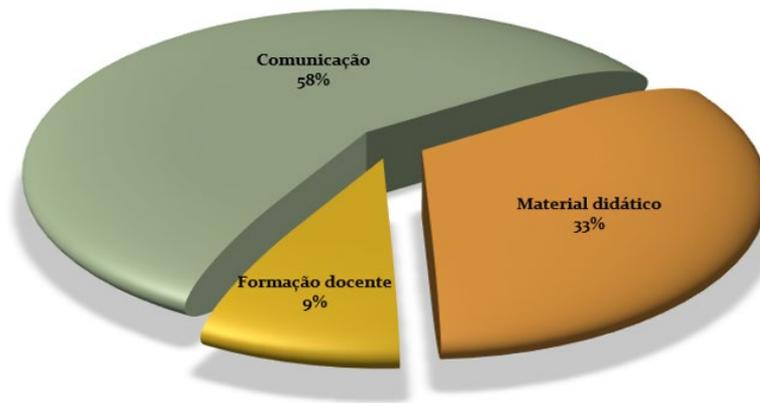
A partir das descrições de como crianças/adolescentes surdos reconheceram palavras escritas a dedo, parece que eles primeiro aprenderam a reconhecer palavras escritas a dedo como unidades globais, inteiras, não em termos da composição de formas de mãos individuais que compõem a sequência de letras na palavra. Só mais tarde eles reconheceram as formas das mãos e sua correspondência com cartas. O fato de que a tarefa exigia que os alunos escrevessem as palavras depois de reconhecê-las, significava que a habilidade da linguagem escrita estava envolvida. Mas a relação precisa entre soletrar e ler ou escrever na criança que sinaliza ainda não foi mapeado. Ressalta-se que as habilidades de Libras e habilidades de leitura de suporte são cultivadas: ambientes domésticos e salas de aula.

No que se refere aos alunos pesquisados constatou-se que: Dois alunos, dos três “A1 e A2”, forneceram exemplos instrutivos dessas duas estratégias de leitura, bem como um olhar provocador a possível influência do cultivo de habilidades de linguagem em leitores surdos. A1 vem de famílias surdas. Sua carreira escolar, no entanto, se desdobrou em dois ambientes diferentes. Os dois são alunos da 3ª série do ensino médio e sempre frequentaram programa de escola pública para surdos, onde a pedagogia da comunicação está em vigor. A1 é surdo com pais surdos e um signatário nativo de Libras. Ele está no grau de surdo severo de acordo com sua pontuação no SAT-HI. Em Libras, ele pontuou abaixo da média.

O pesquisado A2, está realizando a complexa habilidade de leitura, reconhecendo palavras e seus significados potenciais, movendo-se com rapidez suficiente, lembrando das palavras enquanto leem frases inteiras, a construir coesão à medida que prevê o que virá a seguir.

Além da manipulação rotineira de símbolos que a leitura exige, a leitura de A2 exibiu seu bilinguismo em desenvolvimento. Podendo explorar o potencial de tradução entre Libras e português, uma relação que considerou crítico para signatários de Libras que estão se tornando leitores de português.

Constatou-se que A1 e A2, formam um par provocativo de casos contrastantes. Primeiro, ambos têm pais surdos, um grupo que superou consistentemente todos os outros nesta investigação. Suas notas de leitura não são significativamente diferentes, mas suas estratégias de leitura são distintas. Quando se perguntou dos professores quais eram suas maiores dificuldades no processo inclusivo eles responderam que:

Gráfico 1 - Dificuldades docentes no processo inclusivo.

Fonte: A pesquisadora (2021)

Como comprovado os professores alegaram que suas maiores dificuldades é a comunicação, sendo ela crucial para o desenvolvimento humano como ser social e intelectual, a pessoa com surdez sofre devido a problemas na comunicação, não conseguindo ao menos acesso à uma boa educação. O que torna relevante o conhecimento da Libras – Língua brasileira de sinais. A presença do intérprete de Libras em sala de aula regular reforça os aspectos favoráveis como segurança, maior probabilidade de compreensão e aprendizagem do aluno surdo.

O uso da Libras, conhecida e reconhecida como uma necessidade de acessibilidade também pode implicar em aspectos desfavoráveis como a desatenção dos alunos ouvintes, constrangimento ou não interatividade do professor regente com o aluno surdo, entre outros. Entretanto, os aspectos favoráveis superam com e principalmente a integração do aluno surdo, que, embora um desafio é um compromisso das instituições e da sociedade para com o indivíduo.

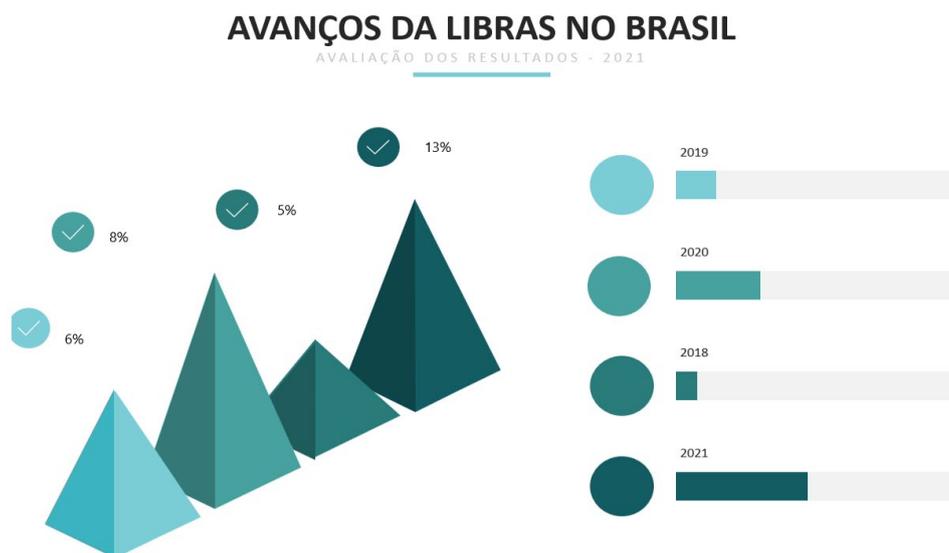
A inclusão entra neste contexto como algo que é necessário e ser melhor desenvolvido, para criar acesso a novos ingressantes na Universidade. É notória a mudança que ocorreu na história de pessoas com deficiência e a forma como eram vistas pela sociedade.

Com relação ao fato de que se fizeram cursos para trabalhar com alunos surdos, 2 professores informaram que sim e uma disse que não, mas possui muita experiência empírica, já que trabalha com alunos surdos há muito tempo, o que facilita sua atuação.

Com relação ao fato de a escola proporcionar condições para se trabalhar com alunos surdos, todos os professores foram enfáticos em afirmar que não. Que essas condições são mínimas.

Com relação ao trabalho com Libras, as professoras informaram que tomaram conhecimento, trabalhando com alunos surdos. Que conheceram a linguagem de Libras, mesmo apenas duas professoras possuem a formação necessária para tal. A outra aprendeu no cotidiano da escola. Todas conhecem todas as nuances de Libras e também sabem que nos EUA (Estados Unidos da América) todos – professores, alunos e funcionários - usam Língua de Sinais Americana. O crescimento da língua de sinais como segunda língua nas escolas secundárias é proeminente. Esta visão geral do estado atual das

Libras como segunda língua nas escolas consiste em uma história e um levantamento. As informações sobre a história foram extraídas de um estudo realizado por Machado (2016). Delineados na história estão os debates sobre o *status* linguístico e de língua brasileira de sinais. A situação de alunos surdos e com deficiência auditiva nas escolas públicas, o reconhecimento governamental da Libras como uma língua e processos que levaram a sua inclusão nas escolas. Essa história foi seguida por uma pesquisa nacional compilada de Machado (2016). Em uma ligeira pesquisa exploratória em dados científicos constatou-se que nos últimos quatro anos a língua brasileira de sinais – Libras vem obtendo um avanço significativo pois, as escolas passaram a aderir a língua de sinais nas grandes conferencias e palestras, nas escolas, dando um suporte maior aos alunos surdos, o que tem motivado seu crescimento. Como constatado de forma graficada.



Fonte: A pesquisadora (2021)

O crescimento do uso de Libras como segunda língua nas escolas do Brasil é documentado por um número crescente de escolas que oferecem Libras para os alunos. Embora ainda sem grande representatividade no todo, o crescimento é vertiginoso, por ser uma necessidade em função do que diz a LDB.

No que tange a aplicabilidade do instrumento para analisar o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos surdos da 3ª série do ensino médio, na disciplina de Língua Portuguesa, na área Literária Infante-Juvenil, com auxílio de material bilíngue, a fim de estimular suas habilidades, como forma de interpretar o mundo que o cerca, com ênfase nos alunos de uma escola pública estadual, localizada na Cidade de Manaus. Constatou-se que com a aplicabilidade das atividades com os materiais

Bilíngue os resultados foram mensuráveis se obteve maior desempenho acadêmico de alunos surdos, percebeu-se maior autoestima, possivelmente melhores habilidades de linguagem. Torna-se relevante que o governo realize maiores investimentos em materiais didáticos especializados aos alunos surdos, pois o objetivo da educação bilíngue é desenvolver alunos autônomos, comprometidos, éticos, e fisicamente saudáveis, capazes de aceitar e resolver os desafios de sua idade ao longo do caminho. A aprendizagem de qualidade é ampliada e enriquecida por uma perspectiva que inclui o bilinguismo não apenas como conhecimento da língua brasileira de sinais, mas também como abertura a

uma diversidade de culturas e oportunidades, tanto para os alunos surdos como para os ouvintes.

Nesse processo de aprendizagem do aluno com surdez, fica claro que não somente basta expor os conteúdos em libras, mas é preciso explicar de forma clara os conteúdos de sala de aula, aplicando as potencialidades visuais. As estratégias nesse caso dependem das especificidades de cada aluno, da experiência, criatividade e da sensibilidade. Permitir que o aluno tenha acesso a tudo, por meio de alternativas diversas como brincadeiras, jogos, teatro, histórias, contos e outras.

Lacerda e Santos (2013, p.188) traz em seu texto outros elementos que podem ser úteis no desenvolvimento das aulas com alunos Surdos:

[...]. Um elemento imagético (uma maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, uma fotografia, um vídeo, um pequeno trecho de filme) poderia ser um material útil à apresentação de um tema ou conteúdo pelos professores de ciências, física, química, biologia, história, geografia, matemática, inglês, entre outros (Lacerda e Santos, 2013, p.188).

Compreende que na ação educativa é preciso que os professores usem textos ou elementos que possibilitem a compreensão da língua propriamente dita para o processo de ensino. Ficou constatado que a linguagem de sinais é um sistema de linguagem usados para comunicação entre pessoas surdas. As línguas de sinais são naturais nas comunidades surdas, não são simplesmente gestos e mímicas, mas línguas com estrutura gramatical própria. Não são universais, cada país possui sua própria língua de sinais, que é influenciada pela cultura nacional. Como qualquer outra língua, possui formas de expressão regionalmente diferentes (regionalismos), o que a legitima ainda mais como língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizar recursos visuais é fundamental para a compreensão da língua portuguesa. Isto é seguido por uma exploração do conteúdo aprendido no contexto. Aprender português exige que o professor incentive incessantemente o aluno a enfrentar desafios para que o progresso do aluno surdo seja conhecido.

O acesso à linguagem de sinais é fundamental para estudantes surdos. Torna-se rentável enfatizar a importância de educar os surdos numa perspectiva bilíngue. Os alunos foco desta pesquisa quando analisados seu desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos surdos da 3ª série do ensino médio, na disciplina de Língua Portuguesa, constatou-se maior agregação de valores educacionais com o uso de matérias bilíngue, enfatiza-se que é indispensável a presença do professor intérprete em uma sala de aula, que possui alunos surdos. Motiva a desperta a classe e o alunos surdo passam a entender as aulas com maior relevância. Sem falar na adesão dom processo inclusivo, ou seja, é rentável para toda escola.

Esta descrição resumida apresentou a importância de se trabalhar a Libras com um profissional intérprete em sala de aula para alunos surdos uma experiência com alunos do ensino médio utilizando metodologias inovadoras e atrativas de forma interdisciplinar com ênfase na acessibilidade para pessoas surdas. Os resultados demonstram relevância

na proposta explanada nesta produção, contudo este projeto trouxe contribuições valiosos para o processo inclusivo.

REFERÊNCIAS

- AVELAR, T. F.; FREITAS, K. P. de S. **A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo**. Revista Sinalizar, v.1, n.1, p. 12-24, jan./jun 2016.
- COLLIS, Jill e Hussey, Roger. **Pesquisa em Administração**. 2ª Ed. Bookman. São Paulo, 2005.
- FONSECA, E. N. **Bibliometri: teoria e prática**. São Paulo: Ed. Pensamento-Cultrix, 1986.
- FARIA, S. P. **Ao pé da letra, não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos**. In: QUADROS, R. M. (Org.). Estudos Surdos I. Petrópolis: Arara Azul, 2006.
- FILIETAZ. P. SILVA, J; L. da. **Introdução às Ciências da Cognição**. Florianópolis: Insular. 2018.
- GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.
- LACERDA, P. G. **As Representações Sociais dos Gestores sobre a qualidade na Educação infantil**. 2002.
- LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- LACERDA e Santos. (2013). **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. São Paulo, Campinas. Cadernos. Cedes, vol. 26, n. 69, p. 163-184.
- LE MOS, M.de S. **Aprendizagem criativa**. São Paulo: Pioneira, 2010.
- LEI 9394/96 - **Ministério da Educação e cultura**. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília.
- MACHADO, P. C. **Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo**. In: QUADROS, R. M. (Org.) Estudos Surdos I. Petrópolis: Arara Azul, 2016.
- MALHOTRA *et al*, (2001). **Introdução a Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- PADDEN, (2011) e Kelly, 1995. **Educação dos surdos posturas e imposturas**. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 6, p. 38-93.
- QUADROS, R. M; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos pedagógicos**. 2004. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91989>>>. Acesso em: 22 de set de 2021.
- TRIVINOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Ed. Atlas, 1990.

A utilização do celular como ferramenta pedagógica no ensino da matemática

The use of cell phone as a pedagogical tool in teaching mathematics

Maria Graciete dos Santos Itou Souza

Universidad de La Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador Doutor

RESUMO

Este estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de mestrado, desenvolvida para validação de títulos, que traz como temática: A utilização do celular como ferramenta pedagógica no ensino da matemática, tendo como objetivo geral; Analisar a utilização do celular como instrumento pedagógico no ensino da matemática se o mesmo pode ser um instrumento facilitador no ensino aprendizagem. O período de realização desta pesquisa foi atípico em virtude da pandemia do covid-19, diante disso, com o escopo de garantir o ensino da matemática durante o período pandêmico, o celular foi a ferramenta escolhida pelos professores e alunos como a mais eficaz para a manutenção do contato entre os agentes de sala de aula. 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 (Trivinos, 1990). 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). Os principais resultados apresentam que, os professores não estavam sensibilizados para a noção das tecnologias digitais, e que o aparelho celular foi um instrumento tecnológico eficaz em meio as inovações tecnológicas.

Palavras-chave: educação. tecnologia. matemática.



ABSTRACT

This study is a summary description of a master's thesis, developed to validate titles, which has as its theme: The use of cell phones as a pedagogical tool in teaching mathematics, with the general objective; Analyze the use of cell phones as a pedagogical tool in teaching mathematics and whether it can be a facilitating tool in teaching and learning. The period during which this research was carried out was atypical due to the Covid-19 pandemic, therefore, with the aim of guaranteeing the teaching of mathematics during the pandemic period, the cell phone was the tool chosen by teachers and students as the most effective for maintaining contact between classroom agents. The research carried out is characterized as exploratory-descriptive, as it "describes the behavior of phenomena" (Collis; Hussey, 2005), establishes relationships between variables (Gil, 2002) and allows the researcher to maximize their knowledge about a given phenomenon or problematic (Trivinös, 1990). The focus is a qualitative and quantitative approach, adopting documentary research and survey operationalized through analysis as a technical procedure. In this way, through the classification of sources, it makes it possible to make a qualitative judgment complemented by a "comparative statistical study" (Fonseca, 1986). The main results show that teachers were not aware of the notion of digital technologies, and that the cell phone was an effective technological instrument amidst technological innovations.

Keywords: education. technology. mathematics.

INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo covid-19 e a disseminação do novo coronavírus, tirou as crianças e os adolescentes de forma abruptamente do convívio social, o que gerou consequências não apenas educacionais, mais também no âmbito interpessoal. Diante deste cenário, os encontros entre professor e alunos, passaram a ser realizados por meio de plataformas virtuais visando manter, tanto quanto possível, a experiência das classes presenciais.

Com a pandemia da covid-19, a utilização do smartphone na educação, tornou-se imprescindível no ensino aprendizagem e na interação entre os professores e alunos. Considerando que o ensino da matemática sempre foi presencial, observou-se que, muitos alunos tiveram problemas para se adequar, compreender e utilizar o smartphone como instrumento pedagógico, além da necessidade de averiguar se as metodologias desenvolvidas pelos professores estão em consonância com os parâmetros curriculares nacionais e com as novas normas da BNCC. Diante deste contexto, procurou-se saber: Como a utilização do smartphone como instrumento pedagógico no ensino da matemática nas aulas remotas e semipresenciais, poderá ser um instrumento facilitador no ensino aprendizagem? Objetivo Geral: Analisar a utilização do celular como instrumento pedagógico no ensino da matemática nas aulas remotas e híbridas, se poderá ser um instrumento facilitador no ensino aprendizagem.

O presente artigo se justifica por ser uma descrição resumida de uma dissertação, que enfatiza que a pandemia causada pelo covid-19 alterou a rotina escolar dos professores e estudantes; por conseguinte o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2020, para

impedir a transmissão do novo coronavírus e reduzir os prejuízos ao ano letivo, publicou pareceres para auxiliar as redes de ensino a conduzirem as aulas durante a pandemia e autorizou, na forma remota em todas as etapas do ensino por todo ano de 2021. Diante deste cenário, os encontros entre professor e alunos passaram a ser realizados por meio de plataformas virtuais e aplicativos que visam manter a experiência das classes presenciais, porém os professores apresentaram dificuldades de implementar metodologias que atendam as expectativas da Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 1996). Pois, a repentina mudança causou impactos na metodologia tradicional do ensino de matemática adotadas pelas escolas públicas. Por consequência, a falta de interação entre professor e aluno ocasionou uma lenta adaptação aos novos processos de ensino-aprendizagem.

Diante disso, o celular inteligente com acesso à internet se tornou um instrumento pedagógico para interação entre os professores e alunos. Assim, seu uso virou sinônimo de acesso à educação que trouxe benefícios e prejuízos aos estudantes.

Contudo, esse instrumento necessita de normas sobre a ética de suas práticas e a maneira de utilizá-lo adequadamente como instrumento pedagógico nas aulas remotas e semipresenciais. E se for usado corretamente poderá contemplar as expectativas adotada pela BNCC, no que se refere a “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para desenvolver demandas da vida cotidiana e do mundo do trabalho, que valoriza o protagonismo juvenil e estimula a interdisciplinaridade, onde o professor atua como orientador do processo ensino-aprendizagem” (Brasil, 1996).

EDUCAÇÃO NO PERÍODO DA PANDEMIA

A pandemia causada pelo covid-19 e a disseminação do novo coronavírus, tirou as crianças e os adolescentes de forma abruptamente do convívio social, o que gerou consequências não apenas educacionais, mais também no âmbito interpessoal. Diante deste cenário, o Conselho Nacional de Educação considerando que a principal finalidade do processo educativo é o atendimento dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa educacional que estão expressos por meio das competências previstas na BNCC e desdobradas nos currículos e propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino de educação básica ou pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, foi necessário se discutir a reorganização das atividades educacionais por conta da pandemia com a finalidade de minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes.

Cabe salientar que a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas.

Assim sendo, as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, *blogs*, entre outros); por meio de

programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares.

Neste período de afastamento presencial, recomendou-se que as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares. O planejamento de estudos é também importante como registro e instrumento de constituição da memória de estudos, como um portfólio de atividades realizadas que podem contribuir na reconstituição de um fluxo sequenciado de trabalhos realizados pelos estudantes. O ensino tradicional transportado para o ensino remoto e semipresencial é preocupante, ainda mais quando se trata de Matemática, um componente curricular considerado por muitos alunos como chato e de difícil compreensão.

Nesse sentido, Schwanz e Felcher (2020), “destacam o cuidado na elaboração dos planos de aula, os quais devem oportunizar aulas mais dinâmicas e interativas, em que o aluno participa, questiona, interage com o professor e com os colegas.”

Um fator que vem chamando a atenção e que dificulta o envolvimento dos estudantes nessa modalidade de ensino é a evidente desigualdade social existente no território nacional. Nem todos os indivíduos possuem internet em suas residências, outros não dispõem de aparelhos digitais com acesso à internet.

Uma pesquisa da TIC Educação divulgada no portal G1 (2020) aponta que 21% dos alunos de escolas públicas só têm acesso à internet pelo celular e 39% dos alunos da rede pública não possuem computador ou *tablet* em sua residência.

A ausência desses dispositivos torna complicada a tarefa de acompanhar as aulas e participar das atividades elaboradas pelos docentes, impedindo assim que o aluno participe ativamente do processo de aprendizagem.

Para Andrade *et al.* (2020), “é no ambiente escolar que se torna possível perceber as diferenças e desigualdades entre os estudantes, as quais ficaram ainda mais visíveis na situação da pandemia.”

Outro fator que precisa ser considerado nessa modalidade é a mudança brusca na rotina escolar dos alunos, que pode influenciar negativamente no seu rendimento escolar. Entre essas mudanças está ausência de colegas de sala de aula e especialmente na figura do professor. Em se tratando do professor, cabe refletir sobre o papel desse profissional no processo de ensino tradicional, em que ele é o detentor do conhecimento e o aluno é apenas o receptor.

Esses fatores influenciam diretamente na aprendizagem do aluno, tendo em vista que o ensino da matemática transmitidos através das aulas remotas e semipresenciais é um processo dinâmico e os fatores mencionados dependem de uma solução externa, sociais e familiar.

O EAD é sem dúvida o responsável pelo surgimento dos ensinos remoto e híbrido, uma vez que, o primeiro se trata da evolução tecnológica do ensino a distância, transformando em real a aproximação ainda que distante entre professor e aluno, garantindo a perfeita interação entre os agentes de sala de aula, mesmo que estes não estejam dentro de uma e o segundo garante o atendimento da legislação, posto que, está estipula um quantitativo de aulas presenciais necessários para finalizar a grade curricular de Cursos de Graduação, Pós Graduação, dentre outros da modalidade EAD.

Neste sentido temos o que afirma Bastos (2017, p. 03), quando destaca:

A educação à distância além de fornecer subsídios via internet, proporciona encontros para a realização de seminários quinzenal ou mensalmente, dependendo do curso oferecido. Durante esse tempo são tratadas as questões teóricas e metodológicas, com a promoção de palestras, debates, oficinas, abolição de dúvidas e a garantia da motivação aos cursistas, com o intuito de chegarem ao final do curso com uma bagagem suficiente que lhes permita o desenvolvimento de um trabalho com segurança e eficácia.

Covid-19 nos colocou em uma dessas situações de emergência. A pandemia tirou os alunos do ensino fundamental e superior das salas de aula. Os gerentes de educação ficaram surpresos, é claro, e a resposta demorou um pouco.

O uso da tecnologia para melhorar o processo de ensino-aprendizagem já é introduzido no setor educacional há algum tempo. Vídeos, retroprojetores, microcomputadores, filmadoras, câmeras e impressoras foram os primeiros, porém, atualmente, existe uma grande variedade de opções tecnológicas disponíveis no mercado para serem utilizadas como ferramentas pedagógicas na escola, tanto pelo professor, quanto pelo aluno.

A exemplo, temos os programas de implementação nas escolas públicas do Brasil que utilizando a tecnologias e as ferramentas pedagógicas em comento, já possuem resultados positivos sendo possível perceber também que já surtem algum efeito.

A evolução da Educação no Brasil e no mundo é notória e vem acompanhando as mudanças da população em geral, quanto mais às pessoas se modernizam maior é a quantidade de tecnologia que ela faz uso para sobreviver. Com as escola e Universidades este fato não foi diferente.

A inserção e utilização das ferramentas pedagógicas tecnológicas ainda gera uma sensação de insegurança por parte dos professores, uma vez que, os mesmos no decorrer de suas graduações não tiveram como parte de seu componente curricular nenhuma disciplina que introduzisse a tecnologia as suas aulas, muito menos que se demonstra o quanto o uso das mesmas no tocante a explanação de conteúdos programáticos, poderiam garantir a celeridade do ensino e maior compreensão dos assuntos ensinados em sala de aula, além de permitir a comprovação imediata do aprendizado, pois a prática de atividades realizadas no computador é mais do que suficientes para pôr em prática fixando de forma efetiva o conhecimento.

Nesse tocante, faz-se necessário ressaltar que as ferramentas pedagógicas tecnológicas, ainda provocam muitas discussões, no que tange ao seu uso, uma vez que, a mesma ocorreu muito por pressão da sociedade, que já fazia o uso maciço desta tecnologia dentro de casa e no trabalho, passando a tornar a não utilizando da mesma arcaica.

Alinhadas com estas afirmações temos o que diz:

Estamos vivenciando um momento de grandes transformações e avanços tecnológicos. A sociedade está mudando em um ritmo acelerado, surge a necessidade de contínua atualização em todas as esferas sociais, principalmente no âmbito escolar. Muitas formas de ensinar hoje, já não se justificam mais. As tecnologias, principalmente o computador e a Internet adentram as salas de aula como uma ferramenta na mediação do processo de conhecimento. (Ramos e Coppola, 2010, p. 01)

Eles também repetem a afirmação quando afirmam que a escola precisa entender e integrar a linguagem virtual da Internet e incorporar essa tecnologia de forma inovadora como uma ferramenta de pesquisa e trabalho para torná-la um elemento que leva a um vínculo mais forte entre os contextos de sala de aula e culturas que se desenvolvem fora do ambiente escolar. (Ramos e Coppola, 2010, p. 01)

E continuam afirmando que o computador e a Internet como ferramentas pedagógicas, quando usados de maneira correta, podem dar maior suporte para uma nova postura no ensino. Desse ponto de vista, nem é preciso dizer que os professores são sujeitos do saber e mediadores de toda ação pedagógica dentro da escola. Por isso, precisam adquirir novas tecnologias, não só para motivar os alunos, mas para compreender o processo ativo e a dinâmica que surgem nesta interação entre humanos e máquinas. (Ramos e Coppola, 2010, p. 01).

O treinamento de profissionais da educação como professores, bibliotecários, para a utilização destas tecnologias é garantir um ensino moderno, dinâmico, eficiente, é proporcionar ao aluno maior aproximação com o seu futuro, capacitando-o para o exercício de qualquer profissão que este venha a escolher, exercendo de forma completa a função principal de escola, que é a de ensinar e preparar para o futuro.

Patrícia Lopes e Cintia Pimenta, (2017) citam como problemática de seu artigo os possíveis impedimentos da utilização do celular:

O grande problema que se identifica é que, embora existam correntes pedagógicas que defendam o uso do celular como recurso pedagógico tecnológico, ele ainda tem sido considerado, por muitos professores, uma ameaça, já que, para estes, ele é visto como um mero instrumento de distração para os estudantes. Mediante tal realidade, surge a questão problema: afinal, o celular pode ou não ser uma ferramenta pedagógica eficaz em sala de aula? E, aliada a esta questão, está outra relacionada diretamente à análise pretendida: Até que ponto o celular oferece benefícios para o processo de ensino e aprendizagem e quais os possíveis desafios que o seu uso apresenta? (Lopes e Pimenta, 2017, p. 2)

No que tange a proibição temos a evolução do celular para o smartphone, aparelho que permite o acesso à internet e a troca de mensagens instantâneas, resalto que sua função mais importante para a sala de aula é o dinamismo que traz para as aulas, pois permite que seja realizada pesquisa do conteúdo em tempo real, o acesso a jogos educacionais, permite a elaboração de atividade totalmente realizada com o uso do aparelho e os aplicativos contidos no mesmo.

A Internet é uma ferramenta imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita uma interação efetiva entre professores e alunos e, assim, possibilita novas propostas de trabalho. Consegue fazer a ponte entre a escola e o mundo exterior, melhorando assim a comunicação entre a escola, os alunos, os pais e toda a comunidade, tornando-se um mero destinatário e uma parte ativa do processo de ensino-aprendizagem.

Para o professor, usar a internet é uma forma de aproximar ele e o aluno e dar acesso mais rápido às novidades científicas e educacionais que podem ser utilizadas em sala de aula. (Ramos e Coppola, 2010, p. 06).

Enquanto defende-se o avanço, a modernização, esbarramos em leis que a muito perderam sua eficácia, existem estudos diversos datados de 2010, alguns até antes disso que defendem o uso do celular como ferramenta pedagógica completa e eficiente, Daniele Rodrigues afirma que:

Pode-se observar que os telefones móveis de hoje são diminutos, extremamente leves, funcionam praticamente em qualquer lugar e a muito tempo não exercem a função exclusiva de telefone. Na realidade, segundo, o pesquisador Antônio (2010) que segundo a mesma manifestou sua opinião em seu artigo on-line conforme nota de rodapé o celular “é uma central multimídia computadorizada onde se pode telefonar, ouvir rádio, mp3, assistir TV, tirar fotos, fazer filmes, gravar voz, jogar vídeo game, enviar e receber e-mails ou arquivos e acessar a internet, dentre outras funções”. (Rodrigues, 2015, p. 17)

Segundo Moran (2006), a tecnologia é utilizada no contexto pedagógico: É importante sempre conectar as aulas com a vida dos alunos. Alcance o aluno de todas as formas possíveis: pela experiência, pelas imagens, pelo som, pela apresentação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação online e offline.

Além da citação de Moran, conecte o aluno com outras pessoas e outras pessoas através do telefone celular. Tecnologias como telefones celulares devem ser vistas como aliadas da educação. (Silva, 2011)

Os governantes estão conseguindo visualizar esta possibilidade de se realizar o uso positivo do celular em sala de aula, diante disso, mudanças na legislação e criação de leis que permitem a utilização do mesmo dentro da sala de aula como uma ferramenta pedagógica chegando a incluir na (BNCC *apud* Brasil, 1996).

De acordo com o Referencial Curricular Amazonense (RCA), os objetivos gerais do ensino da matemática para o 9º ano do Ensino Fundamental:

Números – Desenvolver o pensamento numérico, que implica o conhecimento de maneiras de quantificar atributos de objetos e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades, com resolução de problemas, dominando o cálculo de porcentagem, juros, descontos e acréscimos, incluindo o uso de tecnologias digitais, e conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira.

Álgebra – Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.

Geometria – Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnológicas digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.

Grandezas e Medidas – Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.

Estatística e Probabilidade – Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto

prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de textos escritos na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxograma, e dados (RCA, 2019, p. 02).

Analisando os objetivos gerais da matemática proposto pelo Referencial Curricular Amazonense é viável a utilização do smartphone como uma ferramenta pedagógica para viabilizar o ensino da matemática para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, porque atende a uma das expectativas adotadas pela BNCC, que se trata da: “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para desenvolver demandas da vida cotidiana e do mundo do trabalho” (BNCC *apud* Brasil, 1996).

E, através das aulas remotas e semipresencial, pode ser evidenciado a indução da possibilidade de o próprio aluno percorrer itinerários formativos diversificados, com uma carga horária mínima obrigatória aliada a uma formação com foco em áreas específicas do seu interesse, valorizando o protagonismo juvenil e estimulando a interdisciplinaridade, onde o professor atua como orientador do processo ensino-aprendizagem.

A maior dificuldade do ensino da matemática utilizando o smartphone como ferramenta pedagógica está na transmissão, tanto humana (professor), quanto físico (transmissão da rede de Internet, tipos de smartphones, entre outros) e o financeiro.

Em relação a transmissão humana (professor) se observa uma deficiência de conhecimento e habilidades para manipular as ferramentas de mídias disponíveis para o ensino da matemática.

A maior dificuldade do ensino da matemática utilizando o smartphone como ferramenta pedagógica está na transmissão, tanto humana (professor), quanto físico (transmissão da rede de Internet, tipos de smartphones, entre outros) e o financeiro.

Em relação a transmissão humana (professor) se observou uma deficiência de conhecimento e habilidades para manipular as ferramentas de mídias disponíveis para o ensino da matemática.

São necessárias políticas efetivas para a melhoria da educação brasileira, que se estenda aos Estados e Municípios, além de políticas específicas que viabilizem a formação constante do professor, para que o professor tenha condições de promover seu autoconhecimento e habilidades para aprender e a manipular as mídias digitais e transmitir os conteúdos de matemática utilizando o smartphone como ferramenta pedagógica bem como outras mídias.

Referente a transmissão física e financeira é necessário um esforço conjunto entre governos, municipal, estadual, federal e a sociedade civil organizada para juntos, protagonizar, articular e mobilizar ações conjuntas para tornar gratuita para a população estudantil, o acesso à internet e a smartphones, com a finalidade de valorizar a educação e viabilizar a produção de conhecimento.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa deu-se em uma escola pública localizada no Município de

Maués-AM/Brasil, no período de 2021-2022, A instituição pesquisada procura acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico, realizando as intervenções necessárias, garantindo o cumprimento da função social e da especificidade do trabalho pedagógico, de modo que a organização das atividades educativas escolares estejam pautada nos princípios da gestão democrática.

Foi desenvolvida uma pesquisa exploratória descritiva para reunir e analisar dados para compreender e aprofundar o conhecimento sobre a utilização do smartphone como ferramenta pedagógica no ensino da matemática para os alunos do 9º ano vespertino da Escola Estadual São Pedro.

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (Sellitz *et al.*, 1967).

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.

A população foi dividida entre alunos e professores do 9º ano, do turno vespertino da Escola Estadual São Pedro, Maués/AM.

Demonstração da população que respondeu ao questionário.

População Total da Escola (pessoas)	Total de Professores Participantes da pesquisa	Total de Alunos Participantes da pesquisa
2.800	09	41

Fonte: Desenvolvido pela Pesquisadora (2021)

A ferramenta utilizada para a coleta de dados foi a técnica da entrevista estruturada através de questionário misto e simulados no formulário *Google Forms* e encaminhado via *WhatsApp*.

Os resultados obtidos através do questionário e do simulado, foram transformados em percentuais, para serem demonstrados através de gráficos para melhor compreensão dos resultados alcançados.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

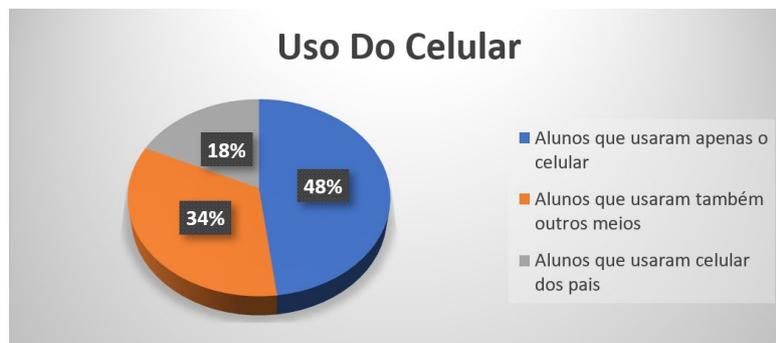
Em relação a utilização do celular inteligente como ferramenta pedagógica no ensino da matemática nas aulas remotas e híbridas, existe um vasto acervo bibliográfico, documental e pedagógico que dá condição para a fundamentação da investigação.

A pandemia do covid-19 surpreendeu a todos, na tentativa de conter o contágio a comunidade científica sugeriu o isolamento social, cabendo aos governantes suspenderem as aulas presenciais, o comércio, fechar restaurantes dentre outras medidas, diante disso, durante aproximadamente dois meses os alunos ficaram totalmente parados sem saber quando e como retornariam as aulas, visando dirimir o impacto causado na educação e a perda de conteúdos importantes foram criadas as aulas remotas, onde os alunos deveriam assistir as aulas disponibilizadas nas plataformas de ensino, porém a baixa adesão forçou os professores a tomar atitudes fazendo uso da metodologia tradicional.

Para Mackedanz e Buss (2017, p. 123) o modelo expositivo tradicional continua sendo avassaladoramente dominante como metodologia de ensino na educação básica. Esse estilo já está massificado em função do uso de tal prática ao longo da história da educação.

O celular foi a ferramenta escolhida para aplicação tanto da metodologia tradicional, quanto a metodologia ativa, para a realização de todas as atividades propostas ao longo desta pesquisa.

Os Alunos do 9º ano da escola pesquisada, tiveram em sua grande maioria, facilidade para acessar as plataformas digitais, bem como realizar as atividades propostas pois utilizaram o celular. A praticidade aliada ao dinamismo do aparelho telefônico auxiliou em muito a compreensão dos conteúdos e a obtenção das notas, uma vez que, o celular possibilita assistir as aulas, acessar os cadernos digitais, responder as atividades e ainda encaminhar as respostas, sendo cada uma dessas tarefas elaborada por meio de um aplicativo diferente capazes de tornar mais célere e definitivo o processo de aprendizagem. Quando se questionou com os alunos sobre a importância do uso do celular nas atividades remotas eles argumentaram que:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

O Gráfico, demonstra a rentabilidade do uso do celular como ferramenta pedagógica escolhida, tal afirmação é possível de ser comprovada em virtude das respostas obtidas por meio do questionário respondido pelos mesmos, tendo o maior percentual de aceitação em virtude do baixo custo e ainda do fato de que o celular é uma ferramenta tecnológica que faz parte da rotina da população mundial na atualidade.

Conforme Moran (2000) cabe, portanto, ao professor ser um investigador, desafiador e incentivador no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Motivando-os na participação e na interação e, assumindo o papel primordial: de auxiliar o aluno na interpretação das informações.

A aquisição da informação, dos dados, dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos de forma rápida e atrativa. O papel do professor – o principal papel – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los (Moran, 2000, p. 29).

As aulas de Matemática na escola precisam de uma atenção redobrada dos alunos, pois possuem fórmulas, equações, figuras, ou seja, uma gama de conteúdos cada um contendo suas especificidades e dificuldades, desta forma, entende-se que qualquer ferramenta pedagógica que venha viabilizar maior agregação de valores educacionais facilitando o aprendizado é importante para o ensino. Cabe, neste sentido, avaliar o uso das tecnologias no ensino da Matemática como ferramenta que auxilia o processo de construção do conhecimento, favorecendo a possibilidade do aluno pensar, refletir, agir e criar soluções no âmbito matemático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou comprovado que a utilização do celular como ferramenta pedagógica vem sendo defendida a muito por diversos pesquisadores, contudo, sua utilização ganhou força e justificativa com o advento da pandemia do covid-19, tornando o uso mesmo vantajoso, pois permitiu que um maior número de alunos pudessem acompanhar as aulas remotas e híbridas sem maiores dificuldades, contando apenas com algumas dificuldades referentes a conexão, uma vez que, levando-se em consideração a já mencionada expansão territorial do Estado em que se encontra a escola utilizada como local para realização desta pesquisa.

O desempenho dos alunos foi mensurado através das notas obtidas na realização das atividades propostas pelos professores, bem como na realização de um simulado que teve suas notas publicadas no site da SEDUC- Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, sendo possível perceber que aplicativos de mensagens como o *WhatsApp* e aplicativos como o *Google Classroom* e o *Google Forms* foram essenciais para o desenvolvimento do contato entre professores e alunos e realização de provas e atividades, permitindo a comprovação de realização da mesma por meio de imagens, planilhas e os gabaritos enviados pelos alunos.

Constatou-se que em sua grande maioria o uso do celular e seus aplicativos foram desenvolvidos para garantir aos usuários, a sensação de ter um computador ao alcance de suas mãos, facilitando o dia a dia de toda a comunidade acadêmica principalmente durante os estudantes, o que foi de grande valia na pandemia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, et al. **Ferramentas da metodologia ativa para se inspirar e tornar suas aulas mais interessantes**. (2020).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BASTOS, Manoel de Jesus. **A Importância da EAD na Formação do Sujeito**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed. 01, Vol. 14, pp. 71-81 Janeiro de 2017.

