

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)

Educação & Realização:

conectando teoria e prática -
Vol. 3



AYA EDITORA

2024

Educação



Realização:

conectando teoria e prática -

Vol. 3

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)

Educação

& Realização:

conectando teoria e prática -
Vol. 3



AYA EDITORA

2024

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.ª Dr.ª Jacimara Oliveira da Silva
Pessoa

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanos

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 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.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos

Instituto Tecnológico de Aeronáutica - ITA

Prof.ª Dr.ª 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.

E2446 Educação e realização: conectando teoria e prática [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora) -- Ponta Grossa: Aya, 2024. 327 p.

v.3

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-584-6

DOI: 10.47573/aya.5379.2.350

1. Educação. 2. Inclusão escolar. 3. Matemática – Estudo e ensino. 4. Tangram. 5. Patrimônio cultural - Proteção - Estudo e ensino. 6. Professores – Formação. 7. Educação de jovens e adultos. 8. Aprendizagem. 9. Tecnologia educacional. 10. Leitura - Estudo e ensino. 12. Transtorno do espectro autista. 13. Educação especial - História. I. Pessoa, Jacimara Oliveira da Silva. II. Título

CDD: 370.7

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

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

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

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 14

01

Transformando a inclusão escolar: a importância vital do apoio especializado 15

Daiane Pavão
Geverson Ampolini

DOI: 10.47573/aya.5379.2.350.1

02

Inclusão no ensino superior: um apanhado teórico sobre o legal e o real 31

Ana Lucia Machado dos Santos
Mary Jani dos Santos Fontenelle
Rosely Pedraça de Azevedo Pereira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.350.2

03

Inclusão escolar no Brasil: história e desafios da educação especial 44

Paulo Marcos Ferreira Andrade
Lucinéia de Souza Gomes
Marília Regina de Almeida
Francisco das Chagas Pereira de Sousa
Silvane dos Santos Ferreira da Silva
Charles da Silva Lopes
Karoline Vieira Sant'ana

DOI: 10.47573/aya.5379.2.350.3

04

Integração de crianças com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de educação física estratégias e benefícios para educadores 56

Paulo Marcos Ferreira Andrade
Lucinéia de Souza Gomes
Marília Regina de Almeida
Francisco das Chagas Pereira de Sousa
Silvane dos Santos Ferreira da Silva
Charles da Silva Lopes
Karoline Vieira Sant'ana

DOI: 10.47573/aya.5379.2.350.4

05

O tangram e o ensino da matemática: mobilizando o conceito de fração a partir de uma sequência didática direcionada aos anos finais do ensino fundamental.... 68

Cláudio Roberto Palhano
Francisco Neto Lima de Souza
José Victor Gomes Teixeira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.350.5

06

Evolução na qualidade de leitura e escrita dos alunos da Escola JBG: implantação da oficina de redação ... 82

Expedito Silvano Isaias Silva
Matheus Melo Lima
Maria Madalena de Queiroz Alves
Thiago Melo Matias
Dayane Aguiar Moraes
Francisco Samuel Sousa Freire
Thiago Amaral Melo Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.2.350.6

07

Coordenação pedagógica e a formação de professores: contribuições para a melhoria das práticas docentes nas instituições de ensino de educação infantil 89

Tânia Nóbrega Mendes Moreira
Frederico Fonseca Fernandes

DOI: [10.47573/aya.5379.2.350.7](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.350.7)

08

Escola, crianças pequenas e suas famílias: relato de experiência a partir do Projeto Maleta Viajante 100

Mayara Christiê Gonçalves Dib
Bruno Inácio da Silva Pires
Patrícia Carla da Silva
Marcus Vinicius Neves Araujo

DOI: [10.47573/aya.5379.2.350.8](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.350.8)

09

Preservação e importância do patrimônio cultural e histórico na sociedade contemporânea 107

Adriana Gomes Rodrigues

DOI: [10.47573/aya.5379.2.350.9](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.350.9)

10

O profissional de educação física e os desafios dentro do ambiente escolar 111

Juliane Schneider Cocco

DOI: [10.47573/aya.5379.2.350.10](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.350.10)

11

Origens do inglês para fins específicos em sala de aula. 120

Carlilson Saraiva dos Reis

DOI: 10.47573/aya.5379.2.350.11

12

A educação inclusiva uma nova perspectiva 134

Maria Iranice Pontes Fonseca

DOI: 10.47573/aya.5379.2.350.12

13

Avaliação externa e o prêmio escola de valor um estudo de caso da Escola Estadual Eduardo Ribeiro - Tefé/AM..... 156

Andressa Costa de Lima Moura

DOI: 10.47573/aya.5379.2.350.13

14

Geometria para todos: uma perspectiva inclusiva no ensino/aprendizagem da matemática no ensino fundamental II, a partir de um olhar sobre a Escola Estadual Professora Hilda de Azevedo Tribuzy em Manaus – AM no ano de 2022 167

Maria Iranice Pontes Fonseca

DOI: 10.47573/aya.5379.2.350.14

15

O programa de bonificação do estado do Amazonas (Prêmio Escola de Valor) e o universo da pesquisa ... 178

Andressa Costa de Lima Moura

DOI: 10.47573/aya.5379.2.350.15

16

Os fatores no ambiente escolar que dificultam a compreensão da educação, diálogo com a história e estética das artes visuais desafios e intervenções – município de Tefé no estado do Amazonas – Brasil em 2020 189

Ed Nelson Maia Alfaia

DOI: 10.47573/aya.5379.2.350.16

17

Compreensão da educação: diálogo com a história e estética das artes visuais desafios e intervenções – município de Tefé no estado do Amazonas – Brasil em 2020 202

Ed Nelson Maia Alfaia

DOI: 10.47573/aya.5379.2.350.17

18

Sócio afetividade: conexões interativas e construção de novas perspectivas do ensino da geografia no ambiente escolar na Escola Estadual Frei André da Costa no município de Tefé - AM..... 215

Luziete Nogueira Mouzinho

DOI: 10.47573/aya.5379.2.350.18

19

Os componentes intelectuais das conexões interativas e construção de novas perspectivas do ensino da geografia dos alunos do ensino médio..... 230

Luziete Nogueira Mouzinho

DOI: 10.47573/aya.5379.2.350.19

20

O uso das ferramentas digitais na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem em sala de aula na EJA (Educação de Jovens e Adultos) na zona leste de Manaus-AM: relato de experiências 246

Márcio Henrique da Silva Bessa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.350.20

21

Aprendizagem mediada pelo uso da avaliação digital: uma proposta para escola de ensino profissional no Estado do Ceará 259

Sherida Nayara Alves da Silva
Francisco José Alves da Aquino
Sílvia Leticia Martins de Abreu

DOI: 10.47573/aya.5379.2.350.21

22

A divulgação científica no ambiente da internet: construindo o entendimento da ciência por meios dos movimentos anticiências 272

Natália Ferreira Vidal

DOI: 10.47573/aya.5379.2.350.22

23

Aprender a pensar em história: a articulação pedagógica da disciplina de história a alunos 6º ano do ensino fundamental da Escola Estadual São Pedro, Maués - Amazonas/Brasil, no período de 2022-2023 282

Marcinete Caldas de Souza

DOI: 10.47573/aya.5379.2.350.23

24

Conexões entre as ideias tácitas (ideias criadas com base nas experiências dos alunos) e os conceitos históricos da Escola Estadual São Pedro, Maués - Amazonas/Brasil, no período de 2022-2023 290

Marcinete Caldas de Souza

Cristiane de Góes Pinheiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.350.24

25

Desafios da gestão escolar para superar a defasagem na aprendizagem pós-covid e fortalecer o ambiente educacional 297

Fabiane de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.350.25

26

A importância do desenho de processos em uma escola..... 309

Tamires Silva de Andrade

DOI: 10.47573/aya.5379.2.350.26

Organizadora 317

Índice Remissivo..... 318

Apresentação

Este terceiro volume da série **“Educação e Realização: Conectando Teoria e Prática”** trata de temas fundamentais da educação no Brasil, com ênfase em inclusão, qualidade do ensino e inovação pedagógica.

Os capítulos abordam a inclusão escolar, enfatizando o apoio especializado, os desafios da educação especial e a integração de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de educação física. A formação docente e a coordenação pedagógica são destacadas como elementos essenciais para a melhoria das práticas educacionais.

Outros temas incluem o uso de sequências didáticas, a preservação do patrimônio cultural e histórico, e o papel do profissional de educação física nas escolas. A obra também explora a utilização de ferramentas digitais e a mediação da aprendizagem por meio de avaliações digitais, visando melhorar o ensino em diferentes contextos, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Estudos de caso apresentam práticas educacionais em várias regiões do Brasil, abordando desafios como a defasagem de aprendizagem pós-pandemia e a articulação pedagógica no ensino de história.

Este volume é uma contribuição valiosa para educadores interessados em aprimorar suas práticas e promover uma educação mais inclusiva e eficaz.

Boa leitura!

Transformando a inclusão escolar: a importância vital do apoio especializado

Daiane Pavão

Mestre em Políticas Sociais e Dinâmica Regionais (Unochapecó/SC). Docente, Caxambu do Sul (SC). <https://orcid.org/0009-0000-7625-4718>. <http://lattes.cnpq.br/5377922738194247>

Geverson Ampolini

Mestre em Políticas Sociais e Dinâmica Regionais (Unochapecó/SC). Licenciado em Pedagogia. Chapecó/SC. <https://orcid.org/0000-0002-5924-390X>. <http://lattes.cnpq.br/4924336709374081>

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo abordar o direito ao aprendizado formal, com um enfoque específico na Sala de Apoio Especializado. Nesse contexto, a pesquisa destacou a importância dessas salas para promover a inclusão educacional e o desenvolvimento integral dos alunos. Considerando os estudantes com dificuldades escolares, foi possível compreender a relevância do Apoio Especializado como um mecanismo essencial para a inclusão escolar, respeitando as necessidades e o nível de desenvolvimento intelectual, físico e motor dos alunos. A justificativa do estudo fundamentou-se na apresentação da relevância da pesquisa, abrangendo tanto o âmbito profissional quanto o social. Evidenciou-se que a atuação de profissionais capacitados na Sala de Apoio Especializado favorece o pleno desenvolvimento dos alunos. A problemática da pesquisa foi delimitada pelo questionamento central: de que forma os profissionais da Sala de Apoio influenciam na consolidação do desenvolvimento integral dos alunos, por meio do processo de ensino-aprendizagem inclusivo. Para a revisão de literatura, foram utilizados artigos e indexadores acadêmicos, com o intuito de explorar a influência do Apoio Especializado na formação e no desenvolvimento dos alunos, não apenas nas instituições de ensino, mas também no contexto social. Os resultados coletados demonstraram que a Sala de Apoio é uma parte indispensável de uma instituição de ensino, sendo um ambiente crucial para promover a inclusão e atender às necessidades individuais de cada aluno, além de contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: educação inclusiva; atendimento educacional especializado; desenvolvimento integral; necessidades educacionais especiais; inclusão escolar.



ABSTRACT

The present study aimed to address the right to formal learning, with a specific focus on the Specialized Support Room. In this context, the research highlighted the importance of these rooms to promote educational inclusion and the integral development of students. Considering students with school difficulties, it was possible to understand the relevance of Specialized Support as an essential mechanism for school inclusion, respecting the needs and level of intellectual, physical and motor development of students. The justification for the study was based on the presentation of the relevance of the research, covering both the professional and social spheres. It was evident that the work of trained professionals in the Specialized Support Room favors the full development of students. The research problem was outlined by the central question: how do Support Room professionals influence the consolidation of students' integral development, through the inclusive teaching-learning process. For the literature review, academic articles and indexes were used, with the aim of exploring the influence of Specialized Support on the training and development of students, not only in educational institutions, but also in the social context. The results collected demonstrated that the Support Room is an indispensable part of an educational institution, being a crucial environment to promote inclusion and meet the individual needs of each student, in addition to contributing to the integral development of students.

Keywords: inclusive education; specialized educational service; integral development; special educational needs; school inclusion.

INTRODUÇÃO

A instrução formal é um direito essencial que garante a todos os cidadãos o acesso ao saber, de modo que as instituições de ensino devem empenhar-se para atingir os objetivos delineados pelo Banco Nacional Comum Curricular (BNCC), objetivando o pleno desenvolvimento dos educandos.

O Apoio Especializado¹ é imprescindível para fomentar a inclusão educacional, empregando recursos didáticos que visam à formação integral de todos os educandos, sem discriminação. Essas salas de apoio especializado são primordiais para a inclusão educacional, ajustando-se a cada educando conforme seu estágio de desenvolvimento e faixa etária.

O tema da pesquisa é “*Revisão de literatura sobre as salas de Apoio para a inclusão escolar*”, com foco na compreensão dos recursos utilizados para promover a inclusão do corpo discente no contexto socioeducacional.

Este estudo justifica-se pela importância das salas de apoio especializado, que impactam o meio educacional e familiar. Essenciais para educandos com necessidades específicas, elas proporcionam um ambiente adaptado e recursos específicos, promovendo progresso acadêmico e social.

Além disso, o impacto benéfico dessas salas estende-se às famílias dos educandos. Quando os discentes recebem o apoio necessário na escola, suas famílias também

¹ Optou-se, nesse trabalho, pela simplificação do jargão, substituindo o termo “Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, simplesmente por “Apoio Especializado” e “Sala de recursos multifuncionais (SEM)” por “Salas de Apoio”.

experimentam uma melhora na qualidade de vida, pois são aliviadas de parte do fardo de lidar com as necessidades educacionais especiais em casa. Isso cria um círculo virtuoso, onde o suporte escolar fortalece as dinâmicas familiares e vice-versa, promovendo um ambiente mais equilibrado e salutar para o desenvolvimento integral dos alunos.

As salas de apoio desempenham um papel crucial na inclusão social. Ao prover um espaço onde as diferenças são respeitadas e valorizadas, elas auxiliam na construção de uma cultura de aceitação e respeito na comunidade escolar. Isso não apenas beneficia os alunos com necessidades especiais, mas também ensina aos demais estudantes valores importantes como empatia, solidariedade e convivência harmoniosa com a diversidade.

O problema da pesquisa consiste em compreender como os discentes que frequentam as salas de apoio alcançam o pleno desenvolvimento e consolidam a inclusão. O objetivo geral do estudo é compreender a influência das salas de apoio no desenvolvimento dos discentes. A estrutura do trabalho inclui a apresentação dos materiais e métodos utilizados, a análise dos resultados com base em uma revisão de literatura e as considerações finais para consolidar o conhecimento exposto na introdução.

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia desempenha um papel fundamental no entendimento dos processos e estratégias utilizados para alcançar os objetivos da pesquisa, pois oferece uma estrutura sistemática que guia a condução do estudo, assegurando a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

A metodologia não se limita apenas à descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa; ela também reflete as escolhas operacionais e a interpretação do quadro teórico pelo pesquisador, além de relacionar-se com uma postura ética e visões de mundo associadas à forma de trabalhar adotada no estudo (Aragão; Barros; Oliveira, 2005),

Posto isso, o propósito da pesquisa é orientado para a ampliação do conhecimento acerca do assunto, contemplando o método exploratório (Gil, 1999). Para tanto, a pesquisa conta com um recorte de literatura, cuja função consiste na compreensão crítica e reflexiva sobre o assunto abordado (Soek, 2022). Ademais, a abordagem, a fim de alcançar os objetivos, contempla a abordagem qualitativa, já que os dados numéricos e estatísticos não participam desse contexto.

A metodologia da pesquisa baseou-se na revisão de literatura por meio da seleção criteriosa de artigos e publicações acadêmicas. Esses materiais foram obtidos através de indexadores acadêmicos².

A seleção dos artigos seguiu critérios específicos de relevância e qualidade, assegurando que as fontes escolhidas fossem de alto impacto e pertinência para o tema investigado. A avaliação dos periódicos, métricas de citação e adequação dos conteúdos ao quadro teórico garantiu uma base sólida e confiável.

² Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico.

A pesquisa visa ampliar o conhecimento sobre o tema, com busca de palavras-chave (AEE, inclusão escolar, pleno desenvolvimento), com seleção preferencial de textos produzidos nos últimos dez anos, salvo obras de relevância específica e com conteúdo relevante específico.

RESULTADOS

O apoio educacional especializado é crucial para adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, promovendo inclusão e igualdade de acesso ao aprendizado. Profissionais capacitados e recursos adequados ajudam no desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos estudantes, garantindo que todos possam alcançar seu potencial máximo dentro do ambiente escolar inclusivo.

É fundamental destacar que o apoio especializado é essencial para atender às propostas da instrução formal, sendo um direito humano, e os indivíduos com necessidades especiais devem integrar as escolas, que, por sua vez, devem se adaptar para incluir todos os alunos (Facion, 2012).

A implementação de apoio educacional especializado requer uma abordagem multifacetada, que inclui a formação contínua de professores, a utilização de tecnologias assistivas e a criação de programas individualizados de ensino, pois esses elementos são fundamentais para identificar e atender às necessidades únicas de cada aluno, permitindo que eles superem barreiras e desafios no processo de aprendizagem (Friend, 2018).

Além disso, é importante envolver a comunidade escolar, incluindo pais e responsáveis, no desenvolvimento de estratégias que favoreçam a inclusão, pois a colaboração entre todos os envolvidos no processo educativo fortalece a rede de apoio ao aluno, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficiente. A avaliação contínua do progresso dos estudantes é outro aspecto vital do apoio educacional especializado, vez que monitorar regularmente o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos permite ajustes rápidos e eficazes nas abordagens de ensino, garantindo que as estratégias aplicadas continuem a ser relevantes e eficazes (Friend, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³ (arts. 58 e 59) reforça a educação especial, definindo-a (art. 58) como a modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, bem como estabelece que os sistemas de ensino garantirão os direitos desses alunos. É igualmente importante adotar uma abordagem crítica à inclusão escolar, visando o pleno desenvolvimento dos alunos, abordando suas habilidades, percepções, raciocínio, criatividade e sua relação consigo mesmos e com os outros.

Assim, a pesquisa aqui apresentada aborda as salas de apoio, orientadas para os educandos que necessitam de orientações em prol do desenvolvimento integral.

Elaborar políticas públicas inclusivas no âmbito escolar requer projetos que ampliem o acesso e promovam a inserção social de grupos marginalizados. Isso inclui pessoas

³ Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

em extrema pobreza, de diferentes etnias, raças, com diferenças físicas ou cognitivas, e vulneráveis por suas escolhas políticas, religiosas ou de orientação sexual. A exclusão social reflete padrões históricos de normalidade que impõem modelos estéticos, de inteligência, linguagem e condições econômicas e culturais (Matiskei, 2004).

No contexto da inclusão escolar, é crucial um processo dinâmico que integre plenamente os discentes ao ambiente educacional. A escola deve atualizar-se sobre métodos de ensino, linguagem, perfil estudantil, contexto social e prática escrita. Esta abordagem abrangente assegura participação equitativa e significativa dos alunos, promovendo um ambiente inclusivo. A interação entre educando e educador na sala de apoio é fundamental para o pleno desenvolvimento dos estudantes (Lacerda, 2006).

Essa interação personalizada atende às necessidades específicas de cada aluno, facilitando a aprendizagem e desenvolvimento. Educadores que compreendem as particularidades dos estudantes adaptam abordagens pedagógicas eficazes, criando um ambiente inclusivo e acolhedor. Esse cuidado individualizado melhora a absorção do conteúdo acadêmico, promovendo crescimento emocional e social, além de incentivar autoconfiança e motivação para aprender (Lacerda, 2006).

A busca pela excelência nas escolas, aliada aos recursos limitados e às demandas adicionais para atender às necessidades da Educação Especial, dificulta o próprio processo de inclusão. Os debates sobre a inclusão escolar dos alunos da Educação Especial destacam que tanto a segregação física quanto a falta de personalização das abordagens educativas podem ser prejudiciais (Mendes, 2017).

É importante avaliar meticulosamente os custos e benefícios da educação especial para estudantes com dificuldades leves a moderadas, pois a intervenção precoce com suporte eficaz pode prevenir a necessidade de serviços de educação especial. Nesses casos, programas que envolvem a participação mais ativa dos pais e tutoria mostraram-se eficazes, alinhado ao desenvolvimento profissional docente contínuo (Hingstman; Neitzel; Slavin, 2023).

Nesses casos, três elementos comuns são reconhecidos em programas eficazes de tutoria, para apoio de alunos com necessidades leves e medianas: tutoria, desenvolvimento profissional e participação dos pais. Alguns programas reduziram esses números, enquanto outros tiveram resultados mistos. Apenas o apoio adequado na educação geral, evitando-se a rotulação, pode ajudar para alunos com dificuldades leves (Hingstman; Neitzel; Slavin, 2023).

A institucionalização e, posteriormente, a desinstitucionalização dos indivíduos com deficiências mentais e físicas foram guiadas mais por filosofias sociais do que por evidências concretas de eficácia, de sorte que a filosofia inicial da institucionalização era baseada na crença de que concentrar pessoas com deficiências em instituições especializadas, frequentemente localizadas em áreas rurais, permitiria um melhor cuidado e suporte profissional (Detterman; Thompson, 1997).

Essas instituições foram idealizadas como ambientes seguros e protegidos, onde os indivíduos poderiam receber atenção contínua de profissionais qualificados, porém, ao longo do tempo, esses espaços se tornaram frequentemente locais de negligência,

onde o cuidado e a qualidade de vida eram severamente comprometidos (Foucault, 1978; Lüchmann; Rodrigues, 2007).

Por outro lado, o movimento de desinstitucionalização surgiu como uma reação às condições desumanas das instituições e foi impulsionado pela filosofia de normalização e inclusão. A desinstitucionalização promoveu a ideia de que indivíduos com deficiências seriam melhor atendidos vivendo em comunidades e participando da vida cotidiana em ambientes menos restritivos (Lüchmann; Rodrigues, 2007).

A falta de compreensão das habilidades cognitivas individuais impede o desenvolvimento de métodos educacionais eficazes. A educação deve ser individualizada, adaptada às habilidades e necessidades de cada aluno. A educação especial precisa de uma compreensão mais profunda das habilidades cognitivas para criar métodos eficazes. Inovação e pesquisa são essenciais para evitar a estagnação na educação especial (Detterman; Thompson, 1997).

A inclusão deve ser tratada considerando os direitos das crianças e a eficácia de sua educação. É essencial que os estudos sejam meticulosos e bem planejados para orientar de forma eficaz as políticas e práticas de inclusão. A aplicação da inclusão precisa ser flexível, fundamentada em evidências e considerar as condições econômicas e sociais (Lindsay, 2003).

O conceito de relações humanas envolve uma série de elementos fundamentais e é caracterizado por interações complexas e significativas tanto com o mundo quanto com outros indivíduos. Nesse sentido, o ser humano participa ativamente da realidade, respondendo aos desafios de maneira flexível e crítica, e, ao fazer isso, transcende sua própria existência em busca de libertação e humanização (Freire, 1967).

A inclusão escolar exige eliminar serviços diferenciados e adaptar escolas para acolher todas as diferenças. A confusão entre integração e inclusão pode levar à resistência a mudanças nas práticas educacionais. A integração, originada no âmbito nórdico, insere parcialmente alunos com deficiência em escolas comuns, mas mantém estruturas segregadas. Já a inclusão defende a inserção completa de todos os alunos em salas de aula regulares, sem discriminação, desafiando os paradigmas educacionais vigentes e modificando a escola para atender a todos (Mantoan, 2006).

A instrução deve incentivar a participação ativa dos indivíduos na vida social, desenvolver a capacidade crítica e adaptativa, e promover a cooperação e a comunicação, criticando os métodos tradicionais de aprendizado, que são rígidos e não atendem às necessidades individuais. Ele defende uma abordagem mais progressiva que leve em conta as experiências e interesses dos alunos (Dewey, 1916).

A promoção da educação inclusiva deve ocorrer em todas as comunidades, especialmente naquelas com maiores índices de exclusão, como áreas rurais, favelas, zonas de conflito e entre grupos marginalizados e essa abordagem educacional visa criar um sistema que acomode a diversidade de todos os alunos, independentemente de suas características e necessidades e, para isso, é necessário adaptar currículos, métodos de ensino e ambientes escolares (Stubbs, 2008).

A implementação de políticas e o financiamento que favoreçam a educação inclusiva, o envolvimento de famílias e comunidades no processo educacional, a garantia de apoio individualizado e acomodações razoáveis para pessoas com deficiência, além da formação de professores e profissionais capacitados para lidar com a diversidade, são medidas essenciais para promover a inclusão (Stubbs, 2008).

É fundamental uma abordagem absolutamente prática e pragmática, que deve orientar a educação inclusiva, destacando a importância da valorização da singularidade e do potencial de cada pessoa, incentivando escolhas de vida e metas para autoafirmação, a reavaliação das verdades conhecidas, o reconhecimento da importância da subjetividade e da experiência pessoal, o uso do pragmatismo como método empírico para compreensão da realidade, o desejo de equilíbrio mental e busca da felicidade, bem como o papel do professor enquanto educador humanista (Vasianovych *et al.*, 2020).

A criação de ambientes de aprendizagem equitativos para alunos com deficiência requer não apenas a capacidade de ação autônoma, crítica e reflexiva por parte do professor, mas também uma profunda compreensão das necessidades individuais de cada aluno. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que os professores estejam bem preparados e continuamente atualizados sobre as melhores práticas inclusivas. Isso inclui a habilidade de identificar e avaliar as necessidades específicas de cada aluno, implementar estratégias de ensino diferenciadas e utilizar recursos pedagógicos adequados (Li; Ruppap, 2021).

As práticas educativas estão profundamente conectadas às relações sociais, políticas, culturais e econômicas, argumentando que a pedagogia deve adotar uma postura definida sobre a direção da ação educativa. A ciência do ensino, essencial para examinar as práticas educativas e sugerir aprimoramentos, é descrita como uma área com objeto, questões e métodos específicos, estando baseada em um conceito amplo de instrução que inclui contextos formais, não formais e informais, essa ciência distingue claramente as funções do pedagogo e do professor (Libâneo, 1998).

É importante reconhecer a incompletude do processo ensino-aprendizagem, com professores críticos, responsáveis e abertos à mudança. O ensino permite aos educadores desenvolverem-se e reconhecerem suas fraquezas, moldando a cultura e compartilhando ideias complexas. A vida do educador envolve escolhas morais, participação política e a capacidade de mudar o mundo, inserindo-se na história humana e criando seu próprio destino (Freire, 1996).

A educação inclusiva é influenciada por fatores históricos, culturais e contextuais. Suas principais perspectivas incluem atender às diversas necessidades dos alunos, aumentar sua participação e promover ações no nível escolar para moldar o processo de inclusão. Além disso, busca transformar barreiras estruturais profundas e se envolver construtivamente com as diferenças (Barton, 2003).

Esse processo complexo é influenciado não apenas pelas características e práticas dos professores, mas também pelos contextos institucionais, sociais e culturais em que atuam. Portanto, a capacidade do professor de agir de forma autônoma e reflexiva não se limita apenas ao seu conhecimento e habilidades, mas também à sua capacidade de se adaptar e responder de maneira eficaz a uma variedade de contextos e necessidades de aprendizagem (Li; Ruppap, 2021).

A educação especial no Brasil⁴, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é definida como uma modalidade de ensino escolar destinada prioritariamente às pessoas com necessidades educacionais especiais. Esta modalidade é oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e consiste em um conjunto de recursos educacionais e estratégias de apoio disponíveis para todos os alunos, proporcionando diversas alternativas de atendimento.

Outro ponto que não deve ser ignorado é o desenvolvimento socioemocional dos alunos, sendo essencial que se formem vínculos de apoio, especialmente entre os colegas, sendo vital a criação de programas de intervenção que tratem das necessidades socioemocionais específicas dos estudantes, vez que esses programas devem focar na promoção de amizades mútuas e na diminuição de rejeições recíprocas, garantindo um ambiente mais acolhedor e seguro para todos (Tur-Kaspa; Margalit; Most, 1999).

A formação de vínculos protetores entre os estudantes não só melhora o bem-estar emocional deles, mas também contribui para um ambiente escolar mais positivo e inclusivo, de modo que amizades recíprocas desempenham um papel fundamental em proporcionar suporte emocional e promover a resiliência. Por outro lado, a redução de rejeições recíprocas ajuda a prevenir o isolamento e o bullying, criando uma comunidade escolar mais coesa e harmoniosa (Tur-Kaspa; Margalit; Most, 1999).

Outro aspecto relevante é a forma como os adultos se comunicam pode perpetuar preconceitos e influenciar negativamente a autoimagem das crianças. O discurso dos envolvidos no processo educativo evidencia uma falta de compreensão das dificuldades emocionais e sociais e uma inclinação para responsabilizar as crianças e suas famílias (Pihlaja, 2007).

A prática pedagógica deve se distanciar da perpetuação de discursos negativos e se concentre em estratégias que promovam um crescimento positivo e, para isso, é essencial um entendimento mais profundo e abordagens mais reflexivas ao lidar com crianças que possuem necessidades especiais. Nota-se como o poder é exercido por meio da linguagem e o impacto disso na identidade infantil, sugerindo a necessidade de uma mudança de perspectiva, com foco nas estruturas que orientam a educação e a interação cotidiana (Pihlaja, 2007).

As salas de aula regulares são fundamentais para adaptações curriculares, permitindo o desenvolvimento dos alunos conforme suas necessidades específicas. A inclusão é garantida por meio de adaptações que asseguram uma instrução de qualidade e oportunidades iguais para todos e a sala de apoio, deve oferecer recursos e serviços especializados, enriquecendo o processo educativo. Com práticas pedagógicas diferenciadas, o apoio especializado deve superar barreiras de aprendizagem e promove o desenvolvimento integral e inclusivo de todos os alunos, independentemente de suas características⁵.

O apoio especializado oferece recursos pedagógicos e de acessibilidade, promovendo a autonomia e a participação ativa dos alunos no processo educativo. Este

4 BRASIL. *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Deficiência Física. Brasília – DF. 2006.*

5 BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.*

atendimento ocorre em salas de recursos multifuncionais, onde são disponibilizados materiais adaptados e tecnologias assistivas que auxiliam na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos (Mendes, 2010).

As investigações relacionadas à Tecnologia Assistiva têm se intensificado, destacando-se como elementos essenciais para a inclusão plena de pessoas com deficiência no cotidiano. Esse campo de estudo tem revelado inovações significativas que buscam eliminar barreiras e promover a autonomia desses indivíduos. Ao mesmo tempo, a sociedade vivencia transformações sociais aceleradas, que contrastam com as abordagens educacionais tradicionais, muitas vezes rígidas e desatualizadas (Galvão Filho, 2009).

Esse descompasso sublinha a urgência de uma reestruturação no ambiente escolar, visando uma adaptação eficaz e imediata às novas demandas sociais e tecnológicas. As escolas precisam incorporar essas tecnologias emergentes e reformular suas metodologias para garantir uma instrução mais inclusiva e equitativa, acompanhando as mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea (Galvão Filho, 2009).

Assim como colabora assiduamente com os demais profissionais da área, como docentes e coordenadores pedagógicos, para assegurar a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, respeitando suas singularidades e potencialidades. Dessa forma, o ensino inclusivo não apenas atende a uma exigência normativa da educação, mas também representa um compromisso ético e social com a garantia do direito à educação plena, com vistas à consecução de uma sociedade mais justa e equitativa⁶.

Num contexto neoliberal, conservador e, diga-se, colonialista, denota-se a premência de uma política educacional positivista, acrítica, acompanhada por currículos alienados, com uma ênfase excessiva nas avaliações quantitativas e que leva ao esquecimento da importância da formação crítica e participativa. Não apenas isso, essas pautas impulsionam os currículos, promovem a privatização, desvalorizam o setor público e fomentam o consumismo (Torres-Santomé, 2019).

Em uma escola inclusiva, a formação deve ser vista como um campo onde a diversidade do grupo é um desafio que impulsiona a criatividade e o profissionalismo dos educadores. Isso envolve transformar mentalidades, políticas e práticas educativas e vai além de expectativas baixas sobre os alunos; ela reconhece a importância de situações desafiadoras e complexas que promovem aprendizagens significativas. Grandes educadores pioneiros acreditaram que a educação era fundamental para garantir a cidadania dos mais desfavorecidos (Sanchez; Teodoro, 2006).

Nas salas de apoio, enfrentam-se uma série de desafios, como a falta de computadores apropriados e ambientes adequados, além de recursos pedagógicos limitados e mobiliário inadequado. O ambiente de trabalho é prejudicado pelo excesso de barulho e calor, afetando a concentração dos alunos (Meirelles, 2023).

⁶ BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 15 mai. 2024.*

Em contraste com o artista, o educador enfrenta a dificuldade de manter a objetividade completa, já que a formação eficaz transcende o racionalismo puro. Nesse sentido, a pedagogia é comparada a uma arte que demanda um comprometimento emocional e pessoal profundo do educador. O ensino é descrito como uma batalha constante, onde o professor, muitas vezes solitário, investe seus sentimentos e pensamentos no trabalho pedagógico. Esse ambiente de tensão social (trabalho pedagógico interno) envolve uma combinação de insatisfação pessoal, esforços para se conformar e a busca por integridade pedagógica (Vygotsky, 2003).