RCA, de Souza · 2021 · **Citado por 2 — Referências. AMAZONAS. Referencial Curricular Amazonense**, 2019.

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

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MORAN, J. M. **Novos desafios para o educador**. In: ___. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. P. Campinas: Papyrus, 2006.

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

MACKEDANZ E BUSS. O ensino através de projetos como metodologia ativa de ensino e de aprendizagem. Revista Thema 14 (3), 122-131, 2017. 50, 2017.

RAMOS, M. e N. C. COPPOLA (2010). O uso do computador e da internet como ferramentas pedagógicas. Recuperado de <http://www.diaadiaeducacao>.

PORTAL G1, O Uso Do Fact-Checking e a Checagem Colaborativa Nas Organizações Globo". Intexto, nº 53, janeiro de 2020.

LOPES, Patrícia. PIMENTEL, Cintia. **O uso do celular como ferramenta pedagógica - uma experiência válida**. In - Formação de Professores - contextos, sentidos e práticas. 2017, p. 2.

RAMOS Marli; COPPOLA Neusa Ciriaco. **O Uso do Computador e da Internet Como Ferramentas Pedagógicas**. 2010.

RODRIGUES, Daniele Mari de Souza Alves. **O Uso do Celular Como ferramenta pedagógica**. 2015.

SILVA, A. H., FOSSA, M. I. T., **Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica Para Análise de Dados Qualitativos**. Qualit@s Revista Eletrônica ISSN 1677 4280 Vol.17. No 1 (2011).

SELLTIZ, Claire. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, EDUSP, (1967).

SCHWANZ, e FELCHER. Redin-Revista Educacional Interdisciplinar 9 (1), (2020).

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

Novas metodologias ao ensino da disciplina de física no ensino médio como experimento único com PhET

New methodologies for teaching the subject of physics in high school as a unique experiment with PhET

Natan Souza Moreira

Universidad de La Integración de Las Américas

Alderlan Souza Cabral

Orientador Doutor

RESUMO

O presente estudo é uma descrição resumida de uma dissertação de Mestrado desenvolvido para validação de título, que tem como temática: Novas metodologias ao ensino da disciplina de Física no ensino médio como experimento único com PHET. A pesquisa realizada caracteriza-se como exploratório-descritiva, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos” estabelece relações entre as variáveis (Gil, 2002) e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (Trivinos, 1990). O enfoque, trata-se de uma abordagem, qualitativa e quantitativa. Tendo como objetivo geral, identificar como o ensino da Física por meio dos simuladores virtuais PhET, pode tornar um facilitador do ensino aprendizagem, dinamizando a vida destes alunos em sala de aula, exemplificando e descrevendo de que forma o educador consegue maior participação dos alunos para explorar conteúdos de forma dinâmica e interativa, potencializando a aprendizagem como necessidade de dinamizar estes processos, inserindo uso das tecnologias computacionais no ensino. Os principais resultados apresentam que, as novas metodologias do ensino da disciplina de Física no Ensino Médio com experimento único PhET, agrega maior rentabilidade no ensino aprendizagem.

Palavras-chave: ensino física. tecnologias. ensino médio. ensino fundamental. PhET.



ABSTRACT

Abstract: This study is a summary description of a Master's thesis developed for title validation, which has as its theme: New methodologies for teaching the subject of Physics in high school as a unique experiment with PHET. The research carried out is characterized as exploratory-descriptive, as it "describes the behavior of phenomena" establishes relationships between variables (Gil, 2002) and allows the researcher to maximize their knowledge about a given phenomenon or problem (Trivinös, 1990). The focus is a qualitative and quantitative approach. With the general objective of identifying how teaching Physics through PhET virtual simulators can become a facilitator of teaching and learning, streamlining the lives of these students in the classroom, exemplifying and describing how the educator achieves greater participation from students to explore content in a dynamic and interactive way, enhancing learning as a need to streamline these processes, including the use of computer technologies in teaching. The main results show that the new methodologies for teaching the subject of Physics in High School with a single PhET experiment, add greater profitability in teaching and learning.

Keywords: physics teaching. technologies. high school. elementary school. PhET.

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda uma estratégia metodológica a disciplina de Física para o Ensino Médio como experimento único na ferramenta PhET (Physics Education Technology) sendo desenvolvido em uma escola pública no município de Manaus-AM/Brasil. O problema que motivou esta pesquisa surgiu quando se observou que os alunos da escola foco desta pesquisa não estavam sensibilizados para a noção do estudo da física em atenção as questões ligadas aos simuladores computacionais por meio de uma ferramenta de nome PhET. Diante disso procurou-se saber: Como a ferramenta PhET, ou simulador virtual contribui na melhoria da aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Física para alunos do Ensino Médio em uma escola pública do município de Manaus-AM/Brasil? estratégias e métodos inovadores na disciplina de Física permite que os alunos adultos melhorem suas habilidades.

Objetivo geral: identificar como o ensino da Física pode facilitar a aprendizagem com o uso de simuladores virtuais PhET. O presente artigo se justifica pois o PhET - Interactive Simuladores, atua e traz benefícios para a disciplina de Física bem como, a outras disciplinas tornando as aulas mais inovadoras. Ressalta-se a relevância de se implementar nas unidades de ensino, propostas inovadoras direcionado as novas tecnologias pelo frenético crescimento das Tic's. Assim, o estudo contribui na revitalização e identificação de novas metodologias por meio PhET - Interactive Simuladores para as aulas de Física.

SIMULADORES VIRTUAIS DO PHET

Para Cardoso e Dickman (2012) não tem como negar que os avanços tecnológicos no mundo têm sido importantes a sociedade como um todo e tem proporcionado agilidade na comunicação e otimização dos processos de produção e modernização de equipamentos, o

que de certa forma vai facilitando a execução de procedimentos nas pesquisas nos diversos campos do conhecimento como um todo, principalmente nas áreas médicas, na física e na química.

As novas tecnologias utilizadas em conjunto com simuladores virtuais no contexto educacional segundo Silva; Germano e Mariano (2011) é uma temática atual e gera diversos fóruns de debates em eventos científicos tanto a nível nacional quanto a nível internacional.

No ensino da Física tem sido uma das áreas que mais tem se beneficiado por meio do uso de simuladores virtuais e tecnologias computacionais, aborda temas amplos do cotidiano e, que por vezes, tenta explicar situações que não podem ser demonstradas facilmente.

Para Greca (2014) é necessário que se saiba mais a respeito do assunto, o que está sendo discutido a décadas em relação a essa alternativa e uso de simuladores virtuais na disciplina de Física, é necessário que seja de conhecimento de educadores, gestores e discentes principalmente daqueles que optarem por áreas de exatas e das engenharias, química e Física, visando possibilidades novas e oportunidades de aprender com facilidade tirando vantagem das potencialidades e diminuindo limitações em sala de aula.

O que se depara é que deve se fazer uma revisão sistemática do assunto, cuja finalidade é discutir a respeito do assunto, de que conceitos da Física estão sendo contemplados com abordagem virtual, que sim, se pode utilizar estas novas ferramentas como os simuladores virtuais para a elaboração de aulas e ser repassada aos alunos no tempo do estudo, desde que se tenha um computador normal não há necessidade de maiores ferramentas para dar continuidade as aulas por meio de simuladores.

Neste caso, o próprio aluno pode criar novas ferramentas, que poderá ser utilizado por ele, e por colegas nas aulas de Física na sala de aula. Ao verificar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destaca que: é inegável que a Escola necessita acompanhar a evolução tecnológica e tirar o máximo proveito dos benefícios que esta é capaz de proporcionar (Brasil, 2002, p. 88).

Conforme Greca; (2014) o objetivo das ciências, é formar discentes, com visão da natureza, que este aluno entenda a ciência, como sendo mais próxima do trabalho de pesquisa, que hoje prevalece. É necessário incluir simulações nas práticas de ensino de ciências, uma vez que os epistemológicos concordam que, as simulações computacionais não constituem apenas um novo instrumento, mais sim, uma nova forma de se fazer a produção científica dar certo, e finalizar projetos com maior rapidez, e segurança, se aproxime de tarefas diárias da ciência contemporânea, principalmente daquelas realizadas em modelos experimentais atuais.

Os simuladores computacionais oferecem vantagens na aprendizagem das ciências. Os simuladores são facilitadores de aprendizagem, e faz com que os alunos compreenda o conteúdo de forma sucinta, como é o funcionamento por exemplo de uma partícula, da luz, da força gravitacional, com exemplificação no simulador virtual além das aulas ficarem dinâmicas, ficam mais divertidas e melhora certamente a aprendizagem da Física.

As simulações computacionais ou virtuais, tem sido abordada na literatura científica,

pelo menos a quatro décadas e somente agora ela desponta como ferramenta estratégica. O PhET -Interactive Simulations (Physics Education Technology) é umas ferramentas que pode ser utilizada no contexto científico e no contexto escolar e extra escolar. Pode ser uma alternativa e ajudar a resolver diferente e diversos problemas que, são simples ao professor, mas de difícil entendimento ao aluno de Física. Com os simuladores computacionais tudo muda, a aprendizagem torna-se facilitada na sala de aula.

Segundo Medeiros (2002) por meio de simulações computacionais existem inúmeras possibilidades dentre elas as visualizações dinâmica de fenômenos, concentração nos conceitos abordados, coleta de dados em pouco tempo e espaço para gerar engajamento em tarefas interativas, visualização de conceitos abstratos, contribuição na resolução de problemas, interação com modelos científicos e formação de conceitos.

Apesar das potencialidades, o computador ainda é pouco utilizado em laboratório de Física, devido muitas vezes a Escola, não possuir um professor adequado, e que saiba usar estas ferramentas, em dar aula via internet, ou via computador, falta de interfaces, e programas adequados para suas aulas (Cavalcante *et al.*, 2008).

Infere-se que as aplicações das simulações computacionais nelas existem inúmeras possibilidades, dentre elas, as visualizações dinâmicas de fenômenos, podendo ser utilizado tanto no computador, smartphones, tablets não deve ser um mero auxílio tecnológico.

As simulações computacionais dinamizam as aulas e sintetizam os fenômenos, dando a oportunidade tanto ao aluno quanto ao professor algo abstrato e torna-se visível em aulas que possuem um tempo reduzido e exigem certos formalismos matemáticos e compreensões da física ou de outras disciplinas que se vai utilizar. O ensino da Física no Ensino Médio no Brasil, deve ser repensado e executado de forma e tenha como base, o regime de organização, e funcionamento conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1998).

De acordo com Miranda e Bechara (2004) os alunos devem compreender, a partir da observação e da discussão de fenômenos simples, algumas das ideias adotadas pelos físicos em relação à realidade, como a possibilidade de modelizar e de matematizar o estudo da natureza.

Para Wieman e Perkins (2005) o educador deve levar seu conhecimento a sala de aula, e ao aluno, por meio de formulas, de leis, utilizar ferramentas palpáveis, onde o aluno possa obter melhores resultados no aprendizado. Portanto, ao ensinar ciência, não se deve estar pautado somente em livros, é relevante se utilizar ferramentas, equipamentos disponíveis na escola, para potencializar o ensino. Para Veit e Araújo (2005, p. 05) é necessário ter em mente que, as simulações no ensino da Física, ou de outras disciplinas, não devem substituir completamente as atividades concretas. Contudo é possível que a modelagem computacional ajude nas partes da deficiência de alunos das disciplinas como Física e Matemática.

Segundo Miranda e Bechara (2004) a utilização de ferramentas computacionais no ensino da Física, faz surgir condições para que o aluno possa gerar um maior conhecimento, que antes, não lhe era permitido o acesso. Por causa de limitações tecnologias, e a utilização em sala de aula somente do quadro, lápis e papel. Hoje existem infinitas tecnologias que,

pode ajudar tanto o professor, quanto ao aluno em suas dúvidas, e nas disciplinas como física e outras.

Para Medeiros (2002) destaca que as simulações computacionais traz os seguintes benefícios:

- Reduz o tempo gasto com os cálculos, de modo que os estudantes possam concentrar-se nos conceitos envolvidos nos experimentos;
- Fornece um feedback para aperfeiçoar a compreensão dos conceitos;
- Permite aos estudantes coletarem uma grande quantidade de dados rapidamente;
- Permite aos estudantes gerarem e testarem hipóteses;
- Engaja os estudantes em tarefas com alto nível de interatividade;
- Envolve os estudantes em atividades que explicitem a natureza da pesquisa científica;
- Apresenta uma versão simplificada da realidade pela destilação de conceitos abstratos em seus mais importantes elementos;
- Torna conceitos abstratos mais concretos;
- Reduz a ambiguidade e ajuda a identificar relações de causas e efeitos em sistemas complexos;
- Desenvolve habilidades de resolução de problemas;
- Promove habilidades do raciocínio crítico;
- Fomenta uma compreensão mais profunda dos fenômenos físicos;
- Auxilia os estudantes a aprenderem sobre o mundo natural, vendo e interagindo com os modelos científicos subjacentes que não poderiam ser inferidos através da observação direta;

As simulações computacionais de acordo com Medeiros (2002, p. 80) nos últimos anos tem sido manifestada a favor da utilização destes no ensino da Física.

Qualquer processo, dentro da disciplina de Física, pode ser aplicado por via simuladores computacionais, ou virtuais, pode ser utilizado para medir movimentos, luz, energia, fogo, água, objetos dentre vários assuntos que se quer aprender em nosso dia na disciplina de Física.

Portanto, é necessário criar condições, para o aprendiz fazer a transição, entre a simulação, e o fenômeno no mundo real. Esta transição não ocorre automaticamente, portanto, deve ser trabalhada. A utilização de animações não deve ser apenas um acessório, deve estar incorporada às atividades docentes, como um elemento didático.

Xavier e Montse (2003) afirmam que, cabe ao professor elaborar as atividades, de forma que, o aluno possa responder interagindo, e simulando as respostas, de forma, a facilitar o entendimento de quem ouve, apresentando desta forma, as vantagens de simulações computacionais em sala de aula.

Para Miranda e Bechara (2004, p. 2) outro aspecto muito importante, com o uso de simulações computacionais em sala de aula, principalmente no ensino da Física. É de fato que o aluno poderá atuar de forma independente na busca do entendimento desta simulação demonstrada nas aulas. Poderá ao mesmo tempo, demonstrar, e fazer perguntas. Pode ouvir perguntas do grupo sobre a temática abordada, é na verdade, um processo de auto reflexão, diferente daquela atividade automática, ou meramente reprodutiva, sempre com situações semelhantes, já vista em outra etapa, por exemplo. Pode seguir a aula com propostas sugeridas por colegas, ou mesmo pelo professor.

As simulações computacionais, pode ser utilizado, não apenas para resolver problemas da disciplina, mais também pode ser utilizado para atividades de iniciação científica, ou de algum projeto de ciências que, se quer implementar na escola. Uma forma de facilitar a vida de quem estuda a disciplina de Física.

Hoje no mundo globalizado e tecnologicamente e na era digital, grande parte dos alunos possuem equipamentos como celulares e outros que permitem conexão com a internet e com o mundo, sendo utilizados para acessos em redes sociais, chats, bate papo, blogger aulas virtuais e presencias, dentre outros. E quase todos os alunos possuem um aparelho celular, que pode ser usado como instrumento facilitador como o professor em sala de aula. Assim ressalta-se Macedo (2009):

No entanto, a informática, contribui da maneira significativa as relações humanas, em muitos casos há aspectos com as atividades de professores de modo geral, pois a produção científica cresceu bastante, tendo em vista os recursos da informática ele permite obter resultados mais precisos e possibilita a divulgação em grande escala das pesquisas.

Para Tavares (2008) os simuladores virtuais, do tipo, PhET possibilitam aos alunos, observar em alguns minutos a evolução temporal de um fenômeno que levaria horas e dias, meses, ou anos em tempo real, além de permitir ao estudante, repetir a observação sempre que desejar até ficar sem nenhuma dúvida.

Macedo (2009) ressalta que, professores de Física constantemente enfrentam vários problemas, e tenta explicar a seus alunos, fenômenos abstratos e complicados. Estes problemas, ocorrem porque fenômenos abstratos são difíceis de serem imaginados e visualizados. Por isso, o uso dos simuladores virtuais, do tipo, PhET possibilitam aos alunos o aprendizado.

O projeto PhET Interactive Simulations (Physics Education Technology) (PhET, é uma iniciativa da Universidade do Colorado cujo objetivo foi prover um pacote de simulações que possam auxiliar no modo como as Ciências (física, química, matemática, biologia) são ensinadas e aprendidas. (Filkenstein, 2005). As novas tecnologias de ensino têm grande impacto na relação professor, aluno e comunidade. Infere-se que a sala de aula é um espaço onde há contato e trocas de conhecimentos entre aluno professor escola e o entorno da escola, portanto, a sala de aula é uma ponte que liga a curiosidade ao conhecer como um todo.

É na escola que, vai ser feito a formação do cidadão, que a cada dia vem se aperfeiçoando por meio do mundo globalizado e com tecnologias de ponta que proporciona a todos, a inserção destas inovações no meio escolar (Silva, 2011).

Há muitos professores que ainda não se capacitaram ou aqueles que ainda resistem a inserção da tecnologia na prática pedagógica, alguns são obsoletos. Os educadores que buscam capacitação e aperfeiçoamento, compreendem os benefícios que a tecnologia pode viabilizar em suas didáticas de ensino, somente as inovações tecnológicas são capazes de dar uma nova formatação prática de ensino.

PROCESSO METODOLÓGICO

Diante da necessidade em dinamizar o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Física no Ensino Médio com a inclusão do uso de tecnologias computacionais no ensino, bem como pela dificuldade apresentada por estudantes na aprendizagem dos conteúdos de Física, é que se faz presente neste estudo. Realizado em uma escola Pública estadual na Cidade de Manaus-AM/Brasil, com os estudantes das turmas são 3^a 01, 3^a 02, 3^a 03, 3^a 04 e 3^a 05 do Ensino Médio e com os educadores titulares das turmas pesquisadas. 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 (Trivinõs, 1990).

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).

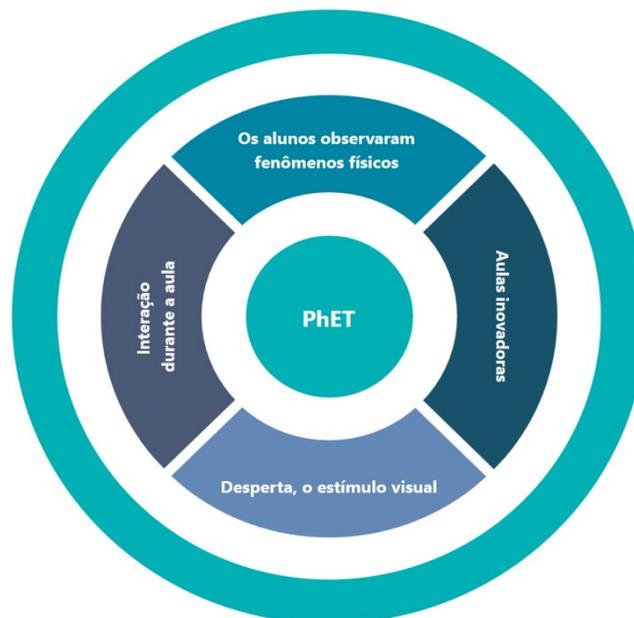
Nos meses da aplicabilidade do instrumento, foi coletado material e elaborado a semana onde as aulas foram por meio do PhET na ministração das aulas de Física, com a aplicação das atividades aos alunos do Ensino Médio. Uma vez que a escola em estudo é tida pelo IDEB, como umas das cem melhores Escolas para se estudar na cidade de Manaus no Estado do Amazonas. A coleta de dados foi realizada no turno matutino e vespertino, por um período de seis meses. Nesta etapa da pesquisa, o pesquisador se utilizou da técnica da aplicabilidade do instrumento. Para transformar em dados a ser apresentado nas análises.

ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção analisam-se os questionários aplicados nesta pesquisa. Inicia-se pelo questionário que foi aplicado antes e após a prática proposta e depois com o que buscou avaliar de forma exploratória descritiva o uso do software de simulação PhET.

Por meio do uso de simuladores virtuais PhET, o docente pode fazer com que o estudante, sinta a necessidades e aquisição de outros conhecimentos que não possui. O PhET vai proporcionar ao aluno maior flexibilidade no aprendizado e aponta novos fatores que trará bons resultado. Levy (1998, p. 154) destaca que o conhecimento por simulação é um dos “novos gêneros de saber” que o suporte das redes informatizadas transporta para todos os lugares. Quando se questionou com os professores sobre a proposta de ensino com o método PhET, se eles concordam que poderia ser usado como instrumento pedagógico para facilitar o ensino da Física. Conforme explicito no organograma:

Figura 1 - parecer docente (adaptado)



Fonte: O pesquisador (2021)

Fica comprovado que com a utilização do PhET, verificou-se que os alunos observaram fenômenos físicos que antes somente eram vistos em imagens de livros, despertando, assim, um estímulo visual que faz com que interajam mais durante a aula, acarretando melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Constatou-se que durante a explanação do conteúdo com os estudantes com a Plataforma Virtual PhET, os estudantes viram as aulas com maior satisfação e observou-se que se teve uma melhor aprendizagem. Os recursos utilizados no PhET possibilitam ao aluno e ao professor a visualização de fenômenos que dificilmente seriam reproduzidos a partir de experimentos convencionais.

Constatou-se que em meio ao frenético crescimento tecnológico o computador é um facilitador na sala de aula, facilita o entendimento e a aprendizagem por meio de suas necessidades e na velocidade que você estiver adaptado a fazer.

As simulações computacionais podem ser classificadas de diferentes formas para Giordan (2008, p. 127) ele as classifica em três categorias, de acordo com os parâmetros:

- simulação por primeiros princípios;
- simulação semi-empíricas;
- simulação empírica.

Para Giordan (2008, p. 127-129) as simulações por primeiros princípios são aquelas que interpretam os fenômenos a partir de representações algébricas derivadas de modelos teóricos stricto sensu, ou seja, sem a participação de medidas experimentais.

As simulações semi-empíricas são aquelas nas quais a programação codifica leis que contêm parâmetros ajustados para reproduzir medidas experimentais.

Já as simulações empíricas são aquelas nas quais o código pode se basear em

leis puramente empíricas, ou seja, em representações algébricas derivadas das medidas experimentalmente observadas.

O PhET:

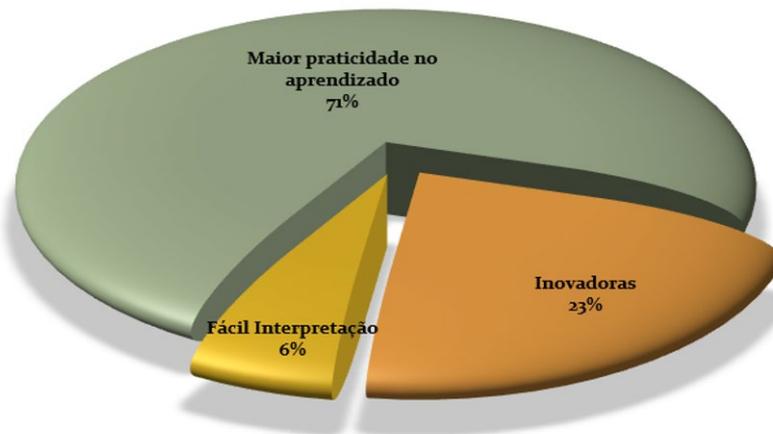
É um Portal que oferece gratuitamente muitos softwares de simulações de fenômenos Físicos, Químicos e Biológicos baseados em pesquisas realizadas por vários pesquisadores de diversas Universidades do mundo. O objetivo desse projeto é auxiliar os professores com o material de apoio em aulas teóricas, bem como ajudar os alunos a compreenderem os conceitos teóricos abstratos de forma interativa e divertida. As simulações estão disponíveis no Portal PhET, em português, e podem ser baixadas gratuitamente em computadores, tablets e smartphones desde que os mesmos tenham o Java ou Flash para executarem as simulações (Pinheiro et al., 2015, p. 2047).

Ao utilizar o Phet no ensino da física as aulas se tornam inovadoras. Com o advento de novas o aluno precisa ter alternativas de aprendizado, como relatado por Zara (2011, p. 266) que:

O uso de simuladores em sala de aula ajuda no processo de ensino-aprendizagem uma vez que as simulações permitem ao estudante centrar-se na essência do problema, tornando mais eficaz a absorção dos conteúdos. Além disso, a utilização de simuladores permite o estudo de situações que, na prática, seriam difíceis ou até mesmo inviáveis de serem realizadas.

As simulações contribuem de diversas formas dependendo do grau de interação entre o estudante e o software, dentre elas podemos citar: aumento da concentração dos estudantes nos experimentos, feedback para aperfeiçoamento do professor, geração e testes de hipóteses por parte dos estudantes, apresentação de uma versão simplificada da realidade proporcionando melhor compreensão de conceitos abstratos etc. Porém deve-se chamar a atenção para o fato de que em sistemas reais o tratamento de dados é mais complexo e que simuladores são representações e restrições de modelos que em alguns contextos tem validade e são razoáveis com a representação da natureza (Soares; Moraes; Oliveira, 2015, p. 917-918).

Pode-se destacar que a ferramenta PhET, contribui na melhoria da aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Física dos alunos do Ensino Médio. O educador consegue, em suas aulas, uma maior participação efetiva dos alunos. Com a exploração dos conteúdos de forma mais dinâmica e interativa, potencializando sua aprendizagem, o PhET traz benefícios para a disciplina, bem como, a outras disciplinas que por vezes, ou por falta de adequação, trazia um certo desconforto no aprendizado do aluno em sala de aula. Quando se perguntou dos estudantes de que forma o ensino por meio do PhET, pode ajuda-los? Eles fomentaram que:

Gráfico 1 - Parecer dos estudantes.

Fonte: O pesquisador (2021)

Como comprovado de forma graficada, 71% dos alunos alegam que o ensino por meio do PhET, viabiliza maior praticidade no ensino aprendizagem, 23% mencionaram que as aulas se tornam mais inovadoras e 6% relataram que as aulas ficam de fácil interpretação nesta modalidade de ensino. Dessa forma, é possível contornar muitas dificuldades que os professores de Física encontram em sala de aula e acompanhar o processo de desenvolvimento científico, já que “os simuladores possibilitam aos estudantes vivenciarem essas diferentes representações dos fenômenos físicos, confrontando com a teoria estudada” (Carraro; Pereira, 2014, p. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de novas tecnologias da informação, e da comunicação nas aulas de Física, para o Ensino Médio provoca uma reflexão de como pode ser um facilitador nas aulas por meio da forma virtual ao processo de ensino aprendizagem. Ficou comprovado como esta ferramenta PhET, ou simulador virtual, pode contribuir para melhoria da aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Física para alunos do Ensino Médio, e de outras áreas da educação.

Constatou-se que o educador pode conseguir uma maior participação efetiva dos alunos, pode ir explorando conteúdos de forma mais dinâmica e interativa, potencialmente a aprendizagem dos conteúdos trabalhados em aulas de Física por meio de simuladores computacionais é divertida e facilita o entendimento do aluno nas aulas e nas disciplinas em estudo.

Neste ponto, pode-se perceber que ao ser aplicado aos alunos em sala de aula os simuladores computacionais PhET, há significativo interesse pela disciplina de Física, permitindo desta forma que alunos obtenham conhecimentos, a partir do uso desta ferramenta que, é de certa forma diferenciada. Por isso é justificado este projeto de pesquisa, cujo tema é atual, e pode se utilizar deste em sala de aula, podendo ir modificando a visão do aluno sobre o estudo da Física, principalmente dos tópicos mais relacionados a sua vida com o conteúdo estudado, por isso, a proposição de uma metodologia do ensino de Física ao Ensino Médio, como um experimento didático com PhET aplicado em sala de aula viabilizar maior agregação de valores educacionais no ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. 2002. Linguagens, códigos e suas tecnologias: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais – PCNS. Brasília: 2002.
- BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura**. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1998
- CARRARO, F. L.; PEREIRA, R. F. O uso de simuladores virtuais do PhET como metodologia de ensino de eletrodinâmica. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, Cadernos PDE, v. 1, 2014.
- CAVALCANTE. **Simulação computacional aliada à teoria da aprendizagem significativa**: uma ferramenta para o ensino e aprendizagem do efeito fotoelétrico. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 29, n. Especial 2, p. 891- 934, 2008.
- DICKMAN; Demétrio; ANGOTTI, José André Peres. 2003. Física. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FONSECA, E. N. **Bibliometri: teoria e prática**. São Paulo: Ed. Pensamento-Cultrix, 1986.
- FILKENSTEIN, J. S. 2005. **Easy Java Simulations**: Modelagem computacional para o Ensino de Física. Revista Brasileira de Ensino de Física. São Paulo, Vol. 27, nº. 4, p. 613 - 618, 2005.
- GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.
- GRECA, I. M., SEOANE, E., ARRIASSECQ, I. 2014. **Epistemological issues concerning computer Simulations in science and their implications for science education**. Science & Education, Millsboro, v. 23, p. 879-921, 2014.
- GIORDAN, J. S. 2008. **Easy Java Simulations**: Modelagem computacional para o Ensino de Física. Revista Brasileira de Ensino de Física. São Paulo, Vol. 27, nº. 4, p. 613 - 618, 2008.
- LEVY, Pierre. 1998. **A inteligência coletiva**. Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1998.
- MEDEIROS, A.; MEDEIROS, C. F. 2002. **Possibilidades e Limitações das Simulações Computacionais no Ensino da Física**. Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v. 24, n. 2, 2002.
- MACEDO, M. A. e LAKATOS, E. M. 2010. **Metodologia Científica**. 7ª Ed. Atlas. São Paulo. 2009.
- MIRANDA, Roberta Martins; VANIN, Vito Roberto; BECHARA, Maria José. **Uso de simulações em disciplinas básicas de Mecânica em um curso de Licenciatura em Física**. EPEF, IX, 2004.
- PINHEIRO, Philippe. 2015. **Dez novas competências para ensinar**. 1. ed. Artmed. Porto Alegre: 2015.
- SILVA, J. S., GERMANO, J. S. E., MARIANO, R. S. 2011. **SimQuest: ferramenta de modelagem computacional para o ensino de física**. Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 1508-1 a 1508-8, 2011.

SOARES, A. A.; MORAES, L. E.; OLIVEIRA, F. G. Ensino de matéria e radiação no ensino médio com o auxílio desimuladores interativos. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 917-918, 2015.

WIEMAN C. E.; ADAMS W.K. PERKINS K.K. 2005. PhET: Simulations That Enhance Learning: Science. V.322, p.683, 2005.

TAVARES, Romero. Concept map and interactive animation First International. Conference on Concept Map Pamplona Espanha. 2008

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

VEIT, Eliane Ângela; ARAUJO, Ives Solano. 2005. **Modelagem computacional no Ensino de Física**. In: XXIII Encontro de Físicos do Norte e Nordeste, 11, 2005, Maceió.

XAVIER E MONTSE. 2003. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 4 ed. Bookman. Porto Alegre, 2003.

ZARA, R. **Reflexão sobre a eficácia do uso de um ambiente virtual no ensino de física**. In: Encontro. Nacional de informática e educação, 2., 2011, Cascavel. Anais. Cascavel: Unioeste, 2011. p. 265-272.

Formação de professores de geografia como fator de promoção da cidadania por meio de metodologias na educação de jovens e adultos (EJA)

José Ricardo Oliveira Barbosa

RESUMO

O presente estudo traz uma segunda síntese de nossa dissertação de Mestrado intitulado “Metodologias para ensinar geografia em sala de aula na EJA”, onde explora-se a formação (continuada) de professores de Geografia da EJA como parte integrante das políticas de promoção da cidadania no Brasil, notadamente aquelas voltadas a EJA. A pesquisa tem como objetivo geral investigar as influências da formação docente na Educação de Jovens e Adultos na promoção da cidadania. Os dados foram coletados a partir dos achados da dissertação supra citada, de nossas observações, da abordagem qualitativa descritiva e da pesquisa bibliográfica de estudos publicados entre 2017 e 2023 nas plataformas acadêmicas e online Scielo, CAPES e LILACS que são analisados pelo método dedutivo. A pesquisa bibliográfica destaca a importância crucial da formação de professores de Geografia na EJA, enfatizando que educadores bem preparados são essenciais para oferecer um ensino de qualidade adaptado às características e necessidades dos alunos da EJA e como um impulsionador para a conscientização cidadã, integrando conceitos geográficos às questões sociais e políticas, desenvolvendo consciência crítica nos alunos. O estudo explora como metodologias cognitivas e socioemocionais amplamente aceitas voltadas a esses grupos socioeducacionais podem ser melhor difundidas voltadas a uma Educação Global desses alunos.

Palavras-chave: EJA. formação. geografia. cidadania.

ABSTRACT

The present study brings a second synthesis of our Master’s thesis entitled “Methodologies to teach geography in the classroom at EJA”, which explores the (continued) training of Geography teachers at EJA as an integral part of citizenship promotion policies in Brazil, notably those focused on EJA. The research has the general objective of investigating the influences of teacher training in Youth and Adult Education in promoting citizenship.



The data was collected based on the findings of the aforementioned dissertation, our observations, the descriptive qualitative approach and bibliographic research of studies published between 2017 and 2023 on the academic and online platforms Scielo, CAPES and LILACS, which are analyzed using the deductive method. Bibliographical research highlights the crucial importance of training Geography teachers at EJA, emphasizing that well-prepared educators are essential to offering quality teaching adapted to the characteristics and needs of EJA students and as a driver for citizen awareness, integrating geographic concepts to social and political issues, developing critical awareness in students. The study explores how widely accepted cognitive and socio-emotional methodologies aimed at these socio-educational groups can be better disseminated towards a Global Education for these students.

Palavras-chave: EJA. training. geography. citizenship.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme artigo 37 da LDBEN (Lei nº 9.394/96), é dirigida às pessoas que não tiveram acesso ou não cursaram o Ensino Fundamental e Médio na idade adequada. Na primeira seção deste artigo especifica-se que os sistemas educativos são obrigados a oferecer, gratuitamente, oportunidades educativas adequadas a jovens e adultos que não tenham condições de prosseguir os estudos na idade convencional.

Estas oportunidades devem ser adaptadas às características, interesses, condições de vida e de trabalho do aluno, e podem ser aproveitadas através de cursos e exames. A EJA está diretamente correlacionada com o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), no âmbito da Meta 8, que visa elevar o nível educacional médio da população de 18 a 29 anos, prezando por um mínimo de doze anos de estudo até a conclusão do plano. Isto é especialmente direcionado às populações rurais em regiões com os níveis de escolaridade mais baixos e os 25% mais pobres, com o objetivo de equalizar o nível de escolaridade entre negros e não negros (Brasil, 2023).

Garantir o acesso à educação é essencial para permitir que os indivíduos participem conscientemente na esfera pública, envolvam-se plenamente na vida cultural e contribuam para a satisfação das necessidades básicas, melhorando assim as condições de vida da sociedade. No entanto, apesar dos avanços do século XXI, um número significativo de brasileiros ainda carece do direito fundamental à educação.

O Censo Demográfico 2022 revelou que a taxa de analfabetismo dos indivíduos com 15 anos ou mais diminuiu de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022, marcando uma redução de mais de 490 mil analfabetos no país. Esse valor representa a menor taxa da série, iniciada em 2016 (IBGE, 2023).

Do total de 9,6 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever, 55,3% (5,3 milhões) residem no Nordeste, sendo que 54,2% (5,2 milhões) têm 60 anos ou mais. A região Norte segue com 6,4% da população analfabeta. Embora o Brasil tenha cultivado uma consciência social sobre o direito à educação na infância nas últimas décadas, uma cultura abrangente do direito à educação ao longo da vida ainda não foi totalmente estabelecida.

Os pais com níveis de escolaridade mais baixos defendem frequentemente o acesso dos seus filhos a uma educação de qualidade sem fazer valer os seus próprios direitos violados. Da mesma forma, os indivíduos altamente qualificados podem permanecer alheios aos desafios enfrentados pelos adultos que, devido à pobreza ou ao emprego precoce, foram privados de educação ou lutam com competências básicas de literacia.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge como a modalidade educacional destinada a garantir os direitos da considerável população com 15 anos ou mais, que não teve acesso ou interrompeu os estudos antes de concluir a Educação Básica. Como destaca Louzada; Filho (2017) a EJA não se caracteriza estritamente pela idade ou geração, mas sim pela exclusão socioeconômica, cultural e educacional enfrentada pelo seu público-alvo.

Compreendendo o papel fundamental que a educação desempenha no desenvolvimento social e na cidadania, torna-se imperativo dotar os educadores de formação específica e de materiais adaptados às necessidades específicas dos alunos jovens e adultos de hoje. Reconhecendo a prevalência da tecnologia na vida das pessoas, os educadores devem estar preparados para integrá-la nos seus métodos de ensino, garantindo que os alunos estejam bem equipados para o mercado de trabalho contemporâneo.

A formação de professores de Geografia para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na promoção do acesso educacional efetivo e do desenvolvimento integral dos indivíduos, contribuindo assim para o estabelecimento de uma sociedade justa e equitativa (Vóvio; Gusmão; Ribeiro, 2019).

Um aspecto fundamental desta formação envolve atender às necessidades específicas dos diversos públicos encontrados na EJA. O programa capacita os professores para compreender as características únicas deste grupo, permitindo-lhes adaptar métodos de ensino para atender às necessidades individuais. Esta adaptabilidade promove um ambiente educativo mais inclusivo, reflexivo, crítico e acolhedor, reconhecendo as diversas experiências de vida, competências e conhecimentos prévios dos alunos adultos.

Diante do até aqui exposto, definiu-se como objetivo geral do investigar as influências da formação docente na Educação de Jovens e Adultos na promoção da cidadania. Como objetivos específicos definiu-se discorrer sobre o contexto sócio-histórico da Educação de Jovens e Adultos; discorrer sobre as contribuições dos professores da EJA na construção da cidadania e refletir sobre a influência da formação do professor de Geografia para a formação cidadã.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para esta pesquisa envolveu uma revisão sistemática da literatura com abordagem quantitativa, de caráter exploratório e utilizando o método dedutivo. Este método dedutivo foi aplicado a partir das correlações estabelecidas entre os achados da pesquisa bibliográfica, observações pessoais e a perspectiva delineada na Dissertação de Mestrado previamente mencionada.

Dentro do contexto da linha de pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Autismo, e considerando a formação de professores de Geografia, bem como os aspectos

legais relacionados à EJA, seguimos a orientação de Aquino (2017), que destaca o método dedutivo como comumente utilizado em pesquisas nas áreas de humanas e saúde. Diniz-Pereira e Zeichner (2017) enfatizam que a dedução implica em uma conclusão logicamente correta a partir de conhecimentos ou pensamentos já existentes.

A pesquisa bibliográfica foi conduzida utilizando descritores combinados, como “Educação de Jovens e Adultos”, “Formação de Professores da EJA”, “Geografia” e “Cidadania”. Essa busca foi realizada em bibliotecas virtuais como Lilacs, Pubmed, Scielo e BVS. Os critérios de inclusão estipularam que os estudos selecionados deveriam ser publicados entre 2017 e 2024, em língua portuguesa, disponíveis nas plataformas mencionadas, e podiam incluir livros, artigos, teses e dissertações, tanto online quanto impressos. Excluíram-se do escopo da pesquisa trabalhos fora do período estabelecido, assim como legislações, resoluções e livros de metodologia não mais vigentes.

Os instrumentos de coleta de dados adotados incluíram a comparação de informações provenientes de artigos, dissertações, livros e teses de doutorado, seguida de uma análise de conteúdo. Quanto à abordagem da pesquisa, optou-se por uma perspectiva qualitativa, ampliando a compreensão do tema. As abordagens qualitativas incluíram observação não participante, resultados de pesquisas bibliográficas e análises interpretativas de texto.

Este enfoque é associado a um material empírico, linguagem e palavras, um método dedutivo e um alto grau de interpretação, mas com um baixo grau de generalização (Chizzotti, 2018).

A análise dos resumos proporcionou uma visão abrangente do que os autores selecionados enfatizam em seus estudos. Para facilitar a organização e classificação da relevância dos textos e estudos, foram utilizados marcadores eletrônicos coloridos. Essa abordagem possibilitou uma compreensão mais clara dos temas relevantes e facilitou a elaboração deste estudo.