O direito à educação de todas as crianças, independentemente de suas particularidades, deve ser garantido em ambientes que proporcionem um ambiente educativo de alta qualidade, atendendo às demandas pedagógicas e terapêutica. A doutrina da educação inclusiva sustenta a colaboração entre todos os participantes do processo educacional, destacando fatores fundamentais para a plena inserção dessas crianças, como a cooperação entre profissionais e a adaptação dos contextos educativos para satisfazer as necessidades dos educandos, proporcionando experiências significativas (Brandão; Ferreira, 2013).

É necessária a atenção ao apoio especializado, buscando formas de alcançar o desenvolvimento integral dos alunos. O apoio especializado nas salas de múltiplos recursos visa complementar a instrução com serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que removem obstáculos à participação plena na sociedade e promovem a aprendizagem (Santos, 2017).

Educadores especializados são essenciais no desenvolvimento das habilidades educacionais dos alunos em salas de recursos multifuncionais. As salas de apoio devem ser adaptadas para atender às necessidades individuais, criando um ambiente inclusivo. Uma equipe multiprofissional, incluindo psicopedagogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, é vital para um suporte integrado. Professores especializados, com conhecimento específico em necessidades educacionais especiais, utilizam metodologias adequadas para promover o aprendizado e a inclusão, garantindo o desenvolvimento pleno dos alunos (Nunes, Negocio, 2015).

A análise evidencia a importância fundamental do AEE para assegurar a formação e o desenvolvimento integral dos discentes. A Sala de Apoio é indispensável na consolidação da educação formal, proporcionando recursos e serviços que atendem às necessidades específicas de cada educando, garantindo um ambiente inclusivo e acolhedor.

A correta utilização desses recursos é vital no processo educacional, permitindo que os educadores adquiram o conhecimento necessário por meio da especialização. Segundo os documentos oficiais, a Sala de Apoio desempenha um papel crucial nas instituições de ensino, atendendo às necessidades individuais dos alunos e promovendo o desenvolvimento integral esperado ao final da formação básica.

A implementação de tecnologias inovadoras está forçando as instituições educacionais a se atualizarem, todavia, esse avanço é lento devido à resistência do modelo pedagógico tradicional e as informações disponíveis mostram a complexidade deste desafio, com muitas escolas ainda nos estágios iniciais e uma significativa carência de conhecimento sobre as novas tecnologias e os princípios da inclusão (Galvão Filho, 2009).

Ademais, a presença de uma equipe multiprofissional qualificada, composta por psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros profissionais, é essencial para oferecer um suporte integrado e eficaz. Esses profissionais trabalham de maneira colaborativa para identificar e superar barreiras no processo de aprendizagem, contribuindo significativamente para o progresso acadêmico e social dos discentes.

A atuação de professores especializados é igualmente fundamental, pois possuem conhecimento específico sobre as necessidades educacionais especiais e estão aptos a utilizar metodologias e recursos necessários ao aprendizado e a inclusão dos alunos atendidos. Assim, o Apoio Especializado não apenas cumpre uma exigência legal, mas também representa um compromisso ético e social com a garantia do direito à educação de qualidade para todos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

DISCUSSÃO

Com base nos resultados, é imperativo destacar que a discussão visa proporcionar uma compreensão clara e aprofundada do tema. Os pontos abordados buscam consolidar o entendimento da pesquisa e dos aspectos mencionados na introdução, ampliando o conhecimento sobre a importância da sala de apoio para o pleno desenvolvimento dos alunos dentro de uma educação inclusiva.

Primeiramente, é importante reconhecer que a sala de apoio é fundamental para promover o desenvolvimento integral dos alunos. Esse ambiente educacional fomenta a formação completa dos estudantes, conforme previsto nos documentos oficiais da educação formal.

Para garantir a inclusão, pesquisadores, estudiosos e docentes de Educação Especial devem monitorar reformas nos sistemas de ensino. Essas reformas devem assegurar a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência e a continuidade dos estudos. Recursos específicos da Educação Especial devem ser integrados transversalmente em todos os níveis educacionais (Fonseca-Janes; Brito; Janes, 2012).

A oferta de Apoio Especializado, formação contínua de professores, envolvimento da família e comunidade, e diversas formas de acessibilidade são cruciais, bem como a Educação Inclusiva deve ser de qualidade, acessível a todos, com métodos eficazes e formação contínua dos profissionais (Fonseca-Janes; Brito; Janes, 2012).

O ensino inclusivo em salas de apoio é fundamental para promover inclusão educacional, oferecendo serviços e recursos adaptados, através de estratégias pedagógicas adequadas, busca eliminar barreiras e garantir igualdade de acesso ao ensino, permitindo que todos os alunos desenvolvam seu potencial. Em suma, são essenciais para uma aprendizagem inclusiva e de qualidade, construindo um ambiente educacional equitativo (Santos *et al.*, 2017).

Há uma desconexão entre as expectativas da escola e o que é oferecido, de modo que a mera presença do aluno na turma regular não assegura que ele aprenda os mesmos conteúdos que seus colegas, o que levanta questionamentos sobre o que e como deve ser

trabalhado tanto na sala de apoio quanto na sala de aula. O apoio especializado é visto como suplementar ou complementar, e não substitutivo. Além disso, a falta de articulação entre os professores, que desconhecem as dinâmicas mútuas por não compartilharem espaços e tempo, dificulta o trabalho conjunto (Braun; Marin, 2016).

A presença de recursos multifuncionais é essencial para promover a aprendizagem dos alunos, adaptando-se às suas necessidades individuais. Esses recursos podem incluir tecnologias assistivas, materiais didáticos diferenciados, softwares educacionais, entre outros, que visam proporcionar uma formação mais inclusiva e personalizada (Poker; Navega; Petitto, 2012).

É fundamental capacitar os profissionais da Sala de Apoio para que possam integrar efetivamente esses recursos na aprendizagem dos alunos. A formação contínua desses profissionais é crucial, garantindo que estejam sempre atualizados com as novas ferramentas e metodologias pedagógicas (Poker; Navega; Petitto, 2012).

Os recursos, por si só, não são eficazes na formação e a participação de profissionais competentes é essencial para gerar impacto. Esses profissionais precisam desenvolver habilidades para avaliar as necessidades específicas de cada aluno e adaptar os recursos disponíveis de forma a maximizar os benefícios educacionais (Poker; Navega; Petitto, 2012).

Além disso, a colaboração entre professores regulares e os profissionais da AEE é vital para criar um ambiente de aprendizagem coeso e inclusivo. Através de uma abordagem colaborativa e bem-informada, é possível utilizar os recursos multifuncionais para enriquecer o processo educativo, promover a inclusão e atender às diversas necessidades dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal (Poker; Navega; Petitto, 2012).

Enfatiza-se a importância de políticas públicas e práticas educativas que promovam a inclusão, de acordo com diretrizes estabelecidas em normativas do setor. Existem barreiras significativas ao processo de inclusão, como a constante necessidade de adaptação das práticas pedagógicas e da infraestrutura escolar para se adequar à diversidade dos alunos (Lopes; Marquezine, 2012).

As salas com recursos multifuncionais destinam-se principalmente a alunos com deficiência intelectual, física, neurológica ou motora. Os profissionais devem estar cientes da importância de sua participação no processo de ensino e aprendizagem para alcançar o desenvolvimento integral desses alunos. As aulas devem ser planejadas de acordo com o currículo educacional, respeitando os limites de cada aluno (Lopes; Marquezine, 2012).

A presença de um educador especializado é crucial para garantir que a cooperação entre diversos profissionais ocorra de maneira eficaz, pois esse educador desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão escolar efetiva e na implementação de adaptações essenciais. Para alcançar esses objetivos, é fundamental contar com a colaboração de uma equipe multidisciplinar, que pode criar um ambiente inclusivo e adaptado às necessidades de todos os estudantes, promovendo o sucesso acadêmico e o bem-estar emocional (Zerbato; Vilaronga; Santos, 2021).

A Sala de Apoio é indispensável para uma instituição de ensino que visa garantir a educação inclusiva. Os alunos são encaminhados para essa sala com base na compreensão de que certas necessidades podem dificultar a aprendizagem e comprometer o desenvolvimento adequado para sua faixa etária. A competência profissional é essencial para que alunos com dificuldades no desenvolvimento cognitivo tenham equidade socioeducacional (Mendonça *et al.*, 2014).

A pesquisa evidenciou que a Sala de Apoio desempenha um papel crucial na busca pelo pleno desenvolvimento dos alunos. É fundamental proporcionar um ambiente de aprendizado adaptado às necessidades individuais, garantindo que cada aluno receba o suporte necessário para superar suas dificuldades e alcançar seu potencial máximo.

A especialização dos profissionais e a compreensão de sua importância na formação educacional e social dos alunos são essenciais. A Sala de Apoio é indispensável para a correlação entre aprendizagem e inclusão, promovendo o desenvolvimento das competências e habilidades estabelecidas pelos documentos oficiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é imperativa para assegurar equidade educacional, permitindo que todos os discentes, independentemente de suas aptidões, tenham acesso e prosperem no aprendizado. O apoio especializado assume um papel crucial nesse contexto, provendo assistência suplementar essencial para capacitar alunos com necessidades educacionais específicas a atingir seu pleno desenvolvimento.

Durante este estudo, enfatiza-se a relevância das salas de apoio na promoção da inclusão educacional. Estes ambientes são fundamentais para a adaptação do ensino às necessidades individuais dos estudantes, assegurando um acesso equitativo ao currículo escolar. A presença de profissionais qualificados no Apoio Especializado é fundamental para o desenvolvimento pleno dos alunos, viabilizando a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e personalizadas.

A revisão de literatura revelou que o apoio especializado não apenas fomenta o avanço acadêmico, mas também promove o crescimento emocional e social dos estudantes. A inclusão escolar é um direito humano fundamental, exigindo que as instituições de ensino estejam prontas para proporcionar um ambiente acolhedor e adaptado às singularidades individuais de todos os alunos.

Os resultados da pesquisa destacam a importância crucial de profissionais especializados e recursos pedagógicos adaptados para o sucesso do Apoio Especializado. A formação contínua desses profissionais é essencial para mantê-los atualizados com as melhores práticas de ensino inclusivo. A colaboração entre professores regulares e especializados é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem coeso e inclusivo.

A implementação de políticas públicas que promovam a inclusão é essencial para superar as barreiras existentes. Uma abordagem crítica e reflexiva das práticas de inclusão é necessária para garantir igualdade de oportunidades para todos os alunos.

O apoio especializado desempenha um papel fundamental na construção de um ensino inclusivo e de qualidade, impactando não apenas o ambiente escolar, mas também as comunidades e famílias dos alunos. Isso promove um ciclo virtuoso de apoio e desenvolvimento integral. A educação inclusiva é um compromisso ético e social que requer dedicação, conhecimento e inovação contínua para transformar a realidade educacional e assegurar esse direito universal.

REFERÊNCIAS

ARAGAO, Elisabeth. M; BARROS, Maria Elisabeth B.; OLIVEIRA, Sonia Pinto de. **alando de metodologia de pesquisa**. Estud. pesqui. psicol., Rio de Janeiro, vol. 5, n°. 2, p. 18-28, dez. 2005.

BARTON, Len. **Inclusive education and teacher education: a basis for hope or a discourse of delusion**. London: Institute of Education (University of London), 2003.

BRANDÃO, Maria Teresa; FERREIRA, Marcos. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 4, p. 487–502, out. 2013.

BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas, Florianópolis**, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

DETERMAN, D. K.; THOMPSON, L. A. What is so special about special education? **American Psychologist**, 52(10), 1082–1090, 1997.

DEWEY, John. **Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education**. New York: Macmillan, 1916.

FACION, José Raimundo (org.). **Inclusão Escolar e suas Implicações**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; BRITO, Maria Claudia; JANES, Robinson (org.). **A construção da educação inclusiva: enfoque multidisciplinar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativas**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEND, Marilyn. **Special Education: Contemporary Perspectives for School Professionals**. 5. ed. Boston: Pearson, 2018.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demanda e perspectivas**. 2009. 342 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2009.

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

HINGSTMAN, Mariëtte; NEITZEL, Amanda J.; SLAVIN, Robert E. Preventing Special Education Assignment for Students with Learning or Behavioral Difficulties: A Review of Programs. **Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)**, v. 28, n. 4, p. 380-41, 2023.

LACERDA, C. B. F. **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, maio/ago. 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LI, Lingyu; RUPPAR, Andrea. Conceptualizing Teacher Agency for Inclusive Education: A Systematic and International Review. **Teacher Education and Special Education**, 44(1), 42–59, 2021.

LINDSAY, Geoff. Inclusive education: a critical perspective. **British Journal of Special Education**, vol. 30, n. 1, p. 3–12, doi:10.1111/1467-8527.0027, 2003.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristiana. **Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores**. Revista Brasileira de Educação Especial. 2012, Vol. 18, n.º. 3, pp. 487-506.

LÜCHMANN, L. H. H.; RODRIGUES, J. O movimento antimanicomial no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, n. 2, p. 399–407, mar. 2007.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MATISKEI, Angelina C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Editora UFPR.

MEIRELES, Joseane da. **Educação inclusiva na educação infantil: os desafios do atendimentos educacional especializado**. 2023. 49 f. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa (PB), 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga;

OLIVEIRA, Ivone Martins de (Orgs.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes (RJ): Brasil Multicultural, 2017.

MENDES, Enicéia. G. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. São Paulo: Alínea, 2010.

MENDONÇA, Fábila S.A; VIEIRA, Miancy E. S.; ARAÚJO, Leidiane C.; COSTA, Maria da Conceição J.; MACEDO, Marly. **A importância do AEE no processo de ensino aprendizagem na educação infantil**. Campina Grande (PB): CONEDU. 2014.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais e Educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NUNES, A. P. P., NEGOCIO, P. A. F. **A importância e o papel do atendimento educacional especializado (AEE) e do auxiliar na educação de crianças com deficiência.** UERN. 2015.

PIHLAJA, Paivi. "Behave yourself!" Examining meanings assigned to children with socio-emotional difficulties. **Disability & Society**, Vol. 23, n. 1, pp. 5–15, 2007,

POKER, Rosimar Bortolini; NAVEGA, Marcelo Tavella; PETITTO, Sônia (org.). **Acessibilidade na escola inclusiva: tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 2006, n. 8, p. 63-83. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>>. Acesso em: 22 mai. 2024.

SANTOS, João Otacílio Libardoni dos; MATOS, Maria Almerinda de Souza; SADIM, Geysa Patrizzia Teixeira; SILVA, João Rakson Angelim da; FAIANCA, Marta Patricia. Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2017, Vol. 23, n. 3, pp. 409-422.

SOEK, Ana Maria. **Metodologia da pesquisa científica.** 1. Ed., Curitiba (PR): IESDE, 2022.

STUBBS, Sue. **Inclusive Education: Where there are few resources.** Ingrid Lewis (Ed.). Updated and revised version. Oslo: The Atlas Alliance, 2008.

TUR-KASPA, Hana; MARGALIT, Malka; MOST, Tova. Reciprocal friendship, reciprocal rejection and socio-emotional adjustment: the social experiences of children with learning disorders over a one-year period. **European Journal of Special Needs Education**, vol. 14, n. 1, p. 37–48, 1999.

TORRES-SANTOMÉ, Jurjo. Formación del Profesorado y Educación como Proyecto Político e Inclusivo. **Educación & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84911, 2019.

VASIANOVYCH, Hryhorii; BUDNYK, Olena; KLEPAR, Mariia; BESHOK, Tetiana; BLYZNYUK, Tetyana; LATYSHEVSKA, Kateryna. Pragmatism in Philosophy of Inclusive Education Studies and Problems of Teacher Training. **Revista Inclusiones**, vol. 7, no. 4, octubre/diciembre 2020, ISSN 0719-4706.

VIGOTSKI, Liev S. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, e0196, p.319-336, Jan.-Dez., 2021.

Inclusão no ensino superior: um apanhado teórico sobre o legal e o real

Ana Lucia Machado dos Santos
Mary Jani dos Santos Fontenelle
Rosely Pedraça de Azevedo Pereira

RESUMO

O texto aborda a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior brasileiro, destacando a base legal sólida que sustenta esse direito e o contraponto, destacado nas pesquisas sobre o tema, que demonstram ser a realidade desses alunos destoante dos dispositivos legais que tratam e amparam o direito do estudante com deficiência nas Instituições de Ensino Superior apresentam a realidade numa abordagem voltada para a realidade dessa inclusão no dia a dia do aluno do como a Lei de Cotas nº 12.711/2012, a Lei nº 13.409/2016 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Essas leis garantem acesso, permanência e desenvolvimento acadêmico, exigindo adaptações nos currículos, materiais didáticos e infraestrutura, além de atendimento especializado. Apesar das garantias legais, a realidade nas universidades ainda apresenta barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, dificultando a plena participação de alunos com deficiência. A falta de formação específica dos docentes e de recursos institucionais adequados resulta em uma implementação insuficiente das políticas de inclusão. A ausência de uma cultura institucional que valorize a diversidade e a falta de preparo dos professores e funcionários agravam a exclusão, destacando a necessidade de capacitação e sensibilização. Relatos de alunos com deficiência apontam dificuldades devido à falta de apoio adequado e atitudes desatentas dos professores. Mesmo com núcleos especiais de atendimento nas IFES, há deficiências estruturais e de capacitação. O Plano Nacional de Educação (2001) e outras políticas públicas enfatizam a importância da formação de docentes e desenvolvimento de recursos pedagógicos específicos, mas a inclusão efetiva requer uma abordagem integrada e consciente da comunidade acadêmica.

Palavras-chave: ensino superior; alunos; inclusão.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior brasileiro é uma questão amparada por um sólido arcabouço legal, que reflete um compromisso com a equidade e a justiça social. Leis como a Lei de Cotas nº 12.711/2012, a Lei nº 13.409/2016, e a Lei Brasileira de Inclusão da



Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) foram estabelecidas para garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento acadêmico desses alunos nas Instituições de Ensino Superior (IES). Essas legislações não apenas reservam um percentual de vagas para pessoas com deficiência, mas também estipulam a necessidade de adaptação de currículos, materiais didáticos, infraestrutura e a oferta de atendimento especializado.

Apesar dessas garantias legais, a realidade enfrentada pelos alunos com deficiência no contexto universitário ainda está distante do ideal. Muitos desses estudantes se deparam com barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais que dificultam sua plena participação e integração no ambiente acadêmico. A falta de formação específica dos docentes em educação inclusiva, aliada à insuficiência de recursos e de apoio institucional, resulta em um cenário onde as políticas de inclusão são muitas vezes implementadas de forma inadequada ou superficial.

Além disso, a ausência de uma cultura institucional que valorize e promova a diversidade agrava a exclusão. Professores e funcionários frequentemente não estão preparados para lidar com as necessidades específicas desses alunos, o que evidencia a urgência de iniciativas de capacitação e sensibilização. A efetiva inclusão requer um esforço coletivo e contínuo para transformar as práticas pedagógicas e administrativas, assegurando que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de sucesso acadêmico.

Assim, a inclusão no ensino superior não deve ser vista apenas como uma obrigação legal, mas como uma responsabilidade social e ética. É essencial criar um ambiente educacional que reconheça e respeite as diferenças, promovendo a igualdade de oportunidades e valorizando as capacidades e potencialidades de cada aluno. Para isso, é necessário um compromisso genuíno de toda a comunidade acadêmica, envolvendo gestores, docentes, técnicos e alunos em um esforço conjunto para construir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Embora a Constituição de 1988 e outras leis subsequentes garantam o direito à educação e promovam a acessibilidade, tais medidas não foram suficientes para eliminar as barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais enfrentadas por pessoas com deficiência. Faltam ações práticas que assegurem o cumprimento dessas normas pelas instituições de ensino superior.

A legislação exige ajustes nos processos seletivos e prevê que cada aluno com deficiência seja tratado conforme suas necessidades particulares. No entanto, pesquisas indicam que a realidade enfrentada por esses alunos é diferente. Dificuldades incluem a falta de preparação dos professores e atitudes preconceituosas na comunidade universitária, destacando problemas de identidade pessoal, atitudes discriminatórias e a necessidade de capacitação docente.

Embora a matrícula de alunos com deficiência esteja amparada por lei, a falta de formação docente em educação inclusiva dificulta a permanência e o sucesso desses alunos no ensino superior. Pesquisas mostram que atitudes inadequadas e falta de preparo dos professores prejudicam a experiência acadêmica dos alunos com deficiência.

A legislação exige que processos seletivos e métodos de ensino sejam adaptados às necessidades dos alunos com deficiência. No entanto, muitos professores universitários,

especialmente aqueles sem formação em licenciatura, não estão preparados para lidar com essa diversidade. Além disso, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) muitas vezes não possuem recursos adequados para apoiar esses alunos.

Os alunos com deficiência relatam várias dificuldades, como atitudes complacentes ou desatentas dos professores e falta de apoio adequado. Mesmo com núcleos especiais de atendimento nas IFES, há uma falta de estrutura e capacitação para atender às necessidades desses estudantes.

O Plano Nacional de Educação (2001) e outras políticas públicas destacam a importância da capacitação de docentes e do desenvolvimento de recursos pedagógicos específicos. No entanto, a efetiva inclusão requer uma abordagem mais integrada e consciente da comunidade acadêmica.

Propostas metodológicas baseadas em teorias de Vygotsky e Saviani sugerem a criação de fóruns de diálogo entre professores, coordenadores e técnicos para trocar experiências e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. A formação contínua e o suporte adequado são fundamentais para garantir a inclusão efetiva e o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência no ensino superior.

Inclusão no Ensino Superior: o Legal

A cada ano cresce o número de alunos com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Segundo os dados extraídos do Caderno Orientador do Programa Incluir, as matrículas desses alunos passaram de 5.078 em 2003 para 23.250 em 2011. Em 2017, alcançou o total de 38.272 alunos matriculados em cursos de graduação (presencial e a distância), segundo o relatório técnico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Porém, esse número representa apenas 0,4% (zero vírgula quatro por cento) do total de alunos matriculados no ensino superior no Brasil (INEP, 2017).

A pessoa com deficiência segundo Documento Orientador do Programa Incluir está assim definida:

[...] pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de natureza física, sensorial e intelectual, que em interação com as barreiras atitudinais e ambientais poderão ter obstruída sua participação em condições de igualdade com as demais pessoas. Assim, a deficiência não se constitui como doença ou invalidez e as políticas sociais, destinadas a este grupo populacional, não se restringem às ações de caráter clínico e assistencial (Brasil, 2013, p.11).

Embora a Constituição Federal Brasileira de 1988 garanta o direito de todos a educação, assim como os demais dispositivos legais que se sucederam (Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; Decreto nº 3.956/2001 promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência; Decreto nº 5.296/2004 regulamente as Leis N.º 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento a um determinado público de pessoas, dentre eles as pessoas com deficiência e 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência) não foram suficientes para eliminar as barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais com relação a pessoa com

deficiência. Percebe-se que não basta criar dispositivos legais, é preciso intervenção por meio de ações para que essas normas tenham condições de serem cumpridas pelas Instituições que menciona.

Somente a partir de 2005 o poder público efetivamente estabeleceu ações de financiamento com o objetivo de eliminar barreiras pedagógicas, arquitetônicas, de comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade por meio do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir) com o objetivo de propor ações para garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) brasileiras. No entanto, esse apoio se restringia a fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES.

Os editais do Programa Incluir, publicados no portal do Ministério da Educação (Brasil, 2019), apresentavam um limite orçamentário destinado apenas a um projeto por Instituição. Em nenhum dos editais publicados havia previsão orçamentária-financeira pagamento de bolsa, que, se autorizadas, poderiam ser utilizadas para custear despesas com profissionais da área da educação que pudessem trabalhar, auxiliando com suas *expertises*, as atividades desses núcleos, recém criados nas IFES por força de uma determinação legal.

Os recursos financeiros disponibilizados pelo Programa Incluir permitia, caso o projeto fosse aprovado, comprar equipamentos e materiais didáticos, mobiliários e realização de obras, no entanto, não foi destinado recursos para estruturar equipe de profissionais, mesmo sendo do conhecimento público que o quadro de pessoal das IFES não seria suficiente para atender mais essa demanda. Por isso, mesmo que haja a existência desse núcleos nas IES brasileiras, os mesmos se mostram fragilizados estruturalmente, por falta de pessoal qualificado para desenvolver as atividades, e institucionalmente, porque não há uma vinculação direta desses núcleos às tomadas de decisões das IES, uma vez que esses núcleos não participam das inúmeras decisões de gestão que podem interferir no desenvolvimento acadêmico desses alunos, caso as situações de acessibilidade não sejam consideradas, comprometendo assim a eliminação de barreiras aos alunos com deficiência.

Além dos dispositivos legais referidos que tratam da inclusão da pessoa com deficiência, o Plano de Desenvolvimento da Educação Nacional (PDEN) de 2014 a 2024 prevê a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil com o objetivo de aumentar as taxas de acesso e permanência de estudantes com deficiência na educação superior, ampliando as condições de acessibilidade visando seu desenvolvimento acadêmico (Brasil, 2014).

Com a publicação da Lei de cotas nº 12.711/2012, alterada pela Lei nº 13.409/2016, as pessoas com deficiência foram incluídas no percentual das cotas das vagas oferecidas pelas Instituições Federais de Ensino Superior e Técnico, brasileiras.

Além disso, em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que dispõe sobre as garantias dessas pessoas em vários segmentos, dentre eles: educação, saúde, vida, moradia e trabalho.

Essas regulamentações impõem e determinam o acesso de pessoas com deficiência no ensino superior, definindo percentual de cotas, obrigatoriedade de estruturação de núcleos de acessibilidade, modificações na infraestrutura, flexibilidade de currículo, matéria didático adaptado e atendimento especializado aos alunos com deficiência.

Porém, a realidade desse aluno ao ingressar no curso superior não condiz com as garantias e as obrigatoriedades expressas na legislação, pois não basta criar leis, é preciso oferecer condições financeiras, estruturais e pedagógicas para que essas Instituições possam estar preparadas para manter e desenvolver esses alunos no ensino superior, respeitando as características individuais de cada um, cumprindo assim, não só o regramento legal, mas seu papel social diante da sociedade.

A legislação previu que os processos seletivos devem ajustar as provas e os locais de acordo com a deficiência de cada candidato, a partir das suas próprias indicações. O estatuto da pessoa com deficiência prevê que cada aluno seja tratado pedagogicamente de acordo com a sua particularidade e característica, desde o projeto pedagógico, os conteúdos das disciplinas, do material didático, do tipo e tempo de avaliação e a condução das aulas pelos docentes.

No entanto, embora haja legislação que ampara o ingresso e a permanência de alunos com deficiência nas IFES, a realidade se mostra de outra forma. Esse retrato é apresentado nos artigos publicados sobre a inclusão no ensino superior os aspectos mais destacados pelas pesquisas são questões de identidade pessoal, atitudinal, e de capacitação do corpo docente.

Inclusão no Ensino Superior: o Real

Nas pesquisas recentes, destacadas a seguir, a questão das dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência ao ingressarem no ensino superior é recorrente e os aspectos mais destacados dessa negatividade têm características relacionadas à falta de preparação dos professores e atitudes preconceituosas por parte da comunidade universitária.

Embora a matrícula e a presença do acadêmico estejam legalmente amparadas por lei, certas atitudes por parte da universidade podem favorecer a inclusão, assim como podem dificultar a participação e a permanência dos mesmos no contexto universitário (Pereira, da Costa Silva, Faciola, Pontes & Ramos, 2016).

Um dos aspectos importantes e que influencia nesse indicador é a ausência de formação docente em relação aos conhecimentos na área da educação inclusiva que lhes permitam ensinar e promover a aprendizagem dos alunos, já que a falta de preparo desses profissionais é indicada como a principal causa de insucesso dos alunos com deficiência (Pereira *et al.*, 2016).

Diante disso, nota-se que a preparação do professor para atender alunos com deficiência é condição indispensável para que o processo ensino aprendizagem seja concretizado (Reis, Eufrásio, & Bazon, 2010).

Neste sentido, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 27) é clara ao ressaltar que o professor deve ter uma orientação positiva frente à deficiência. Tal postura requer habilidades e conhecimentos que dizem respeito à boa prática de ensino que envolve avaliação das necessidades especiais, adaptação do currículo e conhecimento acerca das tecnologias assistivas. (Pereira *et al.*, 2016).

Há a necessidade de qualificar o professor para que adote métodos adequados de ensino e aprendizagem referentes a cada tipo de deficiência. É necessário que as instituições de ensino superior invistam nos cursos de capacitação de docentes na área da inclusão (Pereira *et al.*, 2016).

Para ressaltar a importância na formação do professor para a efetiva inclusão no ensino superior, recorremos aos depoimentos de alunos ao falar do despreparo dos professores. Esses alunos se referem a diferentes atitudes dos professores diante das diferentes deficiência dos alunos, a saber: com os estudantes com deficiência visual os professores se portam de modo complacente, cobram menos desses alunos; dos estudantes com deficiência auditiva não atendem às solicitações dos alunos de falar de frente para o aluno, se distraem, parecem não ouvi-los; aos estudantes com paralisia cerebral desaconselham a fazerem o curso e se queixam de perturbarem a concentração dos colegas, quando ficam na classe (Masini & Bazon, 2005).

Está claro que esse professores desconhecem e/ou não estão preparados para entender que o aluno com deficiência, uma vez dada as condições de aprendizagem que ele precisa, poderá alcançar desenvolvimento satisfatório no decorrer do curso, pois de acordo com Vygotsky (1997) O desenvolvimento psíquico de uma pessoa com deficiência pode seguir um curso diferente do de crianças consideradas neurotípicas, contudo, ainda assim pode ocorrer de maneira satisfatória (Silva, Leandro, Bezerra & Lima, 2019).

As instituições de ensino e os docentes necessitam, para além de uma postura política de aceitação das diferenças, conhecimentos técnicos para saber trabalhar com aquelas relacionadas às necessidades educacionais especiais decorrentes de problemas de aprendizagem, de deficiências mentais, físicas ou sensoriais, de altas habilidades, de síndromes, condutas típicas ou outras (Thoma, 2006).

Pensando nisso, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001) incorporou garantias educacionais evidenciando a importância da preparação dos recursos humanos (professores, pessoal administrativos, técnicos e auxiliares) no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, a oferta de recursos pedagógicos que atendam as especificidades desses estudantes (Garcia, Bacarin, & Leonardo, 2018).

Porém, soluções individuais não resolvem a questão, é preciso que a comunidade acadêmica, de modo geral, possa reivindicar, e dizer as IFES suas necessidades, dialogando com os setores responsáveis, para que os mesmos assumam uma política de atendimento às necessidades específicas dos alunos (Rocha & Miranda, 2009).

Como afirma Vygotsky (1984), as limitações que as pessoas com deficiência encontram para interagir com o meio impedem o desenvolvimento de habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem, no qual acabam agindo passivamente. Mas, essas limitações podem ser compensadas ou superadas pelas condições adequadas de ambiente (Rocha & Miranda, 2009).

Desse modo, reiterando as palavras de Glat, Vianna e Redig (2012) “[...] é na experiência e na inserção no cotidiano escolar que os professores podem aperfeiçoar sua formação”. Isto é, não basta apenas culpá-los, deve-se agir para mudar esse cenário rumo a construção de uma prática pedagógica inclusiva em consonância com a realidade de cada docente e do seu aluno, pois novas práticas ampliam novas possibilidades de aprendizagem (Santos, 2019, p.14).

Desta forma, o planejamento nesta modalidade de ensino consiste em organizar e pensar as atividades e intervenções realizadas para que criem possibilidades ao desenvolvimento e potencialização das necessidades específicas desse alunado (Santos, 2019).

O movimento da educação inclusiva tem representado um desafio para a educação superior e a ausência de políticas públicas que promovam uma efetiva educação inclusiva é uma evidência. Portanto, implementar ações educativas junto a estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino superior é uma questão de democracia e cidadania (Castanho & Freitas, 2006, p. 2).

Professores universitários têm muitas dificuldades em lidar com os alunos com deficiência porque não foram preparados para isso. Aliás, muitos dos professores universitários não têm formação em licenciatura, principalmente os das áreas de exatas e tecnológicas, cujos requisitos exigidos são formação na área e conhecimentos técnicos demonstrados nos seus *currícula* pelas publicações de suas pesquisas. Mesmo os professores que têm licenciatura têm dificuldade de conduzir suas práticas pedagógicas diante do aluno com deficiência, pois desconhecem com se dá o desenvolvimento cognitivo e a resposta temporal desse aluno porque no seu curso de formação não havia no currículo disciplina que tivesse essa abordagem, o que mudou recentemente com a publicação do Estatuto da Pessoa com Deficiência que estabelece a inserção de tema relacionado à inclusão nos conteúdos curriculares nos cursos de nível superior (Barbosa, & Fumes, 2010).

Na pesquisa realizada por Nogueira & Oliver (2018) foi apontada a existência de lacunas a serem sanadas, mesmo tendo sido registrado naquele momento a existência de 55 (cinquenta e cinco) núcleos especiais de atendimento nas IFES brasileiras. Pelos relatos de alguns dos artigos referenciados, esses núcleos se limitam a dar apoio à reprodução de material didáticos, avaliação de alunos com deficiência, e oferecimento de um espaço para o acesso às tecnologias assistivas (Maciel, Buytendorp, & Meneses, 2018; Garcia, Bacarin, & Leonardo, 2018; Siems-Marcondes, 2001; Almeida, Bellosi, & Ferreira, 2015; Santos, 2019).