A metodologia empregada combina a revisão sistemática da literatura com uma abordagem quantitativa, exploratória e dedutiva, centrada na Educação de Jovens e Adultos, Autismo, formação de professores de Geografia e considerações legais da EJA. O enfoque qualitativo permitiu uma compreensão mais profunda dos temas abordados, enquanto a análise de conteúdo e a categorização facilitaram a organização e interpretação dos dados coletados.

O processo evolutivo da EJA no Brasil: reflexões necessárias

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma modalidade de ensino única que desafia as restrições de idade e evolui as oportunidades de aprendizagem. No contexto do nosso país, o seu percurso histórico é complexo, refletindo mudanças dinâmicas nas paisagens sociais, econômicas e políticas ao longo dos séculos (Castellar, 2023).

Em sua fase inicial relacionada a Educação no Brasil, essa é anterior à chegada dos colonizadores europeus ao Brasil, as sociedades indígenas empregavam métodos de ensino distintos. A educação era principalmente informal, envolvendo a transmissão oral de conhecimentos e práticas culturais profundamente enraizadas nas suas tradições. O advento dos portugueses no século XVI marcou uma fase transformadora na dinâmica

educacional do Brasil. Motivada por objetivos como a conversão religiosa e o controle da população indígena, a educação formal foi introduzida através de esforços missionários.

As ordens religiosas, principalmente os jesuítas, desempenharam um papel fundamental nesse período, estabelecendo missões em todo o Brasil, algumas das quais incluíam escolas dedicadas à catequese e à educação das populações nativas e colonos (Pesce; Jardim, 2017).

Ao longo da era colonial, que vai do século XVI ao início do século XIX, houve um progresso considerável na educação no Brasil. No entanto, é imperativo reconhecer que a educação tinha objetivos específicos. As escolas iniciais visavam preparar os filhos da elite para funções burocráticas, religiosas e administrativas. Principalmente sob o controle da Igreja Católica, estas instituições centraram-se na formação de padres, clérigos e membros de ordens religiosas.

As escolas coloniais também se esforçaram por divulgar a língua portuguesa e a cultura europeia. A educação, neste contexto, era vista como um meio de solidificar a autoridade da metrópole (Portugal) sobre a colônia, fomentando a lealdade entre os colonos. Apesar dos avanços na criação de instituições educacionais durante o período colonial, o acesso à educação permaneceu confinado a uns poucos privilegiados. A maioria da população, incluindo os escravos e as classes empobrecidas, continuou excluída do sistema educacional (Viegas; De Moraes, 2017).

A trajetória da educação escolar durante o período colonial pode ser delineada em três fases: a era do domínio jesuíta; as reformas instituídas pelo Marquês de Pombal, nomeadamente após a expulsão dos Jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e o período em que D. João VI, então rei de Portugal, transferiu a corte para o Brasil (1808-1821).

A abordagem educativa dos Jesuítas visava não só transmitir conhecimentos científicos e acadêmicos, mas também difundir a fé cristã. Durante o período colonial, a história da educação de jovens e adultos desenrolou-se de forma esporádica, marcada pela ausência de iniciativas governamentais significativas. Consequentemente, os métodos jesuítas perduraram até à época pombalina, que testemunhou a expulsão dos jesuítas. Neste período, Pombal organizou escolas alinhadas com os interesses do Estado. Porém, com a chegada da família real ao Brasil, a educação perdeu seu foco mais amplo (Santos; Maciel, 2020).

Após a declaração da independência do Brasil, a constituição brasileira inaugural de 1824 declarou no Artigo 179 que “a educação primária era gratuita para todos os cidadãos”. Apesar desta disposição, a educação não era acessível às classes empobrecidas, destacando uma discrepância em que a escolaridade era teoricamente aberta a todos, mas praticamente inacessível para a maioria. Ao longo dos séculos seguintes, numerosas reformas foram implementadas numa tentativa de resolver esta disparidade.

No contexto contemporâneo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil parece funcionar como um sistema bem equilibrado. No entanto, após uma análise mais detalhada, verifica-se que o sistema evoluiu através de diversas aplicações pedagógicas que procuraram compensar o seu extenso âmbito. Contudo, a criação da EJA não foi isenta de erros e inadequações curriculares, métodos e materiais didáticos, que, lamentavelmente,

ainda persistem em muitos ambientes de aprendizagem, cada um com suas características únicas (Gomes, 2017).

O século XIX marcou o início de transformações significativas no Brasil, marcadas pelo início da industrialização e da urbanização. Estas mudanças sociais precipitaram uma procura pela educação dos trabalhadores urbanos. A EJA tornou-se crucial na preparação de uma força de trabalho adaptada às exigências do cenário industrial emergente. As competências básicas de literacia e numeracia eram essenciais para que os trabalhadores desempenhassem funções mais complexas nas fábricas e nas empresas.

Em resposta a essa necessidade, o governo iniciou no século XIX políticas educacionais específicas voltadas para a classe trabalhadora, buscando tornar a EJA mais acessível aos adultos que conciliavam trabalho e estudos. Foram estabelecidos programas de alfabetização e educação básica concebidos para aplicação prática no ambiente de trabalho. A Constituição de 1934 marcou um momento crucial para a EJA no Brasil, reconhecendo oficialmente o direito à educação para todos os cidadãos. Apesar deste apoio jurídico, persistiram numerosos desafios, particularmente na expansão do alcance desta forma de educação (Ferrari, 2018).

A insuficiência de infra-estruturas educativas surgiu como um obstáculo significativo, especialmente nas zonas rurais e nas periferias urbanas, onde a escassez de escolas e de recursos impediu o progresso. A década de 1960 testemunhou transformações substanciais no Brasil, caracterizadas pelo aumento da urbanização e pelo aumento da consciência social. Em resposta aos movimentos populares que defendiam melhorias educacionais, inclusive na EJA, o governo lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967. Esta iniciativa, conhecida como MOBRAL, tinha como objetivo erradicar o analfabetismo e melhorar as habilidades de leitura e escrita entre adultos. No entanto, enfrentou críticas, principalmente no que diz respeito à sua metodologia de ensino.

Ressalta-se a importância da Educação de Jovens e Adultos para a inclusão social, alinhando-se com objetivos mais amplos associados aos programas de Educação Popular. Embora as discussões em torno da EJA no Brasil possam parecer contemporâneas, a trajetória histórica revela os desafios persistentes na formação de um sistema educacional inclusivo e eficaz, tornando a proposição da Educação de Jovens e Adultos singularmente intrincada no cenário educacional brasileiro (De Lima; Previtali; Lucena, 2020).

Em 1967, durante o regime militar, surgiu uma iniciativa que visava erradicar o analfabetismo entre jovens e adultos como o movimento de alfabetização MOBRAL. Focada nas habilidades essenciais de leitura e escrita, a metodologia do MOBRAL guardava alguma semelhança com a abordagem de Paulo Freire, incorporando codificações, famílias silábicas, tabelas e cartões. Porém, diferentemente do método freireano, o MOBRAL não envolvia o diálogo e não priorizava a formação crítica dos alunos.

O projeto MOBRAL serve como um reflexo da fase ditatorial da história do Brasil, onde as propostas educacionais foram predominantemente moldadas pelos interesses políticos da época. A instituição estendeu seu alcance a uma parcela significativa da população carente por meio de diversos programas, visando transmitir sentimento de conformidade e justificar as ações da ditadura (De Melo; Neto; De Santana, 2022).

A história da educação de jovens e adultos é relativamente recente, sendo as escolas noturnas a principal via de alfabetização após longas jornadas de trabalho. Muitas destas escolas funcionavam como grupos informais, onde aqueles que já dominavam a leitura e a escrita partilhavam os seus conhecimentos com outros. No início do século XX, com o desenvolvimento industrial, houve uma valorização gradual da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O processo de industrialização criou uma demanda por mão de obra especializada, levando à criação de escolas para formação de jovens e adultos. À medida que a população rural migrou para os centros urbanos em busca de melhores oportunidades, a alfabetização dos trabalhadores tornou-se essencial, contribuindo para a criação de escolas para adultos e adolescentes.

A educação complementar foi introduzida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5.692/71, dedicando um capítulo especificamente à EJA. Em 1974, o Ministério da Educação propôs a implantação dos CES (Centros de Estudos Suplementares), que enfrentavam influências técnicas devido ao clima político da época (Lima; Junior; Brzezinski, 2017).

A defesa da educação popular no Brasil remonta a 1882, quando Rui Barbosa destacou o estado deplorável da educação para o povo e propôs medidas para melhorar a acessibilidade escolar e melhorar a qualidade do ensino. Em 1985, o MOBRAF foi encerrado, dando lugar à Fundação EDUCAR, que apoiava iniciativas de alfabetização existentes. A década de 1980 testemunhou diversas iniciativas de pesquisa sobre linguagem escrita que influenciaram a EJA. Com a promulgação da Constituição de 1988, o estado ampliou seu compromisso com a educação de jovens e adultos.

O artigo 208 da Constituição de 1988 estipulou o dever do Estado com a educação, enfatizando o ensino primário obrigatório e gratuito, garantindo o acesso daqueles que o faltaram na idade adequada. Na década de 1990, as iniciativas de apoio à educação de jovens e adultos ganharam impulso, com o envolvimento municipal e parcerias entre ONGs, municípios, universidades, grupos informais e fóruns estaduais e nacionais. A partir de 1997, a história da EJA foi documentada no “Boletim de Ação Educacional”. Nesta fase da história da educação brasileira, a EJA tem um enfoque amplo. Alcançar uma sociedade igualitária e uma educação eficaz requer uma abordagem holística que valorize todas as áreas da educação, reconhecendo a sua interligação (De Melo; Neto; De Santana, 2022).

A Constituição de 1988, traz a marca de um defensor crucial da alfabetização entre jovens e adultos Paulo Freire, que se opôs veementemente à educação elitista. Freire defendia uma educação democrática e libertadora, enraizada na realidade e nas experiências dos alunos. Seu método procurou preencher a lacuna entre teoria e prática, permitindo que os indivíduos reconhecessem o poder transformador do conhecimento em influenciar a realidade. Através do método de Freire, o aluno passa de um estado de humildade e culpa para a compreensão de sua capacidade de moldar a cultura e recuperar sua humanidade (Abdulmassih; Santos, 2019). Em última análise, a alfabetização, tal como concebida por Paulo Freire, consiste em ensinar o uso eficaz das palavras.

Cidadania e EJA as contribuições dos professores por meio das metodologias de ensino

O Direito à Educação, um direito fundamental delineado na Constituição do nosso país, impõe ao Estado a obrigação de defender, salvaguardar e cumprir este direito. Indo além de uma prerrogativa individual, o Direito à Educação serve como pedra angular para capacitar a autoridade pública e é essencial para o avanço da Educação na nossa nação.

Desde a promulgação da nova Constituição em 1988, o âmbito do Direito à Educação não só se alargou do domínio da Educação Escolar para abranger a Família e a Educação Social, mas também mudou o seu foco do mero acesso a oportunidades educacionais para garantir uma Educação de alta qualidade, reconhecendo as realidades em evolução (Lima; Junior; Brzezinski, 2017).

Uma avaliação histórica da trajetória de desenvolvimento do direito à Educação no Brasil revela seu surgimento como uma resposta às demandas da época, instando o país a “aprimorar o sistema” e “melhorar a qualidade”. Esta lógica interna motiva a construção de um sistema educativo robusto, suscitando a necessidade de aperfeiçoar a legislação educativa para garantir de forma abrangente o estabelecimento de um sistema educativo de alta qualidade e melhor cumprir o direito dos cidadãos à Educação.

Para além da busca da cidadania, estas perspectivas aprofundam o papel social da Educação, com a Pedagogia Social emergindo como um campo científico em evolução. Embora ainda em seus estágios iniciais, as raízes da Pedagogia Social remontam aos esforços de numerosos educadores e psicólogos em todo o mundo, ganhando força e encontrando expressão notável no Brasil através de figuras como Paulo Freire.

Os princípios educacionais de Paulo Freire encontram manifestação significativa na Constituição Federal. Em alinhamento com este influente filósofo educacional brasileiro, a Educação na Constituição transcende o mero ato de ensinar e aprender. É percebido como uma força transformadora capaz de moldar realidades sociais, econômicas e culturais (Pesce; Jardim, 2017).

A escola, influenciada pelo contexto social envolvente, detém simultaneamente o poder de mitigar estes desafios sociais através dos esforços dos atores educativos, como mencionado anteriormente.

A ênfase é colocada na adesão às diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na educação básica estabelecidas em 2002 (Resolução CNE CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002). Essas diretrizes estipulam que os professores de Geografia devem estar capacitados para atuar nas diversas etapas e modalidades de ensino previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2002, conforme articulado no artigo 3º: “A formação de professores para as diferentes etapas e modalidades da educação básica obedecerá às os princípios norteadores desta preparação para o exercício profissional específico” (Brasil, 2002 *apud* Santos; Menezes, 2023, p. 34). Conseqüentemente, o desenvolvimento temático e disciplinar relacionado à Educação de Jovens e Adultos deve ser incorporado.

Alinhado à referida legislação federal, o currículo, ao traçar as diretrizes do curso,

ressalta que os profissionais formados no Curso de Geografia – Licenciatura devem possuir competência para atuar nos diversos níveis e modalidades de ensino no âmbito do ensino regular, em alinhamento com a legislação vigente, conforme indicado no Artigo 4 da LDB.

Contudo, ao traçar o perfil do graduado, o documento carece de clareza quanto às diversas modalidades e foca predominantemente nos diferentes níveis de ensino, onde prevê-se que o graduado: atuará como professor em diversos níveis de ensino; envolver-se em discussões sobre diferentes teorias de ensino-aprendizagem e propostas metodológicas correspondentes; analisar, discutir e engajar-se na gestão escolar e educacional; formular estratégias de planejamento e avaliação do processo pedagógico; discutir a ciência geográfica, sua metodologia e suas implicações para a aprendizagem de conteúdos em diversos cenários de ensino; examinar os materiais didáticos disponíveis para Geografia; criar materiais didáticos; realizar pesquisas sobre ensino de Geografia; coordenar estudos com os alunos sobre a realidade em que irão atuar profissionalmente; e participar de um trabalho integrado com a equipe pedagógica (Gomes, 2017).

É fundamental ressaltar que cada modalidade tem suas especificidades. Por exemplo, na Educação de Jovens e Adultos existem etapas, módulos ou fases distintas, dependendo do estado ou município. O documento, ao não abranger o conjunto de diferentes modalidades como objetivo educacional, inadvertidamente confina a formação e o perfil profissional ao âmbito do ensino regular.

Para corroborar esta observação, foi realizado um exame das disciplinas curriculares em discussão, revelando a ausência de menção explícita à EJA. Porém, nos currículos de Didática em Geografia e Estágio Supervisionado, há indicação para estágios em diversas modalidades, alinhando-se à legislação e à postura de inúmeros autores que defendem o planejamento escolar participativo e a compreensão do processo de ensino e aprendizagem (Santos; Menezes, 2023).

Reitera-se que a EJA conquistou o reconhecimento como modalidade educacional com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) – LDBEN. Consequentemente, reconhecê-lo como um campo com características distintas reforça a necessidade de formulação de um currículo alinhado a tais demandas. A educação é ao mesmo tempo parte integrante e produto da socialização, constituindo a base para a aprendizagem durante este processo.

Distinguindo-se da aprendizagem espontânea, a educação envolve o desenvolvimento direcionado e acelerado de capacidades humanas específicas através da transmissão pedagogicamente organizada do conhecimento cultural acumulado através das gerações, incluindo regras de comportamento, pensamento e avanços tecnológicos.

Apesar de propostas há décadas, as ideias apresentadas por Ruy Moreira (1982) e Yves Lacoste (1988) permanecem relevantes no atual contexto crítico das reformas educacionais no Brasil (Viegas; De Moraes, 2017). Desmascarar fachadas sociais e travar uma batalha multifacetada, não limitada à guerra, pode ser interpretado como uma política que contraria o desenvolvimento do pensamento crítico no processo de formação de jovens, adultos e idosos nas escolas brasileiras, particularmente nas instituições públicas.

Formação de professores de Geografia e a EJA

Ao examinar a geo-história do sistema escolar brasileiro, particularmente no âmbito da Geografia escolar, torna-se evidente que, apesar das transformações no ensino de geografia, o discurso permaneceu praticamente inalterado. Práticas mnemônicas recorrentes, juntamente com conteúdos desvinculados da realidade dos estudantes, persistem como questões centrais.

À luz dessa observação, três temas emergem para análise e integração, oferecendo potencial para desafiar a metodologia de ensino de geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA): 1. A produção social do espaço, seu conteúdo no momento histórico atual, e a quadro conceitual que permite interpretação; 2. Consciência espacial, conhecimento geográfico cultivado através de práticas sociais no espaço; 3. Prática espacial, atividades sociais mediadas por imposições espaciais (Colares; Perez; Cardozo, 2018).

Esta apresentação sugere que a valorização da realidade e do conhecimento dos alunos pode ser uma estratégia significativa, embora não exclusiva, para o cultivo de uma cultura escolar geográfica na EJA. A articulação destes três temas através de um ensino que começa e termina com a problematização das práticas e conhecimentos espaciais dos alunos é vital na construção do conhecimento geográfico.

De Lima; Previtali; Lucena (2020) ressalta que negligenciar a natureza ideológica e política do conhecimento, em qualquer domínio, não é apenas ingênuo, mas também contribui para a alienação social. Reconhecer o papel dos professores no processo de democratização da sociedade envolve desenvolver uma prática pedagógica que promova a conscientização, propósito atendido pelo ensino de geografia.

Historicamente, as práticas de ensino de geografia têm enfrentado estigmatização, levando a uma análise limitada do tema. A ciência geográfica, tal como organizada no espaço escolar, resultou muitas vezes numa componente científica e escolar excessivamente descritiva. Krawczyk (2018) considera-o simplista e monótono, enquanto Vóvio; Gusmão; Ribeiro (2019) afirmam que este processo produz conhecimentos desprovidos de aplicações sociais práticas, dificultando o exercício da cidadania.

Considerando o sistema educativo capitalista, a integração da geografia moderna nele, como diz Santos; Menezes (2023) revela que a geografia escolar permanece desligada da aplicação prática, ao contrário de outras disciplinas. Apesar do progresso nas ideias científicas, a geografia permanece como a única disciplina sem aplicação prática fora do sistema educativo.

Novas concepções educacionais, perspectivas curriculares e abordagens para a formação de professores abriram caminho para a inovação na educação escolar, no ensino e na aprendizagem. Abraçando uma pluralidade de abordagens, novas geografias surgiram, prometendo inovação tanto do ponto de vista epistemológico como teórico-prático na educação geográfica.

Foram observados avanços nas políticas e programas governamentais, impulsionados por movimentos sociais, visando democratizar o acesso à educação por meio da Educação Básica. Isso ressalta a necessidade de construir diversas perspectivas

epistemológicas e práticas para atender às diferentes modalidades de ensino, incluindo disciplinas que foram historicamente marginalizadas nas escolas brasileiras.

Nesse contexto, a Geografia e a História oferecem conteúdos que podem contribuir significativamente na formação de jovens e adultos na EJA para a cidadania (Lima; Junior; Brzezinski, 2017). Esta educação está intrinsecamente ligada aos conhecimentos e competências adquiridos pelos indivíduos antes de frequentarem a escola pela primeira vez ou de regressarem à escola.

A EJA não deve ser vista apenas como uma fábrica de diplomas para a educação escolar formal. Em vez disso, deve ser considerada uma oportunidade para educar jovens e adultos em Geografia e História. Munidos deste conhecimento, podem interagir com o mundo de uma forma mais crítica e proposital, lutando por uma sociedade mais justa e igualitária.

À medida que adultos e jovens reingressam no âmbito educacional, particularmente no contexto do ensino de Geografia na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), torna-se imperativo reexaminar e aprofundar o conceito de espaço geográfico. Este conceito abrangente encapsula todas as ideias e temas dentro desta disciplina acadêmica em vários tipos de educação (Arroyo, 2017).

A geografia, como disciplina escolar, deve enfatizar o espaço geográfico como categoria central. Essa ênfase permite aos alunos compreender a sociedade e capacitá-los a intervir de forma eficaz, oferecendo conceitos que facilitam a compreensão dos meandros do mundo contemporâneo. Dentre esses conceitos, a ciência geográfica desempenha um papel crucial, com foco na compreensão da espacialidade dos fenômenos.

O espaço geográfico, reconhecido como produto histórico e social, ocupa o centro das atenções como categoria primária de análise, ao lado de outros aspectos elementares como lugar, território e paisagem.

Os conceitos e temas incorporados na Geografia têm um significado essencial para promover a cidadania de forma mais eficaz. Segundo Castellar (2023), a Geografia como disciplina escolar desempenha um papel fundamental na instilação de pensamentos críticos e reflexivos que visam uma mudança estrutural significativa no modelo societal atual.

A exploração da globalização também merece atenção nas aulas de EJA. À medida que as transformações globais impactam as escalas global e local, os alunos precisam examinar criticamente a globalização nas dimensões econômica, política, social, cultural e tecnológica. Gomes (2017) ressaltam a importância do ensino de Geografia no contexto escolar, reconhecendo a natureza multifacetada da globalização.

Neste contexto, a Geografia na escola torna-se uma ferramenta poderosa para jovens e adultos que vivem em situações injustas e desiguais, equipando-os para a mudança social. Os professores dessa disciplina podem empoderar os alunos da EJA com a Geografia como uma força da qual eles podem se apropriar.

A Geografia na escola contribui para a reflexão dos alunos da EJA sobre o tempo histórico e as transformações sociais. Permite-lhes perceberem-se como componentes integrantes de uma comunidade histórica e de uma sociedade. Leite; Andrade; De Menezes

(2020) enfatiza que ser membro de uma comunidade humana envolve situar-se em relação ao próprio passado, mesmo que seja apenas para rejeitá-lo. O passado torna-se uma dimensão permanente da consciência humana, um aspecto inevitável das instituições, valores e padrões sociais.

Compreender os modelos sociais e históricos é contemplar a sua modificação está no âmbito da Geografia na escola. Cada indivíduo, insatisfeito com o curso da história social, tem o potencial de remodelá-la. Estudar a Geografia através de seus conceitos e temas na perspectiva temporal das mudanças de realidades é essencial para esse fim.

Apesar de ser reconhecida como modalidade de Educação Básica, a EJA carece da visibilidade necessária na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), representando uma segregação histórica ao longo de sua existência no Brasil. O aparente descaso, aparentemente indicativo de baixa demanda, é questionável quando se consideram os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-contínua) indicam que, apesar de crescer no país a proporção de indivíduos com 25 anos ou mais que completam o ensino médio, mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos não concluíram essa etapa educacional (Brasil, 2023).

Estes dados são anteriores à pandemia SARS-covid 19, durante a qual foram adotadas em todo o país medidas de contenção do vírus, incluindo a suspensão das aulas presenciais. A adoção do ensino remoto, mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), destacou a exclusão digital, uma vez que muitos indivíduos não tinham acesso a estas tecnologias devido a restrições econômicas ou outras limitações. Combinados com os desafios colocados pela distância física da escola, o medo da segurança pessoal, o desemprego e a instabilidade econômica, as taxas de abandono escolar registaram um aumento preocupante (Leite; Andrade; DE Menezes, 2020).

O ensino de Geografia no contexto da EJA deve ser facilitado por educadores que façam a ponte entre os fatos históricos e as experiências vividas pelos alunos, alinhando-se à perspectiva de Bittencourt (2004) de tornar a História relevante para a vida dos alunos. Geografia e História, como disciplinas, complementam-se ao examinar fenômenos especializados e históricos moldados pelos indivíduos ao longo do desenvolvimento da espécie humana.

Consequentemente, uma abordagem holística da educação defende um estudo interdisciplinar, promovendo conexões entre esses domínios do conhecimento, conforme proposto por Arroyo (2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma inferência inicial nos parece que o ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é fundamental destacar que a EJA não está recebendo a atenção que merece tanto nos cursos de formação inicial quanto na continuada das redes educacionais brasileiras.

O objetivo da EJA é instigar mudanças positivas nas experiências, compreensão e comportamento dos alunos. Na educação, a fusão de aspectos educacionais e socioculturais garante que os indivíduos estejam preparados para desempenhar funções sociais e profissionais. O atual cenário sociocultural no Brasil é marcado por mudanças qualitativas nas prioridades e valores da opinião pública, impactando inevitavelmente a educação e as ciências pedagógicas.

A ausência de referências focadas nos padrões de vida da maioria da população brasileira, enraizados na cultura popular, contribui para o aumento da criminalidade e da violência. Esses desafios decorrem da falta de equidade socioeducativa, refletindo as tristes realidades da sociedade brasileira moderna.

Conclui-se que o processo de educação social passou de relativamente dirigido para espontâneo, onde as exigências da família, da escola e de outras instituições sociais podem cruzar-se ou contradizer-se. Atualmente, especialistas de diversas disciplinas científicas pesquisam ativamente o processo de socialização, tornando-o um dos desafios intrínsecos do conhecimento humano desde o início da década de 1970.

Da mesma forma, entende-se que a formação do professor de Geografia na EJA é voltada para o pleno exercício da cidadania e desdobra-se como um processo dedicado ao cultivo de competências, conhecimentos e valores que incentivam o envolvimento ativo e responsável na vida pública. Um indivíduo educado civicamente possui o desejo, a capacidade e o conhecimento para navegar na sua vida, influenciar a dinâmica social e participar nos processos de tomada de decisão. Conseqüentemente, esta educação está intrinsecamente ligada às atividades de voluntariado, refletindo a aspiração, as oportunidades e a competência de alguém para contribuir como membro de pleno direito da sociedade.

A educação, moldada pelas ações dos intervenientes educativos, manifesta-se em duas facetas distintas. Em primeiro lugar, o resultado da educação é cristalizado na forma de padrões. Os padrões educacionais contemporâneos delineiam o conteúdo e a amplitude dos conhecimentos e habilidades, incorporando requisitos para o desenvolvimento de qualidades humanas relevantes para o estudo de um determinado assunto. Em essência, o padrão educacional encapsula o nível ideal de experiência sociocultural que um aluno deve atingir na pós-escola e na graduação.

A segunda faceta dos resultados educativos é a educação de um indivíduo – uma medida da sua preparação, abrangendo um espectro de conhecimentos, competências, atributos sociais e intelectuais, qualidades comportamentais e experiências socioculturais. A educação pode assumir uma natureza dupla: geral e socioprofissional.

A importância das metodologias de ensino de conteúdos curriculares de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é crucial para proporcionar uma aprendizagem significativa e contextualizada, considerando as características e necessidades específicas desse público. A correlação com o texto destaca a relação entre a realização de propósitos sociais, educacionais e de cidadania e atividades cognitivas no ensino de Geografia em geral, as taxas de sucesso por turma e série, os indicadores de proficiência e os princípios de ensino, abordagens, métodos, técnicas e ferramentas originados do campo científico do Ensino de Geografia.

REFERÊNCIAS

- ABDULMASSIH, Marília Beatriz Ferreira; SANTOS, Ana Flávia Marques. **Um olhar sobre a contribuição da escola no processo de formação social e na construção da cidadania dos alunos**. Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 4, n. 2, p. 01-24, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/7008>. Acesso em 10 jan. 2024.
- AQUINO, Italo de Souza. **Como escrever artigos científicos**. 8ª ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2017.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2023.
- CASTELLAR, Sonia Vanzella. **Geografia Escolar: contextualizando a sala de aula**. Curitiba: Editora CRV, 2023.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez editora, 2018.
- COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PEREZ, José Roberto Rus; CARDOZO, Maria José Pires Barros (Orgs.) **Educação e realidade Amazônica**. Vol. 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
- DE LIMA, Antonio Bosco; PREVITALI, Fabiana Santana; LUCENA, Carlos (Orgs.) **Em defesa das Políticas Públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.
- DE MELO, Wesley Chaleghi; NETO, Alberto Lopo Montalvão; DE SANTANA, Wilder Kleber Fernandes. **Notas histórico-educacionais sobre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)**. Revista Cocar, v. 16, n. 34, 2022. Disponível em <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4603>. Acesso em 10 jan. 2024.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- FERRARI, Rafael Martins. **Educação em Direitos Humanos no Sistema Federal de Ensino**. CME em Foco - Revista do Conselho Municipal de Educação de Manaus, Vol. 2 - Nº 2, 2018. Disponível em <https://cme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2018/10/CME-em-Foco-Vol.-2-N%C2%BA-2-2018.pdf>. Acesso em 04 jan. 2024.
- GOMES, Marquiana de F. Vilas Boas. **Cartografia Social e Geografia Escolar: aproximações e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 7, n. 13, p. 97-110, 2017. Disponível em <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/488>. Acesso em 07 jan. 2024.
- IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**. Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- KRAWCZYK, Nora. **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas: FE/Unicamp, 2018.

LEITE, Juliane de Lima; ANDRADE, Sarah Thays Nascimento; DE MENEZES, Shirley Vitória Teixeira. **Proteção Social E Educação: Uma Articulação Das Políticas Públicas De Assistência Social E Educação Em Tempos De Pandemia covid-19.** In Anais do V SERPINF – Seminário regional de políticas públicas, intersectorialidade e família, 2020. Disponível em <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/serpinf-senpinf/assets/edicoes/2020/arquivos/83.pdf>. Acesso em 03 jan. 2024.

LIMA, Maria Eliene; JUNIOR, Antônio da Silva Menezes; BRZEZINSKI, Iria. **Cidadania: sentidos e significados.** In Congresso Nacional de Educação, p. 2481-2494, 2017. Disponível em <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/53621>. Acesso em 02 jan. 2024.

LOUZADA, Camila de Oliveira; FILHO, Armando Brito Frota. **Metodologias para o ensino de geografia física.** Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais, v. 8, n. 14, p. 75-84, 2017. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5906237>. Acesso em 04 jan. 2024.

PESCE, Lucila; JARDIM, Vera (Orgs.). **Educação, tecnologias e empoderamento freiriano: desafios e possibilidades dos grupos sociais contemporâneos.** Uberlândia, Navegando Publicações, 2017.

SANTOS, Sônia Maria dos; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **História e memória da EJA nas universidades brasileiras e portuguesas-séculos XX e XXI.** Cadernos de História da Educação, v. 19, n. 1, p. 3-6, 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-78062020000100002&script=sci_arttext. Acesso em 05 jan. 2024.

SANTOS, Paulo; MENEZES, Maria; LIMA, Jediã. **Educação, trabalho e aprendizagem em geografia: análise dos enfrentamentos da EJA em uma escola municipal de Manaus/AM.** Revista Saberes & Práticas, n. 03, 2023. Disponível em <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/rsp/article/view/3256>. Acesso em 08 jan. 2024.

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho; DE MORAES, Maria Cecília Sousa. **Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. 1, p. 456-478, 2017. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202781>. Acesso em 08 jan. 2024.

VÓVIO, Claudia Lemos; GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes (Orgs.). **Desigualdades socioespaciais e educacionais: vínculos e estudos.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

Oralidade e escrita no ensino fundamental II e médio em escolas de Maués-AM

Orality and writing in middle school and high school in institutions of Maués-AM

Eliza Oliveira da Silva Mourão

RESUMO

Este estudo, intitulado “Oralidade e Escrita no Ensino Fundamental II e Médio em Escolas de Maués/AM”, teve como objetivo analisar o impacto das narrativas orais na promoção da oralidade e escrita no contexto educacional. Na metodologia, partindo-se de objetivos exploratórios, a pesquisa buscou aprofundar a compreensão do objeto de estudo, coletando dados por meio de pesquisa bibliográfica, documental e formulários aplicados em quatro escolas de Maués/AM. Os formulários foram respondidos por 10 professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, durante o período de 1º de agosto de 2019 a 1º de janeiro de 2022. A análise destaca a relevância das narrativas orais na construção da identidade cultural e linguística, buscando compreender as variações linguísticas, combater o preconceito linguístico e preservar a diversidade cultural. Os resultados apontam para desafios na implementação efetiva dessas narrativas no ensino da língua portuguesa, destacando a necessidade de mudanças na formação docente e na estrutura curricular. A pesquisa também ressalta a importância de alterações estruturais nas instituições de ensino superior para integrar disciplinas específicas sobre narrativas orais, visando melhorar as práticas pedagógicas e desbloquear o potencial dessas narrativas como ferramentas enriquecedoras no processo educacional.

Palavras-chave: narrativas orais. oralidade e escrita. ensino fundamental II e médio.

ABSTRACT

This study, entitled “Orality and Writing in Middle School and High School in institutions in the city of Maués, state of Amazonas - Brazil”, aimed to analyze the impact of oral narratives on promoting orality and writing in the



educational context. In the methodology, with exploratory objectives, the research sought to deepen the understanding of the study object, collecting data through bibliographic and documentary research, as well as forms applied in four schools in Maués, Amazonas. The forms were answered by 10 Portuguese language teachers in middle and high school, from August 1, 2019, to January 1, 2022. The analysis highlights the relevance of oral narratives in constructing cultural and linguistic identity, aiming to understand linguistic variations, combat linguistic prejudice, and preserve cultural diversity. The results point to challenges in the effective implementation of these narratives in Portuguese language teaching, emphasizing the need for changes in teacher training and curriculum structure. The research also emphasizes the importance of structural changes in higher education institutions to integrate specific disciplines on oral narratives, aiming to improve pedagogical practices and unlock the potential of these narratives as enriching tools in the educational process.

Keywords: oral narratives. orality and writing. middle and high school.

INTRODUÇÃO

A contemporânea reconsideração sobre o ensino básico vai além da função comunicativa da linguagem, abrangendo a discussão sobre a adaptação linguística ao contexto educacional, abordagem que visa assegurar a inclusão de todas as variantes linguísticas no processo de expressão individual, enquanto simultaneamente confronta o preconceito linguístico. Dentro desse cenário, renomados teóricos como Antunes (2009), Gomes (2009) e Câmara Júnior (1986) ressaltam a importância da oralidade na formação dos estudantes brasileiros. Este estudo, intitulado “Oralidade e Escrita no Ensino Fundamental II e Médio em Escolas de Maués/AM”, busca explorar esse contexto, analisando o impacto das narrativas orais na promoção da oralidade e escrita, com um foco específico nas escolas do município de Maués, Amazonas.

Para tanto, este capítulo apresenta um recorte da dissertação desenvolvida por Mourão (2022) na Universidad de la Integración de las Américas (Paraguai), cujo título é “Ensino, Oralidade e Regionalidade: O lugar das narrativas orais no processo de ensino-Aprendizagem nas Escolas Estaduais Prefeito Donga Michiles, Professora Santana Felizola, São Pedro Walton Rodrigues Bizantino em Maués, Amazonas, Brasil, Anos 2021/2022”.

O estudo oral em tela baseia-se na análise de formulários submetidos a professores de Língua Portuguesa em quatro escolas do município, avaliando quatro aspectos da percepção docente em relação às narrativas orais no Ensino Fundamental II. Para uma compreensão mais abrangente da integração do saber oral nas práticas educacionais, incluiu-se uma escola de Ensino Médio no escopo da pesquisa.

Isto posto, o objetivo central desta pesquisa consiste em analisar o impacto das narrativas orais na promoção da oralidade e escrita no contexto do Ensino Fundamental II e Médio, com foco específico nas escolas situadas no município de Maués, Amazonas. Por meio de uma abordagem multidisciplinar, almejou-se compreender a interação entre as práticas pedagógicas adotadas pelos educadores e a valorização das narrativas orais como veículo de expressão artística e elemento vinculado ao saber regional.

A convergência das informações coletadas proporcionou um panorama abrangente da abordagem dos professores do Ensino Fundamental II e Médio em Maués em relação à oralidade, visto que este estudo lançou luz sobre as práticas pedagógicas voltadas para a oralidade como fonte de saber, desafios enfrentados e as possíveis oportunidades para aprimoramento.

A análise dessas perspectivas ofereceu dados relevantes para a compreensão do papel das narrativas orais no contexto educacional, contribuindo para uma visão mais integrada e informada sobre a interseção entre oralidade e escrita, descobertas que não apenas enriquecem a discussão acadêmica, mas também têm implicações práticas significativas para o aprimoramento do ensino da Língua Portuguesa, enfatizando a importância da integração efetiva das narrativas orais nas práticas pedagógicas. Este estudo serve como um marco importante na compreensão e promoção da oralidade e escrita no ambiente educacional específico de Maués, Amazonas.

Assim, este trabalho aborda duas seções fundamentais: “Oralidade e Escrita” e “Lugar da Oralidade na Sala de Aula”, preparando o terreno para uma exploração aprofundada do impacto das narrativas orais no desenvolvimento linguístico no contexto educacional. As seções subsequentes se desdobram da seguinte maneira: “Resultados e Discussões” adentram nos desafios e informações extraídas dos dados coletados em escolas de Maués/AM, oferecendo uma análise abrangente do papel das narrativas orais.

Em seguida, em “Considerações Conclusivas” sintetizam-se as descobertas, refletindo sobre as implicações para a pedagogia e sugerindo possíveis direções para futuras pesquisas. O estudo apresenta então uma compilação das referências e agradecimentos, enriquecendo o discurso com uma ampla gama de perspectivas acadêmicas e expressões de gratidão pelos esforços colaborativos envolvidos nesta empreitada de pesquisa.

ORALIDADE E ESCRITA

A oralidade precede a escrita. A primeira forma de comunicação dos seres humanos foi a oral. Antes que houvesse ideogramas, grafemas e quaisquer outros meios de registro das ideias humanas de forma gráfica, havia uma modalidade falada da linguagem. O desenvolvimento de uma linguagem oral provavelmente data de algum momento de transição da espécie humana, o momento em que foi desenvolvido o conhecimento simbólico. A existência de elementos que ultrapassam o materialismo do instinto de sobrevivência é a prerrogativa para o surgimento de uma maneira mais sofisticada de expressão.

É importante salientar, que não se pretende dizer que o uso da linguagem é um elemento exclusivamente humano. Em todas as espécies que existem no planeta há um determinado tipo de comunicação que assegura aquilo que é elementar para a sobrevivência. Entretanto, a linguagem humana se diferencia pela sua excepcional capacidade de expressar ideias complexas e sua conexão com a peculiar habilidade de abstração da espécie humana.

Ao abordar essa especificidade das capacidades de comunicação humana e o desenvolvimento da linguagem como conhecemos, Rodrigues (2014, p. 15-16) aponta que:

Todos os animais comunicam, mas nem todos os sistemas de comunicação são linguagem. Muitas capacidades envolvidas nestes sistemas de comunicação, tais como cognição antecipatória, seguimento do olhar, memória episódica, entre outras, foram outrora consideradas exclusivamente humanas. (...) Mas existem diferenças claras, tanto em termos dos aspetos de linguagem que podem ser adquiridos, como em relação à maneira como são adquiridos.

Essa primazia no processo comunicativo é o primeiro elemento que diferencia a linguagem falada da linguagem escrita e, por consequência, também torna as produções textuais orais distintas das produções textuais escritas. Conferindo às primeiras elementos que a tornam fundamentalmente especiais.

Narrativas orais, sendo uma manifestação da linguagem oral humana, contam com elementos extralinguísticos para a realização completa do processo de comunicação. Entende-se por elementos extralinguísticos a possibilidade de somar ao processo de enunciação vocal a expressão facial e a linguagem corporal do indivíduo, além da existência de um contexto de comunicação que também favorece a construção do sentido daquilo que está sendo falado.

A ideia de elementos expressivos, complementando a iniciação vocal, é desenvolvida por Câmara Júnior (1986, p.16):

A rigor, a linguagem escrita não passa de um sucedâneo, de um ersatz da fala. Esta é que abrange a comunicação linguística em sua totalidade, pressupondo, além da Significação dos vocábulos e das frases, o timbre de voz, a entoação [...]. Por isso, para bem se compreender a natureza da linguagem humana, é preciso partir da apreciação da linguagem oral e examinar em seguida a escrita como uma espécie de linguagem mutilada, cuja eficiência depende da maneira porque conseguimos obviar à falta inevitável de determinados elementos expressivos.

A rebuscada análise de Câmara Júnior (1986) entra em sintonia com a de Antunes (2009). Tratando dos elementos extralinguísticos que acompanham o processo de comunicação que utiliza a fala como canal, a autora aponta que:

A fala informal está normalmente presente nos contextos mais corriqueiros da conversação coloquial e caracteriza-se, em geral, por um vocabulário comum, restrito a esses contextos corriqueiros, por uma sintaxe permeada de expressões táticas (“não é?”, “Sabe como é?”, “tá ligado?”, “certo”), de hesitações, de superposições ou de frases inacabadas (não que isso signifique “erro” ou desleixo). Sua coesão, além de outros aspectos discursivos, é estabelecida por meio de recursos paralinguísticos (como os gestos, as expressões faciais) e suprasegmentais (como a entoação, o aumento da intensidade, o alongamento das vogais, as pausas) (Antunes, 2009, p. 52-53).

Outro elemento apontado por Antunes (2009) é a gramaticalidade diferenciada da lenda falada. Diferentemente de sua correspondência escrita, que exige o máximo de detalhamento possível e obediência estrita à norma padrão, por contar com os elementos extralinguísticos, a fala se despe da necessidade da formalidade, salvo em poucas ocasiões. O contexto linguístico em que a fala é utilizada para realização das narrativas orais, por exemplo, normalmente familiar ou comunitário, dispensa a linguagem formal.

A linguagem oral também possui o benefício de estar em contato direto com a especificidade da língua em uma região. É normalmente na fala que se percebem as características linguísticas de um determinado lugar, ou seja, a variante regional da língua. Isso implica que há uma proximidade maior da língua falada com a produção cultural local. Gomes (2009, p.56) comenta essa questão afirmando que:

Temos a Língua Portuguesa como uma entidade social que todos nós, brasileiros, adquirimos como falantes nativos e que a nós pertence, como nos pertence a identidade de sermos brasileiros. É a identidade que nos faz cidadãos de pleno direito neste país. Contudo, num país de dimensões continentais, com uma rica diversidade cultural, mas com enormes diferenças sociais, os falares se realizam de formas também plurais. A língua que falamos é a mesma, isto é, todos nós usamos o mesmo sistema linguístico chamado português brasileiro. A fala de cada um de nós, no entanto, é diversificada, individualizada, heterogênea.

Dentro da tradição indígena existe uma conexão entre a oralidade e a magia. Para alguns povos, a fala está em sintonia com a espiritualidade. Um dos povos indígenas do alto Amazonas, organizado em clãs, que compartilhavam o mesmo espaço geográfico e a mesma cultura, possuíam 6 dialetos diferentes. Ninguém de um clã poderia falar o dialeto de outros sobre o risco de estar submissão ouvir encantamento do clã rival.

A ideia de que a linguagem falada possui magia, reverbera na cultura popular de filmes e outras mídias. Entretanto, o caráter mágico da linguagem serve aos propósitos dessa pesquisa no sentido de que a magia está conectada à narrativa mítica oral, uma vez que essa narrativa tanto sustenta a cosmologia de um povo, quanto fornece uma cíclica revisão dos valores que são caros a este povo.

Munduruku (2012, p.19) comenta essa ideia ao falar que:

O estilo indígena seria baseado na oralidade, mas certamente a carta é o que mais se aproxima do estilo oral e, por isso, o escolhi com a finalidade de aproximação. Também por isso, como será percebido, há algumas repetições de ideias. É apenas para lembrar o caráter da narrativa mítica, utilizada por nossa gente: ela é circular. Nesse sentido, ideias importantes são permanentemente lembradas para atualizar a compreensão de quem as ouve ou, neste caso, de quem as lê.

As narrativas orais, consideradas como elementos místicos de um povo, tendem a ser preservadas o mais próximo possível de sua forma original. No entanto, o contato com a civilização e a natureza volátil das linguagens faladas introduziu uma variação inesperada aos mitos nativos. Isso ocorreu tanto pela necessidade de tornar essas narrativas mais acessíveis ao homem branco, quanto pelo gradual sufocamento da cultura nativa pela cultura do homem branco. Dessa maneira, é comum que uma narrativa assuma diferentes versões, influenciadas pelo cenário e pelo momento histórico em que é contada.

Outro elemento específico das narrativas orais, que deriva da natureza peculiar da fala, é a pressuposição de que o interlocutor do momento da enunciação da narrativa tem a sua mente transportada para o imaginário na narrativa. Em sintonia do arrebatamento da mente do ouvinte, Munduruku (2012, p.73) comenta que:

O fio condutor dessa relação está no sonho. Meu avô dizia ser a linguagem que nos permitia falar com nós mesmos e com os seres interiores. Dizia que não dormimos para descansar, mas para sonhar e conhecer os desejos deles. Para ele, o sonho era nossa garantia da verdade. Para mim, O sonho sempre será o *locus* onde as histórias ganham realidade.

Resumindo: o corpo é o lugar onde reverberam os saberes da mente (intelectual) e os saberes do espírito (emocional). Educar é, portanto, preparar o corpo para sentir, apreender e sonhar. Pode ser também para sonhar, apreender e sentir. Ou ainda, apreender, sentir e sonhar. Não importa. É um mesmo movimento. É o movimento da Circularidade, do Encontro, do Sentido.

De certo, Munduruku (2012) encerra sua reflexão estabelecendo o sonho como o fio condutor dessa relação complexa entre mente, espírito e corpo. Ao atribuir ao sonho

a capacidade de nos conectar com nós mesmos e com os seres interiores, ele destaca a importância desse fenômeno como um canal para compreender os desejos mais profundos. A perspectiva de que o sonho representa a garantia da verdade, conforme expresso pelo avô, sugere que, para o autor, o sonho é o lócus onde as histórias ganham autenticidade.

Assim, destaca-se a interligação dos saberes intelectuais e emocionais no corpo, reforçando a ideia de que educar é preparar o corpo para sentir, apreender e sonhar, enfocando a importância do movimento circular e do encontro como elementos essenciais nesse processo. A reflexão ressalta a riqueza dessa conexão intrínseca entre corpo e mente, revelando a complexidade e a profundidade do ato de educar e demonstra o lugar da oralidade na sala de aula, explicitado na sequência deste estudo.

LUGAR DA ORALIDADE NA SALA DE AULA

Após o estabelecimento daquilo que se entende, neste trabalho, como as diferenças elementares entre a fala e a escrita, passa a ser alvo de discussão o lugar que a oralidade tem dentro do processo de ensino-aprendizagem. O objetivo do ensino da Língua Portuguesa, preconizado pelos manuais de ensino e pelo arcabouço documental desenvolvido pelo Ministério da Educação e outras entidades vinculadas a este objeto, consiste em tornar o estudante competente no uso da língua, tanto na sua modalidade escrita, quanto em sua modalidade falada.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos Estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2018, p. 68).

Além da Base Nacional Curricular Comum, outro documento normativo importante para a educação brasileira também depois acerca do que se espera do ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que:

No que se refere à linguagem oral, algo similar acontece: o avanço no conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela. Não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso. (Brasil, 2009, p. 20).

Gomes (2009, p. 37) comenta a abordagem que os PCN's fazem acerca disso, a autora salienta que:

Os PCN destacam que o trabalho com a língua oral como conteúdo escolar, além de exigir um planejamento cuidadoso da ação pedagógica, “supõe também um profundo respeito pelas formas de expressão oral trazidas pelos alunos, de suas comunidades, e um grande empenho por ensinar-lhes o exercício da adequação aos contextos comunicativos, diante de diferentes interlocutores, a partir de intenções de natureza diversa.

Isso deixa subtendido que a maneira como a instituição escolar entende a oralidade e o caráter normativo da língua no processo de comunicação mudou. Diferentemente da postura ortodoxa de que a escola deveria unicamente ensinar a norma padrão, desde a década de 80 passou-se a entender que a norma padrão corresponde apenas a um aspecto do uso da Língua Portuguesa. Tal entendimento se deve à percepção de que,

como já haviam descoberto o estruturalismo e gerativismo, a estrutura linguística não pode ser encarcerada por normas gramaticais, a língua é viva.

Além disso, surgiu a percepção de que a língua corresponde aos fatores sociológicos em que acontecem e representam as peculiaridades afloradas desses fatores sociológicos. Relegar as variantes linguísticas à marginalidade, além de um contrassenso linguístico, seria um total desrespeito com os falantes da Língua Portuguesa. Gomes (2009, p. 65) complementa essa reflexão acerca da variedade da língua apontando que:

Temos a Língua Portuguesa como uma entidade social que todos nós, brasileiros, adquirimos como falantes nativos e que a nós pertence, como nos pertence a identidade de sermos brasileiros. É essa identidade que nos faz cidadãos de pleno direito neste país. Contudo, num país de dimensões continentais, com uma rica diversidade cultural, mas com enormes diferenças sociais, os falares se realizam de formas também plurais. A língua que falamos é a mesma, isto é, todos nós usamos o mesmo sistema linguístico chamado português brasileiro. A fala de cada um de nós, no entanto, é diversificada, individualizada, heterogênea.

Coaduna com a perspectiva de Gomes (2009) o posicionamento que Antunes (2007) tem a respeito desse objeto. Relembrando a natureza social da língua e seu poder de coercitividade, no que diz respeito à formação de variantes, a autora comenta que:

Existem situações sociais diferentes; logo, deve haver também padrões de uso da língua diferentes. A variação, assim, aparece como uma coisa inevitavelmente normal. Ou seja, existem variações linguísticas não porque as pessoas sejam ignorantes ou indisciplinadas; existem, porque as línguas são fatos sociais, situados num tempo e num espaço concretos, com funções definidas, E, como tais, são condicionados por esses fatores. Além disso, a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua. (Antunes, 2007, p. 104)

Para além da percepção sociolinguística que engloba as questões do ensino da Língua Portuguesa, também alguns pontos que são importantes para uma compreensão total da questão e que por esse motivo merecem ser tratados com exclusividade.

O estudo da oralidade da Língua Portuguesa em sala de aula é fundamental para a fixação das fórmulas de estruturação lexical. Isso se dá pelo fato de que o surgimento de novas palavras aconteça primariamente através da oralidade, é na estrutura oral que se percebe com maior facilidade o momento de derivação de uma palavra para outra e o emprego da lei de menor esforço na modificação do vocabulário da língua.

Também é na oralidade que se percebe com maior facilidade a dimensão da riqueza cultural proveniente da língua, suas origens e os fenômenos que levaram a assumir a forma que a língua possui hoje, isto é, a historiografia da língua. Falando acerca da aquisição da linguagem e da maneira como a oralidade tem um papel crucial na formação do vocabulário e das estruturas linguísticas no cérebro do falante, Gomes (2009, p. 97) comenta que:

A primeira experiência da criança com a língua se faz pela audição, seguida de vocalizações, primeiro de sons não necessariamente constantes na língua falada ao seu redor e, depois, de sons da língua. Aos seis meses a criança começa a pronunciar as primeiras sílabas e, dali a três ou quatro anos, como que por milagre, essa criança já tem pleno domínio da linguagem oral.

O conhecimento da oralidade da Língua Portuguesa também assegura o desenvolvimento da autonomia comunicativa do indivíduo. A compreensão da existência de variadas formas de falar, do acervo cultural imbuído no processo da aquisição da linguagem,

não só imunizam o falante de qualquer preconceito linguístico, como dignificam seu lugar de fala enquanto falante da Língua Portuguesa.

Finalmente, ao considerar esses elementos, torna-se evidente que as narrativas orais, enraizadas principalmente no âmbito da oralidade da Língua Portuguesa e entrelaçadas com o conhecimento regional, devem ocupar um lugar proeminente na prática educacional do professor. Através delas, é possível aliar teoria e prática, garantindo simultaneamente à preservação cultural e o enfrentamento de discursos preconceituosos. Dessa forma, o processo de ensino das variantes da Língua Portuguesa adquire uma fluidez enriquecedora, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais holística e contextualizada da linguagem, ao mesmo tempo em que contribui para a promoção da diversidade cultural e linguística.

O envolvimento com as narrativas orais nativas se alinha de maneira intrínseca ao ideal de respeito à diversidade. Incorporar essas narrativas à sala de aula, permitindo que integrem o repertório de conhecimento dos estudantes, significa proporcionar um espaço de expressão para as diversas matrizes culturais que moldaram a identidade brasileira. Cada discente tem, assim, a oportunidade de se identificar com um material literário que reflita a riqueza cultural e a diversidade que compõem o panorama brasileiro.

Além disso, ao conceder espaço a esse segmento literário dentro do sistema de ensino, assegura-se que os estudantes tenham uma visão abrangente da brasilidade em seus múltiplos aspectos e expressões culturais. Essa abertura visa preservar os alunos da concepção equivocada de que apenas a produção literária ancorada no modelo europeu é digna do título de literatura.

Ao trazer para a escola as narrativas orais ribeirinhas, estabelece-se um espaço vital para sua preservação, onde a leitura e o estudo de suas características contribuem para garantir sua passagem para a posteridade. Dessa forma, a escola desempenha um papel crucial na perpetuação dessas expressões culturais.

Transcendendo o aspecto cultural, ao adentrar o campo do aprendizado, é relevante refletir sobre a contribuição das narrativas orais para o desenvolvimento cognitivo do estudante. Essas narrativas demandam a ativação de processos mentais essenciais, como percepção, linguagem, atenção, memória e pensamento, fundamentais para o progresso da mente humana.

Do ponto de vista pedagógico, as narrativas orais compartilham um componente social semelhante às histórias de contos de fadas e fábulas, visando o desenvolvimento de valores fundamentais para a socialização e o amadurecimento emocional do indivíduo em formação.

Além disso, as narrativas orais apresentam uma versatilidade notável, sendo capazes de alcançar todos os perfis de progressão cognitiva. Esse gênero, por ser uma forma cultural autêntica, pode ser abordado de diversas maneiras, permitindo a adaptação ao perfil cognitivo específico de cada estudante.

Assim, a inclusão da oralidade como um dos eixos de aprendizado na grade curricular de Língua Portuguesa, conforme estabelecido pela recentemente aprovada Base

Nacional Comum Curricular, reflete a compreensão da importância desse elemento na formação dos estudantes. Essa abordagem não apenas responde às normativas da BNCC, mas também busca ampliar o aprendizado para além do contexto escolar, reconhecendo a relevância da oralidade na construção de habilidades linguísticas essenciais para a vida cotidiana e o pleno desenvolvimento do indivíduo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, alinhada à perspectiva interpretativa, com o propósito de oferecer soluções aplicáveis aos desafios identificados. De acordo com Creswell (2010), a pesquisa qualitativa envolve uma interpretação dos fenômenos observados, ouvidos e compreendidos pelos pesquisadores, inseparável de suas origens, história, contextos e entendimentos prévios.

Por meio de objetivos exploratórios, a pesquisa buscou aprofundar a compreensão do objeto de estudo, cujos dados foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica, documental e formulários aplicados em quatro escolas do município de Maués/Am, indagando 10 professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, direcionados para uma análise aprofundada do papel das narrativas orais no contexto escolar, no período que compreendeu o intervalo entre 1º de agosto de 2019 a 1º de janeiro de 2022.

Os resultados da pesquisa revelaram que 80% dos profissionais entrevistados tiveram algum contato com narrativas orais, enquanto 20% afirmaram não ter tido contato. O modo de contato variou: 60% durante a graduação, 30% por meio de seminários, 20% por literatura especializada, 10% em disciplina optativa e 20% sem contato algum. Sobre a percepção desse contato, 50% o consideraram bom, 30% excelente, e 20% não tiveram contato. Todos os entrevistados usam gêneros orais em sala de aula, destacando o uso de narrativas locais. No entanto, 80% relataram dificuldades no ensino dessas narrativas. Quanto à avaliação, 70% consideram excelente e 30% bom o trabalho com gêneros orais em sala de aula. Os dados apontam carências na formação dos professores em relação às narrativas orais, evidenciando a falta de especialização na grade curricular universitária. A ausência de formação específica reflete na superficial abordagem dessas narrativas no ambiente escolar, comprometendo seu potencial educativo.

A avaliação dos resultados demonstrou a necessidade de se repensar a formação docente, ressaltando a falta de especialização na grade curricular universitária como um desafio. A ausência de disciplinas específicas sobre narrativas orais sugere uma lacuna na preparação dos professores para explorar esse recurso em sala de aula, o que reflete na abordagem superficial das narrativas orais no contexto escolar, limitando seu potencial educativo.

A falta de familiaridade dos profissionais com práticas que incluem as narrativas orais contribui para a redução do objeto de estudo, prejudicando a compreensão e o uso desses gêneros. A pesquisa indicou a necessidade urgente de integrar as narrativas orais de forma mais significativa na formação de professores, visando enriquecer o ensino da Língua Portuguesa.

A análise dos resultados apontou que a falta de referências na grade curricular universitária compromete a capacidade dos professores de incorporar as narrativas orais como ferramenta pedagógica. A insegurança no trabalho e a dificuldade em reinterpretar práticas docentes são consequências da insuficiência da formação teórica, revelando a necessidade de suporte institucional. O baixo investimento na formação específica prejudica a percepção das narrativas orais como instrumento educacional, limitando a atuação dos docentes. A pesquisa sugere uma revisão na abordagem universitária, destacando a importância de disciplinas específicas e apoio institucional para promover uma prática docente mais eficaz.

Outro ponto de destaque é a disparidade entre respostas positivas sobre o uso das narrativas orais em sala de aula e a falta de familiaridade dos profissionais com esse recurso. O contato tímido, muitas vezes restrito a disciplinas optativas, demonstra que as narrativas orais são subutilizadas e mal compreendidas como ferramenta educacional e que a má aplicação dessas narrativas pode gerar desinteresse dos alunos, comprometendo o aprendizado. A pesquisa também destaca a necessidade de uma abordagem mais estruturada e integrada das narrativas orais na formação docente, visando promover uma conexão efetiva com o processo de ensino-aprendizagem.

Isto posto, a análise da relação entre as narrativas orais e os eixos educacionais propostos pela Base Nacional Comum Curricular aponta a relevância desse recurso nos eixos de Oralidade, Leitura, e Análise Linguística/Semiótica, posto que as narrativas orais proporcionam uma conexão direta com a oralidade, enriquecendo a compreensão da linguagem falada; além de que, seu uso amplia a concepção de leitura, incorporando a interpretação do mundo ao redor. No âmbito da análise linguística e semiótica, as narrativas orais oferecem uma perspectiva única sobre a estrutura, as variações linguísticas e os elementos culturais envolvidos na linguagem oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados revelados por este recorte pesquisa sobre a inserção das narrativas orais no contexto educacional, é evidente que essas manifestações linguísticas desempenham um papel crucial na construção de uma ponte entre a linguagem e a riqueza cultural regional. Como mencionado, as narrativas orais são reconhecidas como expressões autênticas do corpus linguístico de uma determinada região, oferecendo uma compreensão aprofundada das variações linguísticas presentes nesse contexto específico.

A importância dessas narrativas vai além do aspecto linguístico, permeando as esferas cultural e identitária. Ao explorar a dimensão mística regional do Amazonas, a pesquisa revelou as influências culturais e espirituais que contribuem significativamente para a construção da identidade local. As narrativas orais, ao servirem como veículos para transmitir tradições, mitos e histórias, desempenham um papel fundamental na preservação e transmissão desse patrimônio cultural.

A pesquisa também destaca o papel crucial das narrativas orais na reconstrução histórica da evolução linguística e cultural de uma comunidade, aspecto histórico que proporciona uma compreensão mais abrangente do saber regional, contribuindo para a

valorização e preservação da diversidade cultural. A análise aprofundada dessas narrativas revela-se, portanto, como uma ferramenta poderosa para a promoção da apreciação cultural e para o entendimento da riqueza que a linguagem oral carrega consigo.

Entretanto, apesar do indiscutível potencial educativo das narrativas orais, a pesquisa revelou que a maioria dos educadores enfrenta dificuldades ao se posicionar dentro do espectro pedagógico e em identificar claramente a linha pedagógica que norteia sua prática. De modo geral, os professores do ensino fundamental no município parecem estar afastados das nuances subjacentes à profissão docente. Sua atenção parece estar predominantemente voltada para os conteúdos específicos do ano escolar em que atuam, bem como para as demandas administrativas da entidade que supervisiona as atividades educacionais no Amazonas.

Para superar esses desafios, é imperativo promover mudanças estruturais no âmbito acadêmico. A inclusão de disciplinas específicas sobre narrativas orais na grade curricular das licenciaturas emerge como uma necessidade premente. Ademais, a pesquisa ressalta a importância do suporte institucional, que vai desde a promoção de pesquisas sobre o tema até a criação de ambientes propícios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes, as quais reconheçam e incorporem as narrativas orais como ferramentas enriquecedoras no processo educacional.

Em suma, diante dos desafios apontados e da riqueza evidenciada pelas narrativas orais, a pesquisa conclui pela urgência de uma mudança substancial na abordagem acadêmica, visando não apenas reconhecer, mas também valorizar e integrar plenamente esses elementos culturais e linguísticos no contexto educacional. O potencial das narrativas orais como instrumentos enriquecedores no processo de ensino-aprendizagem deve ser desbloqueado através de uma atenção mais dedicada na formação docente e nas políticas curriculares, para que essas expressões autênticas da cultura e linguagem regionais possam verdadeiramente florescer nas salas de aula, promovendo um diálogo enriquecedor entre as diferentes dimensões do conhecimento e da identidade cultural amazonense.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, I. **Muito além da Gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 1ª edição. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 8 maio 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

CÂMARA JÚNIOR, Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 3.ed. – Porto alegre: Artmed, 2010.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**. 1ª edição. São Paulo: Saraiva, 2009.

MOURÃO, Eliza Oliveira da Silva. **Ensino, Oralidade e Regionalidade: O Lugar das Narrativas Oraís no processo de Ensino-Aprendizagem**. Dissertação acadêmica de Mestrado em Ciências da Educação Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai, 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **O Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970 - 1990)**. 1ª edição. São Paulo: Paulinas, 2012.

RODRIGUES, Evelina Daniela Teixeira. **Evolução da linguagem: estudo comparativo dos gestos em chimpanzés infantis e em crianças na fase pré-verbal**. Dissertação de mestrado, Ciência Cognitiva, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Faculdade de Letras, Faculdade de Medicina, Faculdade de Psicologia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/17834>. Acesso em: 6 dez. 2021.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por estar sempre presente em minha vida, iluminando meu caminho, concedendo sabedoria e fortalecendo-me com Seu amor incondicional de Pai. Expresso minha gratidão aos meus pais, que me deram a vida e me ensinaram a vivê-la com honestidade e dignidade, assim como aos meus amados filhos e meu esposo, meu companheiro de toda uma vida. Agradeço também aos meus irmãos, manifestando meu reconhecimento e respeito, pois acreditaram no meu potencial e contribuíram de diversas maneiras para mais essa vitória em minha jornada. Àqueles que participaram e contribuíram para esta pesquisa, sejam professores ou amigos, expresso minha eterna gratidão. Aos professores e orientadores do curso de Mestrado, meu sincero obrigado; sem o apoio de vocês, parte desse sonho não teria se concretizado.

As consequências das aulas remotas, durante a pandemia do covid-19, no processo de ensino-aprendizagem de alunos do 1º ao 5º ano das séries iniciais do ensino fundamental I

Soraia Barbosa Rodrigues

Graduada em Pedagogia – ULBRA – Centro Universitário Luterano de Santarém; Pós-graduada em Psicopedagogia Educacional – FASE Faculdade de Tecnologia Fase do Amazonas; Mestrado em Ciências da Educação, 2023 (UNAEDS - Paraguai)

RESUMO

O presente estudo tem por escopo uma análise do acesso à educação durante a pandemia de covid-19. O vírus chegou ao Brasil em meados de março de 2020 e tem evidenciado a desigualdade social e econômica que permeia a sociedade brasileira, exigindo uma readaptação no setor educacional e que tem ocorrido de forma desigual. A educação, assim como, diversos outros setores, tem sofrido os impactos do isolamento social, e encontrou no ensino remoto uma forma de tentar minimizar os danos causados pela pandemia. O objetivo deste estudo é analisar as adaptações realizadas no setor da educação para garantir o ensino durante a pandemia à utilização de novas tecnologias na prática educativas e como os discentes os que estão em condições socioeconômicas desfavoráveis, podem ser afetados em sua aprendizagem. Há que evidenciar os impactos da pandemia na educação e aspectos a serem observados na formulação de políticas públicas e práticas de apoio ao enfrentamento neste período. Percebe-se que o ensino remoto mesmo com várias ofertas de acesso por meios de plataformas e aplicativos, tende a reforçar a desigualdade do acesso e qualidade da educação manauara, além de carecer de planejamento e um olhar individual para o docente ao tocante de sua formação para competência em saber utilizar as novas tecnologias. Para tanto, utilizou-se pesquisa descritiva de abordagem qualitativa para compreender os aspectos subjetivos dos fenômenos sociais e do comportamento humano a partir da pesquisa de campo, realizada por meio da coleta de dados de um questionário destinado aos professores, alunos e pais do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I no Município de Manaus-AM.

Palavras-chave: pandemia SARCOV-19. tecnologia. ensino remoto. educação.



ABSTRACT

The scope of this study is an analysis of access to education during the covid-19 pandemic. The virus arrived in Brazil in mid-March 2020 and has highlighted the social and economic inequality that permeates Brazilian society, requiring a readaptation in the education sector, which has occurred unevenly. Education, as well as several other sectors, has suffered the impacts of social isolation, and has found in remote education a way to try to minimize the damage caused by the pandemic. The aim of this study is to analyze the adaptations made in the education sector to ensure teaching during the pandemic, the use of new technologies in educational practice and how students in unfavorable socio-economic conditions can be affected in their learning. The impacts of the pandemic on education need to be highlighted, as well as aspects to be observed in the formulation of public policies and practices to support coping during this period. It can be seen that remote teaching, even with various offers of access through platforms and applications, tends to reinforce the inequality of access and quality of education in Manaus, as well as lacking planning and an individual look for teachers in terms of their training for competence in knowing how to use new technologies. To this end, descriptive research with a qualitative approach was used to understand the subjective aspects of social phenomena and human behavior based on field research, carried out by collecting data from a questionnaire aimed at teachers, students and parents from the 1st to 5th grades of Primary School in the city of Manaus-AM.

Keywords: SARCOV-19 pandemic. technology. remote learning. education.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vem analisar as consequências das aulas remotas, durante a pandemia do covid-19, na aprendizagem de alunos das séries iniciais. O Ensino Fundamental I é o período escolar que a criança inicia aos 6 anos de idade e tem a duração de 05 anos. Engloba as séries iniciais de 1º ao 5º ano. Contudo, nos últimos dois anos, em virtude da pandemia do novo corona vírus, (o covid-19), que deixou a saúde mundial em estado de calamidade pública, a educação, assim como outros setores sociais, passou por várias situações de adequação que interferiram no aprendizado de alunos em todas as fases escolares, no entanto, os alunos das séries iniciais do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I, por se encontrarem em processo de alfabetização, tiveram maior impacto com a nova realidade. Tais mudanças, refletiram diretamente no processo de aprendizagem dos alunos que tiveram seus rendimentos escolares comprometidos.

O trabalho pedagógico, durante a pandemia passou a ser executado na forma de ensino remoto, através de aulas on-lines, gravadas e transmitidas, e/ou por meio de grupos de estudos em aplicativos de mensagens. As inúmeras dificuldades de acesso e operacionalização com as novas ferramentas tecnológicas no processo pedagógico, tanto por parte da instituição de ensino como pela comunidade escolar, impossibilitou a realização do ensino de forma adequada, uma vez que, os meios tecnológicos não alcançaram a todos os alunos e não substituem o papel mediador do professor. O aluno em processo de alfabetização necessitou de acompanhamento diferenciado em suas atividades escolares, assim torna-se um desafio a realidade do aluno com as aulas remotas.

O desafio da prática educativa nas aulas remotas nas turmas diante da pandemia do covid-19

Considerando que a Educação é um instrumento de transformação social e capacitação cognitiva a educação básica sempre esteve atrelada a vivência da aula presencial. Porém, com a suspensão dessas aulas para conter a disseminação do vírus, surgiu a dificuldade de se prosseguir com o ritmo de ensino e manter a aprendizagem e o interesse do educando.

Diante de uma crise mundial onde isolamento se tornou necessário, a discrepância da desigualdade social entre a realidade vivida pelos alunos de escola pública e privada mais uma vez trouxe à tona a falta de subsídio estrutural, escassez de recursos pedagógicos, tecnológicos e a falta de preparo dos docentes que mesmo diante da situação tentaram contribuir para esse novo momento.

O sistema educacional se utiliza de novas ações que estão sendo usadas para contribuir na mudança do espaço educacional. O ensino público precisa de políticas públicas que ouçam e atendam as demandas dos envolvidos no processo educacional.

Aula remota

Em 2020 após os primeiros casos de covid-19 com o agravamento da pandemia no mundo e sem a certeza de como lidar com todas as inseguranças que cercavam o mundo inteiro. O isolamento social é adotado como uma das medidas preventivas para minimizar o contágio e consequências mais graves assim, muitas escolas, órgãos públicos e empresas são fechados. Ainda sem muitas informações a vida diária de todas as pessoas no mundo é afetada e a educação precisou se adaptar. Para continuar a garantir o direito do cidadão. A educação é direito fundamental previsto nos arts. 6º e 205 da Constituição Federal de 1988 e no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A perspectiva da ação individual do professor para com o educando, precisou ser estendida para além da sala de aula no período pandêmico. Em março de 2020 a aula presencial foi suspensa no Estado do Amazonas por meio do Decreto Nº 42.061 de 16.03.2020 com o intuito de conter a disseminação do vírus e criar um processo de continuidade do ano letivo que atendesse aos educandos fazendo uso de aula remota para o cumprimento do calendário escolar.

Dinâmica da aula remota emergencial

Com o propósito de oferecer o mesmo atendimento para todos os educandos da escola, os professores receberam orientação por meio de uma reunião via *Meet Google* com a Gestora da Escola, Secretária e Administradora Escolar de como deveria ser o procedimento de atendimento pedagógico para orientar aos pais, responsáveis e alunos como se daria esse novo procedimento de aula remota emergencial. Assim, levando em conta as ações de isolamento, a secretária passou uma lista com os dados de telefones de todos os responsáveis para todos os professores regentes de sala. Sendo assim, foram criados grupos de *WhatsApp* das turmas onde foram inseridos o maior quantitativo possível de pais ou responsáveis para que ambas as partes pudessem decidir qual a plataforma

seria utilizada para a comunicação, atendimento aos pais e ensino aprendizagem dos discentes, como afirma Bannell *et al.* (2016, p.117), “se a escola ignorar a amplitude da comunidade à qual pertencem as novas gerações estará excluindo da vida escolar grande parte da experiência social e cultural cotidiana.”

Nessa perspectiva, se deu o início da primeira semana de aula remota com a participação da maioria dos educandos e responsáveis utilizando o *WhatsApp* como plataforma de comunicação.

Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 9), no ensino remoto:

[...] 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 vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações.

Um processo de transformação que ninguém estava preparado. Para Santos (2020), o ensino remoto tem deixado suas marcas, em alguns casos, permitindo encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares, e, em outros, tem repetido modelos massivos subutilizando os potenciais da cibercultura na educação. A educação num contexto ainda não vivenciado tentou diminuir a distância e transpor as barreiras. De acordo com Cardoso; Ferreira e Barbosa (2020, p.42), “o ensino emergencial a distância não tem capacidade para fornecer os mesmos resultados da aprendizagem presencial, mas poderá diminuir os prejuízos causados pelas suspensões das aulas.”

Porém, existia a dificuldade de falta de acesso das famílias aos aparelhos eletrônicos e internet, como retrará ainda os autores Cardoso; Ferreira e Barbosa (2020, p. 44):

Outrossim, o período atual enfrentado pela educação revela a urgente necessidade de um planejamento emergencial que contemple situações excepcionais e que considere o acesso à educação nessas situações um direito que precisa ser garantido de forma igualitária.

Muito embora, fosse preciso muitas adaptações o plano emergencial do Estado seguia para tentar minimizar o que fosse possível naquele momento.

O procedimento metodológico para as aulas remotas

Após inserir os contatos telefônicos em um grupo na plataforma de mensagens instantâneas (*WhatsApp*) o corpo docente e a equipe de gestão precisou se manter em contato diário para se apoiar nesse caminho desafiador que a escola estava enfrentando, mesmo com esforço para uma comunicação haviam contatos que não respondiam e muitos dos que estavam interessados em ajudar na educação escolar dos educandos, tinham dificuldade em ler e interpretar o enunciado das atividades, necessitavam de orientação básica, como por exemplo: imprimir uma atividade, baixar arquivo...Nesse momento o docente fez orientações via mensagens e áudios para sanar as dúvidas que apareciam durante o processo. O pensar de Dourado (2007, p.940) propõe, “a democratização do

ensino não se dá somente pela garantia de acesso e qualidade, é preciso contribuir para a melhoria dos processos formativos e a participação cidadã.”

O programa aula em casa

Dando continuidade ao atendimento dos alunos o governo do Amazonas por meio da Secretaria Estadual de Educação em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) criou o Programa Aula em Casa para oferecer a comunidade escolar os conteúdos pertinente a grade curricular de cada série através do Canal1 do YouTube e a TV Encontro das Águas: 2.2 ou 32.2; e o Aplicativo Aula em Casa: aulaemcasa-am uma vez que os discentes estavam sem acesso a escola.

Nosso objetivo é ofertar estratégias pedagógicas que possam apoiar o ensino remoto/híbrido para todas as séries do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (2º e 3º Segmento) e Educação Infantil. (Aula em casa, 2021)

A partir dessa perspectiva eis a grade da programação para conhecimento

Quadro 1 - Programação Aula em Casa.

Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais.	Ensino Fundamental Anos Finais (6º e 7º Ano) e EJA (Educação de Jovens e adultos)	Ensino Fundamental Anos Finais (8º e 9º Ano) e EJA	Ensino Médio (1ª e 2ª Série) e Projeto Conquistar (1ª e 2ª Série)	Ensino Médio (3ª Série) e Conquistar/ Acerta Mais ENEM
Infantil – 7h50 às 08h00	6º Ano e Avançar 3ª Fase 08h às 09h	8º Ano 08h30 às 09h30	1ª série 08h às 09h	3ª série 08h30 às 09h30
1º Ano – 8h às 08:40h	7º Ano e Avançar 4ª Fase 09h às 10h	9º Ano 09h30 às 10h30	2ª série 09h às 10h	3ª série – Conquistar 09h30 às 10h30
2º Ano – 8h40 às 09h20			1ª série – Conquistar 10h30 às 11h	
3º Ano – 9h20 às 10h			2ª série – Conquistar 11h às 11h30	
4º Ano – 10h às 10h40				
5º Ano – 10h40 às 11h20				

Fonte: Rodrigues. Soraia Barbosa (2022)¹

O plano da retomada foi permitido a partir do mapeamento e análise da pandemia. Em junho as aulas retornaram de forma híbrida, parte presencial e parte virtual, foram divididos dois grupos A e B os discentes passaram a frequentar duas vezes por semana às aulas, respeitando os protocolos de segurança.

Aos discentes que não puderam retornar por motivos de saúde ou possuíam, alguém em sua casa que pertence ao grupo de risco era atendido com atividades baseadas na programação do Aula em Casa que disponibiliza de um caderno digital com atividades para o atendimento deste discente. O novo cenário estimula a reflexão da prática educativa em detrimento há um novo processo de ensinar e aprender, tendo em vista que nesses momentos todos devem ser olhados com empatia e compreensão devido ao período que está sendo vivenciado por todos.

¹ Informações baseadas na programação Aula em Casa disponibilizada pela SEDUC/AM no site: <http://www.educacao.am.gov.br/aula-em-casa/>

A tecnologia no processo de ensino e aprendizagem

As novas tecnologias diversificam os espaços de construção do conhecimento, criam novas chances para promover as relações entre alunos e professores e modificam os processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um acesso direto para um novo diálogo com a sociedade atual.

Diante disso Moran (2007, p. 10) expressa:

As mudanças que estão acontecendo, são de tal magnitude que implicam reinventar a educação, em todos os níveis de todas as formas. As mudanças são tais que afetam tudo e todos: gestores, professores, alunos, empresas, sociedade, metodologias, tecnologia, espaço e tempo.

É sabido que nas escolas as tecnologias mais comuns usadas desde sempre são os aparelhos de televisão multimídia onde costumeiramente são passadas mídias em vídeos de assuntos.

Nesse contexto, Sant'anna (2004) as crianças estão a todo instante estão recebendo milhares de informações que não são selecionadas, e tudo isso colabora com o conhecimento. Porém a escola ainda está inerte quanto ao envolvimento com as tecnologias, no manuseio e na utilização no cotidiano para as aulas.

De modo geral, a inserção das tecnologias para a melhoria do processo de aprendizagem dos educandos se tornou algo inevitável ao decorrer do tempo, e a formação dos professores precisa ser aliado ao uso de internet, dispositivos e computadores para contribuir na aprendizagem dos alunos dessa nova geração.

As dificuldades encontradas ao acesso e manuseio de tecnologias remotas

Os desenvolvimentos de novas tecnologias (TIC) têm contribuído de forma significativa para o avanço da área educacional. São fartas e diversas todas as inovações e invenções criadas, a educação, o ambiente escolar consequentemente precisa se adaptar e se adequar aos meios tecnológicos hoje inseridos na sociedade, ou pelo menos em boa parte dela, pois não é possível comparar os aparatos de escolas da rede particular com a carência das escolas da rede pública.

É indiscutível que a utilização contínua de computadores e de internet na escola para fins além da administração e gestão, direcionados a educação foi passo largo e de imensa importância para a história da educação brasileira, assim como nos outros locais que tiveram o mesmo avanço ou até além.

As ferramentas digitais são ideais para o ensino remoto, principalmente durante a pandemia, pois é a modalidade de ensino mais praticada no momento para possibilitar a continuidade da aprendizagem. (SAE Digital, 2021)

Para tanto, as escolas precisam inserir ferramentas que auxiliem na formação mais reflexiva do ser humano na construção de um mundo melhor e nos ambientes escolares atualmente, é crescentemente e cada vez mais comum e fundamental uma cultura de informática educativa na qual estejam inseridas as ferramentas de tecnologias, tanto na

parte teórica quanto prática, levando em consideração a dificuldade da relação entre os recursos tecnológicos, o que se tem conhecimento e as técnicas utilizadas pelos alunos.

Atualmente existe a disponibilidade de conhecimento de diversas formas, inclusive na palma da mão, smartphones, tablets, redes sociais como youtube, aplicativos e etc., são diversas formas de ter acesso.

A desigualdade social no Brasil ficou evidente na pandemia, a dificuldade financeira que as famílias dos educandos vivenciam diariamente dificulta o acesso a internet e por sua vez a aprendizagem dos alunos.

A tecnologia e a prática docente durante as aulas remotas

Na pandemia onde os anseios e todas as indagações dos pais são lançados ao docente, o isolamento social trouxe à tona as questões emocionais. Paradoxalmente, mesmo a escola sendo repleta de professores quando um docente está à frente da sua turma ele se sente sozinho. Durante a aula remota o mesmo precisava atender as dificuldades nas práticas educativas quanto às tecnologias, era cobrado pelo retorno escolar presencial, e questionava-se se conseguia dar conta desse novo papel com as mídias, necessitava buscar por melhoria em sua prática, mas não teria tempo para isso, pois devido o momento, precisou aprender na prática a despeito do manuseio tecnológico.

A respeito disso Gil (2016, p. 75) expressa:

Ao contrário de outros profissionais, que podem decidir trabalhar sozinhos ou não, as professoras quase sempre trabalharão sozinhas com seus alunos dentro de uma instituição que costuma preexistir à sua chegada.

Diante das dificuldades e a falta de preparo na formação para enfrentamento da realidade o professor acaba adoecendo. De acordo com Nono que em sua Tese (2005) cita Esteve Zaraga (1999):

Alguns professores acabam por ser pessoalmente atingidos no confronto com a prática, mantendo-se na profissão à custa de constantes pedidos de transferências e de muitas faltas ao trabalho; vivem acometidos por doenças mais ou menos fingidas para abandonar momentaneamente a docência, e por fim, por doenças reais, como depressões mais ou menos graves. (Nono, 2005, p. 45)

Diante do desafio da prática docente e a busca de compreender os processos que constroem a identidade profissional. A pandemia mostrou como a escola estava despreparada é necessário se reconsiderar num novo modelo de educação, conforme retrata Cardoso; Ferreira; Barbosa (2020), “[...] prepare o sistema educacional para que em caso de um eventual novo obstáculo a transição para o ensino remoto ocorra de forma mais fluída.”