Os próprios relatos dos alunos revelam que é preciso mais. É preciso que as IFES estejam preparadas estruturalmente (acessibilidade, projeto pedagógico, conteúdo, matriz curricular, avaliações) e por meio de atitudes (se conscientizar que o aluno com deficiência pode tanto e/ou até mais que os alunos “normais” desde que lhe sejam dadas as mesmas oportunidades levando-se em consideração as características individuais de cada um). Esse tem sido um dos problemas mais apontados nos artigos como um fator de impedimento ou dificuldade de esses alunos concluírem seus cursos.

Outra questão que merece ser discutida é o fato de que os alunos com deficiência nem sempre ingressam por meio de cotas, o que dificulta ou inviabiliza a sua identificação como PcD. Isso acontece porque a Universidade também não possui procedimento que permita essa identificação. Essa situação é refletida na sala de aula, pois o professor não está preparado para identificar esses alunos. Aliás, ele nem está preparado para aqueles que são identificados tampouco para identificar os que não se autodeclaram.

Essa situação incomoda os profissionais da área da educação, pois há ausência de instrumentos organizacionais e de estabelecimento de práticas pedagógicas para esse público-alvo, assim como ausência de capacitação dos professores, das coordenações de curso e dos servidores técnico-administrativos para lidar com esse público.

Além da ausência dessa capacitação, também não se vê ações de conscientização voltadas para mudar as atitudes da comunidade universitária quanto ao acolhimento e a convivência com essas pessoas que fogem ao paradigma social e cultural a que estamos acostumados ou habituados.

Assim, nos perguntamos o que acontece no cotidiano da sala de aula com os alunos com deficiência. Sala essa que possui um currículo fixo, pensado para alunos “normais” sendo esses heterogêneos e diversos. Como um(a) professor(a) deve ensiná-lo? Como um governo prescreve algo que a IFES não possuem capacidade de gerir? Provavelmente, se além de prescrever houvesse a garantia de condições, teríamos um outro direcionamento no que diz respeito a educação brasileira. Factualmente as IFES apresentam inúmeras fragilidades e desafios para atender a diversidade de estudantes que nela frequentam.

Os dispositivos prescrevem essa inclusão escolar como acesso, permanência, participação e aprendizagem dos conteúdos escolares para os estudantes com deficiência (Brasil, 2008; 2009; 2011; 2015) quando na realidade a gama de estudantes que frequentam a escola não consegue ser incluídos mediante o que está posto. Não há como falar em acesso apenas por um número de matrícula, quando não há condições físicas para recebê-los. Não há como falar em permanência, participação e aprendizagem quando não há quantidade suficiente de profissionais capacitados para auxiliar o desenvolvimento acadêmico (Barbosa, 2018, p.212)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão no ensino superior, apesar de ser um direito garantido por um sólido arcabouço legal no Brasil, ainda enfrenta numerosos desafios que comprometem sua plena realização. Leis como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelecem as bases para assegurar o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES). No entanto, estudos e relatos acadêmicos revelam que a prática está longe de corresponder aos princípios estabelecidos por esses dispositivos legais.

Os artigos acadêmicos e relatos de pesquisa apontam para uma série de dificuldades enfrentadas por esses alunos, destacando a falta de preparação dos professores como um dos principais impedimentos. A ausência de formação específica em educação inclusiva

é apontada como um fator crucial que impede o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência (Pereira *et al.*, 2016; Reis, Eufrásio & Bazon, 2010). Professores despreparados não conseguem adaptar suas práticas pedagógicas de maneira eficaz, o que resulta em experiências de aprendizado inadequadas e frustrantes para esses alunos (Masini & Bazon, 2005).

Além disso, para Nogueira & Oliver (2018), Maciel, Buytendorp & de Meneses (2019), infraestrutura das universidades frequentemente não é acessível, e os núcleos de acessibilidade, embora existentes, carecem de recursos humanos e financeiros suficientes para proporcionar o apoio necessário. Essa carência estrutural e de recursos limita a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência.

Os relatos dos próprios alunos reforçam a necessidade de uma abordagem mais abrangente e efetiva. Muitos destacam atitudes preconceituosas e a falta de conscientização da comunidade universitária como barreiras significativas à inclusão (Rocha & Miranda, 2009). Essas atitudes contribuem para um ambiente acadêmico excludente, que não reconhece plenamente as capacidades e potencialidades dos estudantes com deficiência.

Para que a inclusão no ensino superior seja efetivamente alcançada, é imprescindível que as IES invistam na capacitação contínua de seus professores e demais profissionais, bem como na adaptação de suas infraestruturas e currículos. Além disso, é crucial promover uma cultura de acolhimento e respeito à diversidade dentro das universidades. A implementação de políticas públicas eficazes e a alocação adequada de recursos são fundamentais para garantir que os direitos desses estudantes sejam plenamente respeitados e que eles possam alcançar seu potencial acadêmico e profissional (Barbosa, 2018; Santos, 2019).

A inclusão no ensino superior representa não apenas um direito legal, mas também um compromisso ético e social. Superar as barreiras existentes requer um esforço coletivo e coordenado de todos os atores envolvidos no processo educativo. Somente através de uma abordagem integrada e inclusiva será possível construir um sistema de ensino superior que verdadeiramente acolha e valorize todos os seus estudantes, independentemente de suas condições.

REFERÊNCIAS

- Almeida, J. G. D. A., Bellosi, T. C., & Ferreira, E. L. (2015). Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(5), 643-660.
- Barbosa, M. O. (2018). Estudantes com Transtorno do Espectro de Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada. (Tese). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, 262.
- Barbosa, M. O., & Fumes, N. D. L. F. (2017). Atividade docente e reflexões no atendimento educacional especializado para estudantes com transtorno do espectro autista. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 14(35), 169-193.

Brasil. Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior (2013). Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192

Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

Brasil. Decreto Brasileiro Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de analto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm.

Brasil. Decreto Brasileiro nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Brasil. Edital Brasileiro nº 2. Programa Incluir. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Incluir/incluir2008.pdf>

Brasil. Edital Brasileiro nº 8. Programa Incluir. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/edital%20incluir.pdf>.

Brasil. Edital Brasileiro nº 3. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/incluir_acessibilidade.pdf

Brasil. Edital Brasileiro nº 4. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=816-incluir-propostas-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192

Brasil. Edital nº 5. Seleção de Propostas. Programa Incluir: acessibilidade na educação superior. Ministério da Educação Secretaria de Educação Superior. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/editalincluir_parte1.pdf.

Brasil. Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar 2017. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br>.

Brasil. Lei Brasileira nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm.

Brasil. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Brasil. Lei Brasileira nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

Brasil. Lei Brasileira nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Recuperado de planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm.

Brasil. Lei Brasileira nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.

Brasil. Lei Brasileira nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>.

Brasil. Portaria Normativa Brasileira Nº 14, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”. Recuperado de <http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do;jsessionid=19C74F2A68CF32077E4B110AF9B41219?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F2530167165261504513>.

Castanho, D. M., & Freitas, S. N. (2006). Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*, (27), 85-92.)

Cortés, M. E. C., & León, M. I. (2005). Generalidades sobre Metodología de la Investigación. Universidad Autónoma del Carmen.

Da Silva, F. M. M., Leandro, I. S., Bezerra, G. P., & de Lima, E. F. (2019). Abordagem Histórica da Educação Especial no Brasil/Historical Approach to Special Education in Brazil. *ID on line. Revista de psicologia*, 13(45), 262-275

Damiani, M. F. (2012). Sobre pesquisas do tipo intervenção. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Campinas: UNICAMP.

Dos Reis, M. X., Eufrásio, D. A., & Bazon, F. V. M. (2010). A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. *Educação em Revista*, 111-130.

Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e pesquisa*, 31(3), 483-502.

Garcia, R. A. B., Bacarin, A. P. S., & Leonardo, N. S. T. (2018). Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(spe), 33-40.

Glat, R., Vianna, M. M., & Redig, A. G. (2012). Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, 34(1).

Gonçalves, M.G.M. O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In: Abrantes, A.A., Silva, N.R.; Martins, S. T.F. (orgs.) *Método histórico social na psicologia social*. Petrópolis, RJ: vozes, 2005.

- Masini, E., & Bazon, F. V. M. (2005). A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. *Anais da 28ª Reunião Anual*, 1-22.
- Maciel, C. E., Buytendorp, A. A. B. M., & de Meneses, S. Q. (2018). POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR: Acesso e permanência para estudantes com deficiência em uma universidade federal. *Plurais-Revista Multidisciplinar*, 3(3), 114-135.
- Nogueira, LDFZ e Oliver, FC (2018). Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 26, 859-882.
- Paulo Netto, J. Introdução ao estudo do método de Marx. -1.ed.-São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- Pereira R. R., da Costa Silva, S. S., Faciola, R. A., Pontes, F. A. R., & Ramos, M. F. H. (2016). Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. *Revista Educação Especial*, 1(1), 147-160).
- Prestes, Z. R. Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- Rocha, T. B., & Miranda, T. G. (2009). Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, 22(34).
- Santos, L. (2019). Planejamento da ação didática na educação especial: compreensões necessárias na elaboração do plano de AEE. *Revista Ciências Humanas*, 12(1), 98-113.
- Saviani, D. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- Saviani, D. Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política de educacional. 4 ed.rev. Campinas, SP: autores associados, 2011.
- Saviani, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- Saviani, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.
- Siems-Marcondes, M. E. R. (2017). Estudantes com deficiência no ensino superior: trajetórias escolares, acesso e acessibilidade. *Inclusão Social*, 11(1).
- Shmidt, C., Nunes, D. R. P., Pereira, D. M., Oliveira, V. F., Nuerberg, A. H.; Kubaski, C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 18(1), 222-235. São Paulo, SP, jan.-abr. 2016.
- Thoma, A. D. S. (2006). A inclusão no ensino superior: ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos... isso exige certamente uma política especial. *Reunião Anual da Anped*, 29, 1-18.

Vigotski, L. S. Obras escogidas V: Fundamentos da defectologia. Trad. Julio Guillermo Blank. Madri: Visor Dis, 1983/1997.

Vigotski, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole.et al. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984/2010.

Vigotski, L. S. Pensamento e linguagem. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987/2008.

Vigotski, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. Trad. Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 1930/2009.

Inclusão escolar no Brasil: história e desafios da educação especial

Paulo Marcos Ferreira Andrade

Prof. Ms. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6401-9769>

Lucinéia de Souza Gomes

Prof. Ma. Secretaria de Estado de Educação - SEDUC. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6625-0024>

Marília Regina de Almeida

Prof. Es. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC. Orcid. <https://orcid.org/0000-0003-3755-2602>

Francisco das Chagas Pereira de Sousa

Prof. Secretaria Estadual de Educação- Seduc. Orcid: <https://orcid/000-002-5446-6450>

Silvane dos Santos Ferreira da Silva

Prof. Ma. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2826-4126>

Charles da Silva Lopes

Prof. Esp. Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-9813-611X>

Karoline Vieira Sant'ana

Prof. Esp. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-2816-9972>

RESUMO

Este estudo visa traçar uma análise abrangente sobre a inclusão escolar no Brasil, examinando a história, o contexto político-social e o estado atual da educação especial para pessoas com deficiência, sob a perspectiva do direito à educação. A pesquisa, de natureza exploratória, baseia-se em uma revisão bibliográfica que abrange marcos históricos desde 1854 até 1988, além do período posterior à Constituição Federal de 1988 e das políticas públicas atuais. A análise qualitativa revela que, apesar das políticas públicas promoverem a educação especial no contexto da inclusão escolar e do direito universal à educação, ainda existem numerosas barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência no Brasil. Estas barreiras impactam tanto o acesso ao direito à educação quanto a implementação de uma educação de qualidade, uma vez que, historicamente, o direito à educação para pessoas com deficiência no Brasil tem sido frequentemente negligenciado.

Palavras-chave: educação especial; inclusão escolar; pessoas com deficiência; políticas públicas; direito à educação.



ABSTRACT

This study aims to provide a comprehensive analysis of school inclusion in Brazil, examining the history, socio-political context, and current state of special education for people with disabilities from the perspective of the right to education. The research, exploratory in nature, is based on a bibliographic review covering historical milestones from 1854 to 1988, as well as the period following the 1988 Federal Constitution and current public policies. The qualitative analysis reveals that, despite public policies promoting special education within the context of school inclusion and the universal right to education, numerous barriers still exist for people with disabilities in Brazil. These barriers affect both access to the right to education and the implementation of quality education, as historically, the right to education for people with disabilities in Brazil has often been neglected.

Keywords: special education; school inclusion; people with disabilities; public policies; right to education.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, consagra a educação como um direito universal, e no artigo 6º, define-a como um Direito Social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 1º, estabelece que a educação deve ocorrer por meio de três processos formativos: a Família, a Escola e a Sociedade. A não garantia desse direito a todos representa uma violação constitucional e um grave atentado à cidadania.

Neste contexto, este estudo visa elaborar uma análise historiográfica, crítica e reflexiva sobre a educação especial no Brasil. O objetivo é compreender os progressos e as limitações desta modalidade de ensino ao longo da história do país. A pesquisa será fundamentada em um levantamento bibliográfico, proporcionando uma visão abrangente e detalhada sobre o tema.

Inicialmente, examinaremos a trajetória histórica da educação especial no Brasil, destacando os principais marcos e transformações ao longo dos anos. Em seguida, abordaremos o conceito de educação especial, discutindo sua definição, público-alvo e a importância desta modalidade de ensino. Esta abordagem permitirá uma compreensão mais profunda do papel essencial que a educação especial desempenha na garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência.

Por fim, realizaremos uma análise das políticas públicas de educação especial e do direito à educação das pessoas com deficiência, enfocando a inclusão escolar como um princípio fundamental para a garantia desses direitos. Ao concluir, esperamos oferecer uma reflexão crítica sobre a eficácia das políticas atuais e os desafios que ainda persistem na implementação de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Este trabalho é especialmente relevante para o contexto do capítulo que você está desenvolvendo sobre o ensino de conceitos matemáticos com crianças autistas na fase de alfabetização, pois aborda a evolução das políticas e práticas que impactam diretamente essa área.

FUNDAMENTOS E CARACTERIZAÇÕES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no capítulo V, artigo 58, define a Educação Especial como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996). Essa definição destaca a necessidade de integrar alunos com necessidades especiais no sistema educacional regular, promovendo uma educação inclusiva que respeite as diferenças e garanta acesso para todos.

Historicamente, o atendimento à pessoa com deficiência no Brasil foi marcado por práticas segregacionistas e assistencialistas, isolando esses alunos do convívio social e acadêmico (Mazzotta, 1982). Contudo, a evolução das políticas educacionais e a crescente conscientização dos direitos das pessoas com deficiência têm promovido uma mudança significativa. A inclusão desses indivíduos no sistema regular de ensino representa um avanço importante na busca por uma educação de qualidade e inclusiva. Isso exige não apenas a adaptação física das escolas, mas também a formação de educadores e o desenvolvimento de currículos adequados às necessidades desses alunos.

A Educação Especial, conforme definida pela LDBEN, e sua evolução histórica, demonstram a importância de uma abordagem inclusiva que reconheça e valorize as diferenças, garantindo o direito de todos à educação e contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária. Ainda existe um pessimismo social que vê as pessoas com deficiência como permanentemente incapacitadas, o que leva à marginalização e à falta de serviços adequados (Mazzotta, 1982).

No contexto das políticas de educação para pessoas com deficiência no Brasil, é fundamental destacar a concepção de Educação Especial apresentada no artigo 3º da Resolução CNE/CEB 02/2001. Esta resolução define a Educação Especial como um processo pedagógico que assegura recursos e serviços educacionais especiais para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, garantindo a educação escolar e promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com necessidades educacionais especiais em todas as etapas da educação básica (Brasil, 2001).

O direito à educação para pessoas com deficiência no Brasil é historicamente recente. As políticas públicas visam garantir a igualdade de direitos e oportunidades, assegurando a acessibilidade e combatendo o preconceito. Nas últimas décadas, avanços significativos foram alcançados, promovendo não apenas o acesso à educação, mas também a inclusão plena e a participação social das pessoas com deficiência. Isso inclui práticas pedagógicas inclusivas que valorizem a diversidade.

Essas políticas públicas têm como objetivo sensibilizar a sociedade sobre as capacidades e potenciais das pessoas com deficiência, combatendo estereótipos e preconceitos. A acessibilidade, tanto física quanto pedagógica, é essencial para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham igualdade de oportunidades para aprender e se desenvolver. Portanto, as políticas públicas de educação para pessoas com deficiência também promovem uma sociedade mais inclusiva e justa, onde todos possam exercer plenamente seus direitos e contribuir significativamente para a comunidade.

A EXPERIENCIAÇÃO NO ENSINO PARA ALUNOS AUTISTAS

Segundo Nacarato, Mengali e Passos (2011), o ensino para alunos com deficiência não deve se limitar apenas às questões curriculares. É fundamental que o ensino proporcione possibilidades concretas de inclusão social, por meio de conteúdos essenciais para a formação desses alunos. O foco deve estar em criar um ambiente de aprendizado que promova tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a integração social, permitindo que as crianças com deficiência participem ativamente e de maneira significativa na sociedade.

Na mesma linha de pensamento, Gagné (1974) argumenta que a aprendizagem ocorre de forma gradual e experiencial. Quando consideramos a aprendizagem de crianças com deficiência, é importante reconhecer que seu conhecimento prévio pode ser fragmentado e frequentemente não condizente com a realidade cotidiana. Isso implica na necessidade de uma abordagem de ensino que leve em conta a progressão individual e as experiências de vida dos alunos, ajustando os conteúdos para que sejam compreensíveis e aplicáveis no dia a dia.

D'Ambrósio (1996) destaca que o desafio no ensino reside em desenvolver um currículo que seja dinâmico e adaptável, integrando todos os tipos de alunos e apresentando situações reais e relevantes. A utilização de métodos práticos e materiais de experiencição pode ser particularmente eficaz para crianças com deficiência, pois esses métodos envolvem exemplos concretos e situações tangíveis que são mais acessíveis e motivadores para eles. Ao contrário de fórmulas abstratas e comunicação exclusivamente verbal, que muitas vezes não despertam o interesse dos alunos devido à sua complexidade, as atividades práticas facilitam a compreensão e tornam o aprendizado mais envolvente.

É essencial criar um currículo que não apenas ensine conteúdo, mas que também faça conexões com a realidade vivida pelos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e integrada. A implementação desse tipo de currículo requer uma constante adaptação e avaliação das práticas pedagógicas, considerando as respostas específicas e os progressos individuais de cada aluno. Conforme Nacarato, Mengali e Passos (2009), o ensino para crianças com deficiência não deve se restringir apenas às questões curriculares tradicionais. É essencial que o ensino promova possibilidades concretas de inclusão social, oferecendo conteúdo que sejam essenciais para a formação integral desses alunos.

Além das abordagens em matemática, outras disciplinas também se beneficiam da experiencição e de materiais específicos. Em português, por exemplo, o uso de jogos de palavras, livros ilustrados e atividades de leitura em voz alta pode ajudar a desenvolver habilidades linguísticas de maneira interativa e acessível. A criação de histórias em grupo e o uso de dramatizações podem incentivar a comunicação e a criatividade, tornando o aprendizado mais significativo e engajador.

Nas ciências, atividades práticas como experimentos simples, observação de plantas e animais, e projetos de construção podem tornar conceitos abstratos mais concretos e compreensíveis. O uso de modelos tridimensionais e visitas a museus ou centros de ciências também pode enriquecer a experiência de aprendizagem, permitindo que os alunos vejam e toquem nos objetos de estudo.

Complementando essa perspectiva, D'Ambrósio (1996) destaca que o ensino enfrenta o desafio de desenvolver um currículo dinâmico e adaptável. Tal currículo deve ser capaz de incluir todos os tipos de alunos, apresentando situações relevantes e reais que permitam uma aprendizagem prática e significativa. Este desafio é ainda maior quando se consideram as necessidades específicas das crianças com deficiência, que frequentemente necessitam de métodos mais concretos e tangíveis para entender os conceitos. A utilização de atividades práticas e materiais de experiência torna-se uma estratégia essencial, pois esses métodos são mais acessíveis e motivadores para esses alunos, tornando o aprendizado mais envolvente e eficaz.

No que se refere à operacionalização dessas ideias, Nacarato, Mengali e Passos (2009) argumentam que todas as formas de pensamento, estratégias e respostas das crianças com deficiência devem ser consideradas e valorizadas pelo professor. O docente deve atentar-se às diversas manifestações de entendimento dos alunos, utilizando essas observações para compreender como cada estudante processa a informação e constrói seu conhecimento. A abordagem pedagógica deve, portanto, transcender os conceitos rígidos de “certo e errado” e privilegiar a reflexão, o diálogo e a contínua adaptação curricular e metodológica, garantindo que cada aluno se sinta acolhido e valorizado.

Barbosa e Moura (2016) corroboram com as ideias de Nacarato, Mengali e Passos (2009), assim como com a visão de D'Ambrósio (1996), ao afirmar que a aprendizagem das crianças com deficiência depende da utilização de técnicas e materiais diferenciados, criativos, dinâmicos e estimulantes. A escolha metodológica do professor é fundamental no processo de ensino. Um ensino baseado em atividades práticas e materiais de experiência não só facilita a compreensão dos conceitos, mas também conserva o interesse e a motivação dos alunos.

Neste contexto, tem-se a compreensão que embora crianças com deficiência compartilhem uma tríade básica – comunicação, interação e criatividade – elas são indivíduos únicos, com diferentes necessidades e potencialidades. Para ensinar, o professor deve considerar o currículo, os materiais pedagógicos mais adequados e as habilidades específicas de cada aluno. D'Ambrósio (1996) complementa essa visão, destacando que o ensino deve ser vivencial, estimulando os alunos a organizar suas próprias estratégias e a construir conhecimento útil e contextualizado.

Neste caminho é preciso ainda pensar no papel que o professor desempenha na adaptação de conteúdos curriculares e metodologias que despertarão o interesse dos alunos com deficiência (Lorenzato, 2006). Ensinar envolve o desafio de adaptar o currículo às necessidades cotidianas dos alunos, garantindo que os conteúdos sejam significativos e permitam que os alunos interajam com a sociedade de maneira informada. A aprendizagem deve ser apresentada de forma construtiva, manipulativa e interessante, levando em conta as individualidades de cada condição apresentada.

Nesta perspectiva, tem-se o argumento de Antunes (1998) que observa que todo ser humano, incluindo aqueles com deficiências, possui limitações e potencialidades cerebrais. A chave para uma aprendizagem eficaz é como a instrução é oferecida, valorizando as especificidades dos alunos. Cunha (2013) e Antunes (1998) acreditam no potencial intelectual das crianças com deficiência, destacando que muitas delas têm aptidões e excelente memória, especialmente quando bem instruídas e com o uso de recursos visuais focais.

Autores como D'Ambrósio (1996) e Cunha (2017) destacam a importância de um ensino que enfatize a manipulação e a ação sobre o conhecimento para promover a abstração de conteúdos pelos alunos. Isso implica uma abordagem que, em vez de apenas explicar conceitos de forma abstrata, os professores usem blocos de construção para que os alunos toquem, manipulem e montem formas. Outro exemplo é o uso de jogos de tabuleiro que envolvam contagem e operações, permitindo que os alunos aprendam de maneira interativa e prática. Essas abordagens ajudam os alunos a internalizar os conceitos de forma mais concreta e significativa.

Logo, ensinar crianças com deficiência envolve permitir que eles ajam sobre o conhecimento, reflitam sobre suas ações e desenvolvam capacidades de antecipação, previsão e raciocínio lógico. Daí a importância da estimulação sensorial no processo de aprendizagem, cujo entendimento é que o corpo do aluno e a interação com objetos de experiência são essenciais para o ensino de conceitos, já que a estimulação física dos sentidos potencializa a ativação neurológica, tornando a aprendizagem mais eficaz (Lorenzato, 2006).

É possível afirmar que quanto mais variados e intensos forem os estímulos sensoriais, maior será o desenvolvimento da inteligência. Cunha (2013) complementa essa visão, afirmando que o conhecimento lógico-matemático também se inicia pela percepção sensorial, mediada pela interação reflexiva com os objetos, promovendo uma construção abstrata do conhecimento.

Com base na importância de métodos práticos e materiais de experiência para o ensino a crianças com deficiência, é fundamental considerar a aplicação dessas estratégias durante o processo de alfabetização. Nesta fase, os conceitos podem ser introduzidos de maneira integrada, explorando ideias como contagem, padrões e formas básicas.

O próximo tópico abordará de forma específica o ensino de conceitos na fase de alfabetização para crianças com deficiência. Será discutido como integrar atividades de leitura, escrita, matemática e ciências para facilitar a compreensão de conceitos como contagem, padrões numéricos, formas geométricas básicas e fenômenos naturais, utilizando estratégias adaptadas para atender às necessidades sensoriais e de aprendizagem desses alunos

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS

Iniciamos este tópico com as postulações de D'Ambrósio (1996) no ensino a alunos com deficiência, especificamente os autistas. Segundo ele, os materiais pedagógicos devem ser construídos a partir de uma demanda individual, sob medida para cada aluno, levando em consideração suas potencialidades, fragilidades e necessidades específicas. Esta abordagem destaca a importância de adaptar os métodos de ensino para atender às características únicas dos alunos no espectro autista, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e significativa.

Compreender que o ensino voltado para crianças com autismo deve focar-se em materiais didáticos sensoriais, significativos e que promovam a interação e a ação do aluno com o conteúdo é crucial. O ensino não deve ocorrer por meio de atividades obsoletas, inúteis e desinteressantes (D'Ambrósio, 1996).

Com base nesse princípio, apresentamos na Tabela 1 algumas ideias para o ensino nos diferentes componentes curriculares na alfabetização de crianças com deficiência:

Tabela 1 - Materiais de experiência no ensino de português para crianças com autismo.

Atividade	Descrição
Jogos de palavras	Utilização de cartas com palavras e figuras para que os alunos possam associar palavras a imagens, facilitando a aprendizagem de vocabulário.
Leitura em voz alta	Realização de leituras em voz alta, onde os alunos podem acompanhar o texto e interagir, desenvolvendo habilidades de leitura e compreensão oral.
Livros ilustrados	Utilização de livros com muitas ilustrações que ajudem a contar a história, permitindo que as crianças compreendam melhor o conteúdo.
Criação de histórias	Incentivar os alunos a criarem suas próprias histórias em grupo, promovendo a comunicação, a imaginação e a habilidade de escrita.
Dramatizações	Encenar histórias ou situações do cotidiano, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades de linguagem, expressão e interação social.
Uso de fantoches	Utilização de fantoches para contar histórias e encenar diálogos, tornando o aprendizado de novas palavras e frases mais lúdico e envolvente.
Jogos de rimas	Atividades que envolvem encontrar e criar rimas, ajudando os alunos a reconhecerem padrões sonoros e melhorarem suas habilidades fonológicas.

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Essas atividades são adaptadas para atender às necessidades sensoriais e de aprendizagem das crianças com autismo, proporcionando uma maneira concreta e significativa de introduzir conceitos e habilidades no ensino de português durante a fase de alfabetização.

Ao articular os dados da tabela mencionada e fundamentar-se nos autores discutidos anteriormente, torna-se evidente que o uso de materiais de experiência no ensino de português para crianças com autismo desempenha um papel crucial no desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas. Conforme discutido por D'Ambrósio (1996), Nacarato, Mengali e Passos (2009), e Fiorentini (1995), esses recursos tangíveis, como jogos de palavras, leitura em voz alta, livros ilustrados, fantoches e dramatizações, permitem que os alunos visualizem e manipulem palavras, frases, histórias e conceitos de maneira concreta e significativa.

Os jogos de palavras, por exemplo, são citados como ferramentas excelentes para ensinar vocabulário, proporcionando uma aprendizagem interativa e prática. As atividades de leitura em voz alta, utilizando livros ilustrados, são fundamentais para auxiliar os alunos autistas a compreenderem histórias e desenvolverem habilidades de leitura e compreensão oral.

Os fantoches e dramatizações, por sua vez, estimulam a comunicação e a expressão, abordando conceitos como narrativa, diálogo e interação social. Ao criarem e encenarem histórias, as crianças autistas articulam aspectos operacionais, como a memória operacional. Este aspecto, crucial para o aprendizado de habilidades linguísticas, permite

que as crianças retenham temporariamente informações importantes, como palavras, frases e sequências, enquanto trabalham com elas.

A memória operacional desempenha um papel crucial no aprendizado linguístico ao permitir que as crianças autistas processem e manipulem informações, resolvam problemas de linguagem e entendam conceitos complexos. Além disso, a experiência de materiais tangíveis como jogos de palavras e livros ilustrados também contribui para o desenvolvimento de habilidades de planejamento, organização, atenção concentrada e resolução de problemas, aspectos essenciais para o sucesso acadêmico e social desses alunos.

O uso de experiência no ensino de português para crianças autistas não apenas facilita a compreensão de conceitos linguísticos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais fundamentais. Esses recursos proporcionam uma base sólida para a aprendizagem ao conectar o aprendizado às experiências sensoriais e às necessidades individuais dos alunos no espectro autista. A seguir serão apresentados os aspectos da memória operacional desenvolvidos durante o ensino de português por meio da experiência. Apresentamos a seguir na tabela 2 algumas estratégias de experiência para o ensino de ciências para crianças com deficiência.

Tabela 2 - Memória Operacional e Experiência no Ensino de Ciências para Crianças com Deficiências.

Aspectos da Memória Operacional	Descrição
Retenção de Informação	Capacidade de reter temporariamente informações relevantes, como observações de fenômenos naturais, características de plantas e animais, enquanto trabalham com elas.
Manipulação de Informação	Habilidade de processar e manipular informações, realizar experimentos científicos simples e aplicar conceitos aprendidos em atividades práticas.
Organização de Sequências	Capacidade de organizar sequências de passos para completar tarefas científicas, como seguir um protocolo experimental ou etapas de um projeto.
Atenção Concentrada	Capacidade de manter a atenção em tarefas científicas por períodos prolongados, necessária para observar, registrar e analisar dados experimentais.
Resolução de Problemas	Habilidade de aplicar estratégias e métodos aprendidos para resolver problemas científicos de forma eficaz, como formular hipóteses e testar previsões.
Planejamento e Estratégia	Capacidade de planejar e desenvolver estratégias para abordar diferentes tipos de problemas científicos, como desenhar um experimento ou projeto de pesquisa.

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Essas atividades práticas de ciências são adaptadas para atender às necessidades sensoriais e de aprendizagem das crianças com deficiência, proporcionando uma maneira concreta e significativa de desenvolver conceitos científicos durante a fase de alfabetização.

Esses aspectos da memória operacional são desenvolvidos e fortalecidos através da experiência em atividades educacionais que utilizam materiais manipulativos, como blocos, peças de encaixe, jogos de tabuleiro e puzzles. Nesta perspectiva, é crucial que o ensino de conceitos para crianças com deficiência na fase de alfabetização seja cuidadosamente estruturado. Isso envolve definir claramente os objetivos de aprendizagem, estabelecer um cronograma adequado, adotar abordagens pedagógicas específicas e selecionar recursos didáticos que sejam eficazes para o contexto individual de cada aluno.

É fundamental ensinar e aprender aquilo que é verdadeiramente significativo para os alunos, levando em consideração não apenas suas capacidades, mas também os desafios sensoriais que cada um enfrenta.

Não há dúvidas de que uma abordagem individualizada da instrução é particularmente eficaz, permitindo ajustes contínuos nas estratégias de ensino conforme as necessidades e os progressos de cada aluno (Antunes, 2000). Dessa forma, a escolha cuidadosa de métodos e técnicas pedagógicas, assim como a personalização da instrução, são fundamentais para alcançar os objetivos educacionais e promover uma aprendizagem significativa e duradoura.

Para crianças com deficiência, o aprendizado é significativamente aprimorado pela exposição a materiais sensoriais manipuláveis que não apenas despertam a curiosidade, mas também envolvem múltiplos sentidos, facilitando uma compreensão mais profunda dos conceitos educacionais. Sob este prisma, é possível a compreensão de que no trabalho com essas crianças, os conteúdos devem ser apresentados por meio de atividades significativas que favoreçam a experimentação, a ação sobre os objetos, a comparação, montagem, desmontagem e distribuição (Antunes, 2000). Ainda, exercícios de seriação, classificação, agrupamento de elementos, formas e números, por meio de material concreto, manipulável e visual. Esse material colabora para o processo de representação das crianças (Lorenzato, 2006).

Ao se falar da importância do material concreto e este como ferramenta didática, é preciso considerar as contribuições de Gagné (1974), que diz que mesmo que a linguagem verbal seja extremamente importante para o ensino, temos sempre que pensar que palavras representam coisas que podem ser diretamente observadas. A observação estimula diferentes sentidos e possibilita maior compreensão daqueles que, na maioria das vezes, não processam a linguagem verbal.

Finalizando o tópico “Alfabetização com Crianças com Deficiência: Abordagens e Práticas”, é fundamental reconhecer a importância de alfabetizar utilizando uma abordagem centrada na experiência. As disciplinas, sendo áreas que frequentemente exigem compreensão abstrata e lógica, podem ser particularmente desafiadoras para crianças com deficiência. No entanto, quando abordadas através da experiência direta e sensorial, tornam-se mais acessíveis e significativas para essas crianças.