É relevante promover mudanças na formação inicial a fim de preparar o docente para a prática educacional reflexiva e disposta a aprender constantemente tendo em vista que a tecnologia traz mudanças para a educação. A reflexão para uma prática educativa eficiente deve ser feita não somente a pelo docente, mas também para todos aqueles que norteiam os cursos de Licenciatura seja, poder público ou privado. Repensar a prática educativa, desconstrói os fundamentos da educação tradicional, ao introduzir e utilizar as ferramentas tecnológicas à escola agrega um novo modelo de educar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido a emergência da pandemia houve várias mudanças no mundo e, em face dos desafios atuais à educação precisou se remoldar. Nesse sentido, este trabalho buscou promover respostas aos anseios no processo educacional durante o período pandêmico das séries iniciais do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

A participação do aluno nas aulas remotas, durante a pandemia do covid-19 foi de total isolamento, algumas medidas de ensino remoto foram necessárias. O acesso à informação e os meios de comunicação se restringiram ao mundo virtual de forma abrupta, e os impactos foram sentidos na educação, atualmente restrita ao ambiente virtual. Contudo, foi constatado que a internet e as novas tecnologias são utilizadas como principal ferramenta de comunicação. Ressaltando que o trabalho do professor precisou se adequar durante as aulas remotas na pandemia do covid-19. O docente precisou aprender a utilizar as ferramentas digitais e aplicativos como *whatsApp*, *Zoom* ou qualquer outro meio para sua aula

O isolamento devido a pandemia de covid comprometeu a infraestrutura nas instituições escolares e nos domicílios dos discentes para o seu processo de aprendizagem, diante desse fato, tornou-se visível o impacto da falta de ações de apoio para o docente da Educação Básica tendo em vista que na educação o docente tem papel importante no fazer educacional. Já para o discente a falta de acesso a uma internet de qualidade, a insegurança de não se sentir preparado para utilizar as novas tecnologias como ferramenta no exercício da sua prática, frente ao descompromisso de algumas famílias que também se encontravam com obstáculos a desigualdade de acesso à internet resultando no baixo desempenho de aprendizagem dos discentes.

Fazia-se necessário parar, ouvir, contextualizar tanto o docente como o discente e sua família como sujeitos que precisariam, planejar e mediar o processo educacional fundamentando o desenvolvimento dos discentes como principal objetivo.

REFERÊNCIAS

AULA EM CASA. (Seduc/Semed), 2021. Disponível em: <www.aulaemcasa.am.gov.br>. Acesso em: 05/08/2022.

BANNELL, Ralph Ings, *et al.* **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens**. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016.

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/1996**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. MEC/SEB/SEIF. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b.

CARDOSO, C. A; FERREIRA V. A; BARBOSA F. C. G; **Desigualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: Uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto**. Revista. 2020

SAE Digital. **Ferramentas digitais para o Ensino Remoto**. 2020. Disponível em: <<https://sae.digital/ferramentas-digitais-para-o-ensino-remoto/>>. Acesso em: 27/06/2023.

GIL. A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas. (2016)

MORAN, J. Educação híbrida. **Um conceito – chave para educação, hoje**. In: BACHIC, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Org.). *Ensino híbrido: personalização e Tecnologia na Educação*. Porto Alegre: Penso. 2007.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. Revista UFG, 2020, v.20.

NONO, Máevi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2005.

A disciplina e a indisciplina: causas, diferentes manifestações e os impactos no cenário educacional

Ítalo Senyor da Silva Vieira

Docente de Filosofia; História e Sociologia Pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e Supervisor de Ensino de Ensino EaD Pelo Claretiano Centro Universitário. Especialista em Gestão Educacional; Gestão de Pessoas e Antropologia.

RESUMO

Este tem por objetivo compreender o que é a disciplina e como a mesma deveria ser aplicada dentro do cenário educacional, visto que o que acontece atualmente no mesmo é a indisciplina como prática de repúdio aos docentes que direcionam os alunos em sala. Este problema é muito frequente, principalmente nos últimos anos, o que faz com que a relação entre discente e docente sejam abaladas, pois os alunos não respeitam à autoridade do professor e não tem a visão da necessidade da obediência e da importância em dedicarem sua atenção ao conteúdo o qual o mesmo tem a transmitir, com isso, acontece um déficit no aprendizado, onde há a desmotivação do corpo docente para com a educação e um distanciamento entre mestres e alunos e da escola com a comunidade local, não tendo os pais muitas vezes o comunicado tampouco o convite em auxiliar e acompanhar de perto o processo educativos de seus filhos.

Palavras-chave: disciplina. indisciplina. indisciplina escolar. prevenções.

ABSTRACT

This work aims to understand what the discipline is and how it should be applied within the educational scenario, since what currently happens in it is indiscipline as a practice of repudiation of teachers who direct students in the classroom. This problem is very common, especially in recent years, which causes the relationship between student and teacher to be shaken, as students do not respect the teacher's authority and do not have the vision of the need for obedience and the importance of dedicating their attention. to the content it has to transmit, with this, there is a deficit in learning, where there is a lack of motivation on the part of the teaching staff towards education and a distance between teachers and students and between the school and the local community, with parents not having many. Sometimes the communication does not include the invitation to help and closely monitor the educational process of their children

Keywords: discipline. indiscipline. school indiscipline. preventions.



INTRODUÇÃO

Ao observar as rotinas diárias das escolas fica claro que os docentes, não tem uma rotina fácil, sendo muitas vezes estressante, mediante a barulhos, desgastes físicos, intelectuais e vocais. Entretanto, dentre todas as dificuldades, uma em particular tem preocupado os docentes, onde os mesmos chegam a se queixar dos alunos indisciplinados, sem limites, agressivos e reprodutores sem controle de palavras de baixo calão. Neste momento já não importa mais o título atribuído ao profissional, muito menos o conhecimento e domínio do assunto do mesmo, onde agora com ações como esta os profissionais são desvalorizados pelos discentes, sentem-se da mesma forma e acabam por sua vez, utilizando de um termo popular “empurrando com a barriga¹” tanto a rotina diária de sua profissão escolhida, quanto o desempenho que visava aprimoramento dos alunos.

Alguns docentes em meio as dificuldades, tentam utilizar de subterfúgios muitas vezes não tão agradáveis para que consigam controlar todos os alunos em sala, desta forma ele poderá ao menos explicar o conteúdo e se sentir “realizado” com o trabalho. Ao tentar utilizar destes meios, alguns por sua vez usufruem do autoritarismo, a fim de que possam obter temporariamente o “poder” em sala, mas vale lembrar que:

O poder deve ser analisado como algo que circula, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer com sua ação: nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (Banaletti, 2015, p.02 *apud* Foucault, 2002, p.83).

Portanto, a questão disciplinaria é extremamente importante a ser discutida entre os professores, gestores, pais e responsáveis do aluno, a fim de que se possa compreender o discente e verificar o motivo pelo qual essa repulsa à autoridade e a disciplina acontecem. Este ponto é importante, pois os docentes e equipe gestora necessitam conhecer e conscientizar os pais a entender que a escola é aquela que aprimora os conhecimentos e que auxilia aos alunos a passarem dos estágios de maturidade para a fase em convívio com a sociedade, ou seja, eles terão o acesso a moral e a ética de modo geral, a saber se desenvolver e respeitar o outro que divide o mesmo espaço que si, porém, esse processo é aprimorado na escola, mas inicia-se em casa, na família, por conta disso, é necessário a participação dos pais no processo educativo dos filhos, de modo que acompanhem o mesmo a caminharem nesta nova fase, compreendendo a importância do respeito para com a figura do professor que ali está para ajudar no processo.

É necessário que neste novo momento o docente esteja disposto a não ser somente a figura autoritária dentro de sala de aula, mas que ele conheça os alunos, que se mostre apto a passar aos mesmos que compreende que esta nova fase de inserção em sociedade de pensar que o outro utilizará do mesmo espaço que eu e que nada se pode fazer para mudar, podem sim ser assustadoras, que existe um conjunto de leis e regras as quais são necessárias seguir e caso não sejam seguidas haverá um certo tipo de punição, pode ser amedrontadora sim, mas mostrar que faz parte deste processo e que está disposto a auxiliar os alunos na compreensão destes novos fatores, permitirá ao professor ter o

¹ O termo empurrar com a barriga significa realizar uma ação de qualquer jeito, da maneira que der sem importar-se em fazer com qualidade e relevância de determinada ação.

poder passando por suas mãos ao adentrar a sala de aula, de modo que os alunos não verão mais o professor como alguém distante, mas sim como um humano que pode sim ajudá-los, e que também pode aprender com eles, deixando o autoritarismo de lado. Alguns professores ainda pensam que os alunos são uma espécie de banco, onde depositam todo o conhecimento adquirido por eles nos discentes. Isso pelo simples fator cunhado por Paulo Freire, da necessidade da compreensão da bagagem cultural do aluno, onde a ideia de educação bancária cai e agora o professor ensina, mas também aprende com o aluno, o aluno aprende, mas também ensina. Pensar desta forma não elimina os métodos já conhecidos por todos como explicação, provas e até mesmo reprovas, mas de modo especial se opõe ao autoritarismo, não contra a autoridade do professor e da escola, mas pensar que é necessário, uma educação problematizadora. Esta educação se dá segundo Marcos Ecoa (2020) “por ter o diálogo e a escuta do aluno no centro, e não somente a punição como um método para ensinar o estudante a se desenvolver”. Portanto, viu-se a necessidade de elaborar este com o intuito de aproximar mais a comunidade local à escola, conscientizar os pais a acompanharem mais os filhos no contexto educacional, além de visar diminuir os índices de indisciplina no cenário educacional, onde os professores, possam acessá-la com o intuito de possivelmente passar a compreender a bagagem cultural do aluno e auxiliá-lo antes de tomar uma posição mais autoritária, tentando assim uma aproximação, podendo o aluno perceber que pode sim confiar na figura do professor e que aprende junto ao professor cada dia, pois ambos tem níveis de conhecimento diferente, que independentemente da posição necessita-se de respeito e, por fim, que os docentes mesmo em meio ao caos ainda sim, vislumbrem à esperança e continuem realizando seus trabalhos com amor e carinho, sendo eles os responsáveis por uma sociedade futura.

A educação como bem necessário e primordial

Observando o cenário educacional diverso do território nacional brasileiro, ouvindo diversos relatos e verificando fatos divulgados pela mídia constantemente, é clarividente que a educação tem passado por um período sombrio. As unidades escolares tem enfrentado diversos tipos de problemas, seja por falta de recursos advindos dos governos federais e estaduais, má formação e reconhecimento dos docentes, escassez no prédios dentre outros diversos problemas, mas um dos diversos motivos pelos quais a educação nacional depara-se com um grande desafio é com a indisciplina do discentes, onde os mesmos já não respeitam mais as figuras de autoridade, problema este que não limita-se apenas a imagem do docente em sala de aula, mas de todos os envolvidos do contexto educacional e do processo educativo. Pensar no fator indisciplina advindo dos alunos, é pensar mais além, é imaginar que estes com tamanho desrespeito e desvalorização dos conteúdos os quais o professor tem a compartilhar com os mesmos, causam um certo tipo de desânimo e frustração ao docente, no prazer e na valorização constante de sua profissão.

Sabe-se que em todos os tipos de sociedade a educação é algo indispensável para a formação dos sujeitos, é por meio da mesma que os indivíduos são capazes de chegar à conhecimentos específicos de diversas áreas, como psíquica; social, política e etc. Além de adquirem habilidades necessárias para assim bem viverem e conviverem de maneira ética e moral perante os indivíduos que dividem o mesmo espaço que ele, cujo nome damos de sociedade. É por meio da educação que se pode alcançar conhecimentos

de cunho científico, refutando teorias pré-concebidas e as pondo em prática para saber se as mesmas, tem ou não veracidade. Com isso, o indivíduo que se permite passar por este processo haverá de ter novas concepções de mundo, podendo ele ter outros olhos, criando assim soluções e planejamentos para a resolução de determinados problemas. Para que tudo isto aconteça é indispensável que a humanidade passe por uma formação escolar. Mas falar desta formação é pensar em diversos fatores que se ligam a ela, onde por exemplo um deles é a questão da disciplina daqueles que participam do processo formativo escolar, alguns aderem a mesma sem nenhum tipo de problema, já outros preferem caminhar ao oposto da obediência e respeito, optando pela indisciplina.

O que pode ser compreendido como disciplina?

A disciplina vista pelo Aurélio, gigante da Língua Portuguesa é definida como um regime de submissão das normas postas pelos superiores, mas como o mesmo não se limita à uma resposta, pode ser também um exemplo em uma área de conhecimento, uma boa conduta mediante a normas que se pautam na ética e na moral dentre outras diversas definições, mas abordando uma alcunha mais crítica e filosófica, analisando a questão tema deste em um viés diferente, a disciplina está ligada à uma questão de poder, onde se pode ter uma base da questão disciplina e de como a mesma foi sendo aplicada num contexto histórico e o seu intuito por intermédio do filósofo Michel Foucault:

A disciplina é uma técnica de exercício de poder que foi, não inteiramente inventada, mas elaborada em seus princípios fundamentais durante o século XVIII. Historicamente as disciplinas existiam a muito tempo, na idade Média e mesmo na Antiguidade. (...) Os mecanismos disciplinares são, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão de homens (...) [um modo de] controlar suas multiplicidades, utilizá-las no máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los. (Foucault, 2002, p.105 *apud* Banaletti, 2022, p. 03).

Desta forma, pensar em uma criança que desenvolve a socialização integral e bem-sucedida, é pensar em alguém que colabora por sua vez com o sistema acadêmico. Como já visto na parte introdutória deste, a escola tem como papel fazer com que os sujeitos aprimorem suas capacidades, desta forma o ambiente escolar as educa conforme as regras e as necessidades as quais são exigidas em sociedade e, também as quais a mesma necessita ter. Assim como Foucault irá abordar em seu livro *Vigiar e Punir*, que isso é visto como uma forma de adestramento, onde os alunos devem ver o professor como uma autoridade máxima e os mesmos irão se moldar, tanto fisicamente quanto intelectualmente, afim de atender as demandas capitalistas, tudo aquilo que se destoa deste processo de se moldar ou “adestrar” seria considerado como indisciplina. Segundo Eccheli (2008, p. 02), “é provável que a indisciplina observada nas escolas esteja diretamente relacionada à falta de motivação dos alunos diante do fato de se verem obrigados a estar numa sala de aula sem entender o porquê e para quê daquilo”. Isso faz com que os mesmos vejam aquilo como algo que não tem nenhuma utilidade e não fazem o mínimo de esforço para assim o compreenderem. Sabe-se que anteriormente as escolas eram restritas apenas à uma classe, porém, com a promulgação da Constituição Federativa Republicana Brasileira de 1988, torna-se obrigatória a frequência de todas as crianças no ambiente escolar:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Isso as introduz em um ambiente com hierarquias, postos sociais e outros indivíduos, ou seja, totalmente diferente daquilo que ela tem em casa, isso faz com que diversos alunos por sua vez enfrentem uma grande dificuldade, visto que muitas crianças, não continham com uma base sólida e motivadora à frequência escolar, onde antes não se tinha a obrigatoriedade de frequentar à escola, agora se veem no dever de ir a um ambiente o qual não tem vontade, desconhecem e por muitas vezes não se é muito convidativo, o que as leva a agirem de maneira indisciplinar ao adentrarem ao ambiente escolar. Vale recordar que muitas crianças auxiliavam no sustento familiar financeiro da casa, isso seria um dos motivos pelos quais também não frequentavam o cenário escolar. Vendo esta situação, o governo passou a liberar subsídios financeiros² afim de auxiliar essas famílias, isso surtiu efeito, de modo que os pais passaram a “incentivá-las”³ na frequência escolar. Muitas crianças devido a isso, permanecem na escola, entretanto, os pais não tinham a devida preocupação no acompanhamento do desempenho escolar dos filhos. Ao longo do tempo, os alunos passam a receber cada vez mais prioridade, enquanto a autonomia dos docentes era retirada, isto fica claro quando se pode perceber que antigamente o autoritarismo tinha domínio dos lares e das escolas, isto fazia com que as crianças fossem vistas como adultos em miniatura, onde estes eram privados de sua infância. Caso estes cometessem algum tipo de indisciplina suas punições seriam severas. Atualmente, este conceito já não é mais empregado, o que faz com que estas tenham direitos tanto no ambiente escolar, quanto em seus lares, isso faz com que toda a repressão vivida anteriormente seja agora substituída por uma espécie de “liberdade exagerada”, onde está mudará tanto o contexto familiar quanto escolar, ou melhor dizendo, os pais perdem as noções e os limites quanto à escola, isso pelo simples fato de não terem autoridade naquilo que falam, quando os mesmos dizem não, logo de imediato retornam atrás e dizem sim, isso faz com que aqueles (as) que o escutam não deem atenção, o que provoca a indisciplina. Isso não se torna preocupação do estado em momento algum, o que mostra claramente a “preocupação” da máquina Estado, onde o mesmo não busca se preocupar mais com os dados de indicadores do que com a verdadeira formação humano-afetiva.

A compreensão do quesito indisciplina no ambiente escolar

Outros teóricos também elaboraram suas teses sobre o conceito de disciplina e indisciplina, um deles de grande importância principalmente no contexto pedagógico, sendo os primórdios iniciais da educação, é Jean Piaget, onde para este, a compreensão de disciplina se dá mediante o processo de desenvolvimento moral da criança, para ele a indisciplina poderá ser causada por dois (02) fatores considerados determinantes, seriam estes, o da revolta às regras ou a falta de conhecimento sobre elas. Segundo Piaget, a primeira moral da criança é a obediência (respeito a ordem), em seguida, em sua fase intermediária, a criança passa então a respeitar a regra em si e não as ordens dos adultos, por fim, em sua fase de autonomia, surge o sentimento de respeito mútuo, onde ao respeitar

² Tal projeto criado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores), no ano de 2003 recebeu o nome de Bolsa Família, este teve como condição a apresentação da frequência escolar positiva da criança. Onde era de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) acompanhar a frequência escolar da criança.

³ O mesmo encontra-se em aspas, pois os pais na verdade obrigavam os filhos a irem à escola.

a ordem e posteriormente compreender o motivo pelo qual a respeita, esta última está ligada a cooperação e solidariedade. É quando o indivíduo passa a ter noção do que é certo e do que é errado. Já na perspectiva de Vygotsky (2007) a indisciplina escolar seria um resultado de um processo compartilhado entre pessoas e diversos elementos da cultura na qual os sujeitos estão inseridos. Com base nisto, o comportamento indisciplinado dos mesmos, dependerá das experiências as quais o mesmo tem com os grupos sociais os quais costuma conviver e de acordo com a época que está inserido e, também a história de vida do mesmo. Vale lembrar que existem diversas formas as quais são responsáveis pelo desencadeamento das atitudes indisciplinadas de um discente, justamente por isso, que é necessário levar em consideração o desenvolvimento cognitivo e emocional de cada criança.

Sabendo que o ambiente escolar tem como intuito a preparação de diversas dimensões do aluno:

Quando não bem preparado por essas dimensões o educando é dotado por um conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, traz consigo para a sala de aula uma conduta desordenada como bagunça, tumulto, desrespeito. Essas atitudes acabam deixando o educador em uma posição complicada, pois os maus comportamentos e o não cumprimento das regras estabelecidas por este são recorrentes (Carvalho, 2013, p. 2).

“Toda essa conduta é chamada de indisciplina, que vem se manifestando cada vez mais nas escolas, tornando um obstáculo ao trabalho do educador e ao desempenho dos alunos”. (Carvalho, 2013, p.02) Isso faz com que a educação se exponha de certa forma a um perigo, visto que “A indisciplina seria indício de uma carência estrutural que se alojaria na interioridade psíquica do aluno, determinada pelas transformações institucionais na família e desembocando nas relações escolares” (Aquino, 1996, p. 48 *apud* Carvalho, 2013, p.02). Todo o problema de indisciplina, inicia-se muitas vezes devido à uma carência familiar, claro que isso não aplicar-se-á de fato a todos os casos de indisciplina, mas a maioria destes estão ligadas a um fator de falta de afeto e carinho advindo dos familiares, muitas vezes, estas não tem carinho, atenção, afeto, palavras de motivação dentre outras diversas situações esperadas na infância e, ao frequentar o ambiente escolar ela poderá se deparar com colegas que tem esse afeto em casa o que ocasiona uma certa revolta na criança. A família é algo que está ligada intimamente ao ego da criança, ou seja, desde o início de sua vida até o momento em que a mesma precisará constituir sua própria família, portanto, ao pensarmos em indivíduos que sofrem com a ausência dos pais, é pensar em pessoas que não tiveram atenção e o cuidado devido para com eles, visto que com base nisto, eles tentarão fazer de tudo para que chamem a atenção de pessoas adultas, não como sinal de rebeldia para eles, mas sim como uma forma de tentar adquirir e suprir o carinho não obtido. Isso faz com que essas cresçam marcadas pela revolta e isso acaba impactando diretamente no ambiente escolar, afetando assim o rendimento do aluno. Muitos desses casos, afetam diretamente os docentes visto que:

A indisciplina seria, talvez, o inimigo número um do educador atual, cujo manejo das correntes teóricas não conseguiram propor de imediato, uma vez que se trata de algo que ultrapassa o âmbito estritamente didático-pedagógico, imprevisto ou até insuspeito no ideário das diferentes teóricas pedagógicas (Aquino, 1996, p. 40 *apud* Carvalho, 2013, p.2-3).

Alguns alunos que acabam agindo de maneira indisciplinar, costumam variar

diferentes maneiras de rebeldia para saberem com quem eles estão lidando, desta forma, este tipo de aluno tornar-se-á o inimigo primário do docente. Isto pode vir a levar a geração de conflitos, estes acabam ocasionando segundo Carvalho (2013, p. 3) “desgastes emocional o professor, perda de autoridade, perdem até estímulos pela profissão, com isso, teria uma perda de tempo que deveria ser utilizado para a produção de conhecimento”.

Fatores que podem contribuir para o ato indisciplinar do discente

Pensar neste cenário, é imaginar que os alunos serão sempre seres portadores de novidades, seja de vivências no ambiente familiar, com os amigos e com os demais e, pensar em um ambiente como este é estar preparado para um espaço que tenham conflitos entre os alunos, estes sempre irão existir, de certa forma é bom, pois a escola está afim de produzir seres ativos e não passivos que apenas concordam com tudo o que lhes é imposto, mas sim seres ativos e formadores de opiniões, entretanto, alguns conflitos podem se estender a uma indisciplina bem variada, que pode iniciar desde o fato do aluno “não querer emprestar a borracha ao colega até o extremo de falar quando não foi solicitado, passando, é claro pela conhecida resistência a sentar-se adequadamente na carteira”. (Lajonquiére, 1996, p. 25 *apud* Carvalho, 2013, p. 3). Caminhos como estes, podem começar quando o aluno sofre com algum tipo de humilhação ou de injustiça, o que o faz sentir injustiçado, o que faz com que este se revolte contra as autoridades, estas que muitas vezes vitimavam o aluno, por vezes até agredindo-o tanto de forma física, quanto verbal. O discente que por isso passa pode encontrar segundo Carvalho (2013, p. 3) “dificuldades em fazer amizades e socializar suas ideias com os demais colegas de classe, essas manifestações muitas vezes podem ser feitas pelo educando indisciplinado como uma forma de mostrar sua existência para o mundo”. Este fará com que a rebeldia, seja vista nele como uma forma de expressão de suas sentimentalidades e personalidade. Uma forma de combater cenários de rebeldias, é pensar em uma análise das normas as quais as instituições por sua vez impõem aos discentes, onde muitas vezes uma conduta mais rígida é cobrada em idades diferentes que ainda nem compreenderam o motivo pelo qual se é necessário as obedecer.

Portanto, tenhamos cuidado em condenar a indisciplina sem ter examinado a razão de ser e das normas impostas e dos comportamentos esperados, e sem, também, termos pensado na idade dos alunos: não se pode exigir as mesmas condutas e compreensão de crianças de 8 anos e de adolescentes de 13 ou 14” (La Traille, 1996, p. 20 *apud* Carvalho, 2013, p. 4).

Para que se tenha alunos com a figura de respeito, é fundamental que a questão do ambiente e da visão individual para cada aluno e cada faixa etária seja tratada com importância, onde o problema mediante a uma escola com altos níveis de indisciplina não se resolverá com a troca da equipe gestora do lugar, tampouco dos professores, mas sim, perceber que em todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, haverá casos de indisciplinas, mas a forma na qual se olha para isso é que surte efeito e causa diferença, e necessário ter “um novo olhar sobre quem são esses educandos, como se desenvolvem, quais suas necessidades, pois a sociedade mudou e a escola precisa se adaptar ao modo de ver esse novo mundo” (Carvalho, 2013, p. 4). Esse novo olhar se dá a compreender a bagagem cultural do aluno. “O ambiente também interfere na disciplina” (Tiba, 2006, p. 128 *apud* Carvalho, 2013, p. 4). Pensando nisso, a escola junto à sua equipe precisa sim, olhar para o aluno tentar compreender o mesmo, revisar suas regras de conduta, assim é

compreensível e de suma importância perceber o lugar o qual a escola ocupa hoje mediante à sociedade, muitas escolas estão mal preparadas para enfrentarem problemas atuais, isso fará com que a escola produza para si a sua própria indisciplina. Pode-se visualizar em Carvalho (2013, p. 4) “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”.

Isso tudo dentro do ambiente escolar pode facilitar processos de indisciplina, porém, no ambiente familiar existem diversos fatores que contribuem para o início de questões indisciplinadas das crianças que vão se agravando conforme o tempo e refletindo no desenvolvimento escolar. Muitos pais podem dizer que não colaboram com isso, tampouco aceitam comportamentos indisciplinados dos mesmos, porém, os pais são os responsáveis em algumas vezes por tamanhos comportamentos, onde poder-se-á visualizar um exemplo da indisciplina paterna na infância da criança na seguinte situação. “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 *apud* Carvalho, 2013, p. 4) Ou seja, neste exemplo podemos ver que uma criança quando inicia sua evolução e começa a dar seus primeiros passos, é normal que a mesma caia e levante diversas vezes e, que ao longo deste processo ela não queira em algum momento levantar, mas sim explorar um tempo o ambiente (chão) até que ela se sinta na vontade de levantar posteriormente, o que aqui acontece é que as mães e pais, muitas vezes interferem neste processo, claro que com olhar de amor e carinho ao filho e com medo de que o mesmo se machuque, assim que vê o mesmo caindo já o levanta, isso gera de certa forma a indisciplina, pois quando o levantam, os pais não querem saber qual o desejo do filho, que poderia ser ficar ali no espaço (chão) explorando-o e mais tarde levantar, mas ao fazer isso os pais, poderão ter futuramente um (a) filho (a) indisciplinado (a), isso pelo simples fato de terem feito tudo pelo menino e não deixarem com que ele experimentasse, ocasionando então a ideia de que tudo o que ele quiser, os pais o darão na hora em que pedir, ou tendo uma reação como o choro por exemplo. O que nos leva à um outro tópico, alguns pais segundo Carvalho (2013, p. 4) “não podem ouvir o choro dos filhos quando pequeno, e tendem a oferecer comida a qualquer choro da criança, muitas vezes não é o remédio que ela precise, mas acaba proporcionando um certo alívio”. Entretanto, este certo alívio proporcionado momentaneamente, será um fator prejudicial futuramente, isso pelo fato de mais tarde o exagero paterno, refletir nos filhos.

Se tornando dependentes por tudo que provoca sensações na boca, como uso da bebida, das drogas, onde elas agem diretamente no comportamento do jovem que vai perder o controle de si mesmo, provocar a desordem, bagunça dentro da sala de aula, pode chegar ao ponto de agredir o educador ou a não querer mais estudar, e se tornará uma pessoa diferente, desconhecida do que era antes (Carvalho, 2013, p. 5).

Ou seja, muitos dos atos desenvolvidos por amor paterno e materno, podem também desenvolver uma certa indisciplina aos filhos que reflete também na vida dos mesmos e interfere no processo formativo escolar. Por muitas vezes devido às dificuldades socioeconômicas, diversos países obrigam os pais das crianças ficarem a maior parte do tempo fora de casa, o que faz com que alguns pais depois de um dia exaustivo de trabalho, pensem apenas no descanso para um novo dia, está ausência prejudica sim na educação dos filhos, pois com o intuito da compensação destas ausências, muitos pais atendem as

vontades dos filhos sem muito cogitar, pensando que se negarem o pedido do mesmo, estarão ainda mais distantes e serão vistos como carrascos por eles, mas a verdade é que com essas práticas, a educação, os limites, a ética, moral, boas condutas são deixadas de lado, de modo que:

O manhoso quer comida na boca, o folgado que não se mexe quando vê outras pessoas precisando de ajuda, o aluno que não estuda e cola na prova. Os pais que dizem quando crescer o filho melhora, todos eles deixam tudo por conta do alheio. É um estilo de indisciplina passiva, com a qual as pessoas se acomodam, não tem aspirações, nem ambições. (Tiba, 2006. p. 207-208 *apud* Carvalho, 2013, p. 5).

Crianças que passam por este ambiente tem menos capacidade de desenvolvimento de suas habilidades, pois as possuem em grande escala, porém, estas acostumaram-se de que alguém faça todas as coisas as quais elas necessitam, isto faz com que criem mesmo que inconsciente a ideia de que tudo aquilo que forem fazer, irão precisar da ajuda de uma outra pessoa, isso faz com que a capacidade de desenvolvimento intelectual destes seja reduzida e prejudicada, onde os mesmos podem futuramente não se desenvolverem bem e terem uma má formação intelectual, profissional e pessoal.

Situações que ocasionam a indisciplina

É perceptível que o ambiente escolar muitas vezes sofre com questões disciplinares, por diversos motivos, sejam eles fatores internos do aluno, devido a situações vividas no ambiente familiar, ou até mesmo a falta deles. Também estes podem se agravar dentro da escola, devido à falta de compreensão da bagagem do aluno e da imposição exacerbada das regras, sem antes visualizar se as mesmas se encaixam e estão de acordo com o contexto atual da sociedade, pois vale lembrar que muda-se a sociedade, muda-se a escola, já citado neste e retomando-o agora, este ambiente de transmissão de conhecimento não deve ser apenas um ambiente adestrador, como diz Foucault, mas sim um ambiente de promulgação da mente ativa dos alunos e não passiva, onde estes apenas recebem o conhecimento sem questionar o que lhes é imposto. Com isso, a escola continua e até mesmo aprimora a educação vista no seio familiar, onde está prepara o mesmo com base naquilo que ele já traz ou pelo menos espera-se que traga do seio familiar. Com isso, fica visível que a questão de disciplina primária se dá no ambiente familiar, mas se estes pais agirem de maneira inadequada (indisciplinar) em casa, darão exemplos claros aos filhos, que levarão tamanho comportamento à escola e possivelmente em seu convívio em sociedade, ou seja, “se a criança encontrar terreno fértil dentro de casa, se tornará uma planta rebelde na escola, expandindo-se depois em direção à sociedade”. (Tiba, 2006, p. 159 *apud* Carvalho, 2013, p. 6), com isso, é possível perceber que a família, uma das instituições sociais, é o início para que todos consigam conviver bem em sociedade. A família segundo Carvalho (2013, p. 6) “é a segurança para enfrentar qualquer problema, mas se por algum motivo a família se desestruturar, ou viver em conflitos, será como a razão para a indisciplina existir em uma criança, ocasionando diretamente no espaço escolar e na sociedade”.

Sendo assim, é necessário que se tenha uma limitação das crianças, pois se assim o fizeres, não será necessário que se tenha de corrigir os homens futuramente, “limite: as crianças hoje, não teriam limites, os pais não os imporiam, a escola não os ensinariam, a sociedade não os exigiria, a televisão os sabotaria etc.” (Aquino, 1996, p. 9 *apud* Carvalho,

2013, p. 7). Mas além disso, logo cedo diversas crianças entram em contato com modelos diversos de sistemas, tipos diferentes de pessoas, vale lembrar que existem crianças com muitas práticas de indisciplina que convivem em ambientes familiares diversos, onde por sua vez a mãe e o pai passam muito tempo fora, como já citado neste e os mesmos confiam a educação dos filhos à outras pessoas, é importante recordar que pais separados, que discutem com frequência na frente dos filhos e que contêm posturas consideradas inadequadas, contribuem para a falta de interesse do aluno em estudar e prestar a atenção na aula, pois o mesmo devido aos problemas de convivência em casa não sabem associar bem as coisas e por sua vez não se interessam pelo conteúdo previsto, ainda “assim, tanto para a alta, como para a baixa autoestima, a indisciplina está presente.” (Tiba, 2006, p. 154 *apud* Carvalho, 2013, p.7). De acordo com Carvalho (2013, p.7):

Alunos de baixa-autoestima, também podem ser seres indisciplinados, só incomodam menos os professores, sofrem muito mais do que causam sofrimento aos outros, diferente dos com autoestima, que provocam manifestações, confusões, ultrapassando os limites da escola.

Portanto, o papel de transmitir os valores éticos, religiosos e morais à criança é de responsabilidade da família, é nesta que moldar-se-á a personalidade da criança, é neste que a disciplina se fará presente e poderá ser compreendida, os pais ou alguém que cativa sua atenção, serão vistos como os maiores modelos de exemplo para a criança. É fato que a escola não deixará de ensinar os valores os quais são necessários para que se conviva em sociedade e, tenha exemplos afetivos aos alunos, até porque está será sua segunda casa, mas a família precisa manter presença na vida da criança. Entretanto, não é o que tem acontecido, muitos pais, tem transmitido a responsabilidade totalmente para a escola, e esperam que além de conhecimentos específicos e educação, a mesma transmita também os valores culturais, éticos, respeito aos sentimentos e a propriedade de outras pessoas, algo que antes era de propriedade familiar, vê-se agora como obrigação da escola.

A sociedade atual e sua influência no cenário educacional

Assim como Michel Foucault traz a ideia da questão de disciplina e indisciplina, e que o ato disciplinar está ligado à uma parcela de poder e, que este não está por completo nas mãos do ser humano, mas sim que passa por eles, viver disciplinadamente, seria a sujeição do sujeito a acatar o poder nas mãos de alguém, mas quando falamos do contexto educacional, o professor que leciona, tem o poder ou deveria ter o poder passando por suas mãos, já os alunos são ou deveriam ser os subordinados, aqueles que precisam ter disciplina para poderem acatar o detentor, aquele que emana o poder. Entretanto, a questão é que está situação já não se encaixa mais nos cenários atuais, pois nesta idealização de Foucault, todos teriam de se sujeitar ao poder, indo contra a ideia daquilo o que a escola deveria ser, uma formadora ativa de opiniões e de mentes brilhantes. Em um contexto atual, a sociedade mudou drasticamente e rapidamente, onde hoje tem-se um mundo mais aberto a mudanças, os países hoje são democráticos, as ideias de respeito, valorização a ideia de família e os valores humanos por sua vez acabaram sendo ignorados, onde nos dias atuais cada um tem o seu modo de viver específico, sua cultura própria, não se tem mais a necessidade, tampouco a preocupação de saber do outro, hoje a grande maioria faz o que bem entende, claro que dentro das leis, uma pequena parcela ainda insiste em não obedecer as mesmas e, acabam sendo privados da liberdade, trazendo

para as famílias grandes dificuldades, conflitos e até mesmo desestruturação familiar. Com base nisto, a escola também sofre mudanças, onde está mesmo que não seja o intuito, sofre influências do tempo o qual ela está inserida, pois, muda-se a sociedade, muda-se também a educação. “Um país que não cuida da educação de seu povo está condenando seu futuro”. (Tiba, 2006, p. 141 *apud* Carvalho, 2013, p. 9). É perceptível que a sociedade atual influencia a todos os caminhos para a indisciplina, pois há mudanças grandiosas como: “a expansão dos meios de comunicações, a aceleração das crianças, o desemprego, gastos elevados e muitas outras razões que vem elevando cada vez mais a indisciplina nas escolas de nosso país” (Carvalho, 2013, p. 9). Com isso, é de se considerar que mesmo em pleno século vinte e um a sociedade encontra-se com avanços tecnológicos diversos, mas também com uma determinada crise enorme, essa tem se tornado “comum”, onde vemos cada vez mais jovens depressivos, tristes, chateados e assintomáticos ao quesito depressivo, é necessário analisar que se um jovem sofre por algum estímulo, seja ele interno ou externo e ao interiorizar este, isso de alguma forma interfere e o afeta, seja parcialmente ou completamente, na sua capacidade de aprendizado, ficando muitas vezes inapto a aprender novos conceitos.

Assim, entramos em outro fator muito presente na sociedade atual e em seu impacto no ambiente escolar, a crise juvenil, está faz com que os jovens sintam-se pressionados, preocupados e fiquem nervosos, com isso, é necessário compreender que ao falar de jovens, deve-se atentar também as cobranças que são feitas com os mesmos, sejam elas morais, profissionais ou sociais dentro do ambiente familiar, é claro que em outras instituições tamanha cobrança também possa acontecer, mas é dentro do seio familiar que está se vê bem presente. Iniciam-se aos quatorze (14), quinze (15) e dezesseis (16) anos, e começam com o saber se as profissões já estão definidas, escolhas vocacionais, dentre diversas outras, é “necessário” que o mesmo nesta fase da vida já tenha as escolhas bem definidas para assim saber como planejar seu futuro, pensar nisto claramente assusta o jovem que acaba de chegar à uma nova fase da vida e tem diversas experiências ainda a serem vividas e experimentadas. Essa pressão exacerbada os assusta e os deixa muitas vezes sem saber o que vão fazer, claro que poderiam estes falar com os pais, mas a verdade é que sentem medo de ouvirem dos pais que suas sentimentalidades são na verdade “bobagens”, que logo estas também irão passar, pois na idade dele isso também passou. Muitos sem saber o que fazer e tendo amigos na mesma idade que podem passar pelo mesmo problema, procuram então outra saída, assim como já visto neste, vivem a indisciplina como forma de expressão, tornam-se jovens irritados, revoltados e insatisfeitos, com aquilo que estão vivendo. Ao passarem por estes determinados problemas, muitos jovens não querem sujeitar-se à problemática deste trabalho, a disciplina, isso por que tamanha ideia não faz sentido, ainda com a cabeça confusa e cheia de dúvidas, não dão a mínima atenção tanto para a assiduidade escolar, quanto para as matérias escolares. Alguns alunos buscam então situações adversas afim de sanar suas frustrações, isto acontece de formas bem variadas, onde por exemplo uns agem de maneira mais explicita, fazendo brincadeiras e zombarias na sala de aula, querendo de fato ser o centro das atenções dos colegas, mas ao oposto deste jovem, tem também o mais resguardado e introspectivo, este ocultará em seu âmago as sentimentalidades e irá martiriza-las quando necessário. É importante que o (a) professor (a) prepare-se para desempenhar sua função que tem sim uma grande importância, onde este deve prestar a atenção nos alunos, analisando se o

comportamento deste é uma questão de ansiedade, algum tipo de problema ou até mesmo indisciplina hereditária, onde existem alguns pais que ainda sim permanecem no sistema arcaico o qual o filho não deve “levar desaforos para casa” tampouco “baixar a guarda” nem mesmo para os docentes, isso faz com que tragam de casa uma ideia de que são os detentores da razão. Isso pode também ser motivado cada vez mais pela sociedade que não quer que os indivíduos valorizem as regras de uma boa convivência, no mundo atual as facilidades permitem que os jovens descubram coisas quase que instantaneamente, uma dessas facilidades:

É a mídia que é muito valorizado pela sociedade em levar vantagem em tudo e dá acesso a informações de tudo que desejam ver ou saber, iniciam uma vida sexual mais cedo ou uso de drogas pelo fato da curiosidade ou porque querem estar na moda, para que não seja excluído do grupo de amigos. (Carvalho, 2013, p. 9).

Entretanto, por mais difícil que seja, todos os alunos merecem atenção, pois será ele o futuro profissional de amanhã, por mais que o mesmo não queira, o papel do professor foi feito de alguma forma ou outra. Vale lembrar que as atitudes que podem ser tomadas em cima do comportamento de um aluno indisciplinado pode interferir de maneira positiva ou negativa na vida deste, por exemplo, um aluno resolve fazer piadas, zombar e ofender o docente, sem pensar duas vezes o professor reprime o aluno mediante toda a sala de aula, fazendo com que este se torne motivo de chacota entre os demais colegas, isso imediatamente fará com que o discente adquira ainda mais raiva do professor, onde futuramente, seu comportamento indisciplinar pode começar a piorar. Portanto, é necessário que se tenha uma atenção a todos os alunos de maneiras particulares, tendo empatia por cada um, mesmo que seja um trabalho difícil, este é necessário, mas para que se tenha essa empatia é necessário que os docentes se recordem todos os dias que seu papel é cuidar da vida humana e, um dos requisitos para desempenhar bem este papel é ter empatia pela vida humana, não usufruir do discurso de desistência do aluno e dizer que “a vida os ensinará”, mas tentar resgatar o aluno, por mais difícil que este seja. Desta forma além de tratar do aluno, tratar-se-á também da indisciplina. A educação é a primeira a insistir no aluno, e a última a desistir de que esse se converta e torne-se um ser melhor, essa insistência é afim de salvá-lo e humanizá-lo.

Possíveis prevenções ao quesito indisciplinar no ambiente escolar

O papel dos docentes é fazer com que aconteça na prática o processo educativo, levando em consideração a individualidade de cada educando, “encarar o ensino com calma fazendo uma análise de todo o trabalho, o educador de ter em si que toda escola há indisciplina e para se ter um bom resultado deve resolver e ser responsável de conter as aflições e conflitos dentro da escola” (Carvalho, 2013, p. 9). É necessário que os mesmos olhem com toda a atenção e responsabilidade pois estes precisam adaptar o ambiente à realidade do aluno “e mais do que nunca, deve trabalhar por uma educação baseada em valores e em princípios de igualdade, utilizando a escola para a construção da cidadania, proporcionando às crianças suas primeiras experiências de vida democrática” (Carvalho, 2013, p. 9). É claro que a parceria da escola com a família deve se manter ter laços cada vez mais fortalecidos de modo que estas estejam sempre “incentivando aos pais a participar e acompanhar da educação dos seus filhos, não jogar só a culpa no professor e esperar que ele resolva sozinho, nem deixar que as situações vão acontecendo e ver no que vai dar”

(Carvalho, 2013, p. 9). A escola pode como forma de desenvolvimento dos alunos, realizar eventos que contem com a interação de diversos educandos, podendo pensar em um dia do desafio, campeonatos de vôlei, basquete, futebol, gincanas, feiras do conhecimento, palestras de conscientização dentre outras diversas programações, com isso a unidade escolar “realizará um trabalho de mais qualidade onde estará trazendo os educandos a participar desses trabalhos e irá conter um pouco mais todos os problemas, a escola precisa encarar a indisciplina como parte do processo de ensino-aprendizagem” (Carvalho, 2013, p. 10). Além disso, para que a comunidade local se sinta inserida no processo educativo é visto como um potencial que a escola crie segundo Carvalho (2013, p. 10) “Conselhos para ter a participação de todos com: pais, estudantes, professores, demais funcionários, membros da comunidade local, e o diretor da escola, para contribuírem com a melhoria da qualidade de ensino através de discussões e opiniões de todos”. Neste exercício será possível que se discuta sobre a insistência dos pais e dos mestres para uma educação melhor, onde se haja a cooperação de todos.

Ao leitor que até aqui chegou, pode este se perguntar por qual motivo insistir tanto no quesito disciplina dentro da educação, a verdade é que muitos pais acabam vendo a indisciplina dos filhos como algo simples, singelo que uma hora ou outra irá passar, já no ambiente escolar, os docentes a encaram como uma falta de respeito e até mesmo como um enfrentamento, diferente dos pais, chegam a aplicar punições afim de corrigir o ato, como por exemplo, levar o discente à direção, deixar o mesmo sem o intervalo, segurar o mesmo a mais no momento da saída da escola, até mesmo chamar os pais. Isso se é feito como forma de ensiná-lo afim de que não seja necessário que os castigos sejam mais severos futuramente, onde se vê como necessário chamar as autoridades competentes. Mas é claro que se mesmo assim as formas de punições não resolverem, a escola não pode assim como afirma Carvalho (2013, p.10) “correr risco de prejudicar alunos por causa de um ou mais educandos que não obedecem ao educador, recusa à obedecer aos limites e morais da escola, e se não obtiver ajuda e compreensão dos pais, ela tem que tomar atitudes radicais e expulsar o aluno”. Isso por que “Se, com todos os recursos utilizados, a escola não conseguiu que o aluno se adequasse a ela, nem conseguiu a colaboração dos pais, a escola tem o direito sim, de expulsar um aluno indisciplinado” (Tiba, 2006, p. 192 *apud* Carvalho, 2013, p. 10).

Conforme já visto neste artigo, “muda-se a sociedade, muda-se também a educação” (Vieira, 2021, p. 10), ou seja, se o professor não mudar e continuar em uma visão arcaica e sem amor pela profissão, continuarão no mesmo e ultrapassado discurso de que não existem soluções para problemas de indisciplina, onde a vida ensinará os alunos, pois ele não acredita mais na evolução daquele indivíduo, mas o que acontece na verdade é que a indisciplina não é fácil de ser controlada, tampouco trabalhada, também não se pode pensar na ilusão de que está será resolvida, mas é importante que as regras de um ambiente sejam definidas previamente e respeitando a idade de cada um a bagagem cultural de cada um e uma forma de inserção de cada pessoa naquele respectivo ambiente, isso deve acontecer desde o dia inaugural de aulas, onde o primeiro contato com os discentes fará com que a instituição já possa conhecer uma boa parte das características dos alunos, isso precisa envolver a “equipe pedagógica, corpo docente, secretaria, serviços administrativos, pais e alunos, afim de que sejam conhecidas e respeitadas por todos” (Carvalho, 2013, p.11).

Encarar novos desafios podem dar medo e exigir até mesmo uma postura diferente da já adota pelos discentes, é claro que isso não é fácil, porém, necessário:

Enfrentar as indisciplinas da vida, portanto exige dos profissionais da educação uma nova postura, democrática e dialógica, que entenda os alunos não mais como sujeitos subservientes ou como adversários que devem ser vencidos e dominados. O caminho é reconhecer os alunos como possíveis parceiros de uma caminhada política e humana que almejam a construção de uma sociedade mais justa, solidária e feliz. As relações na escola dever ser respeito mútuo, a diversidade dos interesses pessoais e coletivos dever valorizados, e a escola deve buscar construir uma realidade que atenda aos interesses da sociedade e de cada um de seus membros". (Araújo, 1996, p. 232 *apud* Carvalho, 2013, p. 11).

Com isso, conclui-se que não é deixando os alunos indisciplinados de lado, mas sim enfatizar a importância da participação de todos no processo educativo, onde todos se envolvam com o mesmo, de modo que não apenas seja dirigida a palavra ao indisciplinado em momentos de corrigi-lo ou de leva-lo até a diretoria por atos errôneos, mas sim mostrar que ele faz parte daquele processo, que existem pessoas que querem que o mesmo se mostre apto e evolua dentro do processo formativo e não tenha medo de tentar e, que mesmo se vier a erra novamente, a equipe ali estará disposta para bem o auxiliar a melhorar. Já a família, cabe o aprendizado em educar os filhos e compreender que educar não é retirar a liberdade do mesmo, mas sim, fazer com que a vivência deste seja em um ambiente social saudável, pois se este for trabalhado de modo que esteja apto a aprender a conviver e a enfrentar adversidades futuras, serão pessoas futuramente preparadas que não se limitam à querer conhecer, não tem medo de tentar e o convívio deste mediante a outros ambientes sociais, será de certa forma mais agradável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, conclui-se que a disciplina e a indisciplina possuem suas raízes em diferentes contextos, não estando ligada única e exclusivamente ao ambiente escolar, embora neste ela seja mais visível. Além de ser retratada de diversas maneiras, Piaget, Foucault e Vigotisky tem perspectivas diferentes em relação à esta, onde para Foucault (2014) a disciplina escolar seria um reflexo da sociedade, instituições militares e interesses capitalistas predominantes. Já para Piaget (1981), o entendimento de disciplina acontece de acordo com o processo de desenvolvimento da moralidade da criança. Sendo assim, os atos de indisciplinas, tem suas matrizes em dois fatores principais: A revolta às regras ou a falta de conhecimento sobre elas. Já Vygotsky (2007), a coloca como o resultado de um processo compartilhado com pessoas e outros elementos da cultura na qual os sujeitos estão inseridos.

O grande autoritarismo que havia nas salas de aula onde o professor era a autoridade, o espaço era rígido, sem acolhimento e diálogo, favoreceu a diminuição do prazer de aprender quanto pelo enfraquecimento da formação de valores. Com isso, os professores também sofrem.

Houve uma frustração por não conseguirem alcançar a obediência desejada. Um aspecto que merece um grau de atenção maior é a influência das famílias no contexto indisciplinar escolar.

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

PIAGET, Jean. A teoria de Piaget. **Infância e aprendizagem** , v. sup2, pág. 13-54, 1981.

SOUSA, Angelica *et al.*, “**A Pesquisa Bibliográfica: Princípios e Fundamentos**”. Disponível em: 2336-Texto do Artigo-8432-1-10-20210308 (1).pdf . Acesso em: 07/02/2023.

VIEIRA, Ítalo. *et al.*, “**A Disciplina e a Autoridade no Cenário Educacional**”. UniSagrado, 2021. Disponível em: Disciplina e Indisciplina no Quesito Educacional_removed.pdf - Google Drive. Acessado em: 07/02/2023.

VYGOTSKY, Lev. “**A Formação Social da Mente**”. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Análise do Transtorno do Espectro Autista e articulação na aprendizagem: bases psicanalíticas aplicadas ao contexto escolar com a criança autista

Analysis of Autism Spectrum Disorder and articulation in learning: psychoanalytic foundations applied to the school context with the autistic child

Jaqueline Andrea Wojahn

Orientanda no Mestrado em Neurociências, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS

Gláucio Diré Feliciano

Professor Doutor-Orientador no Mestrado em Neurociências, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS

RESUMO

Este estudo de revisão de literatura tem como objetivo explorar a relação entre o autismo e a articulação na aprendizagem, destacando a aplicação das bases psicanalíticas no contexto escolar com crianças autistas. À medida que decorre de falhas na estruturação psíquica do bebê desde seu nascimento, o autismo constitui a psique da criança, afeta o desenvolvimento da comunicação, interação social e comportamento, e sua compreensão aprofundada é crucial para promover estratégias educacionais mais eficazes.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista. bases psicanalíticas. contexto escolar. interação social e comportamento.



ABSTRACT

This literature review study aims to explore the relationship between autism and articulation in learning, highlighting the application of psychoanalytic foundations in the school context with autistic children. As it stems from flaws in the psychic structuring of the baby from birth, autism constitutes the child's psyche, affects the development of communication, social interaction, and behavior, and its in-depth understanding is crucial to promoting more effective educational strategies.

Keywords: autism spectrum disorder. psychoanalytic foundations. school context. social interaction and behavior.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por uma ampla variedade de desafios comportamentais e cognitivos que impactam significativamente o processo de aprendizagem das crianças afetadas. A articulação na aprendizagem refere-se à capacidade do indivíduo de integrar e aplicar conhecimentos de maneira eficiente, e no caso das crianças autistas, essa articulação pode ser especialmente desafiadora.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica que afeta o desenvolvimento da comunicação, interação social e comportamento. Crianças com TEA podem apresentar uma variedade de características, e a gravidade dos sintomas pode variar significativamente de uma pessoa para outra. O diagnóstico geralmente é feito durante a infância, e o TEA é considerado um transtorno ao longo da vida.

O contexto escolar é crucial para crianças com TEA, pois a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global das habilidades sociais, acadêmicas e emocionais. Algumas considerações importantes relacionadas ao TEA no contexto escolar:

Diagnóstico e Intervenção Precoce: Identificar o risco psíquico precocemente é essencial para fornecer intervenções adequadas. Profissionais de saúde, educadores e pais devem trabalhar em conjunto para entender as necessidades específicas da criança e criar um plano de intervenção personalizado.

Intervir pode minimizar os prejuízos ou, vir a estruturar a psique da criança diante da detecção do risco ainda muito cedo. Entende-se por intervenção o acompanhamento clínico investigativo e a assistência prestada à criança e família.

A investigação clínica da constituição psíquica prevê a utilização dos IRDIs¹ - Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil, já nos primeiros 18 meses de vida é capaz de averiguar a presença, ou não, de condições para o bom desenvolvimento de uma estrutura psíquica, consideradas relações corporais, afetivas e simbólicas implicadas na relação entre o bebê e sua mãe. Baseia-se na observação e perguntas dirigidas à mãe (ou cuidador), o discurso proeminente produz na escuta a demanda de risco para o desenvolvimento percebido na ausência de características do desenvolvimento descritas

¹ KUPFER, M. C. M. et al. Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica.

nos itens, indicando precocemente a existência do risco de autismo e ainda muito cedo submetê-los à intervenções.

Elaborado para uso dos pediatras, o instrumento também é de acesso de outros profissionais da saúde e da atenção básica e pode beneficiar muitas crianças, embora ainda seja muito pouco conhecido. Uma vez evidenciado o risco psíquico, profissionais da saúde, pais e educadores devem trabalhar em conjunto para entender as necessidades específicas da criança e criar um plano de intervenção personalizado, inclusive no âmbito da estimulação precoce.

Ambiente Inclusivo: Escolas inclusivas são aquelas que buscam atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com TEA. Adaptações no ambiente, material didático e métodos de ensino podem ser necessárias para garantir a participação e o sucesso dos alunos com TEA. Não somente isso, sem amarras, é preciso pensar uma educação inclusiva fundamentada nos direitos humanos, direito à igualdade e diversidade, se apropria do desenvolvimento humano como objetivo, não a deficiência.

Quando pensamos por este viés, segundo Carvalho (2008), afirma que são as experiências propiciadas a partir das deficiências que norteiam os desempenhos e as capacidades de cada indivíduo. Para a autora, a escola estruturada nos aspectos pedagógicos, na formação de professores, nas mudanças físicas e impressa da responsabilidade com os direitos humanos, sem discriminações, configura uma educação inclusiva para todos, media as relações entre as pessoas com deficiência e o meio, valoriza a cultura, estimula as competências intelectuais, orienta e evidencia as relações humanas.

Equipe Interdisciplinar: A colaboração entre profissionais, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e professores, é essencial. Reuniões regulares para discutir o progresso, ajustar estratégias e compartilhar informações são fundamentais para o sucesso do aluno.

Comunicação e Interação Social: Estratégias específicas podem ser implementadas para melhorar a comunicação e a interação social, como o uso de sistemas de comunicação alternativa e aumentativa (CAA)² ou treinamento em habilidades sociais.

Adaptações Curriculares: O currículo pode precisar ser adaptado para atender às necessidades individuais do aluno, levando em consideração seus interesses, habilidades e desafios específicos. Atualmente, as escolas vem tratando individualmente as questões da inclusão com a elaboração do PEI – Plano Educacional Individualizado. Este documento consiste na organização de um percurso de ensino e aprendizagem específico para cada criança, considerando as suas potencialidades, habilidades, aptidões e respeitando suas dificuldades e limitações. A equipe pedagógica da escola é quem o estrutura: o professor, coordenador pedagógico, acompanhante pedagógico, pais e, se houver, psicólogo / psicopedagogia da escola. Isto é, a adequação de estratégias, planejamento, a forma de avaliá-lo e a flexibilidade em reavaliado constantemente, podendo modificar a estrutura do PEI de acordo com suas evoluções é dever de todos.

Apoio Comportamental: Estratégias de apoio comportamental, como o uso de

² CAA é um termo usado para diferentes métodos de comunicação. Criado para auxiliar na comunicação das pessoas que são incapazes de usar o discurso verbal. É um método que se adequa a necessidade daqueles que estão começando a se comunicar como aos que faziam uso do discurso verbal.

reforços positivos e a criação de rotinas consistentes, são frequentemente benéficas para alunos com TEA. Promover a sensibilização entre os colegas e educar a comunidade escolar sobre o TEA também é determinante para um ambiente mais compreensivo e solidário.

Transição Escola-Comunidade: Planejar a transição do ambiente escolar para a comunidade é crucial, considerando as habilidades necessárias para a vida diária e a possibilidade de continuidade do apoio fora da escola.

É importante ressaltar que cada criança com TEA é única, e as estratégias de apoio devem ser adaptadas individualmente. A abordagem colaborativa e centrada na criança é fundamental para promover o desenvolvimento e a inclusão bem-sucedidos no contexto escolar.

O objetivo deste estudo de revisão de literatura é realizar uma análise aprofundada do Transtorno do Espectro Autista (TEA) sob uma perspectiva psicanalítica, focalizando especificamente a articulação desse transtorno com o processo de aprendizagem no contexto escolar. Buscaremos explorar as bases teóricas da psicanálise aplicadas ao entendimento do comportamento e das necessidades da criança autista, examinando como esses elementos impactam sua experiência educacional. O propósito central é proporcionar uma compreensão mais abrangente das interações entre o TEA e a dinâmica escolar, oferecendo *insights* que possam informar práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas para crianças autistas.

DESENVOLVIMENTO

O autismo, também conhecido por Transtorno do Espectro Autista, segundo o DSM-5, é caracterizado por uma ampla variedade de desafios comportamentais e cognitivos que impactam significativamente o processo de aprendizagem das crianças afetadas. A articulação na aprendizagem refere-se à capacidade do indivíduo de integrar e aplicar conhecimentos de maneira eficiente, e no caso das crianças autistas, essa articulação pode ser especialmente desafiadora.

Segundo estudos psicanalíticos, pouco difundidos na sociedade, o autismo é acometido na criança à medida que se apresentam falhas na estruturação psíquica do bebê desde seu nascimento. Ao longo do processo, essa estrutura permanece fragilizada e passa a constituir a psique da criança, causando prejuízos na ausência da pulsão. Desse modo, a tendência é a não instauração do circuito pulsional³ completo, o que inicia a montagem de um cenário de risco psíquico preocupante e passível de muita atenção.

No caso de instaurar somente o primeiro e o segundo tempo do circuito pulsional e não se evidenciar a ausência da ligação erótica ao Outro, subestima-se ali a efetivação do gozo que confere a privação do prazer. Nas circunstâncias de privação erótica ao Outro, em casos de risco, estará presente desde os primeiros dias e meses de vida.

3 A pulsão, para Laznik (2021) apud Lacan (1964), pode ser imaginada como uma montagem de início sem sentido, mas compreende uma montagem numa colagem surrealista. Define-se em algo interno como a noção de necessidade, do mesmo modo como ela se manifesta no organismo pela fome e sede, logo consecutiva em diferentes níveis. O circuito pulsional elaborado no sujeito infere o investimento erógeno nas estruturas de borda que converge a satisfação (erógeno não sexual genital, e sim do corpo todo, bordas do corpo). Quando as zonas erógenas não são investidas do circuito pulsional também não fazem borda, ficam fadados ao não controle das extremidades do corpo como os esfíncteres, em seus lábios escorre saliva, parece que não sentem dor, não querem ser tocados.

É dessa premissa na instauração na estrutura que originam as expressões, segundo Laznik (2021, p. 29, 78), “se nós retirarmos o termo *eros* de *autoerotismo*, nos encontramos face ao autismo! [...] Estamos certos de que *autoerotismo* contém *Eros*. Sem *Eros*, *autoerotismo* se escreve *autismo*”.

Eros é a marca erótica, quando não estruturada apresenta a falta de ligação psíquica armada e acaba por ser compensada na criança, como descarga de excitação nos movimentos, dado momento, aparecem as estereotípias e automutilações, mordidas, bater a cabeça na parede e agressividade. Pelo mesmo motivo, se instalam as implicações deficitárias cognitivas, linguísticas e sociais. Ora, nada comprova o contrário, embora não se (re)conheça tal fenômeno porque supõe desvelar aí uma fragilidade materna e desse modo, a incidência sobre o autismo mudaria a lógica atual em ascensão, que dissemina puramente as causas neurológicas e genéticas e eclode com grande aprovação na sociedade.

Na corrente desse período inicial da vida onde as falhas na estruturação psíquica se inscrevem, ao persistirem se tornam próprias da estrutura e não poderão ser convertidas. Na ausência do significante materno – mãe, pode ser substituído por outro que venha a deslocar a completude do gozo do bebê, o que não pode, é ficar sem, pois é dessa estruturação inicial que o corpo se arma para uma vida social com o outro, interage, observa, percebe, convoca, ou nada realiza. Logo, se não estruturada, o isolamento, busca por outros focos que não o olhar da mãe, a incidência dos prejuízos no desenvolvimento da comunicação, interação social e comportamento do bebê, repercute nas características deficitárias e acarreta na condição autística.

A variedade de características, singulares e sem padronização frente a patologia, e a gravidade dos sintomas pode variar significativamente de uma pessoa para outra. A presença das variações também está associada a maturação inicial da estrutura psíquica de cada criança, por esse motivo, um diagnóstico médico, neurológico e psiquiátrico geralmente observado ainda na infância, é investido do apoio de diferentes terapias, em busca de possibilitar o desenvolvimento das habilidades prejudicadas, embora as marcas sejam pertinentes ao indivíduo ao longo da vida, o acompanhamento especializado é muito importante no processo de descobertas e desenvolvimento propriamente dito.

Do mesmo modo, o contexto escolar é crucial para crianças autistas, pois a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global das habilidades sociais, acadêmicas e emocionais. As principais considerações relacionadas ao autismo no contexto escolar se desdobram sobre a necessidade de conhecer a criança em seu modo de operar, agir, pensar, articular e manifestar suas sensações diante das diferentes experiências. Para tanto, é importante que todos implicados no seu desenvolvimento, sejam convocados a *conhecer* a criança. Características do Transtorno do Espectro Autista:

Exploração das principais características do TEA, incluindo dificuldades na comunicação verbal e não verbal, padrões restritos e repetitivos de comportamento, além de desafios na interação social.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neuropsiquiátrica complexa que afeta o desenvolvimento da comunicação, interação social e comportamento. O TEA é caracterizado por uma variedade de sintomas e níveis de gravidade, o que é refletido no

termo “espectro”. Aqui estão algumas características gerais associadas ao TEA:

Dificuldades na Comunicação: Presença de déficits de comunicação verbal, contato visual ausente ou atípico, assim como gestos, expressões faciais, orientação corporal ou entonação da fala, atenção compartilhada quanto a manifestar interesses.

O autismo dispõe do conceito de pulsão e desse converge o olhar, a voz e o olhar do outro fundador da imagem do corpo infantil, a fim de tratar de definir como esses fenômenos implicam na estruturação do sujeito no que tende em desmistificar os enigmas dessa formação.

Laznik (2021), aponta marcas essenciais na relação do bebê com sua mãe e a *função paterna*, que nada mais é do que a metáfora em ter um outro além da mãe a quem o bebê possa se endereçar, permitindo-se separar desta mãe. É necessário apreender o termo *alienação* que denota sentido do bebê passar pelos significantes do Outro e num mesmo movimento ficar alienado a este Outro. Por exemplo, quando a mãe (Outro) interpreta e nomeia o que sente o filho, quando chora - “Ah! Você quer mamar?!”, quando balbucia – “Então você quer conversar?”.

Uma falha na alienação, implica na recusa que o bebê faz ao Outro, não ouve nada do que se endereça a ela e não há respostas da ordem perceptiva. As “não-respostas” são os comportamentos comuns na experiência de vida do autista, uma vez que ele ignora a presença do outro como consequência da desinibição libidinal. Fala-se de um investimento de gozo no olhar da mãe e do outro, que a este bebê também o é privado.

Do mesmo modo, a pulsão oral comprometida desvitaliza, ainda bebê, o desenvolvimento da linguagem, a iniciar por não haver reconhecimento da voz do Outro. A linguagem em emissão de uma voz ou som, oferece suporte do Outro e permite o jogo presença/ausência, dá a ver o espaço entre o que é endereçado ao bebê na prosódia ou fala, e o tempo para este retornar algum efeito e enviar ao Outro, a mãe reenvia algo ao bebê, quando tudo vai bem.

A presença da linguagem é extremamente importante na elaboração do circuito pulsional adequado. Uma amostra disso é a apetência oral, marca de uma forma muito particular usada pela mãe conhecida como ‘manhês’. A mãe fala em manhês e suas nuances do tom da voz e a prosódia espacial, são capazes de captar a atenção do bebê e produzir efeito significativo na apetência oral do pequeno indivíduo, isto é, na espontânea relação com o apetite e satisfação alimentar. O manhês apresenta uma série de características linguísticas, das quais de acordo com Laznik (2021), estupefação e prazer precisam andar conjugados para produzir esse tipo de pico prosódico.

Comunicação Verbal na prática: Algumas pessoas com TEA vem a ter atrasos na aquisição da linguagem ou podem não desenvolvê-la adequadamente. Algumas têm uma linguagem verbal excepcional, enquanto outras podem ter dificuldades na comunicação verbal.

Comunicação Não Verbal na prática: Dificuldades em interpretar e usar a linguagem corporal, expressões faciais e gestos, em compreender e utilizar o contato visual.

Dificuldades na Interação Social: Dificuldades em estabelecer e manter

relacionamentos sociais. Desafios em compreender as nuances sociais, como saber quando falar ou ouvir, compartilhar emoções e participar de interações sociais recíprocas.

Segundo Cordié (1996), o sujeito inconsciente é atravessado pelos efeitos de alienação e separação (teoria lacaniana). O primeiro, diz respeito à inscrição do sujeito na linguagem com o mecanismo do recalçamento – o sujeito é efeito da obra da linguagem; o segundo, diz respeito à pulsão, ao objeto, causa do desejo e gozo. Quando algo não vai bem com a criança, o seu desenvolvimento está clivado a um discurso vazio, estereotipado, de associação livre e lugares comuns e enredado na banalidade contemporânea, limitando-a de investir-se do desejo e gozo (e não sente prazer na interação com o outro).

O desenvolvimento da criança se estrutura e organiza as funções mentais superiores a partir da interação com o outro(s) mais experiente que ela, momento cujas demandas pulsionais afetivas servem à manifestações de satisfação, interpolando entre necessidade e desejo, próprias da realização do pensamento. Entre as necessidades e os desejos da criança em relação à interação com os adultos, se estruturam as modificações maturacionais, a personalidade e o que a torna singular nesse mundo, a própria identidade, *eu*.

Comportamentos Repetitivos e Restritos: Participação em comportamentos estereotipados ou repetitivos, como movimentos corporais repetitivos, fixação em padrões específicos de interesse, e aderência estrita a rotinas.

Sensibilidade a estímulos sensoriais, como luzes intensas, sons altos ou texturas específicas.

Para o conhecimento psicanalítico as estereotípias, comportamentos repetitivos e a presença dos padrões de interesse restritos confrontam,

Tais ocorrências, apesar de seu retorno insistente, têm um fim de descarga motora antes que de ato. Seriam resíduos de gestos esvaziados de sua função de comunicação, e a autora propõe que apenas na origem pudessem ter tido valor de ato. Aparece assim uma importante distinção entre as insistências estereotípicas – ruínas de um ato – e a ordem da repetição (*Wiederholungszwang*) – de representação de ausência. (Laznik, 1997 *apud* Pavone *et al.*, 2003, p. 71)

Pavone *et al.* (2003), propõe-se que a direção do tratamento com a criança, se ocupe em restaurar nesses comportamentos seu valor representacional, ligando-os às representações de palavras, para que por meio delas adquiram um valor para além de seu corpo, que ainda responde como um puro real de descarga motora.

Interesses Específicos e Atípicos: Foco intenso e específico em temas ou atividades particulares. Pode haver resistência à mudança ou insistência em seguir rotinas específicas.

Variedade na Gravidade dos Sintomas: O TEA é um espectro, o que significa que a intensidade e a combinação de sintomas podem variar significativamente entre os indivíduos. Em muitos casos, o sintoma não reconhecido na escuta pelos profissionais ainda muito cedo, vira próprio da estrutura do sujeito.

Algumas pessoas podem ser altamente funcionais, enquanto outras podem necessitar de apoio significativo na vida diária.

Início na Infância: Os sintomas do TEA geralmente se manifestam na infância, muitas vezes antes dos 3 anos de idade. Os sinais podem incluir a falta de resposta ao nome, atrasos no desenvolvimento da linguagem e dificuldades na interação social.

Porém, há uma divergência muito evidente entre profissionais de vertente psicanalítica e comportamental na perspectiva de viabilizar o desenvolvimento psíquico da criança com problemas no desenvolvimento, em sofrimento e investigação, ou a criança já reconhecida pelo automatismo autístico.

Conceber um bebê atravessado por problemas no desenvolvimento exige detectar o sintoma, a fim de evitar que avance para além das primeiras impressões e se edifique a um conjunto de comprometimentos, como aponta Jerusalinsky (2002, p. 181), pois “quanto menor é uma criança, mais indiferenciados estão entre si os diferentes aspectos instrumentais do desenvolvimento”.

Um bebê lido no quantitativo de “atraso” do desenvolvimento, remete pensar que suas produções não estão ocorrendo dentro do tempo esperado e é preciso a investidura em uma investigação sobre as possibilidades de problemas reais, da ordem do estabelecimento do real. A investigação demanda o olhar de profissionais da saúde, médicos capacitados e implicados na constituição psíquica da criança, que vislumbre sobre o bebê muito mais do que o corpo físico ou como objeto a ser adequado função por função, aplicando técnicas na busca por adiantar e realizar uma espécie de ajuste de tempo e operações.

De acordo com Jerusalinsky (2002), a questão é realizar uma leitura clínica do sintoma, considerando o circuito da demanda e desejo do bebê, isso envolve a imagem do seu corpo e as inscrições maternas nele impressas a partir da fantasia acerca do filho.

O sintoma nunca é sem sentido ou infundado, se apresenta pela incógnita e precisa ser decifrado no contexto do sujeito e sua rede de representações psíquicas. Detectar o risco psíquico significa fazer operar o significante *risco* enquanto um perigo a ser visto e tão logo, detectado e evitado o quanto antes possível.

À medida que o processo constituinte do bebê segue em curso de estruturação, a operação do significante em questão inicia pela verificação médica, visto que atribui ferramentas de verificação, exames clínicos e laboratoriais a sua escuta sobre o sintoma. A prerrogativa de uma boa investigação se dá na escuta dos pais e cuidadores e uma anamnese cuidadosa e detalhada. Inevitavelmente, os familiares buscam por respostas e na maioria dos casos, imediatas; é preciso cautela.

Abordagem Multidisciplinar para Intervenção: O tratamento e o suporte para pessoas com TEA frequentemente envolvem uma abordagem multidisciplinar, que pode incluir terapia comportamental, terapia ocupacional, fonoaudiologia e intervenções educacionais especializadas.

É essencial destacar que cada pessoa com TEA é única, e as características podem variar amplamente. Além disso, a compreensão e o diagnóstico do TEA podem evoluir com o tempo à medida que a pesquisa e a compreensão da condição avançam. O diagnóstico e a intervenção precoce são fundamentais para otimizar os resultados para indivíduos com TEA.

Impacto nas Habilidades de Aprendizagem: Revisão das pesquisas que evidenciam como as características do TEA influenciam as habilidades de aprendizagem, destacando áreas como a linguagem, o processamento de informações e as habilidades sociais.

O impacto nas habilidades de aprendizagem pode ser influenciado por uma variedade de fatores, incluindo o ambiente de aprendizagem, o estilo de ensino, a motivação do aprendiz e até mesmo questões de saúde. Aqui estão algumas considerações:

Ambiente de Aprendizagem: Presencial vs. Online: A transição de um ambiente de aprendizagem presencial para um ambiente online pode afetar as habilidades de aprendizagem. Algumas pessoas podem ter dificuldades em se adaptar à aprendizagem online, enquanto outras podem prosperar com a flexibilidade que ela oferece.

Infraestrutura e Recursos: A disponibilidade de recursos adequados, como materiais didáticos, acesso à internet e tecnologia, pode impactar significativamente as habilidades de aprendizagem.

Estilo de Ensino: Abordagens Pedagógicas: Diferentes estilos de ensino podem afetar a forma como os alunos absorvem informações. Alguns alunos podem se beneficiar mais de abordagens práticas, enquanto outros podem preferir métodos mais teóricos.

Adaptação a Diferentes Estilos de Ensino: A capacidade de se adaptar a diferentes estilos de ensino é uma habilidade importante. Alunos que conseguem fazer essa transição podem ter uma vantagem.

Motivação do Aprendiz: Motivação Intrínseca vs. Extrínseca: A motivação intrínseca (motivação interna) muitas vezes resulta em um aprendizado mais eficaz. Quando os alunos estão intrinsecamente motivados, eles tendem a buscar ativamente o conhecimento.

Desafios de Motivação: Questões como desânimo, falta de interesse no conteúdo e ausência de metas claras podem afetar negativamente as habilidades de aprendizado. O desafio convoca à reflexão, há autistas que:

Parecem não ter instrumentos para estabelecer relações, seja por se manterem alheios ao campo social em que habitam, seja por abordarem, sem discriminar nem mediar com a fala, seus próprios corpos, objetos e pessoas [...] pode ser muito difícil reconhecer um percurso de aprendizagem nelas: errantes, sugerem, muitas vezes, apenas deambularem pela escola. (Vorcaro, 2020, p. 229-230)

Saúde Mental e Física: Impacto na Concentração: Questões de saúde mental, como ansiedade e estresse, podem afetar a capacidade de concentração e, por conseguinte, as habilidades de aprendizagem.

Saúde Física: A saúde física também desempenha um papel importante. Fadiga, falta de sono e condições de saúde podem impactar negativamente o processo de aprendizagem.

Apoio Familiar, Social e Rede: O suporte de familiares, amigos e colegas pode ser crucial. Um ambiente de apoio pode contribuir positivamente para o desenvolvimento das habilidades de aprendizado.

Muito comum é percebido um saber velado pela família em atendimento, cujo prazer

em ser pais e transferir sua herança cultural e social ao filho, não se aplica e dá lugar a angústia profunda, pois é preciso estar atento ao desenvolvimento da criança.

O propósito da criança e sua família receber atendimento de uma equipe multidisciplinar implica em estar com a criança em situações distintas: atendimentos individuais, atendimentos à família, atividades livres e espaços grupais e dentre o ambiente intercorrer de ações que sustentam o lugar de cada um na relação. Isto é, da criança, da família, do terapeuta em observação e intervenção, para assim avaliar a relação estabelecida entre os sujeitos dessa relação, seja pela linguagem, pelo toque, etc.

O isolamento social pode prejudicar a motivação e o bem-estar emocional, afetando indiretamente as habilidades de aprendizado. A integração eficaz de tecnologias educacionais pode melhorar as habilidades de aprendizado, mas a falta de acesso ou compreensão dessas tecnologias pode criar disparidades. Abordagens de aprendizado personalizado, apoiadas por tecnologias inovadoras, têm o potencial de atender melhor às necessidades individuais dos alunos.

Avaliação Contínua: Feedback Construtivo: Uma avaliação contínua com feedback construtivo pode impulsionar o aprendizado. A ausência de feedback ou avaliações infrequentes pode limitar o desenvolvimento das habilidades.

O impacto nas habilidades de aprendizagem é multifacetado e influenciado por uma combinação de fatores. A abordagem mais eficaz leva em consideração esses diversos elementos para criar um ambiente educacional que promova o desenvolvimento integral dos alunos.

A Psicanálise e a Criança Autista: Exploração das teorias psicanalíticas de grandes pensadores, como Freud e Lacan, e como essas teorias podem ser aplicadas à compreensão das complexidades da mente de uma criança autista. Destaque para a importância da abordagem psicanalítica na compreensão do desenvolvimento emocional e cognitivo.

A relação entre a psicanálise e a criança autista tem sido objeto de discussão e pesquisa ao longo do tempo. A psicanálise, desenvolvida por Sigmund Freud e posteriormente expandida por outros psicanalistas, aborda o funcionamento da mente humana, os processos inconscientes e a influência da infância no desenvolvimento psicológico. Quando se trata da aplicação da psicanálise à compreensão da criança autista, é importante notar que há diversas abordagens dentro da psicanálise, e as opiniões podem variar.

Psicanálise Tradicional: Alguns psicanalistas tradicionais argumentam que os sintomas do autismo podem ser interpretados como defesas contra ansiedades inconscientes. Nessa perspectiva, o comportamento autista pode ser entendido como uma tentativa da criança de se proteger de conflitos internos.

Psicanálise Relacional: Outra abordagem dentro da psicanálise, conhecida como psicanálise relacional, enfoca as relações interpessoais e a importância do ambiente na formação da psique. Os psicanalistas relacionais podem explorar como as interações sociais e familiares podem influenciar o desenvolvimento da criança autista.

Psicanálise Winnicottiana: Donald Winnicott, um psicanalista britânico, desenvolveu conceitos importantes relacionados ao desenvolvimento infantil. Ele enfatizou a importância

do ambiente facilitador e da mãe suficientemente boa. Em termos de autismo, alguns psicanalistas que seguem a abordagem winnicottiana podem explorar como a falta de sintonia entre a criança e o ambiente pode contribuir para os desafios autistas.

Teoria do Objeto Transicional: Winnicott também introduziu a ideia de “objeto transicional”, que se refere a objetos como cobertores ou brinquedos que ajudam as crianças a lidar com a transição entre o self e o mundo exterior. Em casos de autismo, a análise pode se concentrar em como a criança lida com esses objetos transicionais e como isso pode refletir em sua relação com o mundo.

De acordo com Klinger (2013), o objeto transicional é a primeira possessão “não-eu” do sujeito, implica na transição da criança entre a união com a mãe, para o estado em que é capaz de se reconhecer como um ser diferente dela. É neste espaço intermediário que têm lugar o brincar, a criatividade e a cultura.

Retomando um recorte de Winnicott (1984, p. 84), uma falha do ambiente da qual o bebê não comparece como objeto transferencial da mãe, portanto, seu comportamento não é interpretado por esta, gerando “uma quebra da organização mental da ordem da desintegração, despersonalização, desorientação, queda para sempre e perda do sentido do real e de se relacionar com os objetos” (Winnicott, 1984, p. 84).

A evolução decorrente da falha caracteriza o desenvolvimento de uma criança com prejuízos nas relações interpessoais porque anterior a isso, não se constituiu subjetivamente sob a imagem de seu próprio corpo no chamado estádio do espelho, isto é, o bebê muito pequeno não se percebe no olhar da mãe no nível da relação especular e não se estabelecer o contato entre os dois.

Não se reconhecer a si nem ao Outro implica na rigidez psíquica e corporal, na falta de um interjogo do plano simbólico e da linguagem entre mãe e filho substituído por desvio de olhar, estereotípias recorrentes e em algumas situações, na ecolalia. Segundo Winnicott (1963b-1994), no ser humano há uma tendência inata ao amadurecimento emocional que impulsiona ao desenvolvimento e ao início de sua existência, inscreve-se na continuidade dos ser.

Para a criança autista, a falha do objeto transicional acarreta na dificuldade em ser criativo, para tanto espera-se que não sejam desvendados pela etiologia dos processos inatos que deslocam atenção ao desenvolvimento emocional da criança. A definição de criatividade vem à vida do autista, segundo Temple (2023), como reconhecimento súbito e inesperado de conceitos ou fatos numa relação nova que não tinha sido percebida.

É crucial reconhecer que a abordagem psicanalítica não é a única perspectiva no entendimento e tratamento do autismo. Abordagens mais contemporâneas, baseadas em evidências científicas, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e terapias cognitivo-comportamentais, também desempenham um papel importante no suporte a crianças autistas.

Além disso, muitos profissionais adotam uma abordagem integrativa, combinando elementos da psicanálise com outras teorias e práticas para oferecer uma compreensão mais abrangente e personalizada do desenvolvimento e das necessidades da criança autista.

Intervenções Psicanalíticas no Contexto Escolar: Discussão sobre estratégias psicanalíticas específicas que podem ser aplicadas no ambiente escolar para apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças autistas. Isso inclui a importância da construção de relações, a compreensão das dinâmicas emocionais e a adaptação de métodos de ensino.