Uma abordagem baseada na experiência, envolvendo o uso de materiais concretos e manipuláveis, permite às crianças interagirem fisicamente com conceitos educacionais. Isso é especialmente relevante para crianças com deficiência, que frequentemente apresentam dificuldades com a abstração e se beneficiam de métodos de ensino que envolvem múltiplos sentidos. Atividades como contar objetos, montar e desmontar formas, ou comparar tamanhos e pesos, ajudam a concretizar conceitos abstratos de maneira tangível e compreensível.

De acordo com Lorenzato (2008), a manipulação de objetos e a comunicação verbal são essenciais para o processo de abstração. O professor desempenha um papel crucial ao orientar a criança durante essas atividades, verbalizando cada passo e reforçando os conceitos envolvidos. Esse método não apenas facilita a compreensão dos conceitos,

mas também estimula o desenvolvimento da linguagem e das habilidades sociais, aspectos frequentemente comprometidos em crianças com deficiência.

Gagné (1974) também ressalta a importância do material concreto no ensino, destacando que a observação e a manipulação de objetos podem substituir, em parte, a necessidade de uma linguagem verbal extensiva. Isso é particularmente útil para crianças com deficiência, que podem ter dificuldade em processar informações verbais de maneira eficaz. A experiência sensorial proporcionada pelo material concreto ajuda a criar associações mentais fortes, promovendo uma aprendizagem mais duradoura e significativa.

Atividades instrucionais devem ser cuidadosamente planejadas para promover a experimentação e a exploração ativa. Isso inclui não apenas a manipulação de objetos, mas também a oportunidade de as crianças fazerem perguntas, testarem hipóteses e descobrirem padrões por si mesmas. A autonomia na aprendizagem é um componente chave para o engajamento e a motivação, aspectos essenciais para o sucesso educacional de qualquer aluno, incluindo aqueles com deficiência.

Além disso, é importante que as atividades sejam apresentadas de forma estruturada e previsível. Crianças com deficiência frequentemente se beneficiam de rotinas consistentes e de um ambiente de aprendizagem organizado. A clareza nos objetivos e nos passos das atividades ajuda a reduzir a ansiedade e a aumentar a confiança das crianças na realização das tarefas.

A abordagem baseada na experiência também deve ser individualizada para atender às necessidades e aos interesses específicos de cada criança. Isso pode envolver a adaptação de materiais e atividades para refletir os pontos fortes e as áreas de interesse de cada aluno, garantindo que a aprendizagem seja relevante e envolvente. Por exemplo, uma criança que gosta de carros pode aprender a contar e classificar usando modelos de carros, enquanto outra que se interessa por animais pode fazer o mesmo com figuras de animais.

A alfabetização de crianças com deficiência através da experiência contribui não apenas para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, mas também para a melhoria das habilidades cognitivas, sociais e emocionais. A interação com materiais concretos e a participação em atividades estruturadas promovem a capacidade de atenção, a resolução de problemas e a cooperação com os colegas. Esses benefícios são essenciais para a inclusão efetiva e o desenvolvimento integral das crianças com deficiência.

Não há dúvidas de que alfabetizar crianças com deficiência a partir de uma abordagem baseada na experiência é uma prática pedagógica que oferece múltiplos benefícios. Ao tornar os conceitos tangíveis e acessíveis, essa abordagem não apenas facilita a compreensão e o aprendizado, mas também promove o desenvolvimento global da criança, preparando-a para desafios futuros dentro e fora do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, foram exploradas as nuances e desafios da alfabetização de crianças com deficiência, destacando-se a necessidade de abordagens pedagógicas

específicas que levem em consideração as particularidades desses alunos. A importância de métodos que envolvam a manipulação de objetos concretos e a experimentação sensorial foi reiterada, uma vez que esses métodos permitem que os conceitos sejam internalizados de maneira mais tangível e significativa.

A literatura e os estudos apresentados demonstram que crianças com deficiência se beneficiam enormemente de um ensino que seja visual, interativo e que promova a exploração ativa. A utilização de materiais manipulativos e atividades práticas não só facilita a compreensão de conceitos abstratos, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras. Nesse sentido, é crucial que os professores estejam bem preparados e disponham de recursos adequados para implementar essas metodologias de maneira eficaz.

Além disso, a individualização do ensino e a adaptação das atividades de acordo com o interesse e as necessidades específicas de cada aluno são fundamentais para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e motivador. A comunicação constante e clara entre professor e aluno, conforme ressaltado por autores como Lorenzato (2006) e Gagné (1974), é essencial para guiar o processo de aprendizagem e garantir que os objetivos educacionais sejam alcançados de maneira eficiente.

O papel dos educadores é, portanto, central nesse processo. Eles devem ser capacitados para reconhecer e responder às necessidades individuais dos alunos com deficiência, utilizando estratégias pedagógicas que fomentem a curiosidade e o engajamento dos alunos. A colaboração entre professores, pais e especialistas é igualmente importante para criar um suporte integrado que favoreça o desenvolvimento integral das crianças.

Em suma, a alfabetização de crianças com deficiência demanda uma abordagem cuidadosamente planejada e adaptada, que valorize a experimentação e a utilização de materiais concretos. Ao atender às necessidades sensoriais e cognitivas desses alunos, promove-se não apenas a aprendizagem dos conceitos, mas também a autonomia, a autoestima e a inclusão social. Portanto, investir em práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras é essencial para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ABERKANE, F. C.; BERDONNEAU, C. O. **O ensino da Matemática na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ALENCAR, E. S.; BUENO, S. **Modelagem matemática e inclusão**. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANTUNES, C. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. Campinas: Papyrus, 1998.

ASSUMPÇÃO, F. B.; PIMENTEL, A. C. M. Autismo infantil. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 22, supl. 2, p. 37-39, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-4446200000600010&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 18 mai. 2024.

BRASIL (1996)- LDB 9.394/96- disponível em [https://www.google.com/search?q=Segundo+a+LDBEN+n%C2%BA+9.394%2F96&oq=Segundo+a+LDBEN+n%](https://www.google.com/search?q=Segundo+a+LDBEN+n%C2%BA+9.394%2F96&oq=Segundo+a+LDBEN+n%20) acesso em 15 de mai.2024

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARBOSA, D. E. F.; MOURA, T. E. D. Educação matemática e autismo: contribuições para o debate inclusão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2016, Olinda. **Anais... Olinda: Realizare**, 2016. p. 1-9. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA13_ID6648_17092018212125.pdf . Acesso em: 20mai. 2024.

BALEIXO, B. R. A criança com transtorno espectro autista (TEA): um olhar voltado para os saberes matemáticos. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS, 4., **COLÓQUIO DE PRÁTICA LETRADAS, 3., 2016, São Carlos. Anais... São Carlos: PNAIC-UFSscar**, 2016. p. 1-7. Disponível em: <http://www.pnaic.ufscar.br/files/events/annals/40c71c5dea3617db0b26e28484fa1b37.pdf> . Acesso em: 01 maio 2024.

BRAGA-KENYON, P. Autismo & Realidade: cartilha autismo e educação. São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_autismo/aut_diversos/Cartilha-AR-Out-2013%20-%20autista%20na%20escola.pdf . Acesso em: 20 mai. 2024.

CUNHA, E. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 2ª ed. RJ: Wak Editora, 2013.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papyrus, 1996.

FIORENTINI, D. **Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil**. Revista Zetetiké, Campinas, ano 3, n. 4, p. 1-38, jul./dez., 1995.

GAGNÉ, R. M. **Como se realiza a aprendizagem**. Tradução: Therezinha Maria Ramos Tovar. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; Brasília: INL, 1974.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMQ, 1999.

LEBOYER, M. **Autismo infantil: fatos e modelos**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

LORENZATO, S. **Para aprender Matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Educação infantil e percepção matemática**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Integração de crianças com Transtorno do Espectro Autista nas aulas de educação física: estratégias e benefícios para educadores

Paulo Marcos Ferreira Andrade

Prof. Ms. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6401-9769>

Lucinéia de Souza Gomes

Prof. Ma. Secretaria de Estado de Educação - SEDUC. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6625-0024>

Marília Regina de Almeida

Prof. Es. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC. Orcid. <https://orcid.org/0000-0003-3755-2602>

Francisco das Chagas Pereira de Sousa

Prof. Secretaria Estadual de Educação- Seduc. Orcid: <https://orcid/000-002-5446-6450>

Silvane dos Santos Ferreira da Silva

Prof. Ma. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2826-4126>

Charles da Silva Lopes

Prof. Esp. Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-9813-611X>

Karoline Vieira Sant'ana

Prof. Esp. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-2816-9972>

RESUMO

No contexto da educação inclusiva, a instituição escolar deve ser vista como um ambiente acessível a todos, incluindo a Educação Física Escolar. Este estudo tem como objetivo apresentar sugestões de práticas inclusivas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física. Foi realizado um ensaio utilizando textos científicos e diversos materiais sobre o tema. Foram discutidas características como “ausência de linguagem verbal e não verbal”, “déficit de interação social”, “hipersensibilidade a estímulos auditivos”, “déficit motor” e “fixação excessiva em rotinas”. Conclui-se que a escola e os professores de Educação Física podem implementar estratégias pedagógicas específicas, cuidadosamente elaboradas, para promover o desenvolvimento das capacidades físicas e cognitivas de todas as crianças.

Palavras-chave: educação física; transtorno do espectro autista; inclusão educacional.



ABSTRACT

In the context of inclusive education, the school institution should be viewed as an accessible environment for everyone, including School Physical Education. This study aims to present suggestions for inclusive practices for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Physical Education classes. An essay was conducted using scientific texts and various materials on the subject. Characteristics such as “absence of verbal and non-verbal language,” “lack of social interaction,” “hypersensitivity to auditory stimuli,” “motor deficit,” and “excessive attachment to routines” were discussed. It is concluded that schools and Physical Education teachers can implement specific pedagogical strategies, carefully designed, to promote the development of physical and cognitive capacities in all children.

Keywords: physical education; autism spectrum disorder; educational inclusion.

INTRODUÇÃO

Este capítulo examina a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física escolar. Conforme a Cartilha de Autismo e Educação (Bruni *et al.*, 2013), o Espectro Autista ou TEA engloba uma gama de diagnósticos que variam conforme o nível de impacto nas áreas de interação social, comunicação e comportamento. Essas características podem prejudicar a participação da criança em várias atividades, inclusive nas relacionadas à educação formal. Nesse sentido, as aulas de Educação Física são cruciais para discutir a inclusão desses alunos.

No ambiente escolar, que visa o desenvolvimento holístico das crianças, é essencial promover a diversidade em todos os contextos – cultural, religioso, afetivo, familiar e, principalmente, acessibilidade para indivíduos com diferentes características físicas e intelectuais. Apesar disso, a realidade nas escolas ainda enfrenta vários desafios históricos. Foi apenas no século XX que a sociedade começou a reconhecer a individualidade de cada ser humano, com suas características biológicas distintas (Santos, 2008). Cada pessoa possui habilidades e limitações únicas, fatores que os professores de Educação Física devem considerar ao atuar como facilitadores da aprendizagem de crianças e jovens.

Eliminar qualquer forma de preconceito no ambiente escolar é imperativo, garantindo o direito e o acesso efetivo às aulas de Educação Física de maneira inclusiva. Para alcançar esse objetivo, o papel do professor de Educação Física é fundamental. O professor deve se concentrar em valorizar as potencialidades das crianças com TEA, integrando-as no ambiente escolar e transformando-o em um espaço que promova a autonomia e o aprendizado coletivo (Bueno; Resa, 1995). No processo de ensino-aprendizagem, o professor deve buscar recursos que facilitem a mediação, promovendo a interação entre os grupos, tanto durante as atividades em aula quanto no convívio social fora dela.

Sasaki (1997) afirma que a inclusão é um processo bidimensional que envolve mudanças intrínsecas e extrínsecas, tanto no ambiente físico quanto no mental de todas as pessoas. No contexto escolar, Amaral (1998) destaca que é responsabilidade educacional fornecer um atendimento de qualidade para toda a sociedade, atendendo às necessidades específicas de cada aluno. Dessa forma, cabe ao professor e à escola adaptarem-se às

necessidades dos alunos, e não o contrário. Isso se aplica também às aulas de Educação Física, que, segundo Tomé (2007), não se limitam apenas aos gestos e fundamentos técnicos, mas têm como objetivo promover a interação social e melhorar a qualidade de vida.

Espera-se que esse processo contribua para que a escola seja mais do que uma prestadora de serviços comunitários e assistencialistas, tornando-se um espaço de formação de cidadãos críticos e pensantes, capazes de transformar sua realidade e sociedade. No entanto, reconhece-se que o processo de inclusão não é simples e nem facilmente aprendido. Embora a formação inicial em Educação Física (graduação) inclua atividades e discussões para preparar futuros professores para mediar atividades inclusivas, o conhecimento específico necessário para a prática muitas vezes não é completamente desenvolvido.

Este estudo objetiva realizar uma análise sobre a inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física e propor sugestões, baseadas em informações estudadas, de estratégias e mediações que os professores de Educação Física podem adotar no ambiente escolar.

O CONCEITO E A CLASSIFICAÇÃO DO AUTISMO

O conceito de autismo foi introduzido inicialmente pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, que o utilizou para descrever um conjunto de estudos relacionados à esquizofrenia. Originária do grego “autos” (eu), a palavra significa “próprio” ou “de si mesmo”. No entanto, foi somente a partir de 1943 que o psiquiatra austríaco Leo Kanner iniciou estudos científicos e delimitou o autismo, descrevendo suas características sociais, comportamentais e linguísticas em publicações especializadas. Kanner identificou um conjunto específico de comportamentos que incluíam dificuldade na interação social, padrões repetitivos de comportamento e problemas na comunicação verbal e não verbal.

O autismo é considerado um transtorno do desenvolvimento que acarreta atrasos e comprometimentos nas áreas de interação social e linguagem, abrangendo uma variedade de sintomas emocionais, cognitivos, motores e sensoriais. Esses desafios são complexos e se manifestam de maneira distinta em cada indivíduo, tornando cada caso único. Especialistas classificam o autismo em três níveis de gravidade: leve (nível 1), moderado (nível 2) e grave (nível 3). Quanto maior o nível, mais acentuados são os sintomas e as dificuldades associadas. No nível 1, indivíduos podem apresentar dificuldades sutis em situações sociais e comportamentos repetitivos, enquanto no nível 3, a comunicação pode ser extremamente limitada, e os comportamentos repetitivos podem ser intensos e interferir significativamente na vida diária.

Impacto do Diagnóstico e da Intervenção Precoce - É importante ressaltar que muitas crianças autistas sofrem com o subdesenvolvimento devido à falta de diagnóstico e acompanhamento adequados no ambiente escolar. A detecção precoce e a intervenção são cruciais para minimizar os atrasos no desenvolvimento e melhorar as habilidades sociais e de comunicação. No entanto, a variabilidade dos sintomas pode dificultar o diagnóstico, especialmente em casos leves onde os sinais não são tão evidentes. A intervenção precoce pode incluir terapia comportamental, terapia da fala, e programas educacionais

especializados, que visam desenvolver habilidades de comunicação, sociais e acadêmicas.

Na ótica de Belisário Filho e Cunha (2010, p. 15):

O autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente prejudicado na interação social e comunicação, além de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações desse transtorno variam imensamente a depender do nível de desenvolvimento e idade.

Com o avanço das pesquisas científicas, foi concluído que o autismo não é simplesmente um distúrbio de contato afetivo, mas sim um distúrbio do desenvolvimento que geralmente emerge nos primeiros três anos de vida e compromete as habilidades de comunicação e interação social. Segundo Belisário Filho e Cunha (2010, p. 15), o autismo é caracterizado por um desenvolvimento significativamente prejudicado na interação social e comunicação, juntamente com um repertório restrito e repetitivo de atividades e interesses. Essas manifestações variam consideravelmente de acordo com o nível de desenvolvimento e idade do indivíduo.

No âmbito da psicanálise, o autismo é visto como uma forma de defesa contra situações adversas. De acordo com Guedes (2002), para os estudos de psicanálise de Melanie Klein, o autismo é considerado uma forma de defesa contra o trauma do nascimento, onde o contato forçado com o mundo externo resultaria em um retardamento profundo no desenvolvimento do indivíduo. Esta perspectiva sugere que o autismo seria uma resposta a uma ansiedade profunda e primitiva, resultando em um isolamento autoimposto.

No entanto, pesquisas recentes apontam que o quadro do autismo, ou transtorno do espectro autista (TEA), abrange uma gama de características complexas e pode se manifestar de forma pura ou associada a outras condições patológicas. Estudos genéticos e neurológicos têm demonstrado que o autismo é um transtorno multifatorial, envolvendo uma complexa interação entre genética e ambiente. Esta compreensão mais ampla tem levado ao desenvolvimento de abordagens terapêuticas mais integradas e personalizadas.

Segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), o autismo é classificado como um transtorno invasivo do desenvolvimento que se manifesta até os três anos de idade, com desenvolvimento anormal e característico nas áreas de socialização e linguagem, além da presença de comportamentos restritivos e repetitivos. Nesse contexto, a questão educativa assume grande relevância, requerendo o desenvolvimento de estratégias de ensino que visem alcançar níveis mais elevados de competência, conforme defendido por Belisário Filho e Cunha (2010, p. 15).

A inclusão educacional de crianças com TEA exige adaptações curriculares e metodológicas, além de um ambiente de aprendizado acolhedor e estruturado. Estratégias de ensino eficazes podem incluir o uso de suportes visuais, rotinas claras e previsíveis, e atividades que promovam a interação social de maneira gradual e segura. Professores bem treinados e sensibilizados para as necessidades dessas crianças desempenham um papel vital na criação de um ambiente educacional inclusivo e eficaz.

O autismo é considerado um transtorno do desenvolvimento que acarreta atrasos e comprometimentos nas áreas de interação social e linguagem, abrangendo uma variedade de sintomas emocionais, cognitivos, motores e sensoriais. Esses desafios são complexos e se manifestam de maneira distinta em cada indivíduo, tornando cada caso único. Especia-

listas classificam o autismo em três níveis de gravidade: leve (nível 1), moderado (nível 2) e grave (nível 3). Quanto maior o nível, mais acentuados são os sintomas e as dificuldades associadas.

É importante ressaltar que muitas crianças autistas sofrem com o subdesenvolvimento devido à falta de diagnóstico e acompanhamento adequados no ambiente escolar.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Desde o primeiro registro oficial do autismo, feito por Kanner em 1943, até os dias atuais, muitas controvérsias cercam a definição, o diagnóstico e as abordagens terapêuticas desse transtorno. Atualmente, o autismo é definido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizado por uma tríade comportamental composta por dificuldades na comunicação, interesses restritos e comportamentos estereotipados, e desafios na interação social, que se manifestam de forma interdependente. O termo “espectro” refere-se a uma gama de condições que variam desde o TEA clássico até manifestações mais sutis, onde a linguagem desempenha um papel crucial.

A prevalência do TEA varia entre 5 a 60 casos para cada 10.000 nascimentos no mundo. No entanto, no Brasil, ainda não existem estatísticas precisas. O TEA é mais comum em meninos e é classificado, segundo o *The Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V) (APA, 2014), como um transtorno do neurodesenvolvimento. Este distúrbio neurológico apresenta desafios socioeducativos e comportamentais desde a infância.

Crianças com TEA podem enfrentar dificuldades na fala, ou até mesmo ausência de fala, problemas motores como descoordenação, atraso no desenvolvimento de habilidades motoras finas e complexas, comportamentos repetitivos e estereotipados, interesses restritos, e dificuldades nos relacionamentos interpessoais e afetivos (Hollerbusch, 2001). Portanto, o diagnóstico de TEA pode impactar significativamente o planejamento das intervenções e ações pedagógicas.

Alguns pesquisadores argumentam que é impossível que crianças com TEA se desenvolvam adequadamente no ambiente escolar (Baptista, 2002). Essa visão, que não compartilhamos, pode agravar a desordem e prejudicar o desenvolvimento escolar e social da criança (Bosa, 2002). Muitas vezes, a deficiência é vista de forma preconceituosa, tanto por alunos quanto por professores e pela sociedade em geral. No entanto, a disseminação de informações e avanços científicos têm ajudado a mudar essa percepção: especialistas concluem que as reações das pessoas com TEA variam conforme a abordagem pedagógica dos educadores (Rios; Padovan, 2017), especialmente em relação à atenção, ao afeto e à conscientização sobre o TEA.

DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Incluir alunos com TEA nas aulas de Educação Física apresenta desafios únicos. As dificuldades de comunicação, a hipersensibilidade a estímulos sensoriais e os comportamentos repetitivos podem tornar a participação desses alunos em atividades físicas complexa. Além disso, a tendência de evitar a interação social pode limitar sua participação em jogos e atividades em grupo, que são fundamentais nas aulas de Educação Física.

Historicamente, alunos com TEA e outras deficiências eram frequentemente excluídos das atividades físicas escolares, sendo considerados incapazes de participar ou integrar-se nas aulas de Educação Física. Essa exclusão teve diversos impactos negativos, incluindo os dispostos na tabela 1;

Tabela 1 - Exclusão de Alunos com TEA das Atividades Físicas e Seus Prejuízos.

Período	Exclusão de Atividades Físicas	Possíveis Prejuízos Históricos
Décadas de 1940-1960	Alunos com TEA muitas vezes segregados em instituições especiais ou mantidos em casa.	Atraso no desenvolvimento motor, social e cognitivo; falta de oportunidades para interação social.
Décadas de 1970-1980	Pouca integração em escolas regulares; atividades físicas adaptadas eram raras.	Estigmatização e isolamento social; baixa autoestima; desenvolvimento físico comprometido.
Décadas de 1990-2000	Início de políticas de inclusão, mas ainda com falta de preparação dos professores e adaptações inadequadas.	Inclusão parcial e ineficaz; falta de benefícios plenos da participação em atividades físicas; inadequada socialização com colegas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR OS DESAFIOS

Para superar esses desafios, é essencial que os professores de Educação Física adotem abordagens pedagógicas adaptativas. Isso inclui o uso de instruções claras e visualmente apoiadas, a adaptação das atividades para minimizar estímulos sensoriais excessivos e a criação de ambientes estruturados e previsíveis. Professores bem treinados e conscientes das necessidades individuais de cada aluno podem facilitar a inclusão, promovendo a participação ativa e significativa de alunos com TEA.

Além do conhecimento específico, a inclusão desses alunos requer mudanças no ambiente escolar, desde a ação dos professores até a gestão escolar como um todo. A escola deve se ajustar às necessidades desses alunos, promovendo igualdade de oportunidades e fornecendo os recursos necessários para uma inclusão efetiva.

Conforme Mittler (2014), o objetivo atual das políticas sociais e educacionais é a inclusão. Na educação, a inclusão implica reformar e reestruturar as escolas para garantir que todos os alunos tenham acesso às diversas oportunidades e atividades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Segundo a LDBEN nº 9.394/96, a pessoa com TEA tem direito de estudar em escolas de ensino regular, tanto na educação básica quanto no ensino profissionalizante, com o apoio de um mediador qualificado, se necessário (Cunha, 2013) legislação também prevê punições para gestores que recusarem a matrícula de alunos com TEA.

A inclusão escolar permite que a criança com TEA vivencie variações na rotina e enfrente novas situações, enriquecendo sua experiência social e educativa (Belisario Júnior; Cunha, 2019). Para que a inclusão educacional seja bem-sucedida, é fundamental que os professores sejam criativos, busquem constantemente novos conhecimentos e dominem estratégias pedagógicas eficazes. Segundo Fellipe e colaboradores (2017), a Educação Física escolar é crucial porque contribui para o desenvolvimento motor, afetivo, social e cognitivo dos alunos, além de promover hábitos saudáveis de atividade física. As atividades de Educação Física, muitas vezes realizadas por meio de jogos e brincadeiras, podem despertar nas crianças o interesse pela prática esportiva de maneira lúdica e envolvente.

Portanto, a integração de alunos com TEA nas aulas de Educação Física não só é possível, como também necessária para promover uma educação inclusiva e completa. A adaptação de atividades, a criação de um ambiente acolhedor e o treinamento adequado dos professores são fundamentais para o sucesso dessa inclusão.

ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE AUTISTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física apresenta desafios únicos, como dificuldades na comunicação, hipersensibilidade a estímulos sensoriais e comportamentos repetitivos. Para superar esses desafios, é essencial que os professores adotem abordagens pedagógicas adaptativas. Isso inclui o uso de instruções claras e visualmente apoiadas, a adaptação das atividades para minimizar estímulos sensoriais excessivos e a criação de ambientes estruturados e previsíveis.

Tabela 2 - Estratégias para Inclusão de Alunos com TEA nas Aulas de Educação Física

Desafio	Estratégia	Benefícios
Dificuldades de comunicação	Uso de Sistemas de Comunicação Alternativa, como PECs e aplicativos como "Que Fala!"	Facilita a comunicação e a compreensão dos comandos das atividades.
Hipersensibilidade sensorial	Minimizar estímulos sonoros e visuais, usar texturas diferentes e implementar musicoterapia	Reduz desconforto e comportamentos inadequados, promove a participação e o equilíbrio emocional.
Comportamentos repetitivos	Manter rotinas estruturadas e previsíveis, usar sequências de atividades e preservar o ambiente	Diminui a ansiedade e o estresse, melhora a participação e o desempenho nas atividades.
Déficits motores	Atividades de motricidade fina e global, jogos de encaixe, circuitos de obstáculos e brincadeiras	Desenvolve habilidades motoras, melhora o equilíbrio e a coordenação.
Ausência de interação social	Uso de tutorias, dinâmicas de grupo, jogos cooperativos e brinquedotecas	Promove a socialização, melhora as habilidades interpessoais e aumenta a autoestima.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A integração de crianças com TEA nas aulas de Educação Física não só beneficia os alunos, mas também traz vantagens significativas para os educadores. Primeiro, promove um ambiente de aprendizagem inclusivo e diversificado, que enriquece a prática pedagógica. Educadores desenvolvem competências em adaptação e flexibilidade, aprimorando suas habilidades profissionais.

A seguir, serão apresentadas sugestões de jogos e brincadeiras inclusivas, juntamente com uma análise de como essas atividades podem integrar alunos com TEA nas aulas de Educação Física.

Tabela 3 - Jogos e Brincadeiras Inclusivas para Alunos com TEA.

Atividade	Descrição	Benefícios
Jogo da Estátua	Os alunos devem congelar em uma pose quando a música para. A música é tocada novamente e os alunos podem se mover até que ela pare novamente.	Ajuda a desenvolver o controle motor e a atenção. Permite que alunos com TEA participem sem pressão social intensa.
Circuito de Obstáculos	Criação de um percurso com diferentes desafios (pular, rastejar, correr) adaptados às habilidades de cada aluno.	Melhora a coordenação motora, promove a atividade física e oferece uma estrutura previsível.
Brincadeiras de Roda	Atividades em círculo onde todos os alunos participam de músicas e movimentos simples.	Facilita a socialização e a interação com os colegas, desenvolve o senso de ritmo e a coordenação.
Jogo de Imitação	Os alunos devem imitar os movimentos de um líder (professor ou colega).	Estimula a observação, a imitação e a integração social de maneira lúdica e divertida.
Jogos Cooperativos	Atividades onde o objetivo é alcançado através da cooperação entre os participantes, como puxar uma corda juntos ou manter uma bola no ar.	Promove a cooperação, o trabalho em equipe e a socialização.
Brincadeiras Sensorial	Uso de materiais como areia, água, texturas diversas para realizar atividades físicas simples (passar objetos de uma caixa para outra, caminhar sobre diferentes superfícies).	Ajuda a regular a hipersensibilidade sensorial e a promover a exploração sensorial segura.
Corrida de Revezamento	Alunos passam um objeto (bastão) de um para o outro em uma sequência definida, podendo adaptar a velocidade e o percurso conforme a necessidade de cada aluno.	Melhora a coordenação, o trabalho em equipe e oferece uma atividade estruturada e previsível.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A inclusão de crianças com TEA nas aulas de Educação Física requer planejamento cuidadoso, adaptação de atividades e um ambiente acolhedor. As estratégias e atividades apresentadas oferecem uma base sólida para professores e educadores promoverem uma educação física inclusiva e eficaz, beneficiando tanto os alunos com TEA quanto a comunidade escolar como um todo. A implementação dessas práticas não só facilita a participação dos alunos com TEA, mas também enriquece a experiência de todos os alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais diversos e inclusivo. A seguir tem-se uma análise destas atividades:

Análise das Atividades

- 1. Jogo da Estátua:** este jogo é eficaz para alunos com TEA, pois não requer comunicação verbal intensa e permite que eles se movam e parem de acordo com um estímulo auditivo, o que pode ajudar na regulação sensorial e no desenvolvimento do controle motor.
- 2. Circuito de Obstáculos:** adaptar o circuito às habilidades de cada aluno garante que todos possam participar, independentemente do nível de habilidade motora. A previsibilidade do percurso ajuda a reduzir a ansiedade e aumenta a confiança.

3. **Brincadeiras de Roda:** a repetição de movimentos e a estrutura previsível destas brincadeiras ajudam os alunos a se sentirem seguros e incentivam a interação social em um ambiente controlado.
4. **Jogo de Imitação:** este jogo ajuda os alunos com TEA a desenvolverem habilidades de observação e imitação, importantes para a interação social. Também proporciona um ambiente de baixo risco, onde os alunos podem copiar movimentos sem medo de errar.
5. **Jogos Cooperativos:** a ênfase na cooperação em vez da competição torna essas atividades ideais para incluir alunos com TEA, promovendo a socialização e o trabalho em equipe de uma maneira positiva e encorajadora.
6. **Brincadeiras Sensorial:** atividades que envolvem diferentes texturas e materiais ajudam a regular a hipersensibilidade sensorial e oferecem uma experiência de exploração segura, crucial para muitos alunos com TEA.
7. **Corrida de Revezamento:** adaptar o ritmo e o percurso das corridas de revezamento permite que todos os alunos participem, promovendo a coordenação motora e o trabalho em equipe em um ambiente estruturado.

ARTICULAÇÃO DAS ATIVIDADES INCLUSIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A articulação das atividades inclusivas nas aulas de Educação Física é essencial para garantir a participação efetiva e o desenvolvimento integral dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A implementação dessas atividades deve ser cuidadosamente planejada e executada para atender às necessidades específicas desses alunos e promover um ambiente inclusivo. A seguir, apresentamos como essas atividades podem ser integradas de maneira eficaz, fundamentadas em autores relevantes.

Planejamento e Preparação

Segundo Almeida (2024), o planejamento é o primeiro passo para uma integração bem-sucedida. É crucial que os professores conheçam as características e necessidades dos alunos com TEA e adaptem as atividades de acordo. Isso envolve:

1. **Avaliação Individual:** realizar uma avaliação inicial para identificar as habilidades motoras, preferências sensoriais e desafios específicos de cada aluno. A avaliação permite que o professor escolha atividades adequadas e estabeleça metas realistas para cada aluno.
2. **Adaptação de Atividades:** as atividades devem ser adaptadas para garantir que todos os alunos possam participar de maneira significativa. Isso pode incluir a simplificação das instruções, a modificação dos equipamentos ou a redução da complexidade das tarefas, conforme sugerido por Hollerbusch (2001).

Implementação das Atividades

A implementação eficaz das atividades requer a utilização de estratégias pedagógicas específicas. De acordo com Duarte (2013), o uso de suportes visuais e a criação de um ambiente estruturado são fundamentais para ajudar os alunos com TEA a entender e seguir as atividades. As seguintes estratégias podem ser aplicadas:

1. **Instruções Claras e Visuais:** utilizar cartões de comunicação, pictogramas e sinais visuais para complementar as instruções verbais. Isso facilita a compreensão das atividades e reduz a ansiedade dos alunos.
2. **Rotinas Estruturadas:** manter uma rotina consistente e previsível nas aulas de Educação Física. Segundo Santos (2008), a previsibilidade ajuda a reduzir o estresse e permite que os alunos se sintam mais seguros e confortáveis.
3. **Ambiente Acolhedor:** criar um ambiente que minimize estímulos sensoriais excessivos, como ruídos altos e luzes brilhantes. A utilização de musicoterapia e diferentes texturas pode ajudar a regular a sensibilidade sensorial dos alunos.

Exemplos de Atividades Inclusivas

Conforme discutido anteriormente, a tabela de jogos e brincadeiras inclusivas oferece uma variedade de atividades que podem ser integradas nas aulas de Educação Física. A seguir, destacamos como algumas dessas atividades podem ser articuladas nas aulas:

1. **Jogo da Estátua:** Esta atividade pode ser usada como um aquecimento. Os alunos movem-se livremente ao som da música e congelam quando a música para. Isso ajuda a desenvolver o controle motor e a atenção de maneira divertida e envolvente.
2. **Circuito de Obstáculos:** Esta atividade pode ser o foco principal de uma aula. O circuito pode ser adaptado para incluir desafios que atendam às habilidades motoras de cada aluno. A previsibilidade do percurso ajuda a reduzir a ansiedade e aumenta a confiança dos alunos.
3. **Jogos Cooperativos:** Incorporar jogos cooperativos como parte do encerramento das aulas. Atividades como puxar uma corda juntos ou manter uma bola no ar incentivam a cooperação e a socialização, promovendo um senso de comunidade entre os alunos.