As intervenções psicanalíticas no contexto escolar referem-se à aplicação dos princípios e técnicas da psicanálise na compreensão e abordagem de questões emocionais, comportamentais e sociais que podem surgir no ambiente educacional. A psicanálise, desenvolvida por Sigmund Freud e posteriormente elaborada por outros teóricos, busca entender os processos inconscientes que influenciam o pensamento, o comportamento e as relações interpessoais.

A seguir estão algumas formas comuns de intervenções psicanalíticas no contexto escolar:

Orientação aos Pais: A psicanálise frequentemente enfatiza a importância da infância e das relações parentais na formação da personalidade. Portanto, orientar os pais sobre como compreender e lidar com os aspectos emocionais e comportamentais de seus filhos pode ser uma intervenção útil.

Psicoterapia Individual: Alunos que enfrentam desafios emocionais ou comportamentais podem se beneficiar de sessões de psicoterapia individual. Essas sessões fornecem um espaço seguro para explorar pensamentos, sentimentos e experiências que podem estar afetando o desempenho escolar.

Grupos Terapêuticos: Além da psicoterapia individual, grupos terapêuticos podem ser formados para abordar temas específicos, como habilidades sociais, resolução de conflitos ou autoestima. Esses grupos proporcionam oportunidades para os alunos compartilharem experiências e aprenderem uns com os outros.

Aconselhamento Escolar: Psicólogos escolares podem incorporar abordagens psicanalíticas em suas práticas de aconselhamento. Isso pode envolver a exploração de aspectos inconscientes das dificuldades acadêmicas ou sociais enfrentadas pelos alunos.

Observação e Análise Comportamental: Os profissionais podem usar técnicas psicanalíticas para observar e analisar padrões de comportamento em sala de aula, identificando possíveis questões subjacentes que podem impactar o desempenho acadêmico.

Avaliação Psicológica: A psicanálise também pode influenciar a forma como as avaliações psicológicas são conduzidas no contexto escolar. Isso pode incluir a consideração de fatores inconscientes que podem influenciar os resultados.

Colaboração com Professores: A colaboração entre profissionais de psicologia e professores é fundamental. Os psicólogos podem oferecer insights psicanalíticos para ajudar os professores a compreenderem melhor as necessidades emocionais dos alunos e desenvolverem estratégias eficazes de ensino.

É importante notar que a aplicação da psicanálise no contexto escolar deve ser

feita com sensibilidade e consideração pelas necessidades individuais dos alunos. Além disso, a integração de abordagens psicológicas complementares pode ser benéfica para abordar uma variedade de desafios enfrentados pelos alunos.

A Importância da Colaboração entre Profissionais: Enfatização da necessidade de colaboração entre profissionais da educação, psicólogos e outros especialistas para desenvolver abordagens integradas e personalizadas que atendam às necessidades específicas de cada criança autista.

A colaboração entre profissionais é fundamental no contexto escolar para lidar com crianças autistas. A abordagem colaborativa envolve a cooperação entre diferentes profissionais, como professores, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros, para proporcionar um ambiente educacional inclusivo e de apoio às necessidades específicas das crianças autistas. Aqui estão algumas razões pelas quais essa colaboração é tão importante:

Abordagem Multidisciplinar: A colaboração entre profissionais de diferentes áreas permite uma abordagem multidisciplinar para atender às necessidades complexas das crianças autistas. Cada profissional traz uma perspectiva única e conhecimento especializado, contribuindo para um plano abrangente e personalizado.

Identificação e Avaliação Precisas: A colaboração facilita a identificação precoce e a avaliação precisa das necessidades individuais de cada criança autista. Profissionais de diferentes áreas podem contribuir para a compreensão completa do perfil da criança, incluindo suas habilidades, desafios, interesses e estilos de aprendizagem.

Desenvolvimento de Estratégias Personalizadas: Com uma compreensão abrangente das necessidades da criança, os profissionais podem colaborar para desenvolver estratégias de ensino personalizadas. Isso inclui adaptações curriculares, estratégias de comunicação, suporte sensorial e técnicas de gerenciamento de comportamento que atendam às necessidades específicas de cada criança.

Ambiente Inclusivo: A colaboração entre profissionais contribui para a criação de um ambiente inclusivo na sala de aula. Isso não apenas beneficia a criança autista, mas também promove a aceitação e compreensão entre os colegas, educadores e pais.

Compartilhamento de Recursos e Informações: A colaboração facilita o compartilhamento de recursos e informações. Profissionais podem compartilhar estratégias eficazes, materiais adaptados e informações sobre as últimas pesquisas e práticas, fortalecendo assim a qualidade do suporte oferecido.

Transição Suave entre os Níveis de Ensino: À medida que as crianças autistas avançam para diferentes níveis de ensino, a colaboração entre profissionais garante uma transição suave. O compartilhamento de informações sobre estratégias eficazes e as necessidades específicas da criança ajuda a garantir a continuidade do apoio.

Envolvimento dos Pais: A colaboração não se limita apenas aos profissionais da escola. Envolver os pais na colaboração é crucial para garantir uma abordagem consistente e abrangente para o desenvolvimento da criança, tanto na escola quanto em casa.

A colaboração entre profissionais desempenha um papel crucial na promoção de ambientes educacionais inclusivos e no fornecimento de suporte adequado para crianças autistas no contexto escolar. Essa abordagem multidisciplinar contribui para o desenvolvimento global da criança, maximizando seu potencial de aprendizado e participação na sociedade.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para a realização desta revisão de literatura foi fundamentada em uma abordagem sistemática e abrangente, com o objetivo de analisar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) sob a ótica das bases psicanalíticas e sua aplicação no contexto escolar, especialmente no que se refere à articulação na aprendizagem com crianças autistas.

Seleção dos Estudos: A busca por artigos e trabalhos relevantes foi conduzida em bases de dados acadêmicas renomadas, incluindo *PubMed*, *PsycINFO* e *Scopus*. Os termos de pesquisa utilizados foram cuidadosamente selecionados para abranger aspectos clínicos e educacionais do TEA, bem como a perspectiva psicanalítica.

Crítérios de Inclusão e Exclusão: Foram estabelecidos critérios de inclusão para garantir a qualidade e relevância dos estudos selecionados. Artigos que abordavam diretamente a relação entre TEA e as teorias psicanalíticas, assim como aqueles que exploravam estratégias de articulação na aprendizagem para crianças autistas, foram considerados. Foram excluídos estudos que não estavam disponíveis em língua portuguesa ou que não abordavam diretamente a temática proposta.

Categorização e Análise de Dados: Os estudos selecionados foram categorizados de acordo com temas específicos, como diagnóstico e características do TEA, abordagens psicanalíticas relevantes, e estratégias de intervenção educacional. A análise de dados envolveu a identificação de padrões, convergências e divergências nas descobertas, contribuindo para uma compreensão mais abrangente das relações entre o TEA e a articulação na aprendizagem.

Síntese e Discussão Crítica: A síntese dos resultados foi realizada de forma a destacar os principais *insights* proporcionados pelos estudos revisados. A discussão crítica buscou integrar as perspectivas psicanalíticas à prática educacional, explorando maneiras eficazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e socioemocional em crianças autistas.

Limitações e Considerações Éticas: As limitações desta revisão incluem a possibilidade de viés de seleção e a dependência da disponibilidade de estudos em língua portuguesa. Além disso, respeitaram-se as diretrizes éticas na condução da revisão, garantindo o respeito à propriedade intelectual dos autores e a integridade na análise dos dados.

A presente metodologia proporcionou uma abordagem sistemática e robusta para a análise do TEA a partir das bases psicanalíticas, concentrando-se na aplicação prática desses conhecimentos no ambiente educacional, com especial atenção à articulação na aprendizagem de crianças autistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação na aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista é uma área complexa que requer uma compreensão holística. A aplicação das bases psicanalíticas no contexto escolar pode oferecer uma abordagem enriquecedora e complementar às estratégias educacionais tradicionais. A promoção de ambientes inclusivos e adaptados, aliada à compreensão profunda das necessidades emocionais e cognitivas das crianças autistas, é crucial para otimizar o processo de aprendizagem e promover o desenvolvimento global desses indivíduos.

Este estudo de revisão reafirma a importância de uma abordagem psicanalítica na compreensão e intervenção no desenvolvimento educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao longo do estudo, evidenciamos que a articulação entre os princípios psicanalíticos e o ambiente escolar proporciona um olhar mais abrangente sobre as singularidades e necessidades dessas crianças, favorecendo a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

A psicanálise, ao destacar a importância das relações interpessoais e da subjetividade, oferece um arcabouço teórico valioso para compreender as peculiaridades do desenvolvimento autista. O reconhecimento da subjetividade da criança com TEA, suas dificuldades na comunicação e interação social, bem como os possíveis desafios na construção do conhecimento, revelam a necessidade de adaptações e intervenções específicas no contexto escolar.

Nesse sentido, a integração de abordagens psicanalíticas no ambiente educacional permite uma maior sensibilidade aos processos emocionais e cognitivos das crianças autistas. Ao considerar a importância da relação professor-aluno, as dinâmicas grupais e as estratégias de ensino que respeitam a diversidade de estilos de aprendizagem, é possível criar um ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral da criança com TEA.

Portanto, a aplicação das bases psicanalíticas no contexto escolar com crianças autistas não apenas enriquece a compreensão do TEA, mas também contribui para a construção de práticas educacionais mais inclusivas e efetivas. Esta pesquisa destaca a relevância de uma abordagem holística, que considera não apenas os aspectos clínicos, mas também os fatores sociais e educacionais que moldam o desenvolvimento dessas crianças. Ao promover uma educação que respeita a diversidade e valoriza a singularidade de cada aluno, estamos não apenas atendendo às necessidades específicas do TEA, mas também fomentando uma sociedade mais inclusiva e justa.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Mediação: Porto Alegre/RS. 2008.

CORDIÉ, A.. **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Trad. Sônia Flach e Marta D'Agord. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

JERUSALINSKY, J., 1971- **Enquanto o futuro não vem:** a psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês. / Julieta Jerusalinsky. – Salvador, BA: Ágalma, 2002. – (Calças curtas; 3).

KLINGER, E. F.; RAMOS DE SOUZA, A. P.. **O brincar e a relação objetal no espectro autístico.** Relato de Experiência Profissional • Fractal, Rev. Psicol. 25 (1) • Abr, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/xFZ5RMRQMjy7y4hKmXh9wQg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em> 05 set. 2023.

KUPFER, M. C. M. *et al.*. **Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil:** um estudo a partir da teoria psicanalítica. Latin American Journal of Fundamental Psychopathology, v. 6, n. 1, p. 48-68, 2009. Tradução. Disponível em: <http://www.fundamentalpsychopathology.org/journal/v06n01/valor.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LAZNIK, M-C.. **A voz da sereia:** o autismo e os impasses na constituição do sujeito. – 4. reimpr. – Salvador: Ágalma, 2021.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM–5/ [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento...et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordiolo ... [et al.]. – 5. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2014.

PAVONE, S. *et al.* (2003). **Da estereotipia à constituição da escrita num caso de autismo:** Dois relatos.um percurso. *Estilos Da Clinica*, 8(14), 68-89. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v8i14p68-89>

TEMPLE, G. **O cérebro autista.** 18ª edição – Rio de Janeiro: Record, 2023.

VORCARO, Â. O dizer de crianças que não falam. In: VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. **Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação** – Coleção Psicanálise e Educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

WINNICOTT, D. W.. **Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil.** Rio de Janeiro: Imago, 1984.

WINNICOTT; SHEPPHERD, R.; DAVIS, M. (Orgs.). (1994) **Explorações psicanalíticas:** D.W. Winnicott. (J.O. de A. Abreu, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (1963) “O medo do colapso”, p.70-76.

A fundamentação teórica na avaliação escolar: um guia para educadores

The theoretical foundation in school assessment: a guide for educators

Luíene da Silva Veloso

RESUMO

No decorrer deste capítulo, empenha-se em uma revisão teórica abrangente sobre avaliação escolar, objetivando dotar os professores de conhecimentos teóricos fundamentais para aprimorar suas práticas reflexivas de maneira mais efetiva no contexto educacional. A abordagem multifacetada inclui a análise crítica da avaliação da aprendizagem escolar e das avaliações externas em larga escala, examinando suas implicações e influências no processo educativo. Além disso, são explorados os conceitos de validade, confiabilidade e praticidade na avaliação, fornecendo uma base teórica sólida para a construção e aplicação de instrumentos avaliativos. O capítulo destaca a dicotomia entre avaliação holística e analítica, oferecendo reflexões sobre como essas abordagens podem coexistir de maneira complementar, promovendo uma visão mais completa do desempenho dos alunos. A discussão também se estende ao teste de desempenho, examinando sua utilidade e aplicação prática na avaliação educacional. Por fim, o capítulo explora o efeito retroativo, discutindo como as avaliações podem fornecer informações valiosas para orientar o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para aprimorar o desempenho dos alunos e o desenvolvimento contínuo dos professores. Essa revisão teórica abrangente visa não apenas informar, mas também capacitar os educadores a tomarem decisões avaliativas mais embasadas e reflexivas em sua prática pedagógica.

Palavras-chave: educação. avaliação escolar. teorias de avaliação.

ABSTRACT

Throughout this chapter, a comprehensive theoretical review of school assessment is undertaken, aiming to provide teachers with fundamental theoretical knowledge to improve their reflective practices more effectively



in the educational context. The multifaceted approach includes critical analysis of school learning assessment and large-scale external assessments, examining their implications and influences on the educational process. Furthermore, the concepts of validity, reliability and practicality in assessment are explored, providing a solid theoretical basis for the construction and application of assessment instruments. The chapter highlights the dichotomy between holistic and analytical assessment, offering reflections on how these approaches can coexist in a complementary way, promoting a more complete view of student performance. The discussion also extends to achievement testing, examining its usefulness and practical application in educational assessment. Finally, the chapter explores the retroactive effect, discussing how assessments can provide valuable information to guide the teaching-learning process, contributing to improving student performance and the continuous development of teachers. This comprehensive theoretical review aims to not only inform, but also enable educators to make more informed and reflective evaluative decisions in their teaching practice.

Keywords: education. school evaluation. assessment theories.

INTRODUÇÃO

No vasto cenário educacional, a avaliação desempenha um papel crucial na formação dos estudantes, indo além de um simples processo de mensuração de conhecimentos. Ela é intrinsecamente ligada à prática escolar e desempenha um papel fundamental no direcionamento do ensino e na promoção do desenvolvimento dos alunos. No entanto, a eficácia desse processo depende significativamente da compreensão teórica que os professores possuem sobre os métodos de avaliação. Neste capítulo, exploraremos a base teórica que mobiliza a avaliação escolar atualmente.

Ao compreender teoricamente os princípios subjacentes à avaliação, os professores capacitam-se a aplicar estratégias de avaliação de maneira consciente e criteriosa. O conhecimento teórico não apenas enriquece a compreensão dos educadores sobre os diferentes tipos de avaliação, mas também os capacita a alinhar essas práticas aos objetivos pedagógicos específicos de sua sala de aula. A consciência teórica da avaliação permite que os professores ultrapassem a mera quantificação de resultados e adotem uma abordagem mais holística, compreendendo as nuances do processo educacional.

Além disso, o embasamento teórico fornece um suporte essencial para a tomada de decisões relacionadas à avaliação. Em um ambiente educacional dinâmico, os professores enfrentam constantes desafios ao adaptar suas práticas às necessidades individuais dos alunos. O entendimento teórico da avaliação oferece às equipes docentes uma bússola confiável, guiando-os na seleção e aplicação de métodos avaliativos que estejam alinhados com as teorias educacionais contemporâneas. Dessa forma, a teoria não apenas informa, mas serve como alicerces robustos para práticas avaliativas eficazes. Avaliação da aprendizagem escolar e avaliações externas de larga escala.

Para Scaramucci (2006), a avaliação tem um papel fundamental na educação, já que ao mesmo tempo que detém os maiores problemas de ensino, também contempla a maior parte das soluções por meio da autoridade conferida e da aptidão para potencialmente gerar

um impacto positivo na educação, seja ao definir, redefinir ou reforçar metas, conteúdos e habilidades considerados desejáveis.

A avaliação da aprendizagem é de extrema importância para o processo de ensino/aprendizagem como um todo, pois pode promover reflexões sobre o desenvolvimento dos envolvidos no processo. Sendo assim, a avaliação deveria ser levada em consideração desde o momento do planejamento, já que, como afirma Bartholomeu (2002), é através da avaliação que o professor obtém resultados sobre os objetivos iniciais estabelecidos para cada ciclo de ensino-aprendizagem.

O diagnóstico deveria ser a principal função da avaliação escolar. A partir da avaliação, um planejamento poderia ser realizado, ou mesmo modificado e até mantido, a fim de alcançar o objetivo traçado. Ou seja, a avaliação é um indicativo sobre o desenvolvimento do conhecimento que se pretende atingir. Se um professor traça um determinado objetivo para o semestre e no meio do período realiza uma avaliação, esta pode servir como base para encaminhar o planejamento do restante do semestre. Ao perceber, com auxílio da avaliação, que os alunos atingiram os objetivos prévios, o professor pode manter seu planejamento inicial. Entretanto, se os objetivos não foram alcançados, o educador pode repensar seu planejamento.

Para Luckesi (2011) além de observar o aluno individualmente, a avaliação dentro da sala de aula é uma oportunidade para o professor observar os efeitos que suas aulas têm sobre o grupo e identificar o sucesso ou fracasso do seu trabalho. O autor exemplifica o uso da curva de aproveitamento da aprendizagem de seus estudantes: se o professor tem 50 alunos e 5 obtiveram as notas 8, 9 e 10, enquanto 45 tiveram entre 1 e 5, estes dados revelam que a proposta do professor tem sucesso com 5 pessoas, e não tem sucesso com 45.

De acordo com o artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é necessário que a avaliação cumpra três requisitos: (i) a avaliação deverá ser contínua e cumulativa, (ii) deverá haver a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos, (iii) deverão ser privilegiados os resultados obtidos ao longo do período sobre os resultados das provas finais. Porém, a avaliação é vista, historicamente, como um fim e não como um meio. Na visão tradicional, quatro elementos estão em destaque e são fortemente relacionados à avaliação escolar: nota, classificação, aprovação e reprovação. Estes quatro elementos estão diretamente ligados a duas ações, medir e testar, e a ênfase deste sistema de avaliação está em aspectos quantitativos.

Luckesi (2011) afirma que a avaliação é utilizada com muita frequência como forma de classificação, para identificar e separar os alunos aprovados e reprovados. A recuperação é um fenômeno muito comum no processo ensino/aprendizagem, e quando há possibilidade de revisar os conteúdos, esta não tem como objetivo a melhora da aprendizagem, mas a simples recuperação de notas.

Ainda segundo Luckesi (2011), há uma prática, a qual chama “pedagogia do exame”:

[...] na prática de ensino do terceiro ano do 2º grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de “resolver provas”, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a universidade (Luckesi, 2011, p. 36).

A “pedagogia do exame” tal como definida pelo autor, configura efeito retroativo, objeto que também será abordado neste capítulo. Este efeito faz com que o processo ensino/aprendizagem esteja diretamente relacionado com os exames externos de larga escala. Os exames de larga escala fazem parte da política educacional de um país e têm como objetivo principal avaliar todos os níveis e modalidades da educação nacional. Contudo, Shohamy (1993) aponta para uma tendência com relação à avaliação: utilizá-la como forma de manipular o sistema educacional, impor métodos e selecionar materiais didáticos. A autora também pondera que, por meio da avaliação, há controle dos currículos escolares. Para Scaramucci (2000/2001), alguns exames externos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), são elaborados com o objetivo de promoverem efeito retroativo. O efeito retroativo do ENEM, por exemplo, se dá devido à sua grande relevância para os estudantes do Ensino Médio, já que é mecanismo de ingresso no Ensino Superior, principalmente.

Sobre a repercussão dos exames, Shohamy (1993) concorda e afirma que avaliações externas são “recursos muito poderosos, capazes de mudar e definir o comportamento daqueles afetados pelos resultados”. São afetados pelo ENEM e pelos principais vestibulares, por exemplo, os estudantes, professores, a equipe diretiva da escola, etc. Conseqüentemente os professores podem mudar a forma como preparam as suas aulas, para contemplar os conteúdos abordados nos exames, os alunos podem mudar suas rotinas estudando mais ou de forma diferenciada, a equipe diretiva pode solicitar/estimular o professor a abordar os assuntos dos exames, promover oficinas e simulados voltados para a preparação dos testes.

VALIDADE, CONFIABILIDADE E PRATICIDADE

O conceito de validade é de extrema importância para os estudos sobre avaliação, pois está diretamente relacionado com a aceitabilidade de um teste e é considerado central quando o assunto é julgar a sua qualidade. Devido a esta grande importância, o conceito de validade é assunto em constantes discussões e estudos, e seu conceito vem sofrendo alterações de acordo com as contribuições teóricas das últimas décadas.

Scaramucci (2011) afirma que, com o avanço nos estudos de avaliação na área da linguagem e das línguas, que buscam maiores entendimentos sobre testes de desempenho, vários conceitos sofreram reformulações, como visões de linguagem, proficiência subjacente às avaliações tradicionais e principalmente os conceitos utilizados para definir a aceitabilidade de um teste, como a validade.

Para Lado (1961), um teste pode ser considerado válido na medida em que ele mede aquilo que deve medir. O autor apresenta uma definição tradicional do conceito, que o define como uma qualidade ou característica do teste. Sendo assim, um teste só poderia ser considerado bom ou aceitável se contemplasse este critério. Um exame que publica previamente em seu edital que abordará determinados conteúdos, será válido se efetivamente contemplar estes tópicos em seus itens.

Com o aumento dos estudos sobre teste de desempenho e efeito retroativo, o conceito de validade foi expandindo-se pelas novas contribuições teóricas. O novo conceito leva em conta as conseqüências sociais do teste, a dimensão política e as inferências

retiradas dos resultados e como esses resultados serão utilizados posteriormente (Messick, 1989). Em outras palavras, o autor incorpora consequências e valores no conceito de validade. Este é o conceito central para esta pesquisa, uma vez que observa empiricamente os efeitos efetivos dos testes para os participantes.

Para Messick (1989), a validade é uma propriedade do significado do teste, são as inferências dos resultados do teste e os usos futuros destes dados, ações baseadas nos escores do teste. Messick apresenta uma “Matriz progressiva” que caracteriza a proposta moderna de validade.

Quadro 1 - Matriz progressiva.

	Inferências	Usos
Evidências	Validade de construto	Validade de construto + Relevância/utilidade
Consequências	Validade de construto + Implicação de valor	Validade de construto+ Implicações de valor + Relevância/utilidade Consequências sociais

Fonte: Messick, (1989, p. 20)

Alguns aspectos contribuem para definir a validade de um teste, sendo um destes aspectos, a relação entre o conteúdo que o teste pretende avaliar e o que ele realmente avalia. Tal aspecto é obtido quando o teste avalia amostras de conteúdos significativas, capazes de permitir conclusões relevantes sobre o desempenho do candidato com base no conteúdo considerado pertinente à finalidade do teste. Por exemplo, se queremos avaliar a capacidade de argumentação do candidato, avaliá-lo produzindo um texto argumentativo é mais relevante do que responder questões sobre gêneros textuais. Para Hughes (1994), a validade de conteúdo mostra uma relevância além de apenas aferir acuradamente aquilo que se está medindo: a repercussão que os conteúdos de fato testados têm em termos de efeito retroativo, já que, segundo o autor, conteúdo que não é avaliado no teste não é abordado na escola. Nesse sentido, para tal autor, os conceitos de validade e de efeito retroativo não se podem separar.

Outro aspecto importante é a validade de critério. Para Schlatter *et al.* (2005), para atender a este aspecto, o resultado do teste precisa estar de acordo com os resultados de outro teste que tenha como base os mesmos critérios. Segundo Brown (2004), validade de critério pode se enquadrar em uma das seguintes categorias: *validade paralela* e *validade preditiva*. Trata-se de validade paralela quando o resultado de um teste se confirma pelo desempenho do candidato em uma situação alheia à avaliação. Por exemplo, quando o candidato é avaliado no teste ao escrever uma carta aberta a um interlocutor real a fim de solucionar um problema real. O teste simulou uma situação real de uso da língua. A validade preditiva “diz respeito às predições que são feitas sobre o futuro desempenho do candidato na língua com base nos seus resultados no teste” (Schlatter *et al.*, 2005, p. 16). Tal aspecto se confirmaria se, após o teste de escrita de uma carta aberta, o aluno de fato utilizasse o recurso para os fins devidos do gênero, obtendo sucesso nas duas situações: de avaliação e de vida real. Schoffen (2009) ressalta a importância da validade preditiva para testes de proficiência em língua estrangeira, devido às inferências que se podem fazer sobre as situações para as quais os candidatos estão aptos, baseando-se nos resultados do teste.

O terceiro aspecto é a validade de construto que, segundo Bachman (1991), “é atingida quando um teste efetivamente avalia o que se pretende avaliar e como ele define aquilo que quer medir, baseado em uma definição teórica do objeto a ser medido” (Schlatter *et al.*, 2005, p. 16). Um exemplo é como a definição de proficiência em Língua Portuguesa é expressa no manual do candidato do ENEM e de que forma esse construto é revelado nas tarefas do teste. Segundo Schoffen (2009), testes diferentes costumam, portanto, ser operacionalizações de construtos diferentes. Um teste de interpretação textual deve avaliar o conhecimento do contexto social e cultural que informa a interpretação do texto em questão; caso contrário, revelará um construto desvinculado do propósito comunicativo e do contexto de uso deste texto, revelando um construto de leitura que não corresponde às práticas de leitura que se efetivam na circulação social dos textos. Para ser proficiente em uma língua, é necessário dominar vários aspectos: conhecimento gramatical, por exemplo, é apenas um conhecimento necessário, talvez menos importante que conhecimento lexical e semântico. Para Bachman e Palmer (1996), a validade de construto deve estar relacionada à interpretação que fazemos sobre o desempenho de um candidato a partir de seus resultados em um teste “[...] o construto é a definição específica de uma ou mais habilidades que servirá de base para a elaboração de um teste, bem como para a interpretação dos resultados advindos desta avaliação.” (Schlatter *et al.*, 2005, p. 17).

Logo, a validade de construto está relacionada às interpretações e inferências que são tiradas a partir do resultado de um teste; ou seja, que dizem respeito ao quanto podemos interpretar um resultado como indicador das habilidades medidas no teste e também ao grau de generalização do resultado obtido com base nas interpretações que dele fazemos. É a definição teórica que serve de base para a elaboração do teste e para a interpretação de seus resultados.

Para aumentar o grau de generalização da interpretação dos resultados de uma avaliação, a autenticidade das tarefas propostas desempenha um papel fundamental. Para que uma tarefa proposta em um teste seja válida, é necessário que o desempenho que o candidato tenha no teste seja semelhante ao desempenho em uma situação na vida real. Para isso, dois tipos diferentes de autenticidade são propostos por Bachman (1991, *apud* Schlatter *et al.*, 2005) no que concerne a testes envolvendo a linguagem: autenticidade situacional e autenticidade interacional, que dizem respeito, respectivamente, ao reconhecimento das características como sendo correspondentes àquelas da situação de uso da habilidade testada e ao envolvimento da habilidade linguística do candidato na realização do teste. Ou seja, para um teste obter autenticidade situacional alta ele deve garantir que no momento da avaliação, a situação em que o candidato é colocado seja a mais próxima possível da realidade. E no que diz respeito à autenticidade interacional, o teste deve avaliar a habilidade, propriamente dita, e não conteúdos que possam permitir inferir se o candidato possui determinada habilidade. Além do mais, quando se trata de autenticidade, não há espaço para binômio autêntico/não-autêntico e sim para muito ou pouco autêntico, devido à sua relatividade.

Brown (2004) aponta outro aspecto importante da validade, que está relacionado com validade de conteúdo: validade de face, que diz respeito a quanto o teste parece avaliar aquilo que pretende avaliar. Segundo o autor, quanto mais o teste atender ao critério de validade de conteúdo, mais a validade de face poderá ser notada. O autor aponta para

a importância que este critério tem para o candidato, pois ao perceber que o teste é uma amostra do construto que se propôs a medir, o mesmo sente-se mais seguro com relação à validade do exame. McNamara (2000) também considera que a validade de face está ligada às expectativas dos usuários, e quanto mais o teste atender às expectativas destes usuários, maior será sua validade de face.

O último aspecto da noção de validade, central sobretudo nas discussões contemporâneas, é a validade de impacto, que diz respeito a todas as consequências da aplicação de um teste. Segundo Scaramucci (2011), toda a reformulação do conceito de validade se dá em torno da validade de construto, já que passa a considerar não apenas evidência, mas toda e qualquer consequência (impacto) de um teste, como vimos na matriz progressiva proposta por Messick, exposta acima (Quadro 1). Nos contextos educacionais, a validade de impacto é chamada Efeito Retroativo e está relacionada à influência que determinado teste exerce no sistema de ensino, a preparação do candidato, elaboração de manuais, bem como criação de cursos preparatórios. É no âmbito deste aspecto de validade de instrumentos de avaliação que se constrói a proposta de pesquisa aqui relatada.

Chapelle (1999) ressalta que o conceito de validade está mais ligado às interpretações que são realizadas com base nos resultados do teste do que com o que o teste mede. Ainda no mesmo texto, o autor apresenta um quadro que elucida as mudanças consensuais e históricas no campo sobre o conceito de validade.

Quadro 2 - Concepção tradicional e concepção contemporânea de validade.

Tradicional	Contemporânea
A validade era considerada uma característica de um teste: o grau em que um teste mede aquilo que supostamente pretende medir.	A validade é considerada um argumento relativo à interpretação e ao uso: a medida em que as interpretações e usos de um teste podem ser justificados.
A confiabilidade era vista como distinta e uma condição para validade.	A confiabilidade pode ser vista como um tipo de evidência de validade.
A validade era estabelecida através da correlação entre testes.	A validade é confirmada com base em números de tipos de justificativas e evidências, incluindo as consequências da avaliação.
A validade de construto era vista como um dos três tipos de validade (conteúdo, relacionada a critério e construto).	A validade é um conceito unitário segundo o qual validade de construto ocupa uma posição central (validade de conteúdo e relativa podem ser usadas como evidência para a validade de construto).
O estabelecimento da validade era considerada responsabilidade dos pesquisadores de avaliação, responsável pela elaboração de testes de larga escala e alta relevância.	A justificativa de validade de um teste é de responsabilidade de todos os usuários de um teste.

Fonte: Chapelle (1999, p.258)

Bachman (1990) aponta a validade como o principal fator a ser considerado nos processos de desenvolvimento dos estudos de avaliação e está diretamente relacionado à confiabilidade. Para o autor a confiabilidade é uma condição necessária para a validade. Para um score ser válido, ele primeiro precisa ser confiável. A confiabilidade é um fator importante para um teste e consiste em minimizar os efeitos que possam reduzir a

credibilidade do teste e prejudicar a avaliação das habilidades linguísticas do candidato de maneira uniforme, como fatores externos, cansaço, conhecimento ou desconhecimento de determinado tópico e a discrepância de referencial teórico entre os avaliadores.

A noção de validade é constantemente relacionada com o conceito de confiabilidade e, algumas vezes, com o de praticidade, como veremos a seguir. Estes conceitos também são vistos, na definição tradicional, como características ou qualidades do teste. Diante disso, considera-se válido um teste que é, previamente, confiável, quando confiavelmente mede aquilo que se propõe medir. Estes três conceitos se cruzam com frequência, pois a avaliação da qualidade de um teste depende de ambos simultaneamente.

A confiabilidade é relacionada diretamente com a validade, como vimos acima. Sobre essa relação, Schoffen (2009, p. 24) afirma que “[...] quando aumentamos a confiabilidade das nossas medições, estamos também satisfazendo uma condição necessária para a validade: para o escore de um teste ser válido, é necessário que ele seja primeiro confiável.” (Bachman, 1990 *apud* Schoffen, 2009, p. 24).

Um teste é confiável quando os candidatos são avaliados em igualdade de oportunidade e condições, quando o construto que se está testando seja avaliado de maneira uniforme, evitando, assim, a interferência de alguns fatores que podem prejudicar a avaliação do candidato.

Quando um teste é julgado e pontuado por mais de um avaliador, o ideal seria que todos atribuíssem a mesma nota para um mesmo desempenho, a fim de garantir a confiabilidade do exame. Entretanto, isto não ocorre na maioria das vezes, já que há muitos fatores que podem contribuir para a discrepância nessas pontuações. As características específicas de cada avaliador, como formação, conhecimentos específicos da prova e do construto, cultura, experiências, expectativas. Para Engelhard (2013), os fatores externos podem ser tão importantes para a avaliação quanto a qualidade da resposta escrita pelo usuário do teste.

De acordo com McNamara (1996), a visão que o teste tem do construto testado deverá estar descrita na escala de avaliação utilizada, de tal forma que o posicionamento teórico seja pressuposto nos critérios pelos quais os avaliadores fazem seus julgamentos. A avaliação nos testes de desempenho envolve julgamentos subjetivos e inevitavelmente complexos, por pressuporem atos de interpretação por parte dos avaliadores. Para identificar e reduzir discordâncias entre avaliadores, o autor propõe três procedimentos:

- a) uso de descrições de desempenho (grades de avaliação) cuidadosamente formuladas para cada nível de avaliação possível, incluindo exemplos ilustrativos das características do desempenho;
- b) treinamento cuidadoso dos avaliadores no uso dos procedimentos de avaliação;
- c) avaliação de cada candidato mais de uma vez e adoção de procedimentos para lidar com a discrepância que possa surgir. (Schlatter *et al.*, 2005)

Segundo Brown and Bailey (1984), para haver uma redução de influência de fatores externos numa testagem, é necessária uma especificação cuidadosa e analítica do instrumento e das grades de avaliação. Essas ações aliadas com a uniformidade de aplicação

e um treinamento uniforme de todos os avaliadores podem contribuir significativamente para o aumento da confiabilidade de um teste.

Para que um teste seja confiável, é necessário que todos os candidatos respondam às mesmas questões; caso não seja possível, seria ideal que as questões fossem similares ou com o mesmo grau de dificuldade. Além disso, deve haver igualdade na realização do teste: os mesmos recursos para todos os locais em que a prova será aplicada e o mesmo tempo de duração.

Em testes de larga escala, como os vestibulares e o ENEM, a fim de garantir a confiabilidade, e também a praticidade, como veremos a seguir, geralmente são utilizadas questões de múltipla escolha.

[...] As questões de múltipla escolha garantem aos candidatos igualdade na avaliação dos escores, já que esses, uma vez marcados na grade, são geralmente lidos por máquinas, garantindo-se assim as mesmas condições de avaliação para todos os candidatos. (Schlatter *et al.*, 2005, p. 20)

Para a avaliação de rendimento em testes de desempenho, não é possível se fazer uma correção automática, como em questões de múltipla escolha; portanto, para mantê-la confiável, é necessário que os avaliadores conheçam o construto que está sendo avaliado, além de outras medidas que devem ser tomadas visando à uniformização do instrumento de avaliação e dos procedimentos e critérios adotados pelos avaliadores.

Segundo Jaskulski (2008), os conceitos discutidos sobre avaliação, quando comparados, mostram que alguns que conferem confiabilidade a um exame lhes tiram validade, da mesma forma que testes com grande validade podem perder em confiabilidade. O ENEM, a fim de conferir validade e confiabilidade às suas avaliações, executa a prova de Língua Portuguesa em duas modalidades: uma prova com questões de múltipla escolha e uma prova de redação.

Além dos critérios citados, um teste precisa atender alguns requisitos de cunho prático para sua realização. A praticidade depende de alguns aspectos específicos de cada teste, como a quantidade de examinandos, a quantidade de avaliadores disponíveis, os espaços físicos para realização do teste e a disponibilidade financeira para organizá-lo. Por exemplo, um teste de larga escala como o ENEM, com aproximadamente 7 milhões de usuários por ano, não pode incluir uma prova oral de Língua Estrangeira com cada candidato, pois sua realização demandaria tempo e dinheiro que não são disponíveis. Em contrapartida, um exame de conclusão de um curso semestral, com poucos alunos, comporta uma avaliação oral individual. Para o segundo caso, o exame oral atende o quesito praticidade para o teste em questão, enquanto o primeiro não atende.

Em se tratando da praticidade, ocorre o inverso à confiabilidade com relação à validade, como vimos anteriormente. Quanto mais válido é um teste, menos prático se torna, e quanto menos válido, mais prático. Sobre isso Scaramucci (2011) afirma que a praticidade é ainda outra característica discutida juntamente com validade e confiabilidade: diminui com um aumento de validade e aumenta com uma diminuição de validade.

Em outras palavras, para verificar a capacidade do candidato de produção escrita, solicitando que o mesmo escreva um texto, o teste será pouco prático, já que será

necessário um número maior de avaliadores, todos deverão receber o mesmo treinamento para que tenham a mesma base teórica para realizar o trabalho, por exemplo. Caso as questões fossem de múltipla escolha e abordassem conteúdos gramaticais, a avaliação seria automática, aumentando a praticidade. A validade, contudo, evidentemente diminuiria.

Avaliação Holística e Analítica

Nos processos de avaliação direta de desempenho (por exemplo, provas de escrita) na área das línguas, têm sido utilizados dois tipos de avaliação para aferir a capacidade do candidato: a avaliação holística e a avaliação analítica. Weigle (2002) afirma que a avaliação holística consiste na atribuição de uma única nota de acordo com a impressão geral que o avaliador obteve do texto. Segundo o autor, a avaliação holística tem sido a mais utilizada por apresentar algumas vantagens, como a praticidade, já que o texto é lido apenas uma vez, logo demanda menos tempo, tendo menor custo.

A avaliação holística mostra-se mais válida, pois permite a leitura do texto como um todo, aproximando a avaliação da relação leitor e texto, à semelhança da situação real de leitura. Avalia o texto pelos seus acertos, pelos seus pontos positivos, não concentrando a atenção no que está errado.

Há também algumas desvantagens na avaliação holística apontadas por Weigle (2002). Por ser realizada a partir de uma única leitura do texto, a avaliação holística não permite a produção de um diagnóstico preciso das habilidades do candidato e não possibilita a realização de um *feedback* das habilidades que precisam ser desenvolvidas.

Segundo Schlatter *et al.* (2005), a avaliação holística, apesar de ser mais válida, perde em confiabilidade, pois sua nota, atribuída em apenas uma leitura e pela impressão geral do texto, torna-se mais subjetiva do que aquela da avaliação analítica. Segundo a autora, na avaliação holística, deve-se tomar cuidado para haver um treinamento criterioso dos avaliadores, a fim de se obter resultados confiáveis.

Na avaliação analítica, a produção do candidato é examinada sob vários aspectos, e cada um recebe uma nota. Esse tipo de avaliação mostra uma preocupação maior com as partes do que com o todo. Em um mesmo texto, o avaliador pode atribuir nota máxima para estrutura dos parágrafos e nota mínima para pontuação, por exemplo. Nessa avaliação, a nota final será a soma das notas dos critérios (Schlatter *et al.*, 2005).

A avaliação analítica fornece informações detalhadas do desempenho dos candidatos, o que permite que as habilidades que necessitam ser aprimoradas fiquem claras para o avaliado. Neste sentido, a avaliação analítica parece ser mais confiável do que a avaliação holística, pois são avaliadas mais características da produção do candidato.

A escolha do procedimento avaliativo está relacionada ao objetivo do exame e a suas características. Além disso, os dois procedimentos podem ser utilizados e são complementares: uma questão pode ter uma avaliação válida (holística) e confiável (analítica) ao mesmo tempo. Essa avaliação mista é bem comum em exames de larga escala, como vestibulares e o ENEM.

Teste de desempenho

O teste de itens isolados é um dos reflexos deixados pela tradição estrutural, que acreditava que o conhecimento era segmentado e sua avaliação também deveria ser. O teste de itens isolados avalia segmentos de forma independente, descontextualizados e sem estabelecer relação entre conteúdos. Essa testagem permite uma avaliação confiável e de fácil aplicação e pontuação, na qual o avaliado não cria uma resposta, mas classifica como certa ou errada a resposta presente na questão.