Benefícios da Inclusão

A inclusão de atividades adaptadas nas aulas de Educação Física não só beneficia os alunos com TEA, mas também enriquece a prática pedagógica dos educadores. Segundo Mittler (2014), a inclusão promove um ambiente de aprendizagem diversificado, onde todos os alunos têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades e talentos. Além disso, educadores desenvolvem competências em adaptação e flexibilidade, aprimorando suas habilidades profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação de atividades inclusivas nas aulas de Educação Física é um processo contínuo que requer planejamento, adaptação e comprometimento por parte dos educadores. As estratégias e atividades apresentadas neste capítulo oferecem uma base sólida para a promoção de uma educação física inclusiva e eficaz, beneficiando tanto os alunos com TEA quanto a comunidade escolar como um todo. Ao implementar essas práticas, os educadores não só facilitam a participação dos alunos com TEA, mas também promovem um ambiente de aprendizagem mais diversos e inclusivo, conforme fundamentado por Duarte (2013) e Mittler (2014).

A inclusão efetiva nas aulas de Educação Física contribui para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos os indivíduos têm a oportunidade de desenvolver suas capacidades e participar plenamente das atividades escolares e sociais. Os alunos com TEA, ao serem integrados de maneira adequada, não só melhoram suas habilidades motoras, sociais e cognitivas, mas também ganham confiança e autoestima, o que é crucial para seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

- APA - American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papyrus, 1998.
- BELISÁRIO FILHO, J. G.; CUNHA, G. R. **Autismo: uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Artes Médicas, 2010.
- BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARBOSA, D. E. F.; MOURA, T. E. D. **Educação matemática e autismo: contribuições para o debate inclusão**. In: Congresso Nacional de Educação, 5., 2016, Olinda. Anais... Olinda: Realizare, 2016. p. 1-9.
- BRAGA-KENYON, P. **Autismo & Realidade: cartilha autismo e educação**. São Paulo, 2013.
- BOSA, C. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações**. In C. R. Baptista & C. a. Bosa (Orgs.), *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção* (pp. 21-39). Porto alegre. (2002). artmed.
- BRUNI, D. M.; LIMA, M. A. R.; FALCÃO, D. V. B.; SILVA, P. G. **Autismo e educação: um estudo interdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BUENO, M. E. C.; RESA, C. **Educação inclusiva: caminhos e desafios**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 2ª ed. RJ: Wak Editora, 2013.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996.

FELLINI, A. J.; MOURA, T. E. D.; BARBOSA, D. E. F. **Educação física escolar e autismo: um olhar inclusivo**. In: Congresso Nacional de Educação, 5., 2017, Olinda. Anais. Olinda: Realizare, 2017. p. 1-9.

FELLIPE, A. G.; JUDITH, S. C. L. **Abordagem da aprendizagem: educação física e inclusão do aluno autista**. Revista Lusófona de Educação, Rio de Janeiro, 2010 Disponível em: < <http://www.conpef.com.br/antiores/2013/artigos/18.pdf> > Acesso em: 28 Ma1. 2024.

FIORENTINI, D. **Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil**. Revista Zetetiké, Campinas, ano 3, n. 4, p. 1-38, jul./dez., 1995.

GAGNÉ, R. M. **Como se realiza a aprendizagem**. Tradução: Therezinha Maria Ramos Tovar. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; Brasília: INL, 1974.

GUEDES, M. **Psicanálise e autismo: uma visão crítica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

HOLLERBUSCH, H. **A educação física na escola inclusiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

LDB 9.394/96- disponível em https://www.google.com/h?q=Segundo+a+LDBEN+n%C2%BA+9.394%2F96&oq=Segundo+a+LDBEN+n%C2%BA+9.394%2F96&gs_l=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIKCAEQABiABBiiBDIKCAIQABiABBiiBDIKCAMQ-CAQQABiABBiiBDIKCAUQABiABBiiBNIBBzMxNGowajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8 acesso em 15 de mai.2024

LORENZATO, S. **Para aprender Matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contexto internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RIOS, D.; PADOVAN, L. **Inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro autista: reflexões e práticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2017.

SANTOS, B. S. **A construção do saber**. São Paulo: Cortez, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TOMÉ, M. **Educação física e inclusão escolar: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Phorte, 2007.

O tangram e o ensino da matemática: mobilizando o conceito de fração a partir de uma sequência didática direcionada aos anos finais do ensino fundamental

Cláudio Roberto Palhano

Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática - IFRN, Parnamirim/RN

Francisco Neto Lima de Souza

Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática - UFRN, Natal/RN

José Victor Gomes Teixeira

Mestre em Matemática Aplicada e Estatística - UFRN, Natal/RN

RESUMO

Dentro do contexto da matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, o estudo das frações é, frequentemente, um tópico bastante desafiador. Nessa perspectiva, o Tangram pode oferecer uma abordagem diferenciada deste conceito, de forma a propiciar um ambiente que pode ajudar o aluno na superação destes desafios. A partir desta problemática, estabelecemos como objetivo geral deste artigo analisar os possíveis impactos do Tangram no entendimento conceitual das frações. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e a aplicação de uma sequência didática, elaborada no contexto deste estudo, que faz uso do Tangram para o ensino do conceito de frações. Com este trabalho, apontamos que o Tangram pode promover situações de ensino mais significativas em comparação com abordagens tradicionais, estimulando a resolução de problemas e a colaboração entre os alunos. Depreende-se, levando em conta os resultados desse trabalho, que o uso do Tangram no ensino de frações destaca-se como uma estratégia didática que, se aliada a ambientes de aprendizagem, pode resultar em compreensão, pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de conceito com significado.

Palavras-chave: educação matemática; ensino de matemática; materiais manipulativos; conceito de fração; educação básica.

INTRODUÇÃO

O ensino de matemática é uma área crucial da educação, uma vez que fornece as bases para o desenvolvimento de habilidades cognitivas

Educação e Realização: conectando teoria e prática - Vol. 3

DOI: 10.47573/aya.5379.2.350.5



essenciais, como pensamento lógico e resolução de problemas (Santos, 2013). Um dos tópicos mais importantes e desafiadores no ensino de matemática, no contexto do Ensino Fundamental, é o conceito de frações. Tal conceito perpassa a compreensão de muitos aspectos da matemática e tem aplicações práticas em diversas situações da vida cotidiana. No entanto, muitos estudantes enfrentam dificuldades ao aprender sobre as frações, o que pode vir a prejudicar seu progresso acadêmico.

Com isso em mente e a partir da experiência docente, surge a seguinte questão de pesquisa: o uso do Tangram, um quebra-cabeça geométrico tradicional, pode ser uma ferramenta eficaz para ensinar e consolidar o entendimento de frações? A hipótese deste estudo é que o uso do Tangram como recurso didático pode facilitar a compreensão do conceito de fração entre os estudantes. Além disso, a abordagem prática e visual oferecida pelo Tangram pode tornar o aprendizado de frações mais acessível e estimulante, ajudando os alunos a superar as dificuldades comuns associadas a esse tópico.

O tratamento adequado do estudo das frações é essencial para o desenvolvimento das habilidades matemáticas que precisam ser construídas pelos alunos. Este conceito é uma parte fundamental do currículo de matemática em todo o mundo, e a compreensão inadequada dele pode criar lacunas no conhecimento que afetarão negativamente o progresso futuro na disciplina de matemática. Visto que muitos alunos têm dificuldades em compreender frações de maneira abstrata, torna-se necessário explorar abordagens mais concretas e visuais para o ensino desse tópico.

Diante disso, estabelecemos como objetivo geral analisar os possíveis impactos do Tangram no entendimento conceitual das frações. Associado a ele, os objetivos específicos incluem: avaliar o impacto do uso do Tangram no entendimento de conceitos fundamentais envolvendo frações, e analisar a percepção dos estudantes sobre a utilização do Tangram no processo de aprendizagem de frações, por meio da aplicação de uma sequência didática que trata deste tema.

Entendemos uma sequência didática, no contexto deste estudo, como um conjunto de atividades educacionais organizadas de maneira estruturada e planejada, com o objetivo de desenvolver determinadas competências e habilidades em estudantes. Essa abordagem pedagógica visa proporcionar uma progressão lógica e consistente de aprendizado, geralmente ao longo de várias aulas ou sessões (Araújo, 2013).

Além disso, realizamos uma revisão bibliográfica abrangente para embasar teoricamente a pesquisa e contextualizar os resultados obtidos com a aplicação que foram catalogados a partir de um questionário semiestruturado. A revisão bibliográfica é uma parte essencial de qualquer pesquisa acadêmica, proporcionando uma análise crítica e abrangente do conhecimento existente sobre um tema específico. Ao examinar diversas fontes, como livros, artigos científicos e outros materiais acadêmicos relevantes, uma revisão bibliográfica permite ao pesquisador contextualizar seu estudo dentro do panorama já existente, identificando lacunas, contradições e contribuições significativas no campo de estudo (Garcia, 2016).

Este estudo se insere dentro do campo da educação matemática e visa contribuir com o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes, visando, a priori, o ensino de frações, mas também abrindo caminho para um ensino de matemática, em geral, mais acessível.

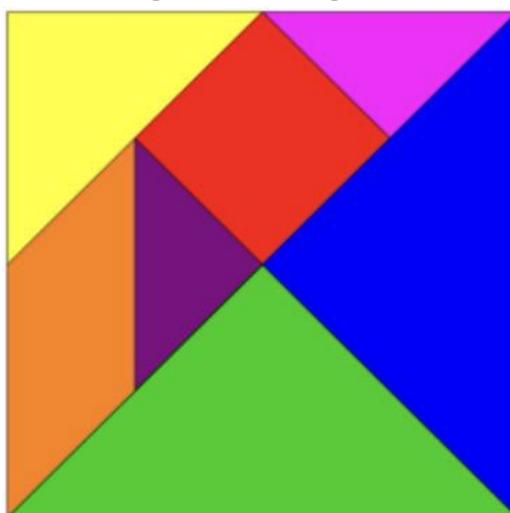
EMBASAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO

Nesta seção, apresentaremos a matriz teórica do nosso trabalho, a qual foi construída a partir de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Esse segmento reflete os nossos trabalhos na direção de uma compreensão holística e aprofundada do assunto específico, reconhecendo a importância de capturar as diferentes perspectivas, narrativas e significados a ele atribuídos por diferentes perspectivas e autores.

O Impacto do Uso do Tangram no Entendimento de Conceitos Fundamentais de Frações

O uso do Tangram como ferramenta didática no ensino de conceitos fundamentais de frações têm demonstrado um impacto significativo no entendimento e na aprendizagem dos alunos (D'Ambrosio; Lopes, 2015). O Tangram, um quebra-cabeça geométrico tradicional de origem chinesa, consiste em sete peças (cinco triângulos, um quadrado e um paralelogramo) que podem ser combinadas para formar uma variedade de figuras (Fornari, 2014).

Figura 1 - O Tangram.



Fonte: Alves et al. 2020.

Um dos principais benefícios do Tangram é sua natureza visual e concreta (Magalhães, 2013). Ao manipular fisicamente as peças do Tangram, os alunos podem ver e sentir as frações em ação. Eles podem criar figuras e explorar como as partes se relacionam com o todo, proporcionando uma compreensão tangível desse conceito. Isso é particularmente valioso para estudantes que podem se sentir incomodados com a abstração inerente aos conceitos envolvendo frações (Martins; Marques; Ramos, 2015).

Além disso, este recurso didático permite que os alunos experimentem diretamente conceitos importantes, como equivalência de frações, adição e subtração de frações e a relação entre frações e números inteiros (Moreira, 2016). Ao criar figuras usando as peças do Tangram, os alunos podem descobrir por si mesmos como diferentes frações podem ser combinadas e comparadas, tornando o aprendizado mais ativo e envolvente (Piccinin; Martins, 2014).

Outra vantagem do Tangram é sua capacidade de promover a resolução de problemas (Ponte, 2014). Os alunos podem ser desafiados a criar figuras específicas que envolvam frações, estimulando o pensamento lógico e a aplicação prática dos conceitos aprendidos. Isso não apenas fortalece seu entendimento de frações, mas também desenvolve habilidades de resolução de problemas que são valiosas em muitos contextos (Rodrigues, 2016).

Também podemos ressaltar que o uso do Tangram no ensino de frações também incentiva a colaboração entre os alunos (Sales, 2016). Ao trabalharem juntos na resolução de quebra-cabeças que envolvem frações, eles podem discutir estratégias, compartilhar ideias e aprender uns com os outros. Isso promove um ambiente de aprendizado socialmente construído, onde os estudantes podem se apoiar mutuamente, desenvolvendo não apenas suas habilidades matemáticas, mas também suas habilidades de comunicação e trabalho em equipe (Santos, 2013).

Um aspecto notável do impacto do Tangram no entendimento de frações é sua aplicabilidade em diferentes níveis de ensino (Smole; Diniz, 2016). Desde os primeiros anos escolares até níveis mais avançados, ele pode ser adaptado para atender às necessidades específicas de cada faixa etária. Isso o torna uma ferramenta versátil que pode ser incorporada de forma eficaz em diversos currículos escolares.

Outro ponto relevante é que o Tangram permite aos educadores abordar a matemática de maneira interdisciplinar (Martins; Marques; Ramos, 2015). Além de ser usado para ensinar frações, o Tangram também pode ser usado para explorar conceitos geométricos como área e perímetro, bem como aspectos culturais, históricos e até mesmo artísticos relacionados à sua origem chinesa (Fornari, 2014). Essa abordagem interdisciplinar enriquece a experiência de aprendizado dos alunos, tornando-a mais holística e conectada ao mundo real (Magalhães, 2013).

É importante destacar que o uso do Tangram no ensino de frações vai ao encontro das tendências pedagógicas contemporâneas, as quais enfatizam a aprendizagem ativa e a construção do conhecimento pelo aluno (Santos, 2013). Ao manipular as peças e explorar as relações entre elas, os estudantes não apenas absorvem passivamente informações, mas também participam ativamente do processo de aprendizado, construindo seu entendimento de forma significativa (Smole; Diniz, 2016).

Por fim, salientamos que o Tangram é uma ferramenta de ensino acessível e de baixo custo, o que o torna viável para ser implementado em uma ampla variedade de contextos educacionais, independentemente dos recursos disponíveis (Piccinin; Martins, 2014). Isso é particularmente importante em cenários educacionais onde os recursos são limitados, pois o Tangram pode proporcionar uma abordagem eficaz e econômica para melhorar a compreensão das frações pelos alunos (Moreira, 2016).

No entanto, é crucial ressaltar que o uso do Tangram no ensino de frações deve ser cuidadosamente planejado e integrado ao currículo escolar (D'Ambrosio; Lopes, 2015). Os educadores devem receber treinamento adequado para maximizar os benefícios dessa abordagem, garantindo que ela seja implementada de forma eficaz e alinhada aos objetivos de aprendizagem (Ponte, 2014).

O Uso do Tangram e os Novos Horizontes Frente às Abordagens Tradicionais no Ensino de Frações

A utilização do Tangram como ferramenta de ensino oferece uma abordagem diferenciada e mais eficaz no ensino de frações, em comparação com as abordagens tradicionais. Essa abordagem é respaldada por diversas pesquisas nos campos da Educação e Educação Matemática.

D'ambrosio; Lopes (2015) e Fornari (2014) enfatizam a importância da abordagem prática e visual do Tangram, o qual transpõe os conceitos de frações, e os torna mais concretos e acessíveis aos alunos. Essa abordagem alinha-se com as teorias construtivistas da aprendizagem, de acordo com as quais os alunos constroem seu próprio conhecimento por meio de experiências práticas.

Magalhães (2013) e Martins; Marques; Ramos (2015) concordam que o Tangram é uma ferramenta valiosa para explorar a equivalência de frações, um conceito frequentemente desafiador. A possibilidade de os alunos constatarem visualmente que diferentes configurações das peças podem representar a mesma fração ajuda a consolidar esse conceito. Além disso, Moreira (2016) destaca a importância da resolução de problemas ativos, que o Tangram incentiva. Isso vai de encontro à abordagem tradicional de apenas memorizar regras e fórmulas.

Piccinin; Martins (2014) e Ponte (2014) também enfatizam que o Tangram ajuda os alunos a desenvolver uma compreensão sólida das operações com frações, como adição e subtração, ao permitir que eles manipulem e combinem as peças de maneira prática. Por fim, Rodrigues (2016) e Santos (2013) destacam a importância de estimular os alunos de maneira ativa e envolvente, algo que o Tangram promove eficazmente. Isso está em linha com as tendências pedagógicas contemporâneas que valorizam a aprendizagem ativa.

Assim, o uso do Tangram como ferramenta de ensino de frações é respaldado pela pesquisa e pela teoria educacional, proporcionando uma alternativa às abordagens tradicionais e promovendo uma aprendizagem mais significativa e profunda dos conceitos matemáticos envolvidos. Essa abordagem beneficia os alunos, tornando o aprendizado de frações mais acessível, prático e útil em suas vidas.

No entanto, é importante ressaltar que o Tangram não deve ser considerado uma panaceia (Sales, 2016). Embora seja uma ferramenta valiosa, ele pode ser mais eficaz quando usado em conjunto com outras estratégias de ensino (Martins; Marques; Ramos, 2015). Combinar o Tangram com explicações claras, exemplos adicionais e exercícios práticos pode enriquecer ainda mais a compreensão dos alunos sobre frações.

Para otimizar o impacto do uso do Tangram no ensino de frações, é crucial que educadores considerem algumas estratégias específicas. Levando em consideração a nossa pesquisa, sumarizar estas estratégias no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Estratégias a serem consideradas no uso didático do Tangram.

ESTRATÉGIA	ESPECIFICAÇÃO	AUTORES QUE FUNDAMENTAM
INTEGRAÇÃO CURRICULAR	Incorporar o Tangram em várias disciplinas, não apenas na matemática. Professores de artes, geometria, história ou até mesmo línguas podem encontrar maneiras criativas de incluir o Tangram em seus currículos, tornando o aprendizado interdisciplinar e mais envolvente	RODRIGUES, 2016
VARIEDADE DE DESAFIOS	Proporcionar aos alunos uma variedade de quebra-cabeças do Tangram com níveis de dificuldade crescentes pode manter o interesse e desafiar os estudantes de acordo com seu nível de habilidade	SMOLE; DINIZ, 2016
INTERAÇÃO SOCIAL	Promover atividades de aprendizado em grupo que envolvam o Tangram. Os alunos podem trabalhar juntos para resolver quebra-cabeças mais desafiadores, compartilhando estratégias e aprendendo uns com os outros.	SALES, 2016. FORNARI, 2014
FEEDBACK CONSTRUTIVO	Fornecer feedback construtivo, isto é, não apenas concentrar-se no resultado final, mas também nas estratégias utilizadas pelos alunos. Isso ajuda a identificar áreas que precisam de reforço e incentiva a melhoria contínua. Além disso, permite que o professor interaja com o aluno dando um retorno que pode orientá-lo melhor na construção do conceito estudado.	D'AMBROSIO; LOPES, 2015. PICCININ; MARTINS, 2014.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

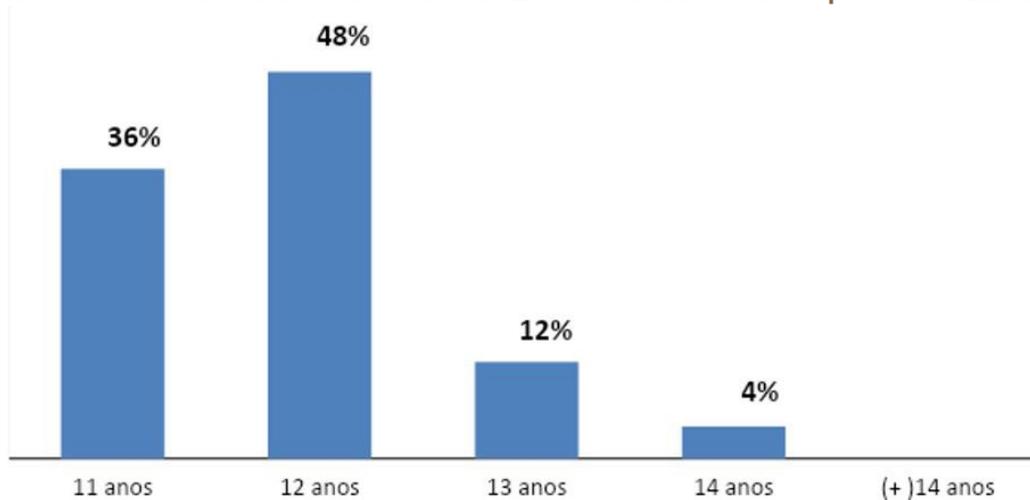
Diante deste quadro, podemos apontar que, quando implementado com consideração cuidadosa para as necessidades dos alunos e apoiado por práticas pedagógicas sólidas (Ponte, 2014), o Tangram pode ser uma ferramenta poderosa para aprimorar a compreensão de frações e preparar os alunos para desafios matemáticos mais complexos. Sua natureza prática, interativa e motivadora faz com que o ensino de frações seja mais acessível, cativante e eficaz (Rodrigues, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, descreveremos o público e a aplicação da sequência didática, fazendo um cruzamento dos dados obtidos nos questionários com nosso embasamento teórico, dando origem assim às nossas discussões.

O Público e o Local do Estudo

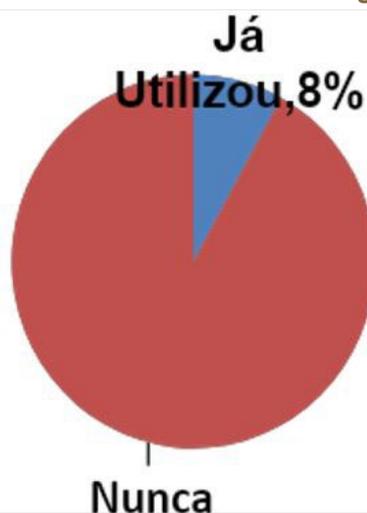
A turma onde foi realizada a intervenção do estudo é uma sala de aula do 6º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal José de Carvalho e Silva, localizada no município de Canguaretama, Rio Grande do Norte. A turma é composta por 36 alunos, dos quais frequentam, em média, 27 alunos que pertencem às localidades rurais do município. O Gráfico 1 sumariza os dados etários dos sujeitos pesquisados.

Gráfico 1 - Idade dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental vespertino da EMJCS.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

A turma apresenta uma variação de idade que compreende o intervalo de 11 a 14 anos, inclusive. A maioria dos sujeitos pesquisados tem 12 anos de idade e a menor parte deles compreende sujeitos fora da faixa de idade para a série correspondente, aos 14 anos de idade. Em geral, se trata de uma turma bem diversificada, na qual a maioria de seus integrantes apresenta significativo interesse e comprometimento com os estudos. Porém, como fator limitante, boa parte dos alunos apresenta grande dificuldade em leitura, escrita e interpretação de texto, além do conhecimento básico das quatro operações aritméticas elementares.

Na nossa intervenção, verificamos que uma parte muito significativa da turma nunca havia tido contato com o Tangram, como mostra o Gráfico 2. Tal pergunta foi feita aos alunos levando em consideração que, enquanto faziam a montagem das peças do Tangram, eles mostravam um certo desconhecimento daqueles objetos matemáticos que o compõem.

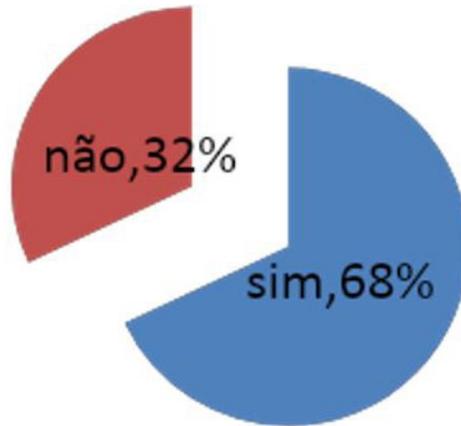
Gráfico 2 - Você conhece o Tangram?

Fonte: elaborado pelo autor, 2023.

Fica claro no gráfico que a maioria, 92% (24 alunos), nunca havia trabalhado com o Tangram antes. Ou seja, enquanto material manipulativo, esse recurso era novo para quase todos os alunos da sala. Aliado a isso, tivemos a preocupação de investigar brevemente, de

forma qualitativa a relação destes alunos com o conteúdo a ser trabalhado, isto é, frações. Nessa direção, questionamos os discentes sobre a possibilidade deles terem apresentado dificuldade de entender ou trabalhar com frações anteriormente. A maioria afirmou que sim, como mostra o Gráfico 3. Entre essas dificuldades, foi relatada principalmente de como uma fração poderia se apresentar em uma perspectiva diferente da abstração numérica.

Gráfico 3 - Você já teve alguma dificuldade em entender ou trabalhar com frações?



Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Esse diagnóstico inicial foi suficiente para confirmar a hipótese de que existiam entraves didáticos e dificuldades de compreensão a serem superados, e que a existência do Tangram, apesar de ser um recurso simples e acessível às escolas e salas de aula, às vezes não chega ao conhecimento dos alunos.

Aplicação e Análise dos Resultados

A estrutura planejada da intervenção se desdobrou ao longo de dois momentos distintos, abrangendo dois dias de atividades. Inicialmente, com uma reflexão sobre o gosto pela matemática, foi proporcionado um espaço para os participantes expressarem suas percepções individuais e experiências pessoais em relação a essa disciplina. Essa discussão inicial não apenas constituiu uma atmosfera participativa, mas também funcionou como uma plataforma para identificar preconceitos, desafios e motivações relacionadas ao estudo da matemática.

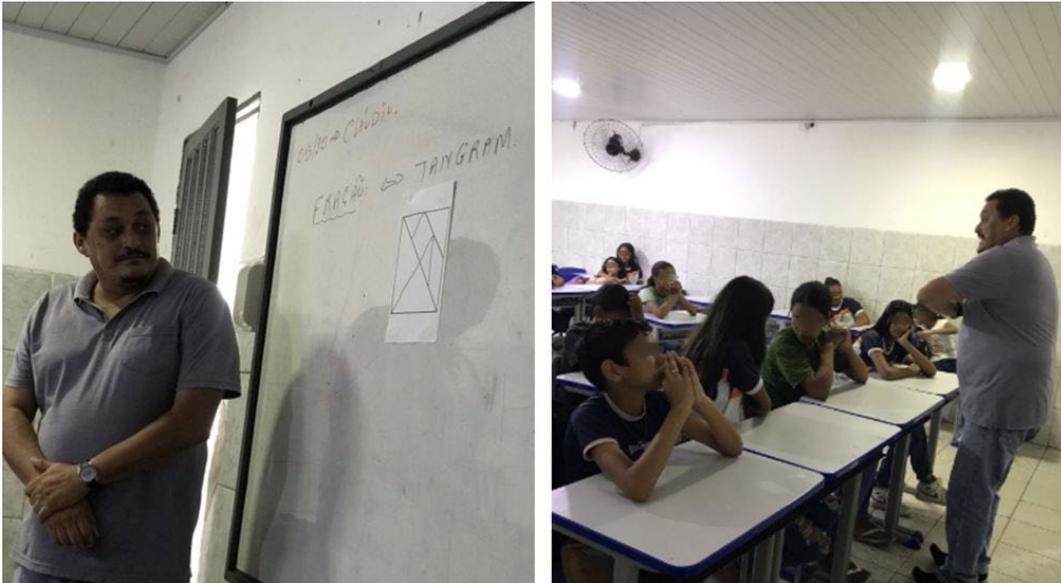
Posteriormente, direcionamos a intervenção para a exploração dos conhecimentos básicos das formas geométricas, com um foco específico nas peças que compõem o Tangram. Essa transição permitiu que os participantes conhecessem suas reflexões sobre o gosto pela matemática com uma abordagem mais prática e visual, incorporando elementos tangíveis ao processo de aprendizado. A discussão proporcionou uma oportunidade única para a aplicação prática dos conceitos teóricos, estimulando a participação ativa e a compreensão aprofundada dos princípios matemáticos subjacentes.

Primeiro Dia de Aplicação

No primeiro momento (primeiro dia), foi proposta uma conversa, sobre o que os alunos achavam da disciplina de matemática e do assunto a ser tratado na aula, as frações. Essa conversa abrangeu questionamentos como: você tem ideia do que é uma fração?

Onde são utilizadas as frações? Como é representada uma fração matematicamente? O que é um Tangram? Depois de muitas respostas e vários questionamentos, introduzimos o material manipulativo Tangram através de histórias, dentre as muitas existentes, de como surgiu esse objeto matemático de formas geométricas. Nessa direção, podemos mencionar a narrativa que vincula o Tangram ao Oriente. De acordo com a lenda, a origem do jogo remonta ao momento em que um monge chinês acidentalmente deixou cair uma peça quadrada de porcelana, que se fragmentou em sete partes. Daí o nome Tangram, que se traduz como “tábua das sete sabedorias”¹. A figura 02 ilustra tal momento.

Figura 2 - Professor Cláudio mediando o primeiro dia de aplicação.

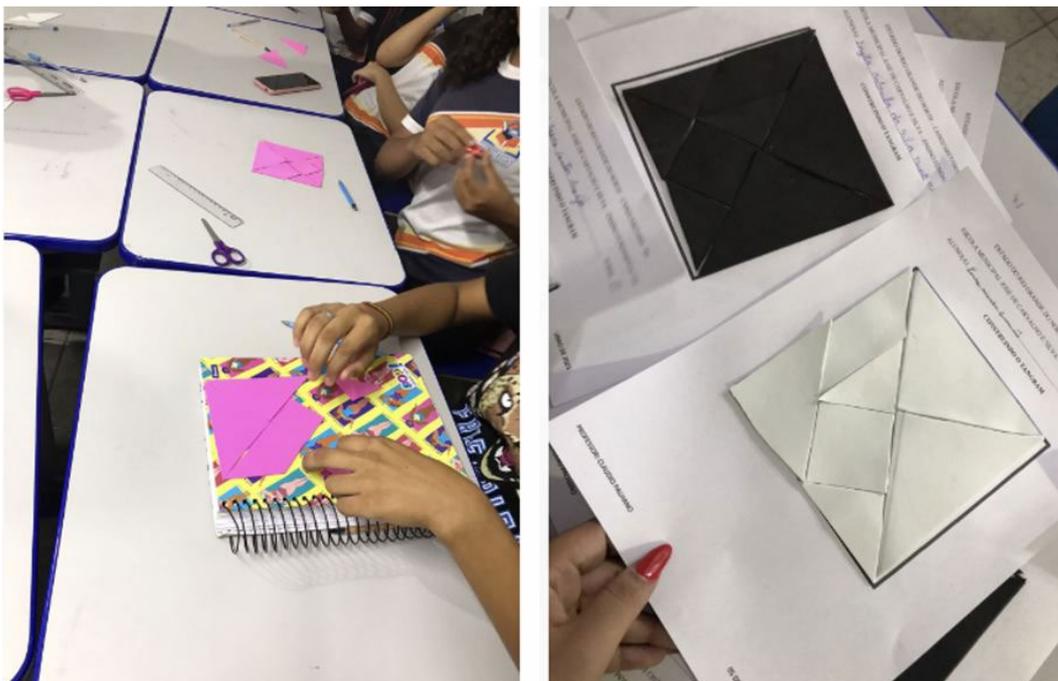


Fonte: acervo dos autores, 2023.

Após essa primeira apresentação, resolvemos confeccionar nossos próprios Tangrams. Cada aluno recebeu um quadrado (em EVA) e uma folha de papel ofício A4. O objetivo era criar um Tangram no EVA, desenhando todas as formas geométricas, e depois recortá-los, obtendo assim as partes que compõem o Tangram. Após o recorte, as formas geométricas deveriam ser coladas na folha de papel ofício, sem sobreposições, e de modo que todas se ajustassem para montar novamente o quadrado inicial. Registramos tal atividade na figura 03.

¹ Essa é uma das muitas narrativas que associam a existência do Tangram. Nesta ocasião, tomamos como base, as informações que constam no site: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/a-configuracao-geometrica-tangram.htm#:~:text=O%20tangram%20C3%A9%20um%20quebra,%E2%80%9Ct%C3%A1bua%20das%20sete%20sutilezas%E2%80%9D%20>. Acesso em 23 de nov. 2023.

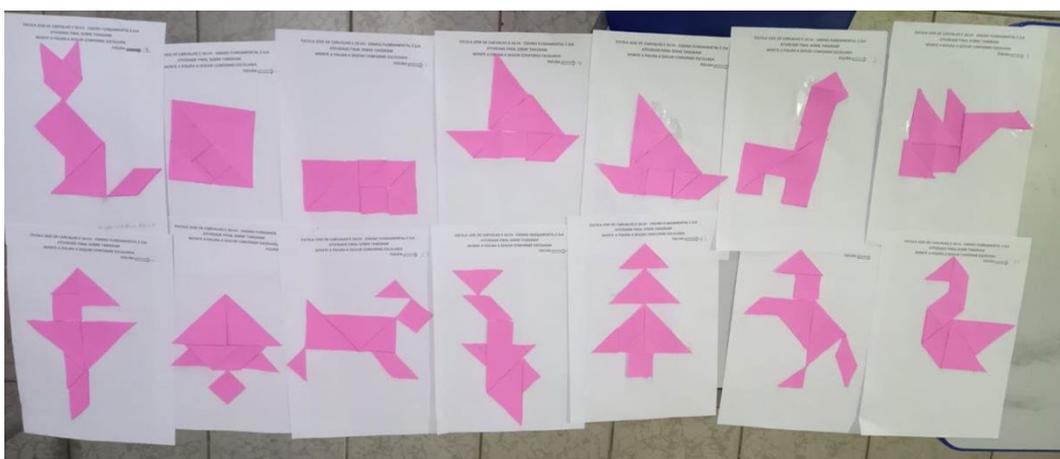
Figura 3 - Construção do Tangram (esquerda); acomodação das peças do Tangram dentro de uma figura geométrica (direita).