Esses testes são chamados de testes indiretos, pois avaliam o conhecimento de forma indireta, apresentando para cada questão apenas uma alternativa de respostas correta a fim de avaliar o que se deseja avaliar. O contrário é o que se verifica nos chamados testes diretos, que dão possibilidade ao candidato de mostrar seu conhecimento de maneira semelhante ao que acontece na vida real (Schlatter *et al.*, 2005).

Como já vimos, testes diretos ou testes de desempenhos são testes em que os candidatos utilizam seus conhecimentos de maneira direta e semelhantes à vida real (Schlatter *et al.*, 2005) e acredita-se serem mais válidos, já que pesquisas têm mostrado que o conhecimento, ao contrário do que era dito pela tradição estrutural, não é segmentado e sim uma rede integrada, na qual os conteúdos se relacionam entre si. McNamara (1996) mostra que os testes de desempenho são mais apropriados para avaliações mais complexas: “[...] a avaliação nos testes de desempenho necessariamente envolvem julgamentos subjetivos. [...] isso é apropriado: a avaliação de qualquer desempenho humano complexo muito dificilmente pode ser feita automaticamente.” (Mcnamara, 1996, p. 48).

O ENEM é um exemplo de instrumento que utiliza os dois métodos de avaliação, o teste de itens isolados nas questões de múltipla escolha e o teste de desempenho, através da produção escrita do candidato na prova de redação, por meio da qual, em princípio, não é avaliado apenas o conhecimento gramatical, mas a utilização da língua de maneira contextualizada, com objetivos reais; neste caso convencer um interlocutor imaginado, a partir da apresentação de um ponto de vista sobre determinado tema num texto de caráter dissertativo e, ao mesmo tempo, convencer o avaliador da capacidade do candidato para realizar tal atividade na vida real.

No que diz respeito ao impacto que os dois tipos de avaliação têm sobre os processos de ensino, Taylor (2005) afirma que testes de múltipla escolha apresentam efeito retroativo negativo e testes de desempenho apresentam efeito retroativo positivo pois coloca o aluno em contato com um uso real da língua.

Efeito retroativo

A ideia de efeito retroativo está presente na literatura sobre avaliação e está, como já mencionamos, relacionada à influência que determinado teste exerce no sistema de ensino. O termo efeito retroativo é utilizado para se referir ao modo como o teste afeta os materiais de ensino e as práticas na sala de aula. O termo é muitas vezes empregado em sua forma original, do inglês, tanto nos campos da educação como da linguística aplicada: *washback*. Alderson e Wall (1993), em seu influente artigo *Does washback exist?*, publicado um ano após sua apresentação no *Symposium on the Educational and Social Impacts of*

Language Tests, em 1992, afirmam que o efeito retroativo pode ser chamado validade de efeito. Segundo esse termo, um teste seria válido se tivesse um bom efeito no sistema de ensino ou inválido se o efeito fosse negativo. Portanto, o efeito retroativo pode apresentar uma dupla possibilidade: positiva ou negativa. É positivo se o teste estimular alunos e professores a se aprofundarem em determinado conteúdo e fazer o que geralmente não fazem: encorajar professores a uma boa prática de ensino e tornar os alunos interessados em participar das atividades pedagógicas e em executarem as tarefas propostas. Porém, uma prova pode gerar efeitos negativos, como ansiedade e preocupação excessiva com o teste. Além disso, o teste pode apresentar uma visão restrita de linguagem e limitar o contexto educacional a essa visão.

A dicotomia Efeito positivo/Efeito negativo não está, necessariamente, relacionada com a qualidade do teste. A qualidade do efeito retroativo pode ser independente da qualidade do teste. Um teste com itens bem elaborados, que avaliem o conhecimento do aluno de maneira confiável e válida pode ter um efeito retroativo negativo se fizer com que os educandos estudem apenas para o teste ou os professores ensinem apenas para o mesmo. Do mesmo modo, um teste de baixa qualidade pode causar efeitos positivos no sistema de ensino.

Quanto a isto, Taylor (2005) afirma que um teste terá efeito negativo quando o conteúdo ou formato for baseado em uma visão restrita da linguagem, limitando, dessa forma, o contexto ensino-aprendizagem; alternativamente, será positivo quando encorajar uma boa prática de ensino. Alderson e Wall (1993) apontaram, a partir de seu estudo, que testes diferentes provocam reações diferentes em cada indivíduo. Sendo assim, há a possibilidade de um mesmo teste apresentar efeitos variantes, já que fatores externos ao teste são determinantes para o efeito que se dará. Na prática docente, por exemplo, as crenças, pressuposições e conhecimento sobre o conteúdo e funcionamento do teste serão determinantes para os efeitos que o teste terá no trabalho de sala de aula.

Alderson e Wall (1993) assinalam, ainda, que, devido à pouca pesquisa realizada em sala de aula tanto na área de educação quanto na área de ensino de língua, os efeitos retroativos de teste carecem de demonstração empírica. Alertam, também, para a importância da metodologia utilizada na pesquisa, valorizando igualmente a observação em sala de aula, e a interpretação das observações pelo pesquisador e pelos participantes. Watanabe (2004), seguindo o mesmo caminho de Alderson e Wall (1993), ressalta a importância de utilizar uma metodologia que leve em conta todo o contexto pesquisado, valorize as interpretações dos participantes, bem como do pesquisador. Para o autor, a busca por um entendimento empírico dos efeitos de testes no sistema de ensino tem na pesquisa qualitativa a melhor opção metodológica.

Bachman e Palmer (1996) afirmam que cada membro do sistema educacional é afetado, em alguma medida, por um teste. A preparação para um teste pode durar bastante tempo, e o ensino pode estar focalizado em um determinado conteúdo programático por muitos anos antes do teste em si. Portanto, seu estudo deve se valer de todos os aspectos do contexto educacional. Todos que atuam direta e indiretamente sofrem (ou não) com os efeitos retroativos de um exame: alunos, professores, equipe diretiva, famílias, comunidade escolar.

Tendo isso em conta, Alderson e Wall (1993) lançam mão de 15 hipóteses que encaminham as pesquisas da área de forma crítica; tais hipóteses são as que apresentamos na lista abaixo. Vale notar que o desenho de qualquer investigação empírica sobre efeitos retroativos estará correlacionado com a(s) hipótese(s) ou pergunta(s) de pesquisa. Algumas formulações são oferecidas pelos autores, à guisa de exemplo.

1. Um teste tem influência no ensino.
2. Um teste tem influência na aprendizagem.
3. Um teste tem influência na forma como os professores ensinam.
4. Um teste tem influência no que os professores ensinam.
5. Um teste tem influência no que os alunos aprendem.
6. Um teste tem influência na forma como os alunos aprendem.
7. Um teste tem influência na taxa e sequência de aprendizagem.
8. Um teste tem influência na taxa e na sequência de ensino.
9. Um teste tem influência no grau e profundidade do ensino.
10. Um teste tem influência no grau e profundidade da aprendizagem.
11. Um teste tem influência nas atitudes, conteúdo, método, etc. de ensino e de aprendizagem.
12. Testes que têm consequências importantes terão efeito retroativo.
13. Testes que não têm consequências importantes não terão efeito retroativo.
14. Testes terão efeito retroativo em todos os alunos e professores.
15. Testes terão efeito retroativo em alguns alunos e em alguns professores, mas não em outros.

As 15 hipóteses tinham como objetivo contribuir para pesquisas futuras sobre efeito retroativo, promovendo uma reflexão sobre a relevância e a influência do teste no contexto pesquisado. Segundo as afirmações de Alderson e Wall (1993), uma série de elementos pode ser influenciada por um teste, como o ensino, a aprendizagem, a forma como os professores ensinam, o conteúdo ensinado.

Apesar de muito discutido na área de Educação, Avaliação e principalmente Linguística Aplicada, o termo apresenta algumas falhas na sua compreensão, já que algumas vezes é utilizado para fazer relações entre avaliação e aprendizagem (Shohamy, 1996), e outras para referir-se ao impacto da avaliação no processo de ensino (Alderson e Wall, 1993; Hughes, 1989).

Apesar da sua popularidade, entretanto, o conceito não é suficientemente entendido, uma vez que tem se referido a aspectos distintos da relação ensino/avaliação: ora com atributos ou qualidade de um exame (*validade retroativa* ou *validade sistêmica*), ora como instrumento para promover inovações no currículo ou para garantir que o currículo seja implementado, ou ainda à preparação que antecede um exame, dentre outros. (Scaramucci, 1999 p.8)

Em *Washback in language testing: Research contexts and methods*, Alderson (2004) afirma que não existe mais dúvida sobre a existência de Efeito Retroativo e que exames de maior relevância terão efeito retroativo maior que exames com menor relevância. O Exame Nacional do Ensino Médio, que tem distribuição de bolsas de estudos em Universidades privadas e vagas em Instituições Federais e conta com 7 milhões de usuários a cada ano, é sem dúvida um teste de larga escala de alta relevância em nosso meio. Desse modo, seu estudo parte da suposição de que esse exame terá efeito retroativo, tamanha sua relevância. Nesse sentido, Cheng (2004) afirma que “há evidências convincentes para sugerir que os exames, especialmente os de alta relevância, têm grande efeito retroativo no ensino e na aprendizagem dentro de diversos contextos educacionais [...] (p. 147) (tradução da autora).

Os estudos atuais sobre efeito retroativo colocam o professor como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, em relação ao efeito retroativo. Com o avanço das pesquisas sobre o tema, Watanabe (2004) propõe dimensões para o estudo de efeito retroativo e características específicas: especificidade (geral/específico), intensidade (forte/fraco), extensão (longo/curto), intencionalidade (intencional/não intencional) e valor (positivo/negativo).

O efeito retroativo pode ser geral ou específico. O efeito retroativo geral dá-se quando o teste apresenta um impacto nos participantes independentemente de algum conteúdo específico, quando os alunos passam a ler e estudar mais independentemente do conteúdo ou formato do teste. Por outro lado, o efeito retroativo é específico quando os alunos aprendem para o teste e o professor ensina apenas os conteúdos na forma como serão avaliados no exame.

Um exame terá efeito retroativo de forte intensidade quando o impacto atingir todos os aspectos do processo, alunos, professores, materiais didáticos, por exemplo. Quando o teste promove influência em parte dos participantes ou apenas em alguns de seus aspectos, pode-se dizer que o efeito retroativo do exame é de fraca intensidade. No que diz respeito à extensão, o efeito retroativo pode ser longo ou curto. Será considerado longo quando os impactos forem percebidos por um longo espaço de tempo, mesmo após a realização do exame. Em contrapartida, quando o teste para de influenciar o processo logo após os participantes terem atingido seus objetivos, será considerado de curta extensão.

Em relação à intencionalidade, o efeito retroativo poderá intencionalmente promover ações sociais ou não intencionalmente promover, também. Nesses casos serão considerados intencional e não intencional, respectivamente. A dimensão já discutida anteriormente e presente em estudos mais antigos de efeito retroativo, desde Alderson e Wall (1993) é a de valor. Um mesmo teste pode ser considerado positivo se estimular os participantes a ampliarem suas formas de estudo, por exemplo, ou negativo se causar ações maléficas para o processo, como estudar para a prova, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável reconhecer a substancial importância do conhecimento teórico para a atuação na prática pedagógica docente. A revisão teórica sobre avaliação escolar apresentada neste capítulo emerge como uma ferramenta valiosa para munir os professores

com os alicerces necessários, capacitando-os a desenvolver uma prática reflexiva mais embasada. Ao compreender as nuances das teorias discutidas, os educadores se tornam não apenas executores de avaliações, mas também agentes críticos e conscientes de suas escolhas avaliativas. Essa consciência teórica abre espaço para a adaptação das estratégias avaliativas de acordo com as características específicas de suas turmas, promovendo uma abordagem mais personalizada e eficaz no acompanhamento do progresso dos alunos.

Ademais, a incorporação do conhecimento teórico na prática pedagógica não apenas enriquece o repertório profissional dos docentes, mas também fortalece a qualidade do ensino. A compreensão das teorias de avaliação proporciona uma visão mais ampla e aprofundada dos processos educacionais, permitindo que os professores atuem de forma mais proativa na promoção do aprendizado significativo. Ao integrar teoria e prática, os educadores se posicionam de maneira mais consciente e crítica diante dos desafios cotidianos, contribuindo para uma educação mais eficiente, equitativa e adaptada às demandas do ambiente escolar contemporâneo. Dessa forma, o conhecimento teórico emerge como um pilar indispensável para a excelência na atuação docente, moldando profissionais capacitados a enfrentar os desafios complexos do cenário educacional atual.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C. & WALL, D. **Does washback exist?** *Applied Linguistics*, 14 (2), p. 115-129, 1993.

ALDERSON, J. C. & WALL, D. Foreword. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (eds.). **Washback in language testing: Research contexts and methods**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 2004. p. ix-xii.

BARTHOLOMEU, M. A. N. **Prova de língua estrangeira (Inglês) dos vestibulares e sua influência nas percepções, atitudes e motivações de alunos do terceiro ano do ensino médio**. 2002. 127 f. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

Bachman, L. . **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press. 1990.

BACHMAN, L. F. **What does language testing have to offer?** *TESOL QUARTERLY*, 25 (4), p. 671-704, 1991.

Bachman, L.F. and Palmer, A.S. **Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests**. Oxford University Press, Oxford. 1996.

BROWN, J. D., and BAILEY, K. M. **A categorical instrument for scoring second language writing skills**. *Language Learning* 34: 21-42, 1984.

BROWN, H. D. **Language Assessment: principles and classroom practice**. White Plains: Pearson Education, 2004

CHAPELLE, C. **Validity in language assessment**. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, p. 254-272, 1999.

- CHENG, L. e CURTIS, A. **Washback or Backwash: A Review of the Impact of Testing on Teaching and Learning.** In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (eds). Washback in language testing: Research contexts and methods. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 3-18.
- ENGELHARD, G. **Invariant measurement: using Rasch models in the social, behavioral, and health sciences.** New York: Routledge Academic, 2013.
- HUGUES, A. **Testing for language teachers.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- HUGHES, A. **Backwash and TOEFL 2000.** Unpublished manuscript, Educational Testing Service, 1994.
- LADO, R. **Language testing: the construction and use of foreign language tests; a teacher's book.** London, Longman, 1961.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.
- MCNAMARA, T. F. **Measuring Second Language Performance.** Edinburgh Gate: Addison Wesley Longman Limited, 1996.
- MCNAMARA, T. F. **Language Testing.** Oxford: Oxford University Press, 2000.
- MESSICK, S. **Validity.** In: LINN, R. L. (ed.). Educational Measurement. New York: Macmillan, 1989.
- SCARAMUCCI, M. V. R. **Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Departamento de Linguística Aplicada, Unicamp, v. 34, p.7-29, 1999.
- SCARAMUCCI, M. V. R. **Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico no ensino de LE (inglês).** Revista Contexturas. São José do Rio Preto, v. 5, p. 97-109, 2000/2001.
- SCARAMUCCI, M. V. R. **O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira.** Ijuí: Editora da UNIJUI, p. 49- 64, 2006.
- SCARAMUCCI, M. V. R. **Validade e consequências sociais das avaliações em contexto de ensino de línguas.** LINGUARUMARENA, v. 2, p. 103-120, 2011.
- SHOHAMY, E. **The Power of Tests: The Impact of Language Tests on Teaching and Learning.** NFLC Occasional Papers, p. 1-19, jun. 1993.
- SHOHAMY, E.; DONITA-SCHMIDT, S.; FERMAN, I. **Test impact revisited: washback effect over time.** Language Testing, v. 13, n. 3, 1996.
- SCHLATTER, M.; ALMEIDA, A. N.; FORTES, M. S.; SCHOFFEN, J. R. **Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo.** Porto Alegre: UFRGS, 2005.

SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras.** Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

TAYLOR, L. **Washback and impact.** *ELT Journal*, v. 59, n. 2, 2005.

WEIGLE, Sarah C. **Assessing writing.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WATANABE. **Methodology in Washback Studies.** In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (eds.). *Washback in language testing: Research contexts and methods.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 19-36.

A reference model for the operation of IFMA's cafeterias: impacts of its operation on the policy of permanence and success of the students

Karina Helena Martins Moraes

ABSTRACT

Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão (IFMA, acronyms in Portuguese) is an institution of higher, basic and professional education, multi-curricular and multi-Campi, specialized in offering professional and technological education, based on tripod of teaching, research and extension, combining technical and technological knowledge with its pedagogical practice. There are different operation models of the school cafeterias in IFMA, which are: Self-management; Outsourcing of only the physical space; Outsourcing of the physical space and equipment. One of the main problems found by the Self-management model is about the costs of maintenance of the cafeterias, mainly regarding the offer of free meals to students. Outsourcing, of both types, faces some problems with the quality of services and contractual problems. Another point to consider in relation to school cafeteria is its influence on the remain and success of the students, since the opportunity to have free meals at school is one of the reasons to avoid school dropout. The better model for operating IFMA's Cafeterias always was a challenge to Institution. It has been difficult to determine an economic model for the Institution added to the quality and efficiency standards. Thereby, this Project aims to study empiric models implemented in the Institution, to verify alternatives and proposing a reference model for operating the IFMA's cafeterias and the impact of its operation on the policy of remain and success of the students.

Keywords: school cafeterias. self-management model. outsourcing. remain and success of the students.

INTRODUCTION

Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão (IFMA, acronyms in Portuguese) is an institution of higher, basic and professional education, multi-curricular and multi-Campuses, specialized in offering professional and technological education, based on a tripod of teaching, research and extension, combining technical and



technological knowledge with its pedagogical practice.

It is linked to the Ministry of Education, with administrative, patrimonial, financial, didactic-pedagogical and disciplinary autonomy.

The Institute seeks for a standard of operation regarding its school cafeterias, the best model of operation considering costs, quality of services, regional and economic aspects, characteristics of campuses, besides the impact of its operation on the policy of remain and success of the students.

There are different operation models of the school cafeterias in IFMA, which are: Self-management; Outsourcing of only the physical space; Outsourcing of the physical space and equipment. One of the main problems found by the Self-management model is about the costs of maintenance of the cafeterias, mainly regarding the offer of free meals to students, the supplementary allowance by the Federal Government carried out through the National Program of School Feed (PNAE, abbreviation in Portuguese) whose one of the proposal is offer free and quality meals to students, is not enough to support all operational costs, most of the time the spends are higher than the allowance received. Thus, the campus needs to allocate a portion of its budget, which also depends on Federal funding, to defray the cafeteria operation.

Outsourcing faces some problems with the quality of services, such as quality and variety of food, high prices, poor customer service, hygiene and cleaning, moreover, it presents contractual problems, monitoring of the activities by the oversight, no perspective of innovation or changes toward to improve.

Another point to consider in relation to school cafeteria is its influence on the remain and success of the students, since in the institute there is a great diversity regarding social class and age range within the different teaching modalities offered.

The better model for operating IFMA's Cafeterias always was a challenge to Institution. It has been difficult to determine an economic model for the Institution added to the quality and efficiency standards. Thereby, this Project aims to study empiric models implemented in the Institution, to verify alternatives and proposing a reference model for operating the IFMA's cafeterias and the impact of its operation on the policy of remain and success of the students.

FOOD AND NUTRITION UNITS - SELF MANAGEMENT AND OUTSOURCING MODELS

Food and Nutrition Units (FNU), an organ which develops activities related to food and nutrition, and it can be institutional when is settled inside companies and school, and it counts on fixed clients demand. That is, the Cafeterias.¹

Inside an enterprise there are activities which can be classified as primary and secondary, which, respectively, perform a role directly related to ultimate objectives of the company, and play a support role to core activities. FNU, regard to educational sector, fits in secondary activity, develops an important role as it collaborates to reduce absenteeism

¹ TEIXEIRA, S. et al. *Administração aplicada: unidades de alimentação e nutrição*. 1. ed. [S. l.]: Atheneu, 2007. 230 p.

rate, improves learning, assists in improving health, thus cooperates to reach the objectives of the core activities.¹

FNU can be defined as a place with objective of operationalize the service of offering meals, obeying dietary and hygienic standards, through systematic operations and actions, in order to satisfy the needs of its demand, inside financial limits of the institution. Regard to management ways, FNU can be operationalized through self-management or outsourcing.²

In a self-management operation, the enterprise manages and produces the meals. Which means that the enterprise is in charge of all management and technical operation, meals preparation, hiring labor, meals distribution, maintenance of infrastructure and quality control.

On the other hand, the outsourcing of the meal services where the enterprise provides the physical space through a rental contract for a specialized company food business, in this type of contract, usually, contains the fixed price of meals to be sold for FNU's users.¹²

The outsourced company is responsible for all operations since foodstuffs acquisition, meals preparation, hiring labor, maintenance and acquisition of equipment, food storage and preservation, site cleanliness and hygiene until meals distribution. To assure services quality and contract compliance it is necessary that the contracting party have a nutritionist. The function of the nutritionist includes planning, organizing, directing, monitoring, overseeing and assessing.¹²

The Institute counts on 3 (three) management models for operating the school cafeterias, one of them is the self-management model, where the campus is in charge to the entire process of operation, from the acquisition of inputs, preparation of meals, hiring administrative technicians, as a nutritionist, until meals distribution, maintenance of space and equipment.

The financial resource for the operationalization of the self-management model, takes place through the budget directed to the campus by the Rectory of IFMA and federal government subsidy focused on school feeding. The government subsidy for school feeding, called National Program of School Feed (PNAE, acronym in Portuguese), is defined as a supplementary allowance to the states, municipalities and federal institutions for school feed and food education actions in public schools, aims to contribute to the growth and biopsychosocial development of the student.^{3 4}

Every campus which operates its cafeteria through self-management model uses the PNAE's resources along with its own budget to defray the offer of school feeding. As a student's right and as advocates the program, the meals must be free, even though this is still a challenge in Brazil for public schools. Mainly because of the limited budget transferred by Federal Government, besides lack of efficiency regarding to school cafeterias management

² PINTO, A. M. S.; SPINELLI, M. G. N.; ABREU, E. S. *Gestão de Unidades de Alimentação e Nutrição: uma forma de fazer*. 4. ed. rev. e aum. São Paulo: Metha, 2011. 352 p.

³¹ TEIXEIRA, 2007.

² PINTO; SPINELLI; ABREU, 2011.

BRASIL. Lei N. 11.947, 16 de junho de 2009. Programa Dinheiro para a Escola para alunos da educação básica. Presidência da República. Brasília, DF, June, 16, 2009. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Access in: 29 July 2021.

⁴ BRASIL. PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. [S.l.] 2021. Retrieved from: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae>. Access in: 30 July 2021

and corruption.

According to Bonifazi, Souza and Power ⁵, 'outsourcing' is formed by two words: sourcing, which means the activity of transferring work from one entity to another, usually an external party, thus the word out, an external unit hired to make the activity. The organizations seek outsourcing because, theoretically, there are others who can do it cheaper, faster and better. Besides, the organization can focus on its core activity, that is, the secondary activities or support activities can be made by a specialized company. Normally, the decision-making regarding outsourcing refers to questions on how to make or buy, whether the organization should engage resources and efforts to make products and services or hire an external party to make it, if the choice is to buy, so the outsourcing process comes up.

When the administration analyses the costs for operating the cafeteria, often finds that the costs is higher than the income, thus, usually, decides for outsourcing, transferring all responsibilities to the company outsourced. However, the quality, efficiency and effectiveness of the service cannot be transferred, the success of the cafeteria also lie into the commitment of home team. Therefore, is a decision which not involves only costs, as well level of service offered and attendance of demand's need.⁶

Apart from this, there is an important factor about outsourcing, the relationship between two organizations which not necessarily share the same goals. The client expects to get superior quality for the lowest price, on the other hand, the service provider wants increase its revenues through this work. It is a point which must be well managed, otherwise the results will be a disaster and what was to be a solution becomes a huge problem.⁵

Aiming at the possibility of reducing costs, increasing productivity and quality, and concentrating on their main activities, some IFMA campuses decided to outsource the services of the school cafeteria.

There is another outsourcing model at IFMA, this model is characterized not only by granting space to a third party, but also for equipment and utensils owned by IFMA as part of the outsourcing process. This contract is named outsourcing physical space and equipment, the object is the onerous assignment of physical space and equipment for the exploration of food services for students and servers.

REMAIN AND SUCCESS OF STUDENTS

The term remain must be understood as the antonym to school evasion, retention, dropout, exclusion and school failure, before, during and after the school trajectory.⁷

In light of this, the federal government over the years has sought to adopt student assistance programs aimed at combating evasion and dropout, focusing on the permanence

⁵ BONIFAZI, C.; SOUZA, K. C., POWER, M. J. *The Outsourcing Handbook: How to implement a Successful Outsourcing Power*. London and Philadelphia: Kongan Page, 2006. 240 p. Retrieved from: https://issuu.com/adenijoyelolalp/docs/the_outsourcing_handbook_how_to_imp. Access in: 30 July. 2021.

⁶ BONIFAZI; SOUZA; POWER, 2021.

⁷ SACKIN, B. D. *School Foodservice – Outsource or Self-Op? The Journal of Child Nutrition and Management.*, [S. l.] v. 30, n. 1, 2006. Retrieved from: <https://schoolnutrition.org>. Access in 30 July. 2021

PAIVA, M. S. *O impacto das ações de assistência estudantil para permanência de alunos no ifma campus Codó*. 91f. Monografia (Curso de Licenciatura Plena em Ciências Agrárias) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão -IFMA - Campus Codó. Maranhão, 2016, 91f

and success of the student, by granting aid for food, transportation, housing, health care, and pedagogical support, among others. Such as the National Program of Student Assistance (PNAES, in Portuguese), focused on the permanence of young people in federal public higher education, and the PNAE (mentioned in the initial chapters).

Among the objectives of the student assistance policy are to contribute to the improvement of the learning process, in order to reduce dropouts and improve school performance rates, and to contribute to mitigate the effects of socioeconomic inequality.

A survey conducted in 2014, at one of IFMA's campus, about the socioeconomic situation of students, brings data on the role of student assistance and the effects of the actions that have been developed for permanence of the student in IFMA. In terms of level of satisfaction in the implementation of assistance, importance of student assistance and essential assistance.

First result reveals the satisfaction's level of the students regarding the implementation of the assistance, for 67% the level of assistance implementation is medium, 18% consider it high and 15% low, that is, for 85% the level of implementation is medium to high.⁶

Second result reveals the degree of student assistance importance, with 90% of students considering it important and only 10% saying it was not important. The impact of the assistance for students to remain in school is the most important data presented so far, since 54% of the students said they would drop out of the course, and consequently the school, if the assistance was interrupted; of these, 35% would leave the school if there was no food, and 19% if there was no transportation.⁶

The student's permanence is directly related to the care policy promoted by the educational institution. However, this policy should be ensured by quality education and foster the improvement of the student's academic performance.

An important data presented in the IFMA's management report is related to the academic performance of students benefited from student assistance programs, where the dropout rate was only 2.1% in this group of students. The result also reveals that the approval rate in this group corresponded to 88.2% and only 6.5% retention, demonstrating the importance and effectiveness of student assistance policy programs.^{8 9}

From this, the fundamental role played by school cafeterias as a tool for student assistance emerges, as well as a space for sociability and conviviality. It is worth noting that the character of student assistance for the permanence of the student in school is only observed if it is linked to a quality education, which, in this case, can be verified in IFMA.

No impact was observed in relation to the type of cafeteria x students' academic performance, since for students it is more important the quality teaching and the student assistance programs offered by the institution. As the food allowance is considered the most relevant for the permanence and success of students, the cafeteria assumes, therefore, its role as an instrument of student assistance.

⁸ BRASIL. PLATAFORMA NILO PEÇANHA. *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, [S.l.] 2019 Retrieved from: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html> Access in: 2nd aug. 2021

⁹ INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. *Relatório de Gestão Integrada do IFMA*. 2019. Retrieved from: <https://portal.ifma.edu.br/prestacao-de-contas/prestacao-de-contas-2019/> Access in: 29 July 2021.

MODEL ANALYSIS THROUGH BUSINESS MODEL CANVAS

A business model was developed considering the operational aspects of cafeterias, in both self-management and outsourced models. Business model is used to link the product or service to target audience according to organizational capacity, with this tool is possible to verify the importance and the relation between key activities. This canvas model is composed by 9 parts divided in activities, resources and partners, costs and revenues.¹⁰

Business model shows how the business works from inside out, defining the value generated to client, presents the process internally and can be used as a map, in order to support in the development of strategies for the organization. As well as, it allows the manager to see how the company delivery value to the clients.⁹

Business process of IFMA's cafeteria, independent of the model, presents the same partners, key activities, revenues, channels of communication, value proposition, customers and generates the same value to clients, in this case, specifically to the students, free nutritious meals or by a low price.

Business model of the school cafeterias has the same basis, namely, students, Federal Government, IFMA's servers, nutrition meals, low costs, quality, educational assistance, which means no matter the model, the target audience and goals are the same, that is reach efficiency and high level of service.

The canvas for cafeteria models is shown in the figure below:

Figure 1 - Business Model Canvas for School Cafeterias.

Business Model Canvas		School Cafeteria	Karina Moraes	10/05/2021	1
Key Partners Local Farmers - Food business businessman State Supply Centers Federal Government	Key Activities Nutrition Cooking Food Supply Equipment Maintenance Management of Resources Key Resources - Government allowance for school feed Equipment Specialized labor - Physical Space for working of school cafeteria Material and utensils	Value Propositions Quality Low prices Efficiency Sociability - Improvement in school performance	Customer Relationships Promotions Campaigns against waste - Educational Assistance for school feed - Campaigns for promote health meals Satisfaction survey Channels - Students Issues Coordination School Principal Manager of the cafeteria Contract inspector Nutritionists	Customer Segments Students IFMA's servers Outsourced employees Visitor	
Cost Structure Costs of Maintenance Operational Costs Equipment and Materials Specialized Labor Suitability of physical space		Revenue Streams National Program of School Feed Federal Government Budget for Federal Institute Payment for concession of physical space			

Source: Macedo et al. (2013)

¹⁰ MACEDO, M. A. et al. *Bussines Model Canvas: a construção do modelo de negócio de uma empresa de móveis*. In: *Anais X SEGeT-Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2013*

REFERENCE MODEL

From the administrative and strategic point of view, FNU should be seen as a part of a whole, in other words, a subsystem within a macro system, in this case the educational institution. Thus, good management practices, both for the self-management model and for the outsourced model are necessary.

To begin with, there is not one single right and true model, there is the most suitable one, according to the characteristics of what has been discussed so far. What is essential is to understand that for the students, what is important is the guarantee of their right to food assistance, preferably free of charge, and the quality of the food service. Besides this, the target public doesn't show any concern about the cafeteria being self-managed or outsourced.

Both models have advantages and disadvantages. A Principal may choose the outsourced model because understands that it brings positive aspects related to the agility in the acquisition of equipment and infrastructure maintenance by the hired company, without the need to go through a slow and bureaucratic bidding process if it was under their responsibility.

In the same way, a Principal of another campus may understand that it is feasible to keep the cafeteria under their management, when identifies that the quality, efficiency and effectiveness of the service should not be transferred to third parties, once the commitment of the internal staff is many times greater than outsiders. In other words, this decision involves not only costs, but also the level and quality of service offered, and meeting the needs of the demand.⁵

Thus, the implementation of the model involves the adoption of good management practices for the cafeteria, regardless of the model to be chosen.¹¹ Initially, the proposal for implementation of good management practices requires that the cafeteria be seen as a unit of the organization, it should be part of the organizational chart, as a division or sector of nutrition, for example.¹

For this, an organizational structure focused on the administration of the cafeteria must be defined and created. The nutritionist should not be the only one responsible for the entire operation, an administrative and operational support team, defined functions and hierarchy must be created, especially on campuses that adopt self-management.

In case the cafeteria is outsourced, this team, from the nutrition division or sector, will also play an important role in terms of frequent monitoring, inspection, and contract negotiations in order to ensure the required quality standard. These teams should be permanent and dedicated to the maintenance and full operation of the cafeterias.

Management systems should create a framework for short- and long-term decision making and ensure balanced financial management of the cafeteria. A cost reduction category covers strategies to manage the costs of inputs, food and beverages, for

¹¹¹ TEIXEIRA, 2007.

⁵ BONIFAZI; SOUZA; POWER, 2021.

BEST PRACTICES COULD HELP SCHOOL DISTRICTS REDUCE THEIR FOOD SERVICE PROGRAM COSTS. Office of Program Policy Analysis and Government Accountability, Florida. n. 09-02, p. 1-12 jan. 2009. Retrieved from: <https://opaga.fl.gov/Documents/Reports/09-02.pdf>. Access in: 15 sep. 2021

example, creating and fostering partnerships with local farmers and cooperatives, seeking lower prices due to the purchase volume.

Increased efficiency can be achieved through proper labor management, establishing and clearly defining roles, tasks, and authority, drafting policies and operating procedures to ensure that activities are performed correctly and in compliance with requirements. These written procedures help reduce training costs in terms of absenteeism and high employee turnover. However, the provision of training and refresher courses should remain on a frequent basis.

Last but not least, the potential income of IFMA's cafeterias comes from the sale of meals to the general public, i.e. teachers, administrative staff, visitors, and outsourced employees. The cafeterias could create a different menu, so that it is feasible to charge an (affordable) price consistent with what is being offered.

Although it is easier to apply these practices with the employees in the self-management model, because they belong to the institution's staff, these actions can be charged to the outsourced companies through contract and inspection, in order to guarantee such practices by the company.

In order to carry out these changes, is suggested the creation of a management committee to take strategic decisions, as well as local committees to take tactical decisions, and the creation of a work team in the nutrition sector to operate the cafeteria. The PDCA cycle can be used to ensure the achievement of objectives.

An action plan can also be elaborated and used to define what to do and delegate responsibilities with a deadline, defining what, who, why, where, when, how, and how much to do. In addition, regular meetings are essential for the smooth running and alignment of activities.

FINAL CONSIDERATIONS

The reference model of IFMA's cafeterias is based on good management practices, regardless of the model to be adopted by the campus. Of course, some suggested practices may already be being adopted, others are easier to be established in a specific model, but none of these reasons prevent the current scenario from being reviewed, corrected and improved, and adaptations can be made according to the chosen model, whether self-managed or outsourced.

For the target audience in question, the students, there is no evidence of preference for an operation model, for them what is essential is the maintenance of their rights in relation to student assistance, especially with regard to meal assistance. Preferably, that meals be offered free of charge to all students, in any of the models.

This reveals how much the student assistance program focused on meals positively impacts the permanence of students in school, as well as in their academic success. Therefore, school cafeterias, without any doubt, should be considered student assistance instruments, and for this reason, a good management to ensure their full and correct functioning is essential.

REFERENCES

- 1 TEIXEIRA, S. *et al.* **Administração aplicada: unidades de alimentação e nutrição.** 1. ed. [S. l.]: Atheneu, 2007. 230 p.
- 2 PINTO, A. M. S.; SPINELLI, M. G. N.; ABREU, E. S. **Gestão de Unidades de Alimentação e Nutrição: uma forma de fazer.** 4. ed. rev. e aum. São Paulo: Metha, 2011. 352 p.
- 3 BRASIL. Lei N. 11.947, 16 de junho de 2009. **Programa Dinheiro para a Escola para alunos da educação básica.** Presidência da República. Brasília, DF, June, 16, 2009. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Access in: 29 July 2021.
- 4 BRASIL. **Programa nacional de alimentação escolar (PNAE).** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. [S.l.] 2021. Retrieved from: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae>. Access in: 30 July 2021
- 5 BONIFAZI, C.; SOUZA, K. C., POWER, M. J. **The Outsourcing Handbook: How to implement a Successful Outsourcing Power.** London and Philadelphia: Kongan Page, 2006. 240 p. Retrieved from: https://issuu.com/adenijoyelolalp/docs/the_outsourcing_handbook_how_to_imp. Access in: 30 July. 2021
- 6 SACKIN, B. D. School Foodservice – Outsource or Self-Op?. **The Journal of Child Nutrition and Management.**, [S. l.] v. 30, n. 1, 2006. Retrieved from: <https://schoolnutrition.org>. Access in 30 July. 2021
- 7 PAIVA, M. S. **O impacto das ações de assistência estudantil para permanência de alunos no ifma campus Codó.** 91f. Monografia (Curso de Licenciatura Plena em Ciências Agrárias) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão -IFMA - Campus Codó. Maranhão, 2016, 91f
- 8 BRASIL. PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, [S.l.] 2019 Retrieved from: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html> Access in: 2nd Aug. 2021
- 9 INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório de Gestão Integrada do IFMA.** 2019. Retrieved from: <https://portal.ifma.edu.br/prestacao-decontas/prestacao-de-contas-2019/> Access in: 29 July 2021.
- 10 MACEDO, M. A. *et al.* Business Model Canvas: a construção do modelo de negócio de uma empresa de móveis. In: **Anais X SEGeT–Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**, Rio de Janeiro, 2013
- 11 BEST PRACTICES COULD HELP SCHOOL DISTRICTS REDUCE THEIR FOOD SERVICE PROGRAM COSTS. **Office of Program Policy Analysis and Government Accountability**, Florida. n. 09-02, p. 1-12 Jan. 2009. Retrieved from: <https://oppaga.fl.gov/Documents/Reports/09-02.pdf>. Access in: 15 Sep. 2021.

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 11, 16, 22, 30, 34, 36, 40, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 57, 62, 63, 66, 69, 70, 71, 73, 101, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 128

aprendizagem 11, 13, 14, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 49, 51, 54, 55, 58, 60, 66, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 106, 107, 109, 110, 111, 112

autismo 98, 100, 101, 102, 103, 107, 108, 113

autista 98, 101, 103, 107, 108, 110, 112, 113

avaliação escolar 114, 115, 116, 127

B

bilíngue 11, 12, 14, 15, 19, 20

C

cidadania 46, 48, 53, 55, 56, 58, 59

contexto social 14

D

desenvolvimento 11, 12, 13, 15, 17, 18, 19, 20

desenvolvimento da comunicação 98, 99, 102

disciplina 11, 12, 19, 20, 26, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 55, 56, 69, 82, 83, 85, 86, 88, 90, 91, 92, 94, 95

E

educação 11, 12, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 66, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 100, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 124, 125, 128

ensino aprendizagem 11, 22, 23, 34, 43

ensino física 34

ensino fundamental 26, 34, 61, 71

ensino médio 11, 12, 17, 19, 20, 34, 45
ensino remoto 25, 57, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80
escola pública 17, 19, 29, 35, 44
estratégia 35
estratégias 15, 17, 20, 28, 35, 54, 77, 98, 100, 101, 109,
110, 111, 112

F

ferramenta 16, 22, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 42,
43, 44
ferramenta pedagógica 22, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33
ferramentas 15, 26, 27, 28, 29, 33, 36, 37, 58, 61, 71
formação 11, 13, 15, 18, 21, 29, 37, 39, 46, 48, 49, 50,
51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59

G

geografia 20, 46, 55, 56, 60

H

habilidade de leitura 13, 16, 17
habilidades 11, 12, 15, 17, 19

I

inclusão 14, 18, 19, 21
indisciplina 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94,
95, 96
inovações tecnológicas 22
inovadoras 20, 35, 42, 43
instrumento 19, 22, 23, 24, 25, 27
interação social 98, 99, 100, 102, 105, 112
interdependência linguística 12

L

língua de sinais 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20

língua falada 12, 13, 14
língua portuguesa 11, 14, 15, 20

M

matemática 20, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30

N

narrativas orais 61, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 71

O

oralidade e escrita 61, 62, 63

P

pandemia 22, 23, 24, 25, 26, 31, 32, 57, 73, 74, 75, 77,
78, 79, 80

pedagógico 22, 23, 24, 27, 28, 30

prática pedagógica 13, 40, 55, 114, 127, 128

prevenções 82, 93

processo de ensino 14, 20

processo educativos 82

processos de produção 35

psicanalíticas 98, 107, 109, 111, 112, 113

S

sistema 5

sistemas educativos 47

T

tecnologia 22, 26, 27, 28, 40, 48, 73, 78, 79

tecnologias 22, 24, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37,

39, 40, 43, 44
tecnologias digitais 22, 24, 28
teorias de avaliação 114, 128
transtorno 98, 99, 101