Fonte: Acervo pessoal dos autores, 2023.

Como forma de exercitar a criatividade dos alunos, pedimos para que, com o Tangram que foi construído por eles, as peças fossem combinadas de forma a resultarem em uma figura com uma forma conhecida. Esse foi um momento muito importante do primeiro dia, pois compreendeu uma maior familiarização com o Tangram, enquanto oportunizou aos alunos o exercício da criatividade, o que resultou em múltiplas ilustrações, conforme mostra a figura 04.

Figura 4 - Ilustrações construídas pelos alunos com o tangram.



Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Muitos estudantes apreciam a natureza desafiadora dos quebra-cabeças do Tangram (Ponte, 2014). Eles percebem esses desafios como oportunidades para desenvolver suas habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade. Isso não apenas melhora sua compreensão de frações, mas também promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas valiosas que são aplicáveis em outras áreas (Martins; Marques; Ramos, 2015).

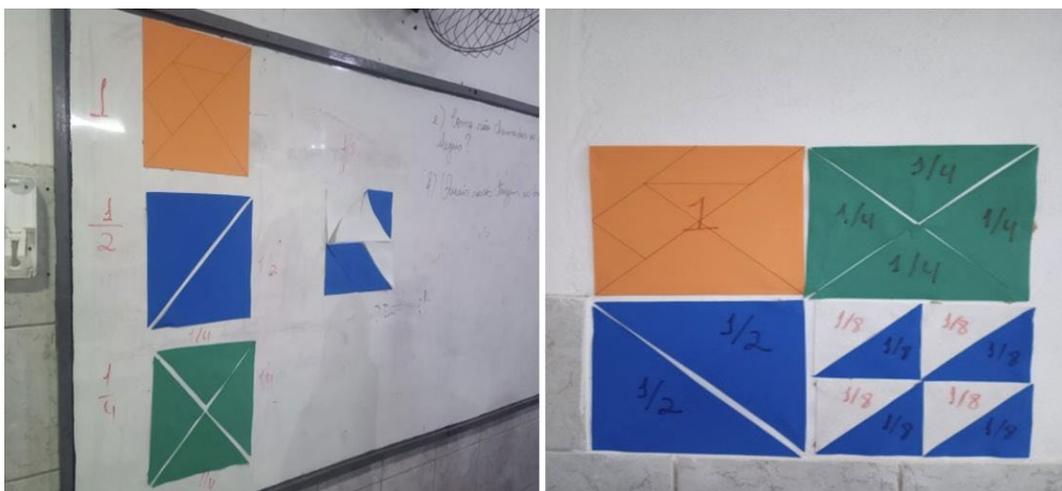
Segundo Dia de Aplicação

No segundo momento (segundo dia), retomamos a apresentação do Tangram, de suas partes e das formas que o compõem, fazendo assim, uma revisão do momento anterior. No decorrer desse momento fomos levados a observar e comparar a quantidade de vezes que podíamos dividir as partes maiores em triângulos cada vez menores. Durante esse processo, cada figura era comparada com a inicial, sempre dispondo as figuras menores de forma a obter o quadro inicial. A comparação entre diferentes figuras, considerando-as como unidades de medida, estabelece uma base sólida para a compreensão do conceito de fração. Ao utilizar figuras diversas como referência, os estudantes são incentivados a visualizar a relação proporcional entre as partes e o todo, explorando uma abordagem prática e tangível para conceitos abstratos.

Ao adotar essa metodologia, os alunos não apenas internalizam a ideia de que uma fração representa uma parte de um todo, mas também começam a perceber a variabilidade nas situações conforme diferentes figuras são utilizadas. Essa abordagem dinâmica não só destaca a flexibilidade do conceito de fração, mas também estimula a capacidade dos estudantes de generalizar essas relações para além do contexto específico das figuras escolhidas.

Dessa maneira, vários alunos nesse momento começaram a comparar e a identificar cada vez mais frações ao ver as partes menores serem divididas e comparadas com o quadrado. Assim, foram introduzidos os conceitos fracionários de $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{8}$. A introdução desse conceito foi feita de forma coletiva, com os alunos explicando uns aos outros a ideia representada por cada uma dessas frações. Dessa forma, vários alunos participaram da dinâmica de formar o quadrado com frações diferentes do quadrado inicial. Isso se encontra ilustrado na figura 05.

Figura 5 - Associação entre a fração e o geométrico



Fonte: acervo dos autores, 2023.

Após toda a dinâmica desenvolvida, questionamos sobre o que eles tinham visto, se isto tinha ajudado eles a compreenderem melhor a ideia de fração, e se essa abordagem diferente era válida para o desenvolvimento do conteúdo. Ao responderem essas interrogações, os alunos declararam ter gostado da exposição do conteúdo dessa forma, assim como a apresentação do Tangram, que muitos não conheciam. Após esse

momento de interação, os alunos afirmaram que acharam a abordagem com Tangram uma forma fácil de compreender o conceito de fração.

A percepção dos estudantes frequentemente reflete melhorias na compreensão e retenção de conceitos de frações (Fornari, 2014). Eles se sentem mais confiantes em suas habilidades de resolução de problemas relacionados a frações e percebem que conseguem aplicar o que aprenderam em situações do dia-a-dia (Piccinin; Martins, 2014). Tal confiança se refletiu na ampla participação dos alunos que criaram autonomia para explicar para outros colegas, formulando uma atmosfera de participação e dinamismo na sala de aula. Tal participação pode ser exemplificada na Figura 06 que se segue.

Figura 6 - Participação dos alunos na dinâmica proposta.



Fonte: acervo pessoal dos autores, 2023.

Destacamos que, diante de nosso embasamento teórico, o uso do Tangram frequentemente promove interações sociais positivas (Martins; Marques; Ramos, 2015). Os estudantes gostam de trabalhar em equipe para resolver quebra-cabeças do Tangram, discutindo estratégias e ajudando uns aos outros (Ponte, 2014), criando um ambiente colaborativo em sala de aula que pode beneficiar a aprendizagem de todos (Santos, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do Tangram como uma ferramenta no processo de aprendizagem de frações emerge como uma abordagem didática que pode ser eficaz e significativa aos estudantes. Ao longo deste texto, exploramos detalhadamente os diversos aspectos relacionados a essa estratégia inovadora no ensino de conceitos fundamentais de frações.

Primeiramente, investigamos como o Tangram proporciona uma compreensão mais profunda das frações, permitindo que os alunos manipulem fisicamente peças e criem figuras que representam frações de maneira concreta. Sua natureza visual e interativa supera muitos dos desafios tradicionalmente associados ao aprendizado de frações, tornando-o mais acessível e envolvente.

Em seguida, examinamos como o uso do Tangram estimula a resolução de problemas, promovendo o pensamento crítico e a aplicação prática dos conceitos aprendidos. Os quebra-cabeças do Tangram desafiam os alunos a explorar conceitos de frações de maneira ativa, desenvolvendo habilidades cognitivas valiosas que transcendem a matemática.

Além disso, destacamos como o Tangram se adapta a diferentes níveis de ensino e pode ser integrado de forma interdisciplinar, enriquecendo a experiência de aprendizado dos alunos. Sua acessibilidade e baixo custo tornam-no uma escolha viável em uma variedade de ambientes educacionais.

Exploramos também a percepção dos estudantes em relação ao Tangram, destacando seu impacto positivo na motivação, compreensão e satisfação dos alunos. A natureza interativa e desafiadora do Tangram muitas vezes resulta em uma experiência de aprendizado mais envolvente e significativa.

Em conclusão, o Tangram se destaca como uma ferramenta poderosa para o ensino de frações. Sua abordagem prática, visual e interativa supera as barreiras tradicionais, tornando o aprendizado de frações mais acessível e motivador. A percepção positiva dos alunos em relação ao Tangram reforça seu valor como uma estratégia eficaz no ensino de conceitos matemáticos complexos. Ao continuar a explorar métodos inovadores de ensino, o Tangram permanece como um exemplo notável de como tornar o ensino de matemática mais eficaz e significativo, preparando os alunos para um futuro de sucesso na disciplina e além dela.

Nosso objetivo foi de explorar não apenas o uso pedagógico do Tangram, mas também de aprofundar a compreensão de como essa atividade pode impactar o desenvolvimento cognitivo e criativo dos participantes. Os aspectos do Tangram são apresentados nesta pesquisa especificamente os alicerces de um projeto mais amplo, delineados para investigar as implicações práticas e teóricas do uso dessa ferramenta no contexto educacional.

Como desdobramentos naturais do presente trabalho, planejamos conduzir uma análise mais aprofundada das respostas e interações dos participantes durante as atividades com o Tangram. Isso incluirá a coleta e análise de dados qualitativos, como observações complementares e registros reflexivos, a fim de capturar nuances e percepções que possam enriquecer ainda mais nossa compreensão do impacto dessa abordagem pedagógica.

Além disso, planejamos expandir nossa investigação para incluir um grupo mais diversificado de participantes, considerando variáveis como faixa etária, nível educacional e experiência prévia com a matemática. Isso permitirá uma análise mais abrangente das diferentes formas como o Tangram pode ser incorporado em contextos educacionais diversos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Daniele Simas. *et al.* Tangram: a contemporaneidade e conexões matemáticas desse jogo milenar. **EM TEIA-Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 11, n. 1, p. 1-21, 2020.

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entre palavras**, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. O. **Ousadia Criativa nas Práticas de Educadores Matemáticos**. 1. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015. 288 p.

FORNARI, E. L. d. S. **O uso do Tangram no ensino de frações em turmas de 6º ano.** Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE., UNICENTRO, Honório Serpa- PR, v. 1, p. 20, 2014.

GARCIA, Elias. Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica-uma discussão necessária. **Línguas & Letras**, v. 17, n. 35, 2016.

MAGALHÃES, M. L. **História do Ensino da Matemática: uma introdução.** CAED-UFMG, Belo Horizonte-MG, p. 68, 2013.

MARTINS, A.; MARQUES, G.; RAMOS, J. **O ensino da geometria por meio do Tangram no 9º ano do ensino fundamental.** Santana-AP, n. 9, p. 45, 2015.

MEDEIROS, Marcelo. Pesquisas de abordagem qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 14, n. 2, p. 224-9, 2012.

MOREIRA, P. B. **Proposta para o ensino da Matemática através da construção e aplicação do Tangram – da educação infantil ao ensino fundamental II.** p. 70, 2016.

PICCININ, I.; MARTINS, M. A. **O Uso do Tangram no Ensino de Frações. Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva pública do professor.** PDE, v. 1, p. 20, 2014.

PONTE, J. P., O. **Práticas Profissionais dos Professores de Matemática.** 1. ed. Lisboa-PT: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. 541 p.

RODRIGUES, L. C. **Tangram: um recurso proposto para o ensino dos conceitos de área e fração no 7º ano do ensino fundamental.** p. 34, 2016.

SALES, M. **Operações com Números Inteiros e Racionais de forma lúdica.** Salvador-BA, p. 87, 2016.

SANTOS, A. C. G. dos. **Uma contribuição ao ensino de números irracionais e de incomensurabilidade para o ensino médio.** Campina Grande - PB, p. 147, 2013.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. O. **Materiais manipulativos para o ensino de frações e números decimais.** 1. ed. Porto Alegre-RS: Penso, 2016.

Evolução na qualidade de leitura e escrita dos alunos da Escola JBG: implantação da oficina de redação

Evolution in the reading and writing quality of JBG School students: implementation of the writing workshop

Expedito Silvano Isaias Silva

Matheus Melo Lima

Maria Madalena de Queiroz Alves

Thiago Melo Matias

Dayane Aguiar Moraes

Francisco Samuel Sousa Freire

Thiago Amaral Melo Lima

RESUMO

Este estudo tem como objetivo observar e verificar se há resultados positivos na qualidade de leitura e escrita dos alunos da escola Joaquim Bastos Gonçalves (JBG) que aderiram ao Projeto Oficina de Redação, executado na mesma unidade, desde o início do ano de 2021. Para tanto, buscou-se conversar com as professoras envolvidas, por meio da professora idealizadora, Maria Auxiliadora, a fim de obter informações a respeito da gestão e funcionamento do projeto e se já foram coletados resultados mensuráveis em dois anos de existência do projeto. Faz-se pertinente também conceituar a qualidade da Educação, base fundamental deste artigo, assim como levantar algumas indagações a respeito das avaliações de larga escala e o que de fato é a Qualidade da Educação no chão da escola. E para fundamentar este artigo, busca-se a base teórica disponibilizada pela Must University e sites oficiais do governo. Ao final, pretende-se confirmar que a Gestão de Qualidade pode e deve se fazer presente nos ambientes educacionais, mesmo que no ensino público e em projetos específicos, o que requer de cada ambiente escolar, as condições, ferramentas e profissionais disponíveis para aplicação de práticas de ensino inovadoras.

Palavras-chave: leitura; escrita; aprendizagem; redação.



ABSTRACT

This study aims to observe and verify whether there are positive results in the quality of reading and writing of students at the Joaquim Bastos Gonçalves (JBG) school who joined the Writing Workshop Project, carried out in the same unit, since the beginning of 2021. Therefore, we sought to talk to the teachers involved, through the creator teacher, Maria Auxiliadora, in order to obtain information regarding the management and functioning of the project and whether measurable results had already been collected in the two years of the project's existence. It is also pertinent to conceptualize the quality of Education, the fundamental basis of this article, as well as to raise some questions regarding large-scale assessments and what Quality of Education actually is on the school floor. And to support this article, we seek the theoretical basis provided by Must University and official government websites. In the end, we intend to confirm that Quality Management can and should be present in educational environments, even in public education and in specific projects, which requires from each school environment, the conditions, tools and professionals available for the application of innovative teaching practices.

Keywords: reading; writin; learning; essay.

INTRODUÇÃO

Os estudos relacionados à “qualidade da educação”, na atualidade, apresentam-se em destaque no que diz respeito ao período de implantação das avaliações de larga escala na educação brasileira, que tratavam do alto índice de analfabetismo nas diversas faixas etárias e da grande evasão escolar que existiam até os anos 90 (Dias *et al.*, 2024). E essa relevância acompanhada de uma grande necessidade de verificar a qualidade da educação é, em parte, devido ao ocorrido durante a pandemia do Covid-19, que confinou parte da sociedade brasileira em seus lares. De acordo com Grando, Magnus e Silveira (2023) o acontecido acabou fragilizando diversas políticas educacionais, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que terão consequências negativas a longo prazo na formação de crianças e jovens brasileiros, haja vista que, muitos alunos durante dois anos, praticamente não tiveram aulas sejam presenciais ou virtuais.

Vale salientar que, a problemática do isolamento não acarretou problemas educacionais somente para os alunos de ensino fundamental nas séries iniciais na época, mas também para os alunos que em 2021, iniciavam o ensino médio de forma presencial sem sequer terem assistido aulas durante os dois anos de pandemia, mesmo que remotas, e muitos destes chegavam, inclusive, com traumas psicológicos adquiridos da pandemia.

Foi então que, analisando cenários de retrocessos e de incertezas no ensino público brasileiro, e prevendo futuros danos de aprendizagem ou evasão escolar que, a escola JBG de Carnaubal-Ce, através de sua Gestão Escolar, buscou ampliar a sua gestão educacional voltada para a qualidade, melhorando algumas práticas educacionais nos ambientes escolar, como: aulas práticas nas áreas de Ciências da Natureza no Laboratório de Ciências-LEC, Incentivo à leitura por meio da Biblioteca no Multimeios, feiras de ciências, feiras culturais e a implantação de uma Oficina de Redação para melhorar a escrita e a leitura de seus alunos.

Ao observar o cenário de muito clamor por bons resultados escolares nas avaliações externas, busca-se por meio deste artigo apresentar as metodologias educacionais utilizadas que tiveram impacto positivo no aprendizado dos alunos que participaram nos anos de 2021 e 2023 das oficinas de redação, principalmente, no que diz respeito a qualidade de leitura e de escrita apresentadas nas avaliações externas, como o SAEB e ENEM.

E para tanto, este breve estudo de observação e verificação busca saber se a “qualidade da educação” está sendo efetivada, na área de português por meio do Projeto Oficina de Redação, já que segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), um dos parâmetros de qualidade da língua portuguesa é determinada pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas. O que se fará, a partir da observação e de conversas com a Gestão Escolar e com a professora Maria Auxiliadora Autora do Projeto, a qual se propôs em relatar o passo a passo e o funcionamento durante os dois anos, bem como dos resultados obtidos.

CONCEITUANDO A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Inicialmente, vale salientar que segundo o Ministério da Educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), é medido a partir de duas métricas: Fluxo Escolar e Média no Desempenho nas Avaliações (Fernandes, 2007). E dessa forma, cabe levantar as seguintes reflexões: será se realmente estas duas variáveis são o suficiente para verificar a qualidade educacional em uma unidade escolar que, em muitas das vezes, só possuem as salas de aulas como ambientes educativos? Será se os indicadores escolares não são subestimados ou mesmo maquiados? Por que ter bons indicadores implica no recebimento dos recursos financeiros da União e do Estado para implementação das ações educativas? Uma observação acerca dessas reflexões, é feita por Cária e Oliveira (2015, p. 32) em que as avaliações são utilizadas como uma “ação de monitoramento” das unidades escolares, e consideram que a realização dos resultados parte, principalmente, do “processo de gestão”. Logo, monitorar por meio dos indicadores resulta em verificar se a unidade escolar vai bem ou mal na qualidade educacional, por meio dos gráficos gerados, desconsiderando todas as realidades em que a escola e seu público estão inseridos.

Todavia, ao dialogar com professores de escolas públicas estaduais sobre o nível de ensino dos seus alunos, a primeira resposta é a de que a “maioria chega ao Ensino Médio sem mesmo saberem ler, interpretar ou realizar os cálculos das quatro operações de matemática”, realidade que vem perpetuando-se em escolas que vinham, inclusive, numa crescente nos indicadores do IDEB até 2019. Esses mesmos profissionais ainda afirmam que com a existência dessa defasagem de aprendizagens irá refletir negativamente nas avaliações de larga escala aplicadas no ensino médio a longo prazo, mesmo que as escolas criem metodologias de recomposição de aprendizagens, pois, os exercícios exigidos nelas, requerem dos alunos, conhecimentos, saberes e habilidades que muitos deles não adquiriram no seu percurso escolar e que dificilmente despertarão para tanto, já que aprender algo, é antes de tudo, um processo de estímulos internos.

Quando o assunto é o fator do Fluxo Escolar, uma das ações das Coordenadorias Regionais de Educação (CREDEs) é que as escolas devem zelar pelo baixo índice de

reprovações em cada série do Ensino Médio, seja por abandono escolar ou por mau desempenho. Esta realidade pode ser uma das causas que impede o Brasil de estar melhor no cenário mundial em termos de Qualidade na Educação, haja vista que, muitos alunos são vivenciam uma realidade de “aprovação automática” por não conseguirem o desempenho favorável no decorrer do ano letivo, os alunos faltosos que seriam reprovados por faltas, são promovidos para as séries seguintes para não gerar dados de reprovação. E, por estarem incluídos no censo escolar, são convocados a realizarem avaliações externas, quando executadas, mesmo que infrequentes nas aulas. E este público de alunos gera: um fator positivo pela participação nas avaliações e um fator negativo nos resultados, visto que esse aluno não estava frequentando as aulas.

A Gestão Escolar na Escola Joaquim Bastos Gonçalves (JBG)

A escola em questão, apresenta-se como uma escola do interior do Estado do Ceará, localizada no município de Carnaubal-CE. Recebe anualmente em torno de 300 alunos de diversas localidades do município, incluindo alunos de escolas municipais da rede pública e privada. A escola detém uma infraestrutura básica, mas bem ampla. Dispondo de ambientes educativos em boa qualidade e com alto acervo de materiais, como: uma biblioteca; um Laboratório de Ciências; um laboratório de Informática; uma quadra poliesportiva, além das salas de aulas, condições estas que favorecem a ampliação e implantação de metodologias ativas e projetos educativos.

Em 2023, com a política Nacional de Integralizar a educação pública, a escola JBG iniciou como Escola de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTI) na primeira série, mantendo as outras séries em tempo regular.

No final de 2021 quando a escola JBG retomava as aulas presenciais e semipresenciais, as incertezas eram as mais diversas, inclusive a de imaginar com qual nível psicossocial e de aprendizagens os alunos chegariam à escola. Apesar do cenário de desastres e de incertezas, existia uma certeza, a de que a escola tinha que voltar a ser um espaço coletivo e de aprendizagens, de trocas de experiências e de ajuda mútua, a escola tinha que retornar a ter vida novamente. Naquele momento não se falava muito em alunos com baixo aprendizado ou rendimento, a Gestão orientava os profissionais da escola sobre a importância do acolhimento, pois devido a pandemia, a comunidade escolar precisava de apoio e de fortalecimento, principalmente o psicossocial.

Com tanta adversidade, a Gestão Escolar implementou alguns projetos educativos ou de apoio psicossocial para os alunos, como: o Projeto Adote um Estudante, projeto realizado entre escola e Psicólogos para atender estudantes com algum tipo de trauma socioemocional, e o Projeto Oficina de Redação, que tem como foco agregar e ampliar a leitura e escrita dos estudantes da escola por meio de metodologias ativas e do protagonismo estudantil.

As ações da Gestão Escolar, a partir de 2021, foi de que todo estudante é importante, e que “nenhum estudante deve estar fora da escola”, intensificando e ampliando ainda mais a ação de busca ativa domiciliar por meio do Projeto Diretor de Turma (PDT). Com todas essas ações e projetos em curso, a escola demonstra uma grande preocupação em manter uma “Educação de Qualidade” agregando valores em seus profissionais e buscando ampliar

e melhorar seus espaços de aprendizagens. Pois, no chão da escola, a qualidade não está ligada apenas aos gráficos com os indicadores da Escola, mas na oportunidade oferecida a todos com equidade.

METODOLOGIA

A oficina de Redação da escola JBG foi idealizada e proposta pela professora Auxiliadora, no segundo semestre de 2021, e implantada no mesmo ano, e tem como objetivo melhorar a leitura e a escrita dos alunos da escola, e com isso, repercutir positivamente em bons resultados nas avaliações de português do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e consequentemente, ampliar o número de alunos com notas boas ou excelentes nas provas de Redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No primeiro ano de funcionamento, as professoras de Português e Redação, saíram de sala em sala divulgando o projeto e seus objetivos, mas a adesão foi baixíssima, apenas 10 alunos participaram da oficina durante aquele ano, acredita-se que por descrença ou por falta de estímulos ou referências de como seria o projeto, ou ainda pelo que afirma Tani, 2022, p.21 “O novo sempre apresenta a insegurança, o medo, a incerteza e a desconfiança de que a zona de conforto continua o melhor lugar para ficar”.

Apesar da baixa adesão, um dos alunos obteve um excelente resultado na Redação do ENEM de 2021, tirando nota acima de 900 pontos do total de 1000. Com o resultado, a Gestão Escolar fez uma campanha publicitária a fim de conquistar uma clientela com melhor nível educacional para as matrículas do ano seguinte, já que, antes de 2022, os alunos que terminavam o 9º ano nas escolas do município, os melhores em nível escolar escolhiam sua matrícula na Profissionalizante, alguns com uma base de conhecimentos intermediários se matricularam numa outra escola que já era de Tempo Integral, e por último, escolhiam essa escola.

Para a oficina de Redação de 2023, já havia uma repercussão muito positiva. As professoras não precisaram de muitos esforços para terem a adesão de mais de 40 alunos participando ativamente, desde o início do ano letivo, das atividades propostas: leitura de livros e escrita de redações no padrão ENEM. Uma das metodologias é o acompanhamento seguido de orientações individualizadas. A leitura de livros ou textos diversificados serve para aumentar o repertório de cada um, a escrita incentiva os alunos a produzirem qualquer tipo de texto, as duas atividades requerem dos participantes o protagonismo estudantil, o de aprender fazendo.

Muitos alunos que chegam na oficina sem base alguma de como escrever uma redação de forma estruturada, concluem a mesma sabendo pelo menos o passo a passo de como fazer uma redação padrão ENEM. E pelo que foi observado da metodologia aplicada no projeto, há uma relação direta com as denominadas metodologias ativas, que segundo Tani (2022) é o ato de permitir que o alunado crie ideias próprias e consiga buscar novas oportunidades e alternativas.

No final do ano de 2023 a escola pode atestar a importância de ter implantado o projeto, haja vista que, muitos dos alunos obtiveram bons ou excelentes resultados nas

notas de Redação do ENEM, segundo a professora Maria Auxiliadora, forma três alunos com notas 960; dois alunos com notas 940; dois alunos com 920; dois com 900; dezessete com notas entre 800 e 880; dose alunos com notas entre 700 e 780 pontos, resultados nunca obtidos pela escola. A escola dificilmente tinha alunos com nota 800 pontos nos ENEs. Resultados que possibilitam muitos alunos a conseguirem ingressar, por meio da prova do ENEM, em universidades públicas em cursos, como: Direito, Psicologia, Licenciaturas, entre outros.

A partir dos resultados obtidos, a Gestão escolar ampliou ainda mais a publicidade nas mídias sociais para apresentar ao público escolar os ótimos resultados colhidos a partir da Oficina de Redação no Enem 2023, como uma forma de dar visibilidade ao excelente trabalho que a escola vem desempenhando. A partir dessa ação, no início das matrículas de 2024, a escola percebeu de imediato os efeitos positivos da referência do projeto, observando uma certa preferência dos alunos destaques das escolas do município, por esta escola em detrimento das outras, pois, o Projeto Oficina de Redação já se tornara referência para os familiares e os alunos que querem ingressar na universidade, já que a nota de redação vale 20% na média geral. E devido a publicização dos bons resultados, a escola conta com 85 alunos inscritos na Oficina de Redação no ano letivo de 2024.

Verifica-se então, que a instituição vem buscando soluções para amenizar os efeitos da pandemia nas aprendizagens dos alunos, principalmente dos que chegam na primeira série do Ensino Médio com uma grande defasagem em leitura, interpretação e na escrita, por meio da oficina, é possível recompor essas aprendizagens. Mas, também agregar conhecimentos para o aluno que já tem uma base teórica nas áreas do saber e que pretendem cursar nível superior ou se prepararem para concursos, e ter uma base de leitura e interpretação conta muito.

Logo, é perceptível que as ações da Gestão escolar estão condizentes com o que afirma Cária e Oliveira (2015, p. 36) de que os resultados nas avaliações de larga escala sejam utilizados como referências para balizar novas ações e políticas para a melhoria da qualidade da educação e a garantia da democratização escolar, viabilizando um planejamento com as correções de rotas a partir dos dados do IDEB com foco no aprendizado do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar as ações de gestão e pedagógicas em torno do Projeto Oficina de Redação, percebe-se que sua execução tem uma metodologia a partir de objetivos bem definidos, com apoio de vários docentes e incondicionalmente da coordenação pedagógica. Entretanto, a execução da forma que é feita, só é possível pela disponibilidade das professoras de português lotadas na biblioteca: Maria Auxiliadora e Maria do Socorro, por terem disponibilidade para realizarem as orientações individualizadas. O projeto funciona durante o ano letivo, através de oficinas semanais, e o foco é a adesão voluntária, nenhum aluno é obrigado a ingressar ou permanecer, mas quando aderem ao projeto, a produção de texto e leituras de livros devem ser constantes.

Em conclusão, as professoras citadas falam com orgulho do projeto e relatam que de dez alunos participantes em 2021, contam com 85 alunos inscritos em 2024. A oficina cresceu e tornou-se uma referência para outras escolas, inclusive quando a questão é o número de alunos aprovados no ENEM com bons resultados nas Redações. A reflexão que fica é a de que a escola e sua gestão estão na direção certa.

REFERÊNCIAS

CÁRIA, N. P.; OLIVEIRA, S. M. Avaliação em Larga Escala e a Gestão da Qualidade da Educação. *Revista de Ciências Humanas*, v.16, p. 22-40. (2015).

DIAS, H.K.S. *et al.* Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos: revisão integrativa. 2024.

FERNANDES, R. Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb). **Textos para discussão**, n. 26, p. 29-29, 2007.

GRANDO, R.C.; MAGNUS, M.C.M.; SILVEIRA, E. Desenvolvimento profissional docente a partir do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Revista Catarinense de Educação Matemática**, v. 2, n. 2, p. 1-21, 2023.

SEDUC, Governo reúne gestores regionais de educação e apresenta metas educacionais para 2023. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2023/05/31/governo-reune-gestores-regionais-de-educacao-e-apresenta-metas-educacionais-para-2023/#:~:text=As%20metas%20s%C3%A3o%20espec%C3%ADficas%20para,%2C%20%C3%A9%20de%204%2C69>. Acesso em: 19/06/2024.

TANI, Z. R. *Evolução Educação 1.0, 2.0 e 3.0*. [e-book] Flórida: Must University. (2022).

TANI, Z. R. *Metodologias de Aprendizagem Contemporânea* [e-book] Flórida: Must University. (2022).

Coordenação pedagógica e a formação de professores: contribuições para a melhoria das práticas docentes nas instituições de ensino de educação infantil

Tânia Nóbrega Mendes Moreira

Graduada em Pedagogia, Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico do Professor pela IESF, aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Frederico Fonseca Fernandes

Doutor em Educação, Professor do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

RESUMO

O presente documento aborda o trabalho do coordenador pedagógico e suas contribuições no tocante ao cotidiano do professor no contexto escolar na modalidade da Educação Infantil. Buscou-se apresentar as ações efetivadas por esse profissional no decorrer da história e de que modo elas contribuem para o trabalho do professor. Conhecer as concepções e a importância desse profissional dentro dos espaços educativos possibilita uma maior compreensão acerca dos elementos que se fazem necessários para subsidiar futuramente o trabalho de outros docentes, realizando a interface e interlocução com os diversos agentes que estão inseridos dentro do processo de ensino e aprendizagem de educandos. Assim, o presente documento é fruto de uma pesquisa de cunho exploratório com coleta de dados de maneira bibliográfica. Espera-se que o mesmo lance luz para discussões acerca da necessidade constante de mudanças de paradigmas que ocorrem essencialmente por meio da formação continuada.

Palavras-chave: coordenação pedagógica; professores; formação; ensino; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente documento foi elaborado no curso de Mestrado da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, nele serão registrados as experiências adquiridas por meio da pesquisa da temática do papel do Coordenador Pedagógico frente à condução de ações dentro do processo pedagógico de seus professores na modalidade da Educação Infantil,



com vistas ao sucesso escolar dos alunos. Esse período de aprendizagem é de extrema importância para a formação, uma vez que poderá aplicar as teorias assimiladas durante o curso e estornar todo o seu potencial para exercer uma profissão peculiar a de Educador frente à condução de outros educadores.

No atual contexto social em que estamos inseridos, a profissão docente é desprestigiada e desvalorizada principalmente por nossos representantes legais, porém o que mais instiga nisso tudo é a capacidade de exercer o papel de agentes transformadores de vidas por meio da aquisição de conhecimento, por esse motivo essencial para a formação de todo o indivíduo optamos pelo curso de Coordenação Pedagógica.

Diante dessa premissa, torna-se crucial construir a atuação docente além do exercício da sala de aula, ela não deve pautar-se nas burocracias de preenchimento de fichas e demais afins. Contudo é preciso, compreender que para que isso aconteça, os professores necessitam ser orientados no tocante de suas ações: a formação continuada pode ser compreendida como uma etapa procedimental e atitudinal da prática docente, visando à melhoria do ensino e o rompimento de uma visão estagnada. Isso reflete ativamente na construção de profissional educador que se deve desempenhar, uma vez que, a educação é o instrumento igualador de condições entre os homens, a escola é o espaço em que esse acesso acontece e os professores o instrumento facilitador desse processo, não se pode ser imune a este papel social.

Enquanto objetivo geral elencou-se identificar como a atuação da Coordenação Pedagógica pode contribuir para o sucesso da atuação docente dentro das Instituições de Ensino na modalidade da Educação Infantil.

Assim, o Coordenador Pedagógico atua no contexto da gestão democrática, articulando processos e pessoas, como o planejamento escolar, implementação da proposta pedagógica, formação continuada de professores e condução do trabalho em equipe, estabelecendo assim uma rede de suporte aos demais profissionais. O presente trabalho justifica-se pela necessidade de compreensão das contribuições que o profissional a frente da Coordenação Pedagógica pode oferecer acerca da condução do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores dentro das Instituições de Ensino na modalidade da Educação Infantil.

COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS

O coordenador Pedagógico na Educação Infantil é uma profissão que foi construída no decorrer da história assim como a própria profissão docente. Segundo Foucault (1987, p.94), no período da Idade Média o coordenador pedagógico “exercia a função de vigilante, que por sua vez estava a cargo da Igreja exercer esse papel e posteriormente as próprias autoridades eclesiais designavam quem iria ocupar a função”. Assim, como cultura desse período em que existiam domínio e controle das relações humanas por parte da Igreja, qualquer tipo de manifestação por parte dos alunos que denotasse falta de moralismo, pudor ou desobediência era severamente punido; a própria arquitetura dos prédios era pensada para facilitar a vigilância.

Diante da premissa apresentada, considera-se que as regras estavam presentes em todos os espaços, e um vigilante próximo do grupo de professores se encarregava de tal função, era primordial exercer o controle sobre os indivíduos, ainda sob a esteira de análise, Foucault (1987, p. 41) explicita que “a disciplina produz docilidade e eficiência, servindo-se da domesticação e da moralização. Não basta punir, é preciso vigiar, corrigir, reeducar, organizando o tempo e o espaço e formulando novas técnicas de vigilância”.

No tocante ao Brasil, em 1987 com as primeiras escolas instituídas, o modelo de supervisão possuía as mesmas características de punição e vigilância dos alunos. Somente no início do século XX, a supervisão escolar passou a “[...] desempenhar novas funções, como assiduidade do professor, matrícula dos alunos, e aconselhamento do professor sobre como deveria dar suas aulas” (Urban, 1985, p.5). Sobre essa premissa, Vasconcellos (2007) aponta que:

A supervisão não é (ou não deveria ser): fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefairo/quebra galho/salva vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis 5 para os professores preencherem – escola de “papel”), não é gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é diário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo) (Vasconcellos, 2007, p. 86-87).

Eram os primeiros indícios da sistematização da orientação educacional que se consolidou a partir da década de 1930 e buscava fornecer aos profissionais um suporte teórico e tratava de todas as questões relacionadas ao educando. Contudo, o reconhecimento da supervisão escolar no Brasil inicia formalmente com o Parecer nº 252/69, emitido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), contribuindo para a formação de quantidades cada vez maiores de especialistas em educação para o então aproveitamento no mercado de trabalho.

De acordo com Placco e Almeida (2011), o papel principal do Coordenador Pedagógico é:

Oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente às propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível; Como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela; Como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática. O coordenador pedagógico será, então, aquele que, conhecendo essas propostas, tendo participado de sua elaboração/adaptação às necessidades e objetivos daquela escola, possibilita que “novos significados sejam atribuídos à prática educativa da escola e à prática pedagógica dos professores [...] Finalmente, como transformador, espera-se sua participação no coletivo da escola como aquele que permite e estimula à pergunta, à dúvida, à criatividade, à inovação. Só assim a escola se instituirá não apenas como espaço de concretização do currículo, mas também como espaço de mudanças curriculares necessárias e desejadas pelos professores, para cumprir seus objetivos educacionais.

É válido ressaltar que nesse período da história a escola era fruto da produção que o Brasil necessitava como já se foi explicitado no presente estudo e juntamente com o desenvolvimento da concepção dos professores e a necessidade de formação e estudos

constantes a função de coordenação pedagógica que fornecesse respaldo para o trabalho dos professores fortaleceu-se através da edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

Na concepção de Rossi (2006, p. 68) ao coordenador pedagógico é compelida a missão de “esforçar-se por unir, desafiar e fabricar, com fios separados e heterogêneos, um tecido escolar, comunitário e social, coerente e unido, em meios de conflitos, oposições, negociações e acordos”.

Nesse sentido, a atuação do coordenador pedagógico encontra-se além da orientação do corpo docente frente às emergências do processo de ensino e de aprendizagem. Uma vez que o próprio espaço educativo está intrinsecamente ligado à todas as realidades, culturas e relações que o constroem. De acordo com a Agência de Certificação Profissional da Fundação Luís Eduardo Magalhães (2006), a atividade de Coordenação Pedagógica pode ser compreendida quanto ao:

O grau de intensidade das atividades do Coordenador Pedagógico depende dos tipos de atividades desenvolvidas; dos grupos articulados por ele; das atribuições específicas dos profissionais e sujeitos que integram esses grupos; da definição de prioridades e objetivos; da distribuição de responsabilidades convencionadas pela organização e pelos variados grupos, em diferentes momentos e situações; dentre outros fatores (Fundação Luis Eduardo Magalhães, 2006, p. 1).

Dessa maneira, o profissional da Coordenação Pedagógica precisa sempre buscar novos conhecimentos que versem sobre a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem, o currículo escolar e proposta pedagógica das instituições, possibilitando condições para a sua implantação. É ele que também auxilia no processo de formação dos educadores e na busca e desenvolvimento dos recursos que auxiliem no desenvolvimento dos alunos. Para Libâneo (2004, p.78) a formação continuada tem a seguinte definição:

[...] a formação continuada pode possibilitar a refletividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas (Libâneo, 2004, p.78).

A esse profissional é indispensável a apropriação desses conhecimentos e um estudo da realidade do espaço educativo de maneira integral. Dentre as suas muitas funções do Coordenador Pedagógico, para Vicentini (2006) destacam-se:

Compreender fenômenos naturais de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas através de bases teóricas do processo ensino-aprendizagem; Selecionar, organizar, relacionar, interpretar, tomar decisões e enfrentar situações problema; Relacionar e argumentar: coordenar pontos de vista, defender ou criticar uma hipótese ou afirmação; Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de proposta e intervenção participativa na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (Vicentini, 2006, p. 67).

Nesse contexto, é possível reconhecer que o profissional que está à frente da Coordenação Pedagógica atua na análise geral da escola, na orientação e articulação do trabalho docente e no planejamento das ações pedagógicas.

A partir do momento em que o Coordenador Pedagógico compreende-se como agente transformador e mediador das diversas transformações dentro do espaço educativo,

ele estabelece uma relação dialética, seu compromisso sai da esfera do individualismo e passa para a esfera do coletivo: torna-se articulador de um processo coletivo, de maneira responsável e crítica contribui ativamente para outros indivíduos em formação exerçam e operem seus papéis na sociedade também de forma crítica, contribuindo com suas ações para uma sociedade que evolui constantemente e com a mesma velocidade apresenta demandas novas e urgentes.

Assim, pode-se dizer que a aprendizagem é de responsabilidade do coletivo da escola, todos são responsáveis para que se tenha êxito na ação educacional. Uma gestão escolar ideal de acordo com aquilo que estudamos durante o curso é aquela onde todos os atores da escola possam estar analisando, refletindo e atuando para que no momento oportuno sejam realizadas as melhores soluções.

OS FAZERES COTIDIANOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente capítulo discutirá acerca das atribuições e funções do Coordenador Pedagógico no tocante à Educação Infantil. Dentro da concepção de Foucault (1987, p. 43), “[...] que a escola é o ambiente em que se acontece o acesso ao conhecimento de maneira privilegiada”, o Coordenador Pedagógico torna-se o articulador dos diversos saberes e relações pertencentes no contexto escolar. Sua área de atuação como já foi explicitado no referido trabalho abrange não somente o atendimento aos professores dentro da sua organização de trabalho, mas também a toda a equipe e comunidade escolar.

Compreende-se que os obstáculos são grandes para a profissão, se faz necessária uma grande articulação para que o Coordenador Pedagógico consiga desempenhar seu papel dentro das diversas relações que permeiam o espaço educativo. É válido ressaltar que uma das funções dos coordenadores é favorecer a formação continuada dos professores, assim como a articulação entre família e escola. Por vezes, o coordenador se vê em meio a processos burocráticos distanciando-se das suas funções primordiais. Em consonância Placco e Souza (2012, p.11) discursam que:

O CP acaba por se apropriar de funções administrativas e organizativas que não são privativas de sua função. Esse fato traz consequências que em muito prejudicam a função do CP, tendo em vista o caráter pedagógico que deve ser central em suas ações, já que os problemas administrativos e organizacionais tendem a tomar grande parte de seu tempo. Desse modo, o fato de estar mais envolvido com o administrativo que com o pedagógico impede que o CP assume seu papel de mediador na escola, isto é, que tome como ponto de partida e de chegada de suas ações o pedagógico, uma vez que o objetivo maior de sua ação deve ser a melhoria constante e permanente da aprendizagem dos alunos.

Ao reconhecer a necessidade de sempre buscar saberes que fundamentem a sua prática, o processo de formação profissional transcende o caráter instrumental, passa a existir o exercício da reflexão, a melhoria das suas práticas por meio do conhecimento, o sujeito passa a ser seu objeto de investigação e os mecanismos para que se possa contemplar a aprendizagem do mesmo. É por meio do ganho de novos conhecimentos que o profissional dá um salto qualitativo no seu fazer pedagógico, é neste ponto que a teoria subsidia a prática, pois por meio de novos saberes torna-se capaz de realizar um trabalho diferenciado e possibilitar um trabalho coletivo (Luckesi, 1996).

Inclusive, a necessidade dessa busca por novos conhecimentos dentro de sua área de formação está muito bem respaldada pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 64, a saber:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantindo nesta formação, a base comum nacional.

Dentro dessa mesma perspectiva, Cury (2004), discursa acerca da importância da formação continuada:

A formação inicial não é algo que deve ser desqualificada apenas e tão somente porque as exigências da modernidade fazem com que a formação continuada seja indispensável para todos. A formação inicial é a pedra de toque e o momento em que se dá efetivamente a profissionalização. E a profissionalização qualificada e atualizada é o elo entre as duas modalidades de formação (Cury, 2004 *apud* RNFC 2006, p. 15).

Assim, enfatiza-se a necessidade de continuidade do processo de formação, sempre de acordo com as demandas que surgem dentro daquele espaço de trabalho, com vistas a dar realmente melhor suporte- no caso do Coordenador Pedagógico – aos professores e demais comunidade escolar.

Ainda, discursando sobre as funções do Coordenador Pedagógico enquanto profissional que articula e conduzem os saberes, Orsolon (2007, p. 23) aponta que esse profissional abarca “[...] desencadear o processo de formação continuada na própria escola [...], possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola” e, também, propiciar “[...] condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio” (Orsolon, 2007, p. 25).

O profissional da Coordenação Pedagógica deve promover estratégias na qual o trabalho em equipe seja desenvolvido. Unir forças provenientes da experiência e conhecimento, equilibrar forças e obstáculos dentro da instituição orientando e oferecendo suporte em todas as áreas, propiciando assim gerar bons resultados de aprendizagem aos alunos.

É necessário ressaltar também que o profissional na Coordenação Pedagógica precisa promover e resgatar valores como união, respeito, cooperação, participação, envolvimento e comprometimento, possibilitando assim, um distanciamento do individualismo, atitudes que em nada contribuem para o sucesso do conjunto e conseqüentemente o trabalho pedagógico.

A IMPORTÂNCIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE SEUS PROFESSORES

O professor precisa dar continuidade ao seu processo de capacitação e aperfeiçoamento, assim, compete ao coordenador pedagógico fazer o papel de articulador, fornecer subsídios para que possam perceber e identificar as necessidades que sua turma possa ter e com isso, investir em ações comprometidas com a aprendizagem dos mesmos (Fonseca; Ferreira; Scaff, 2020).

Conforme Almeida (2003), é extremamente importante que o coordenador pedagógico preste atenção em cada professor, em seus saberes, em suas dificuldades, buscando reconhecer suas necessidades, subsidiando assim, uma relação em termos prático e teórico.

A função do coordenador pedagógico como gestor da formação continuada é dada por Oliveira (2012, p.5):

O coordenador pedagógico, no desempenho do papel de gestor da formação continuada docente, tem a responsabilidade de elaborar e desenvolver atividades relevantes que mostrem a importância da formação continuada para o docente, pois, o trabalho do professor não se esgota na sala de aula, ele continua nos debates durante as reuniões de horário complementar, na reflexão dos problemas que ocorrem na escola, no planejamento e na avaliação constante do seu trabalho.

O trabalho coletivo é essencial e deve almejar a resolução de conflitos e problemas por meio da reflexão e do diálogo, buscando soluções mediadas pelo coordenador pedagógico, debatendo e sistematizando ideias e soluções de interesse ao grupo (Fonseca; Ferreira; Scaff, 2020).

No trabalho com o docente, Alonso (2010, p.175), afirma que: “[...] o coordenador precisa de ações planejadas e organizadas, que visam atingir os objetivos almejados”. Esses objetivos devem ser claros e concisos, de forma a fortalecer o trabalho em grupo e esclarecer suas funções como membro da equipe gestora.

Este profissional, assim como os professores devem passar por formação continuada, buscando sempre ressignificar seus saberes, pois, se tornam necessário para melhoria na qualidade de ensino. Para Tonini e Oliveira (2015, p.14), a “proposta de um curso de formação continuada para os profissionais que atuam na área da coordenação pedagógica nasce do reconhecimento da importância desse profissional.”

Assim sendo, é importante que a formação dos docentes seja de acordo com sua realidade cotidiana, onde o coordenador buscará na formação continuada meios de propor um trabalho adequado as exigências locais e especificidades dos alunos, voltando à atenção para os problemas de dentro da sala de aula, buscando melhoria no ensino, sem deixar de cumprir suas outras atribuições.

Vale ressaltar que, a importância da formação continuada não deve ser encarada como desmerecimento da formação inicial, mas uma complementação, também não se quer dizer que devemos fazer acúmulos de cursos, exaustivamente, mas pesar as necessidades locais, e conforme a oportunidade estar nos atualizando (Fonseca; Ferreira; Scaff, 2020).

Na atualidade, o professor precisa investir em sua formação inicial, buscando meios para levar uma prática pedagógica mais significativa a seus alunos. É preciso estar preparado para atuar em sala de aula, e para isso, a formação continuada é uma excelente alternativa.

De acordo com Esteves e Rodrigues (1993, p. 43) formação continuada é “[...] atividades formativas que ocorrem após a certificação inicial, que visa melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação dos alunos”. Portanto, a formação continuada é considerada uma saída para

melhorar a qualidade do ensino atual, estabelecendo aprendizagens mais consistentes e reais para suprir as dificuldades e necessidades advindas de uma formação deficitária.

Para Vasconcellos (1995, p. 19), essa formação deficitária é “Uma dificuldade em articular teoria e prática: a teoria de que dispõe, de modo geral, é abstrata, desvinculada da prática e, por sua vez a abordagem que faz da prática é superficial, imediatista e não crítica”. Estar atualizado, buscar alternativas para uma prática mais dinâmica é uma das exigências da atualidade, pois, os alunos precisam a todo momento de métodos alternativos que despertem a vontade de aprender para uma construção de conhecimento mais significativa.

Dessa forma, a formação continuada é um modo de estabelecer novas concepções e mudar velhos paradigmas que se instalam nos saberes de muitos professores. É uma forma de reflexão sobre sua atuação como professor e desenvolvimento pedagógico, onde o projeto pedagógico da instituição será o norte para desenvolver práticas educativas significativas. Essa reflexão pode ser realizada através de um trabalho coletivo, para estabelecer ações e avaliar a prática adotada no interior da escola (Fonseca; Ferreira; Scaff, 2020).

A formação continuada está prevista na LDB 9.394/96, com o objetivo de assegurar alternativas para o aperfeiçoamento da profissão do professor por meio de intervenções oferecidas por instituições públicas municipal ou estadual, como consta nos seguintes artigos:

Artigo 67 (dos profissionais da educação) – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: Parágrafo II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Artigo 87 (das disposições transitórias) - Cada município e supletivamente, o Estado e a União, deverá: Parágrafo III- realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também para isso, os recursos da educação a distância (Brasil, 1996).

Portanto, os municípios e os estados devem proporcionar a formação continuada para todos os seus profissionais da educação, priorizando a qualidade e o aperfeiçoamento, especificando linhas voltas as necessidades dos alunos, através da coletividade dos professores.

A atuação de políticas educacionais estabelecidas para suprir as necessidades de formação continuada dos professores, encontra-se também prevista nos Referenciais para Formação de Professores, no qual tem por princípio atender as necessidades advindas da atualidade quanto a formação do professor, assegurando:

[...] o trabalho com conteúdos relacionados aos diferentes âmbitos do conhecimento profissional, de forma a promover continuamente o desenvolvimento de competências que possibilitem uma atuação pautada não apenas na função docente, mas também na condição de membro de uma equipe responsável pela formulação, implementação e avaliação do projeto educativo da escola e membro de uma categoria profissional (Brasil, 1999).

Dessa forma, as realizações dos cursos poderão ser na própria escola onde o professor trabalha ou em ações realizadas por cada município ou estado, com autorização das Secretarias de Educação, através de um trabalho que envolva equipes, o que pode ser realizado com mais de uma escola.

Percebe-se atualmente, que as políticas educacionais buscam solucionar os problemas advindos da ruptura na formação inicial dos professores, através de ações dinâmicas que tenham como resultado um ensino de qualidade, por meio de uma formação continuada mais significativa, efetivando um grande passo para uma educação exemplar.

Assim sendo, a prática pedagógica do docente deve ser observada pelo coordenador, orientando-o e direcionando-o de forma a refletir nas possibilidades e nas temáticas que devem ser discutidas e desencadeadas dentro do espaço escolar. O trabalho coletivo é fundamental para o sucesso. Destaca-se que: “[...] a formação na ação acontece quando os professores e coordenadores atuam como parceiros, agindo conjuntamente nas decisões correspondentes às necessidades identificadas” (Clementi, 2011, p. 57).

É fato que se torna necessário estabelecer uma organização no trabalho, porém com tantas demandas é quase impossível atuar em várias vertentes e de forma organizada. A atenção ao professor não é dada da devida maneira, visto que há outras “prioridades” nas escolas.

De acordo com André e Vieira (2011, p.23) “[...] é de fundamental importância que o coordenador não se perca nas emergências e nas rotinas do dia a dia escolar”, pois, deve estabelecer seu trabalho de forma a propiciar a devida atenção ao professor, quanto a sua própria formação, tomando consciência sobre suas ações e sobre o cotidiano de seu trabalho.

Devido às demandas de atendimento (professores, alunos e pais) o coordenador pedagógico fica sobrecarregado. Esta carga não lhe permite que faça um trabalho ainda melhor. O que é feito está dentro do limite. Não consegue dar atenção devida aos planos de aula dos professores, acompanhá-los nas dificuldades ou em sugestões de atividades, bem como continuar investindo na formação dos mesmos por meio do estudo (nos momentos de reuniões pedagógicas), ou seja, buscar uma forma de “[...] ajudar os docentes a repensarem suas propostas, reverem as rotinas, romperem com o formalismo dos conteúdos preestabelecidos” (Vasconcellos, 2008, p. 151).

É visto que a necessidade de capacitar os profissionais da educação é algo emergencial, onde os cursos de formação continuada tanto para os professores, quanto para os gestores devem priorizar a qualidade no ensino por meio de um processo de ensino e aprendizagem que atenda as demandas atuais.

Portanto, a Formação Continuada é uma necessidade para grande parte dos profissionais que trabalham na educação que estão preocupados em solidificar saberes mais atualizados e acompanhar as mudanças nos campos políticos, sociais e culturais, pois querem levar até seus alunos uma prática mais inovadora, repleta de opções, motivando-os a uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esta pesquisa foi possível conhecer, analisar e refletir sobre as atribuições do Coordenador Pedagógico e o fazer desse profissional nas instituições escolares em especial na Educação Infantil, na sua rotina de trabalho, principalmente, na responsabilidade desse profissional que necessita aprofundar seus conhecimentos para assegurar a continuidade profissional dos docentes e a manutenção dos diálogos construtivos dentro das Instituições de Educação Infantil.

No presente estudo tornou-se possível, conhecer a construção histórica da profissão de Coordenação Pedagógica e como suas atribuições e funções foram sendo também modificadas. Dentro dessa mesma perspectiva permanece clara a premissa de que o Coordenador Pedagógico necessita acompanhar de perto os processos de ensino e aprendizagem oportunizados aos alunos pelo corpo docente. Ao analisar os documentos oficiais que explicitam as atribuições e funções desse profissional, identifica-se, também, a necessidade em garantir que essa profissional tenha formação.

O trabalho do coordenador pedagógico é extremamente importante trazendo benefícios, e estes estão entrelaçados as questões de aprendizagem ou disciplinares dos alunos; no trabalho coletivo com o professor e na aproximação dos pais com a escola. No entanto para garantir qualidade na educação, é preciso estar ciente de que seu trabalho deve ser realizado por meio da reflexão das ações educacionais e análise, embasadas em pressupostos teóricos e estudos que tragam contribuição para o professor em sua prática pedagógica.

Conclui-se que as questões aqui discutidas e levantadas sirvam como possibilidades para refletir sobre as funções atribuídas ao coordenador pedagógico e sua atuação junto ao docente no quesito formação continuada, despertando novas abordagens e encaminhando futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. **O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica**. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. O. *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2003.
- ALONSO. M. **A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor**. In: FERREIRA. N. (Org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez, 2010.
- ANDRÉ, M.; VIEIRA, M. **O coordenador pedagógico e a questão dos saberes**. In: ALMEIDA, L.; PLACCO, V. *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para formação de professores. Brasília, 1999.
- _____. Congresso Nacional. **Lei Federal 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

CLEMENTI, N. **A voz dos outros e a nossa voz.** In: ALMEIDA, L.; PLACCO, V. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.* 9ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

ESTEVES, M.; RODRIGUES, Â. *A análise das necessidades na formação dos professores.* Portugal: Porto Editora, 1993.

FONSECA, M.; FERREIRA, E. B.; SCAFF, E. A. S. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local. **Educar em Revista,** Curitiba, v. 36, e69766, 2020.

GUSKEY, T. **Professional development in education: in search of the optimal mix.** In: GUSKEY, T.; HUBERMAN, M. (Ed.). *Professional development in education: new paradigms e practices.* New York: TeachersCollege, 1995. p. 114-132

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas.** *Educere et educare: Revista de Educação,* v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br>. Acesso em 15 de jul. 2023.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez 1996.

OLIVEIRA, J. C. de. *A função gestora do coordenador pedagógico na formação continuada docente: um estudo nas escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro.* 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/-int.pdf>. Acesso em 15 de maio de 2019.

OLIVEIRA, J. da S.; GUIMARÃES, M. C. M. **O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar.** *Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues - Ano I - Edição I - Janeiro de 2013.* Disponível em: < <http://www.faculdefar.edu.br/arquivos/revista-publicacao/files-19-0.pdf>>. Acesso em 15 de jul. 2023.

ORSOLON, L. A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/ na escola.** In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.* São Paulo: Loyola, 2007.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.* São Paulo: Loyola, 2011.

RANGEL, M. **Do sonho à ação: uma prática em transformação.** In: FERREIRA, N. (Org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.* São Paulo: Cortez, 2010.

TONINI, A. M.; OLIVEIRA, T. R. *Coordenação Pedagógica e Formação Continuada de Professores.* Editar, Juiz de Fora – 2015.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.* 11 ed. São Paulo: Libertad, 2008

_____. *Para onde vai o professor? resgate do professor como sujeito de transformações.* São Paulo: Libertad, 1995. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad, v. 1).

Escola, crianças pequenas e suas famílias: relato de experiência a partir do Projeto Maleta Viajante

School, young children, and their families: an experience report from the Traveling Suitcase Project

Mayara Christiê Gonçalves Dib

Pedagoga, professora de Educação Infantil

Bruno Inácio da Silva Pires

Pedagogo, professor de Educação Infantil, mestre em educação, doutorando em educação

Patrícia Carla da Silva

Pedagoga, professora de Educação Infantil

Marcus Vinicius Neves Araujo

Licenciado em Geografia, Especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil e Mestre em Educação. Doutorando em Educação

RESUMO

Este estudo apresenta um relato de experiência sobre o Projeto Maleta Viajante, implementado em uma turma de Pré II em uma escola de tempo integral, com o objetivo de promover a interação entre crianças de cinco anos e suas famílias, fortalecendo os laços afetivos e contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos. O projeto consistiu no envio semanal de uma maleta contendo um livro de literatura infantil, O Rei de Quase Tudo de Eliardo França, e um caderno de registros com orientações para a realização de atividades em família. A metodologia incluiu rodas de conversa com as crianças para introdução do projeto e reuniões com os pais para alinhar expectativas e esclarecer dúvidas. Os resultados indicaram um impacto positivo no comportamento e no desenvolvimento das crianças, especialmente na promoção da oralidade, da autoestima e da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. As conclusões reforçam a importância de iniciativas que integram escola e família, evidenciando que a colaboração entre esses dois contextos é essencial para uma educação de qualidade e para o desenvolvimento socioemocional das crianças. O estudo caracteriza-se como um relato de experiência, destacando-se como uma prática pedagógica eficaz na promoção de uma



aprendizagem significativa e no fortalecimento das relações familiares.

Palavras-chave: maleta viajante; família; educação.

ABSTRACT

This study presents an experience report on the Traveling Suitcase Project, implemented in a full-time Pre-K II class with the objective of promoting interaction between five-year-old children and their families, strengthening emotional bonds, and contributing to the holistic development of the students. The project involved the weekly distribution of a suitcase containing a children's literature book, *The King of Almost Everything* by Eliardo França, and a notebook for recording activities with instructions for family participation. The methodology included discussions with the children to introduce the project and meetings with parents to align expectations and clarify questions. The results indicated a positive impact on the behavior and development of the children, particularly in promoting oral communication, self-esteem, and the inclusion of students with special educational needs. The conclusions highlight the importance of initiatives that integrate school and family, demonstrating that collaboration between these two contexts is essential for quality education and the socio-emotional development of children. The study is characterized as an experience report, standing out as an effective pedagogical practice in promoting meaningful learning and strengthening family relationships.

Keywords: traveling suitcase; family; education.

INTRODUÇÃO

O período da infância é caracterizado por intensas transformações, marcadas pelo desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Aos cinco anos, a criança encontra-se em uma fase crucial de transição, conhecida no contexto educacional como Pré II. Segundo Piaget (1976), essa fase é marcada pela ampliação do pensamento simbólico e pelo início de uma socialização mais estruturada. Nessa idade, as crianças “desenvolvem rapidamente suas habilidades linguísticas e motoras, e o envolvimento com os pares e adultos torna-se vital para o seu desenvolvimento integral” (Vygotsky, 1984, p. 45). A interação com a família, em especial, desempenha um papel essencial, pois “o ambiente familiar é o primeiro espaço de socialização e aprendizado da criança, sendo fundamental na construção de sua autonomia e confiança” (Bronfenbrenner, 1996, p. 37).

Nesta fase, a escola assume uma responsabilidade crucial na introdução de novos conhecimentos e na promoção de atividades que estimulem o desenvolvimento das crianças. Contudo, como destaca Moran (2007), “o sucesso do processo educativo depende significativamente da colaboração entre escola e família”. A parceria entre esses dois contextos é indispensável para que as crianças sintam-se seguras, apoiadas e incentivadas a explorar suas capacidades. Estudos indicam que o acompanhamento familiar “enriquece a experiência educativa e fortalece os laços afetivos, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais acolhedor” (Rodrigues, 2010, p. 92).

Compreendendo essa importância, surge o Projeto Maleta Viajante, uma iniciativa que visa aproximar a família do cotidiano escolar de maneira lúdica e interativa. De acordo com Silva (2015, p. 28), o projeto diferencia-se por não focar unicamente na realização de tarefas, mas sim em “promover momentos de conexão entre a criança e sua família, criando um espaço para o fortalecimento dos laços afetivos e para a valorização do processo de aprendizagem de forma conjunta”. A proposta envolve o envio semanal de uma maleta para a casa de cada aluno, contendo um livro de literatura e um caderno, para que a criança desenvolva uma atividade de registro, por meio de palavras e/ou desenhos, após leitura do material, pelos responsáveis da criança.

A ideia central do Projeto Maleta Viajante é proporcionar à criança a oportunidade de compartilhar com sua família as descobertas e os aprendizados desenvolvidos na escola. Conforme relatado por Gomes (2018, p. 15), essa prática transforma a atividade em “um momento especial de interação e troca de experiências, que vai além do conteúdo pedagógico”. Além disso, “reforça o tempo de qualidade entre pais e filhos, contribuindo para a construção de memórias afetivas e para o desenvolvimento socioemocional da criança” (Oliveira, 2019, p. 66).

Este ensaio se propõe a relatar a experiência vivenciada durante a implementação do Projeto Maleta Viajante em uma turma de Pré II, de um Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei) localizado na cidade de Uberaba/MG, abordando as vivências das crianças de cinco anos e a importância do envolvimento familiar nesse processo. A partir dessa análise, busca-se refletir sobre os impactos positivos da parceria entre escola e família no desenvolvimento integral das crianças, ressaltando a relevância de iniciativas que promovam a interação e o fortalecimento dos laços afetivos como pilares para uma educação de qualidade.

DESENVOLVIMENTO

O relato de experiência que segue está embasado em teorias sobre o desenvolvimento infantil e a importância da parceria entre escola e família para o sucesso da aprendizagem. A turma de Pré II, com a qual foi realizado o Projeto Maleta Viajante, é composta por 17 alunos de cinco anos, sendo dois deles atendidos pela Educação Inclusiva. Essa iniciativa foi planejada e implementada pela professora responsável pela turma no período matutino, com o objetivo de promover a interação entre as crianças e suas famílias, fortalecendo os vínculos afetivos e ampliando as oportunidades de aprendizado. A turma, é bastante participativa e engajada nas atividades propostas.

O Projeto Maleta Viajante foi estruturado em diferentes etapas, que envolveram tanto as crianças quanto seus familiares, a fim de garantir o sucesso da iniciativa. A primeira etapa consistiu em uma roda de conversa com as crianças, onde a professora explicou detalhadamente o projeto. Durante essa roda, foi esclarecido que a cada semana um aluno teria a oportunidade de levar a maleta para casa. A maleta continha materiais diversos, como livros e jogos, e o aluno, junto com sua família, deveria realizar as atividades propostas, registrando a experiência de alguma forma. A professora ressaltou que o objetivo principal não era apenas a realização das atividades, mas sim o fortalecimento dos laços entre a criança e seus familiares, proporcionando um momento de interação e troca.

Após a conversa com as crianças, a segunda etapa envolveu uma reunião com os pais e responsáveis pelos alunos. Nesse encontro, a professora apresentou o projeto, explicando o processo e a importância da atividade para o desenvolvimento das crianças. Ela destacou que a maleta seria enviada para um aluno toda sexta-feira, devendo ser devolvida na segunda-feira seguinte. Durante o final de semana, a criança e sua família deveriam realizar as atividades e, na segunda-feira, a experiência seria compartilhada com toda a turma. Esse momento de partilha seria fundamental para valorizar as vivências de cada criança e para fortalecer o vínculo entre a escola e a família.

A reunião com os pais também serviu para alinhar expectativas e esclarecer dúvidas. A professora enfatizou que a participação dos pais era essencial para o sucesso do projeto, pois o envolvimento familiar é um fator determinante no processo de aprendizagem das crianças. Ela explicou que, nas segundas-feiras, as crianças teriam um momento dedicado à apresentação das atividades realizadas com a maleta, permitindo que cada aluno compartilhasse sua experiência com os colegas. Esse registro, feito de diferentes maneiras – como desenhos, fotos ou relatos escritos –, seria um elemento chave para o desenvolvimento da oralidade e da expressão das crianças, além de promover a inclusão dos dois alunos atendidos pela Educação Inclusiva, que também seriam incentivados a participar dessa dinâmica de acordo com suas capacidades.

O desenvolvimento do Projeto Maleta Viajante foi planejado para ser uma experiência enriquecedora tanto para as crianças quanto para suas famílias. A cada semana, um novo ciclo de aprendizado e fortalecimento de laços era iniciado, com a expectativa de que, ao longo do tempo, as crianças não apenas adquirissem novos conhecimentos, mas também fortalecessem os vínculos afetivos com seus familiares e colegas de turma.

O material principal utilizado no Projeto Maleta Viajante foi uma maleta que continha um livro de literatura infantil e um caderno de registros. O livro escolhido para o projeto foi *O Rei de Quase Tudo*, de Eliardo França, uma obra adequada à faixa etária dos alunos de cinco anos, que aborda temas como a imaginação, o poder e as relações interpessoais, temas esses que dialogam diretamente com as vivências e as curiosidades próprias dessa etapa do desenvolvimento infantil. Os itens que compõem a maleta estão disponíveis na figura 1.

Figura 1 - Materiais que compõem a maleta viajante.



Fonte: dos autores, 2024.

O caderno de registros, por sua vez, tinha uma função dupla: servir como um espaço para que as crianças, juntamente com suas famílias, pudessem registrar suas experiências com o livro e as atividades propostas, e como uma ferramenta de orientação para os pais e responsáveis. Dentro do caderno, foram impressas todas as orientações necessárias para que as famílias compreendessem o objetivo do projeto e soubessem como conduzir a atividade com as crianças. As orientações enfatizavam a importância de dedicar tempo de qualidade à leitura e ao registro das impressões da criança sobre a história, além de sugerirem atividades complementares, como a criação de desenhos ou a escrita de novas versões da história, adaptadas à realidade da criança. Algumas atividades de registro desenvolvidas pelas crianças estão disponíveis na figura 2.

Figura 2 - Registros realizados por algumas crianças pequenas (5 anos), durante execução do projeto.



Fonte: dos autores, 2024.

O Projeto Maleta Viajante demonstrou ser uma ferramenta eficaz para integrar escola e família, criando oportunidades para que as crianças levassem para casa uma parte do universo escolar e o compartilhassem com seus entes queridos. O uso de materiais adequados à faixa etária, como o livro *O Rei de Quase Tudo*, aliado a uma orientação clara e direta para as famílias, foram fatores determinantes para o sucesso da iniciativa. Ao criar um espaço de interação afetiva e educativa, o projeto contribuiu para o desenvolvimento integral das crianças, reforçando a importância de iniciativas que promovam a colaboração entre os diferentes contextos de vida das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Maleta Viajante, implementado em uma turma de Pré II em uma escola de tempo integral, demonstrou-se uma experiência enriquecedora tanto para as crianças quanto para suas famílias. Através de uma abordagem que valorizou a interação entre os contextos escolar e familiar, foi possível observar um fortalecimento significativo dos laços afetivos e um impacto positivo no desenvolvimento integral dos alunos. O projeto não apenas cumpriu seu objetivo de promover a leitura e o envolvimento das crianças em atividades educativas fora do ambiente escolar, mas também proporcionou um espaço para que as famílias se tornassem participantes ativas no processo de aprendizagem dos filhos.

O envolvimento das famílias revelou-se um elemento crucial para o sucesso da iniciativa, conforme preconizado por teóricos como Vygotsky e Bronfenbrenner, que destacam a importância das interações sociais e do ambiente familiar no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças. A prática de enviar a maleta com um livro de literatura infantil – no caso deste projeto, *O Rei de Quase Tudo*, de Eliardo França – aliado a um caderno de registros com orientações detalhadas, possibilitou que as famílias se engajassem de maneira significativa na atividade, criando momentos de interação e aprendizado conjunto.

As observações feitas durante a execução do projeto evidenciaram que as crianças responderam positivamente à proposta. A expectativa de levar a maleta para casa, a realização das atividades em família e a posterior partilha das experiências na roda de conversa na escola, na segunda-feira, mostraram-se elementos motivadores que contribuíram para o desenvolvimento da oralidade, da autoestima e do senso de pertencimento à turma. As crianças que participam da Educação Inclusiva também se beneficiaram dessa dinâmica, que foi adaptada para garantir a inclusão e a valorização de suas capacidades individuais.

Outro aspecto relevante foi a oportunidade que o projeto proporcionou para a criação de memórias afetivas em torno da leitura. Ao partilhar a experiência de leitura com seus familiares, as crianças puderam vivenciar a literatura de maneira prazerosa e significativa, o que reforça a ideia de que a leitura deve ser vista como uma atividade lúdica e integradora, e não apenas como uma tarefa escolar. Este envolvimento afetivo com a leitura é fundamental para o desenvolvimento do gosto pela leitura, o que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do pensamento crítico.

O sucesso do Projeto Maleta Viajante também sugere a importância de iniciativas semelhantes que busquem integrar os diferentes ambientes em que as crianças vivem e aprendem. Projetos que aproximam escola e família tendem a criar um ambiente de aprendizado mais completo e coerente, onde as crianças se sentem apoiadas e encorajadas a explorar suas potencialidades.

Em conclusão, o Projeto Maleta Viajante demonstrou ser uma prática pedagógica eficaz para o desenvolvimento integral das crianças, ao promover o envolvimento ativo das famílias no processo educativo. A experiência relatada evidencia a importância de iniciativas que valorizem o papel da família na educação e que promovam a integração entre os contextos escolar e familiar. Ao criar um espaço de interação afetiva e educativa, o projeto não só contribuiu para a formação acadêmica das crianças, mas também para o fortalecimento dos vínculos familiares, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso para todos os envolvidos. Assim, recomenda-se que práticas semelhantes sejam amplamente adotadas em outros contextos educacionais, sempre considerando as especificidades de cada turma e a importância da inclusão de todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais.

REFERÊNCIAS

BRONFENBRENNER, U. **Ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

FRANÇA, E. **O Rei de Quase Tudo**. São Paulo: Ática, 1989.

GOMES, A. S. **Interação família e escola: Caminhos para uma educação integral**. São Paulo: Cortez, 2018.

MORAN, J. M. **A integração das tecnologias na escola**. Campinas: Papyrus, 2007.

OLIVEIRA, M. S. **Família e desenvolvimento infantil: O papel dos pais na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RODRIGUES, D. A. **Parceria escola-família: Fatores determinantes para o sucesso escolar**. Brasília: Liber Livro, 2010.

SILVA, L. F. **Projetos pedagógicos interativos: A importância do envolvimento familiar**. Curitiba: Appris, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. **AGRADECIMENTOS**

Preservação e importância do patrimônio cultural e histórico na sociedade contemporânea

Adriana Gomes Rodrigues

RESUMO

O patrimônio cultural e histórico é um componente essencial da identidade e memória coletiva de uma sociedade. Este estudo examina a importância da preservação do patrimônio cultural e histórico, discutindo os desafios enfrentados e as estratégias eficazes para garantir a proteção e valorização desses bens. Através de uma revisão da literatura e análise de estudos de caso, destacam-se as melhores práticas na conservação do patrimônio e o papel das comunidades locais na gestão participativa desses recursos.

Palavras-chave: patrimônio cultural histórico; memória; importância.

INTRODUÇÃO

O patrimônio cultural e histórico compreende uma vasta gama de elementos, desde monumentos arquitetônicos e sítios arqueológicos até tradições orais e práticas culturais. A preservação desses bens é crucial para a manutenção da identidade cultural e para o fortalecimento do senso de pertencimento das comunidades. No entanto, a urbanização acelerada, a globalização e as mudanças climáticas representam ameaças significativas para a integridade desses patrimônios. A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 216, ampliou o conceito de patrimônio estabelecido pelo Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, substituindo a nomenclatura Patrimônio Histórico e Artístico, por Patrimônio Cultural Brasileiro. Essa alteração incorporou o conceito de referência cultural e a definição dos bens passíveis de reconhecimento, sobretudo os de caráter imaterial. A Constituição estabelece ainda a parceria entre o poder público e as comunidades para a promoção e proteção do Patrimônio Cultural Brasileiro, no entanto mantém a gestão do patrimônio e da documentação relativa aos bens sob responsabilidade da administração pública.

Enquanto o Decreto de 1937 estabelece como patrimônio “o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no País e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico”, o Artigo 216 da Constituição conceitua



patrimônio cultural como sendo os bens “de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”.

Nessa redefinição promovida pela Constituição, estão as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.” Percebe-se que o conceito de Patrimônio Histórico Cultural definido na nova Carta Constitucional foi ampliado consideravelmente.

No entanto, o texto carece de regulamentação para que possa permitir “uma política pública de patrimônio que possibilite a gestão democrática”. A Educação Patrimonial poderia contribuir no sentido de provocar e ampliar a participação da comunidade na identificação, reconhecimento e preservação de seu patrimônio cultural. O presidente do IPHAN Luiz Fernando de Almeida, no Prefácio do Livro “Patrimônio: atualizando o debate” reconhece que há esta necessidade quando assim se expressa, Ribeiro (2005, p. 190):

A necessária inclusão do tema Patrimônio Cultural nas agendas prioritárias do país só se viabilizará se, por pressuposto, os processos e procedimentos de identificação, documentação, interpretação, salvaguarda e promoção que se acumulam como conhecimento, prática e reflexão na instituição, forem socialmente compartilhados.

Porém, ampliou a concepção de patrimônio abrindo o leque das possibilidades de preservação a partir da nova Constituição de 1988 fica ainda o desafio de estabelecer uma nova política de como preservar. Já se enfatizou a necessidade de ter mais envolvimento da comunidade na tomada de decisões em relação à preservação do patrimônio cultural. Mas também os mecanismos de participação precisam sofrer uma adequação para que a população tenha condições de discutir estas questões. Urgente também se faz o trabalho com a base na elaboração de estratégias de Educação Patrimonial. Também afirma que o mais importante e necessário é “trabalhar junto com as comunidades para formar o inventário do que eles valorizam” Goodey (2002, p. 93). No entanto, acrescenta-se que é necessária “uma abordagem interdisciplinar” propondo uma relação direta do assunto patrimônio com “temas caros à antropologia, tais como: identidade, cidadania, diversidade cultural, memória e direitos humanos”. Perceber alternativas para que os grupos sociais marginalizados ao longo da história encontrem na valorização de sua cultura o devido reconhecimento como cidadãos partícipes da construção da identidade local é um grande desafio para as diversas áreas de conhecimento das Ciências Sociais, principalmente para a História que associada a outras ciências pode ser capaz de “reconstruir e recuperar as relações que se estabeleceram entre os homens organizados na sua atividade social e produtiva em diferentes tempos e espaços” Silveira e Lima Filho (2005, p.44).

Entretanto, a produção do conhecimento histórico nesta perspectiva se distancia da reprodução de conceitos e ideologias de uma História comprometida com o poder das classes dominantes que considera apenas alguns grupos como cultos. Sabe-se que há um descaso por parte da Historiografia Tradicional em relação à história e a cultura daqueles, que como afirma Astor Antônio Diehl (2002, p.18), “foram jogados, historio graficamente, na lata do lixo”. No entanto, a Nova História está fazendo com que estes atores sociais despontem

das profundezas do esquecimento para tornarem-se os principais elementos deste novo processo de reconstrução dos saberes históricos. Neste sentido, alguns instrumentos de investigação e registro são enriquecedores desta reconstrução contribuindo para que as comunidades percebam o patrimônio histórico escondido em suas lembranças e nos lugares onde vivem. É neste contexto que a História Oral e as Fotografias surgiram como importantes fontes documentais capazes de qualificar as pesquisas históricas no sentido de valorizar a história dos indivíduos esquecidos pela historiografia tradicional.

A revisão da literatura revelou que a preservação do patrimônio cultural e histórico enfrenta desafios multifacetados, incluindo a falta de recursos financeiros, a inadequação das políticas de preservação e a pressão do desenvolvimento urbano. No entanto, estratégias inovadoras, como a integração de tecnologias digitais na conservação e a promoção do turismo sustentável, têm mostrado resultados promissores.

DESENVOLVIMENTO

Estudo de Caso: Ouro Preto, Brasil

Ouro Preto, uma cidade histórica em Minas Gerais, Brasil, é um exemplo notável de preservação do patrimônio cultural. Declarada Patrimônio Mundial pela UNESCO, Ouro Preto tem implementado uma série de medidas para proteger seus edifícios coloniais e suas tradições culturais. O envolvimento da comunidade local e o apoio governamental têm sido cruciais para o sucesso dessas iniciativas. As principais estratégias adotadas incluem:

- 1. Legislação Municipal Rigorosa:** leis locais que protegem edifícios históricos e regulamentam novas construções.
- 2. Educação e Conscientização:** programas educativos para a população local sobre a importância do patrimônio e a necessidade de sua preservação.
- 3. Turismo Sustentável:** desenvolvimento de um modelo de turismo que respeita e valoriza o patrimônio, gerando renda para a conservação.

A análise dos estudos de caso mostra que a preservação do patrimônio cultural e histórico é possível através de uma combinação de políticas eficazes, envolvimento comunitário e uso de tecnologia. No entanto, cada sítio apresenta desafios únicos que requerem soluções específicas.

Participação da Comunidade: o envolvimento das comunidades locais é fundamental para a gestão bem-sucedida do patrimônio. Iniciativas participativas garantem que as necessidades e valores locais sejam respeitados.

Tecnologia na Conservação: ferramentas digitais, como modelagem 3D e monitoramento remoto, são cada vez mais utilizadas para proteger e conservar sítios patrimoniais.

Educação e Capacitação: programas de formação para gestores de patrimônio e campanhas de conscientização pública são essenciais para fortalecer a cultura de preservação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preservação do patrimônio cultural e histórico é vital para a continuidade da identidade cultural e para o enriquecimento da experiência humana. É essencial que governos, organizações internacionais e comunidades locais colaborem para desenvolver e implementar políticas eficazes de conservação. Investimentos em educação, conscientização e tecnologia são fundamentais para enfrentar os desafios contemporâneos e garantir que as futuras gerações possam desfrutar e aprender com esses tesouros culturais.

REFERÊNCIAS

SMITH, L. **Uses of Heritage**. London: Routledge. (2006).

UNESCO. **Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention**. Paris: UNESCO. (2019).

AVRAMI, E., MASON, R., & DE LA TORRE, M. **Values and Heritage Conservation**. Los Angeles: Getty Conservation Institute. (2000).

PREFEITURA de Ouro Preto. **Plano de Gestão do Patrimônio Cultural de Ouro Preto**. Ouro Preto: Prefeitura Municipal de Ouro Preto. (2020).

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2ª ed. Portugal: DIFEL, 2002.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. *Estud. av.* [online]. 1991, vol.5, n.11, pp. 173-19. Disponível em: < <http://www.scielo.br/> > [acesso em 30/07/2011].

DEBARY, Octave. **Segunda mão e segunda vida: Objetos, lembranças e fotografias**. *Revista Memória em Rede, Pelotas*, v.2, n.3, ago.-nov. 2010. Disponível em: <www.ufpel.edu.br/> [acesso em 21/07/2011].

DIEHL, Astor Antônio. **Teorias da História. Cultura historiográfica (memória, identidade e representação)**. Bauru: EDUSC, 2002.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. **A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores**. 2005.

O profissional de educação física e os desafios dentro do ambiente escolar

Juliane Schneider Cocco

RESUMO

Este estudo tem como temática os desafios que o profissional de Educação Física enfrente no ambiente escolar, com o intuito de suprir determinadas dificuldades. Este projeto é destinado do ciclo II do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) de escolas públicas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a área de Educação Física escolar trazem como contribuição para reflexão e discussão da prática pedagógica, três aspectos fundamentais, são eles: princípio da inclusão, princípio da diversidade e categorias de conteúdo. Dessa forma, sabemos o quanto importante é o papel do profissional de Educação Física na vida dos alunos. O mesmo promove a saúde através da prática de atividades físicas; além disso, ele também é responsável por coordenar, planejar e supervisionar programas esportivos e recreativos que visam ao desenvolvimento social dos indivíduos. No âmbito escolar, a Educação Física busca despertar o interesse e envolver os alunos em exercícios e atividades corporais, desenvolvendo convivência harmoniosa e construtiva com outros cidadãos. Assim, eles se tornam capazes de identificar e respeitar o próprio desempenho e características físicas, além da individualidade dos colegas, sem segregar nem depreciar outras pessoas por peculiaridades e qualidades.

Palavras-chave: educação física; saúde; atividade física; conteúdo.

ABSTRACT

This study focuses on the challenges that Physical Education professionals face in the school environment, with the aim of overcoming certain difficulties. This project is aimed at the second cycle of Elementary Education (6th to 9th grade) in public schools. According to the National Curricular Parameters (PCNs) for the area of Physical Education in schools, three fundamental aspects contribute to the reflection and discussion of pedagogical practice: the principle of inclusion, the principle of diversity, and content categories. In this way, we know how important the role of the Physical Education professional is in the lives of students. They promote health through the practice of physical activities; in addition, they are also responsible for coordinating, planning, and supervising sports and recreational programs that aim at the social development of individuals. In the school environment, Physical Education seeks to awaken interest and involve students in exercises and physical activities, developing harmonious and constructive coexistence with other citizens. Thus, they become



capable of identifying and respecting their own performance and physical characteristics, as well as the individuality of their colleagues, without segregating or depreciating other people due to their peculiarities and qualities.

Keywords: physical education; health; physical activity; content.

INTRODUÇÃO

A prática constante de atividade física traz inúmeros benefícios para quem a pratica, mas também acarreta em desafios diários.

No âmbito escolar esses desafios estão cada vez mais presentes, e é imprescindível segregá-los. Dentre esses desafios podemos citar: ambiente físico inadequado (quadras pequenas e sem vestiário); falta de habilidade e desprazer com os esportes oferecidos; desigualdade de habilidade e gênero; exclusão dos menos hábeis; falta de materiais para as aulas; desrespeito com o profissional e desinteresse dos alunos.

Ademais, a baixa remuneração dos professores de Educação Física é um importante fator que acaba por desmotivar os docentes, levando-os muitas vezes a lecionarem em três instituições diferentes, ampliando assim, a carga horária do trabalho, o que de certa maneira subtrai o tempo de engajamento no planejamento semanal, nas reuniões escolares, na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e nas demais atividades que se efetiva na escola. Outro fator relevante, é o uso de jogos esportivos e recreação que cabe ao determinado profissional estimular os alunos a terem atitudes de solidariedade, respeito mútuo e dignidade com o próximo, bem como valorizar, conhecer e aceitar a expressão de outros grupos.

Além disso, as aulas de educação física também são importantes para a integração social, melhora da autoestima, conhecimento sobre o corpo, reduz o estresse e ansiedade, etc. Tudo isso é possível graças às atividades que promovem saúde, convivência e interação entre os alunos. Dessa forma é viável afirmar que, de acordo com o professor Diogo Diedrich, “o esporte tem a capacidade de transformar pensamentos, quebrar paradigmas, educando os estudantes pelo movimento e interação social”. Em meio aos desafios existentes dentro da Educação Física Escolar, os profissionais desta área do conhecimento, almejam a profissão com métodos e técnicas pedagógicas idealizadas.

Oliveira; Sartori e Laurindo (2014, p. 19), ressaltam que a disciplina de Educação Física Escolar tem uma necessidade de ser efetivada de forma mais atrativa, alegre e agradável pelos alunos, com aulas realizadas em ambientes abertos e cobertos, e com a utilização de diferentes materiais, possibilitando um contato mais direto com o professor e colegas, permitindo assim, a utilização do próprio corpo para a aprendizagem global por meio de atividades e exercícios respeitando a sua individualidade biológica.

Oliveira (2011), diz que as estruturas físicas e materiais didático-pedagógicos adequados, são de extrema importância não somente para a Educação Física.

No entanto, para que a Educação Física efetive esse patamar de forma permanente, são necessários incentivos e subsídios por parte dos nossos idealizadores políticos com intuito de fomentar essas práticas, valorizando cada vez mais, a profissão no âmbito escolar, ultrapassando quaisquer barreiras impostas.

A área da educação tem sido caracterizada como a área que mais enfrente conflitos e desafios diante de uma sociedade em constante mudança.

Não é por acaso, que está previsto em uma das metas do Ministério da Educação a valorização do educador através das metas do novo Plano Nacional de Educação.

Em relação a pratica desportiva na área educacional vimos que muitas mudanças foram realizadas e dessas nem sempre foram em benefício a profissionalização e valorização dos profissionais de Educação Física (Albuquerque, 2009).

Os professores de educação física no ambiente escolar na maioria das vezes são tidos apenas como um recreador. A disciplina de Educação Física em muitas situações não é tratada pelos gestores e os professores como um currículo importante.

A aula de educação física costuma-se ser vista meramente como um momento de diversão e prática de esporte. Pode-se notar que as prioridades na compra de material pedagógico não têm uma preferência na hora de adquirir (veem a bola, corda e um espaço vazio) como suficiente para desenvolver as atividades do currículo (Albuquerque, 2009).

Observamos e acreditamos que na maioria das vezes a ausência desse olhar positivo para a prática das atividades físicas carrega o ambiente como desfavorável para o desenvolvimento social, cultural, educativo através de muitas possibilidades de projetos na área que possa envolver a interdisciplinaridade de forma lúdica e prazerosa.

O papel do profissional de educação física nas escolas não se restringe às práticas que promovem a saúde. Esse profissional é responsável por ampliar a responsabilidade da educação para as habilidades sociais e psicológicas, priorizando a afetividade, o equilíbrio e a boa convivência dos alunos na escola e na sociedade.

Dentro do ambiente escolar, o profissional é capacitado a interagir com todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Nesse caso, o educador físico faz o planejamento, a avaliação e a implementação de programas da matriz curricular de Educação Física.

Muitas vezes, ele é responsável por ser a referência esportiva de crianças e adolescentes. Isso significa que o educador é aquela pessoa que vai ajudar o jovem a descobrir uma atividade física do seu interesse, capaz de contribuir com: socialização, autoestima, compensação de distúrbios funcionais, relação social e integração dos indivíduos.

Além disso, o professor tem a função de ensinar o que é certo e errado na área esportiva. Por isso, é sua responsabilidade despertar nos alunos a consciência de ter hábitos saudáveis e cuidar da própria saúde.

As aulas de Educação Física também são um caminho para a formação social e de princípios das crianças e adolescentes. É importante que o professor tenha autonomia para despertar e administrar esses valores nos alunos, transformando o meio em que eles vivem. A Educação Física é vista hoje por promover a saúde pela prática esportiva e condi-

cionamento físico, dentre outras funções.

Assim essa disciplina tem como objetivo despertar os alunos em envolver-se com as atividades e exercícios corporais criando convivências harmoniosas e construtivas com outros cidadãos, sendo capazes de reconhecer e respeitar as características físicas e desempenho de si próprio e de outros indivíduos, não segregando e nem depreciando outras pessoas por qualidades e peculiaridades como aspectos físicos, sexuais ou sociais.

Ao praticar atividades físicas os alunos tem vantagem de melhorar a saúde e diminuir riscos de doenças como a obesidade, hipertensão arterial e entre outras doenças. Além disso, contribui para desenvolver habilidades nos esportes.

Por meio dessas atividades sendo elas coletivas ou individuais, como jogos e esporte, a Educação Física promove experiências construtivas de convivência e cidadania e consciência corporal. Sendo assim, o estudo da Educação Física é o ser humano como um todo. Isso é, aspecto emocionais, sociais, cognitivos e claro, biológicos. Portanto é uma área que utiliza de outras ciências para abordar o homem e todas suas complexidades.

Os relatos mais primórdios de atividades físicas vem desde a época pré-histórica, quando já se percebia uma preocupação pelo físico mais forte, porém não com o intuito da beleza ou exercício e sim proteção. Desde então a Educação Física se adaptava as épocas e sociedades na medida em que passava por mudanças e estágios, evoluindo a cada século para chegar à Educação Física que conhecemos atualmente.

Mas foi na Grécia que encontramos a civilização antiga que mais contribuiu para essa disciplina. Novamente é visível a ligação que a sociedade e sua cultura têm como a história da Educação Física. No Brasil, a Educação Física é vista como a disciplina com exercícios de forma organizada, possui sua origem por volta da metade do século XIX, ou seja, no período Brasil Império.

Atualmente a Educação Física brasileira vive uma continua evolução desde o início dos anos 80, onde vem sendo objeto de discussão as suas tendências como instrumento atuante na sociedade.

A inclusão da Educação Física escolar como componente curricular obrigatório se oficializou na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei 9.394/1996) que buscou garantir seu reconhecimento na educação, assumindo uma ferramenta formativa e informativa no processo educacional. Este documento ainda propõe uma Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola. Adequando-se as diversas faixas etárias e condições do educando.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) idealizam os principais objetivos da Educação Física no Ensino Fundamental: estabelecer relações sociais sem qualquer discriminação; adotando atitudes de respeito, solidariedade e cooperação; valorização da pluralidade de manifestações culturais; proporcionando hábitos de higiene e alimentação.

Brasil (2007) diz que o trabalho da Educação Física tem seus fundamentos nas concepções de corpo e movimento. Ou, dito de outro modo, a natureza do trabalho desenvolvido nessa área tem íntima relação com a compreensão que se tens esses dois conceitos.

Quando falamos em aceitar o desafio para a carreira de professor está se firmando como um dos maiores desafios a serem enfrentados na educação em nosso país.

Não é por acaso, que está previsto em uma das metas do Ministério da Educação a valorização do educador através das metas do novo Plano Nacional de Educação. Em relação a prática desportiva na área educacional vimos que muitas mudanças foram realizadas e dessas nem sempre foram em benefício a profissionalização e valorização dos profissionais de Educação Física.

Dentro do contexto de Educação Física Escolar tem-se a necessidade de discutir as dificuldades existentes no ensino público, dentre elas, a estrutura que as instituições de ensino disponibilizam para as aulas desse componente curricular de Educação Física, tantos as estruturas físicas, quanto recursos didáticos- pedagógicos a serem ofertados no âmbito de exercício docente.

Observamos e acreditamos que na maioria das vezes a ausência desse olhar positivo para a prática das atividades físicas carrega o ambiente como desfavorável para o desenvolvimento social, cultural e educativo através de muitas possibilidades de projetos na área que possa envolver a interdisciplinaridade de forma lúdica e prazerosa.

Diante dessas atitudes em relação aos professores de Educação Física, por mais criativo este seja e por mais belas ideias e iniciativas educativas que o profissional se empenhar, mesmo assim podem fracassar, caso não encontrem espaços e condições materiais para a concretização de seus planos de trabalho.

Outro aspecto que vem cada dia representando uma problemática são os alunos, que muitos deles não querem participar das aulas e julgam que a disciplina não tem uma representatividade de peso diante as outras disciplinas.

Essa falta de interesse também pode ser dada a auto exclusão que causa frustração que é o mais comum sentimento que o professores iniciantes e até o que mais tem experiências tem quando pesa uma sala de aula.

O professor deve compreender e aprender, entretanto que sua didática faz parte de um todo, base teórica, ações práticas, visão crítica e política, organização e planejamento, etc., e que essas dimensões devem caminhar juntas, pois caracterizam e visam um significado real dos eu corpo, norteador seu trabalho. Contudo, a falta de vontade dos alunos de participar das aulas de Educação Física é mais perceptível do que em outras matérias. Isso acontece pelo fato de a Educação Física ser vista como atividade de movimentos corporais. Desse modo, é possível notar o desinteresse mais facilmente. Nas outras disciplinas por sua vez, ele passa despercebido.

Outro fator a ser destacado como uma das causas da falta de interesse dos alunos pelas aulas de Educação Física, é a má utilização dos conteúdos, principalmente relacionados ao esporte. Os mesmos são utilizados constantemente enquanto outros são deixados de lado. O autor ainda aponta que a metodologia utilizada pelos profissionais pertinentes a essa área também deixa a desejar. É bem improvável que um docente com um planejamento inadequado consiga estimular os alunos para que possam participar das aulas. Sendo assim, é notável a evasão durante as aulas.

Outra coisa que vale ser enfatizada como possível origem dos empecilhos ou a não participação na educação física escolar, são os conteúdos desempenhados nas aulas, especialmente relacionados aos esportes. Desse modo, os procedimentos seguidos pelos educadores que privilegiam somente o esporte, em que os alunos praticam as mesmas rotinas de atividades, muitas vezes sem um programa apropriado desempenhado pelos educadores nas aulas, tem como resultado a saída nas aulas de educação física.

Ademais, um dos maiores problemas enfrentados pelos docentes nos dias atuais diz respeito à baixa remuneração e sua desvalorização, tanto pela esfera política quanto pela social. Souza e Gouveia (2011) relatam o fato do trabalho docente ter passado por mudanças no contexto das reformas educacionais empreendidas nos últimos quinze anos e tais mudanças geram expectativas no profissional docente.

Existem basicamente cinco tipos de desvalorização referentes à profissão docente, dentre elas estão presentes os seguintes fatores: econômico, social, psicológico, desqualificação ou degenerescência. Além disso, o baixo salário é considerado o tipo mais comum de desvalorização profissional referente à profissão docente.

Esta desvalorização atinge direta e perversamente o profissional e seus dependentes e familiares, pois, os coloca em risco imediato de subsistência, presente e futura, isso porque, inviabiliza economicamente sua ascensão social, restringe o acesso aos bens culturais, ao lazer, aos bens de necessidade imediata, material de consumo e principalmente, no caso dos professores, é impeditivo à obtenção de novos conhecimentos necessários ao aprimoramento pessoal e profissional.

Com isso os professores acabam tendo que trabalhar em jornadas muito longas e cansativas, sobrecarregando sua carga horária diária e inviabilizando qualquer tipo de estudo para que ele possa evoluir dentro de sua profissão, sendo obrigado a trabalhar em várias escolas para que possa ter ao menos um salário digno, além de não ter muito tempo para descanso e muito menos para lazer.

Paralelamente à questão financeira, há a questão da violência no ambiente escolar que coloca em risco tanto docentes quanto alunos. Considera-se violência escolar os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, envolvendo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados por, e entre, a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar.

A violência dos alunos para com os professores é também um dos fatores desfavoráveis aos profissionais pertinentes a essa área. As agressões sofridas pelos docentes são constantes sendo notificados casos de agressão sob forma verbal ou até mesmo de forma física.

Mediante ao exposto podemos perceber que existem dificuldades na docência de Educação Física causada por fatores diversos como: falta de material, falta de espaço físico adequado em determinadas escolas, falta de interesse dos alunos na prática da mesma, baixa remuneração para os professores, dificuldades de professores iniciantes no processo e ainda fatores afetivos que levam o desinteresse do aluno.

Mas maior que todos esses problemas está o comprometimento e a didática do professor que construirá maneiras diversas de somar essas dificuldades e dar segmento a seu trabalho lembrando sempre que o professor não é apenas um mediador de conhecimento, ele é instigador do mesmo, sendo levando a sua construção do mesmo e não se apegando as dificuldades, mas pensando e como transpô-la.

Assim as ações pedagógicas da Educação Física Escolar sendo percebida pela sociedade como práticas significativas, motivadoras de valores, encontra-se reconhecidas por construir uma ferramenta primordial no âmbito dos outros meios educacionais.

O ato de educar requer comprometimento intensivo dos componentes educacionais e de muitos outros atores também para ultrapassar os desafios e conflitos existentes nessa área do conhecimento, formadora de novos cidadãos civilizados capazes de conviver em uma sociedade harmoniosamente, pois, a todo momento, é importante a busca por novas técnicas e métodos para atender as necessidades de uma sociedade em evolução.

Desta forma, a Educação Física Escolar é a parte do currículo escolar atuante na formação do educando que sofre com diversos problemas sociais, em que encontramos muitos professores insatisfeitos com sua prática profissional.

Seguindo esta perspectiva, entende-se que o docente de Educação Física tem a função de ser um supervisor no processo ensino-aprendizagem, beneficiando-se de seus conhecimentos para adquirir uma metodologia eficiente, almejando englobar a todos com seus conteúdos ministrados, propiciando assim, a formação do educando.

Um documento norteador que auxilia ao determinado assunto, utilizados pelos professores é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde a mesma define o que deve ser estudado.

Assim, a disciplina de Educação Física na BNCC propõe o desenvolvimento de práticas corporais composta por três elementos: o movimento corporal como elemento essencial; a organização interna pautada por uma lógica específica, e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou com o cuidado com o corpo e saúde.

Por ser um projeto cujo os principais agentes são os professores é viável utilizar algumas metodologias nas quais os docentes podem buscar mais aproveitamento durante suas aulas.

Um método de Ensino que pode ser utilizado durante as aulas é o método Tradicional de Ensino Sociointeracionista, no qual o foco é o desenvolvimento do espírito de equipe, assim os alunos são estimulados a interagir uns com os outros e os professores atuam na linha de facilitadores, tutelando o processo de aprendizagem em coletivo.

Outra metodologia realizável é a metodologia de ensino ativa onde geralmente é liberado um material prévio aos alunos, através de e-mail, plataformas como ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) ou até mesmo por plataformas de comunicação digital.

Além disso, é disponibilizado vídeos e áudios explicativos, matérias de apoio que tornam esse período mais dinâmico.

Nesse sentido, as metodologias “têm um ideário favorável às necessidades da Educação Profissional e podem gerar práticas docentes inovadoras no contexto da formação profissional, superando limitações dos métodos tradicionais de ensino” (Barbosa; Moura, 2011, p.2013), apresentando diferentes benefícios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode se afirmar que a formação ao longo da carreira é necessária e de acordo com os desafios que surgem, a necessidade de se inovar é condição para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. O docente se torna soma dos resultados das suas experiências, com base nas características pessoais, personalidade e transições que ocorrem na sua vida e no ambiente de trabalho, sendo necessário também, a evolução emocional do indivíduo.

Diante do exposto, nota-se que a realidade do professor de Educação Física não vem sendo uma profissão fácil de se exercer devido à falta de uma gestão que ofereça: espaços físicos adequados, materiais didáticos disponíveis para a excelentes aulas de Educação Física, e também uma remuneração significativa para a classe. Diante de tantos desafios na práxis pedagógica, o docente desta disciplina busca mecanismos para se desvencilhar e cumprir seu papel como componente curricular escolar.

Dessa forma, o projeto- o profissional de Educação Física e os desafios dentro do ambiente escolar- é muito importante pois irá ajudar e preparar os atuais e futuros docentes desta disciplina a conhecer e sanar as dificuldades presentes no âmbito escolar e assim ter melhores soluções para os tais desafios.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, I. V. de *et al.* **Dificuldades encontradas na Educação Física Escolar que influenciam na não-participação dos alunos: reflexões e sugestões.** Revista Digital - Buenos Aires, Ano 14, n. 136, 2009.
- ALBUQUERQUE. Igor Valença de. **Dificuldades encontradas na Educação Escolar que influenciam na não-participação dos alunos: reflexões e sugestões.** 2009. Disponível: <https://www.efdeportes.com/efd136/dificuldades-encontradas-na-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 20/10/2023.
- BARBOSA C. L. A. **Educação física e filosofia: a relação necessária.** Petrópolis: Vozes; 2005.
- BARBOSA, A. Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente. 208 f. Tese (doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC.** Disponível: http://basenacional.mec.gov.br/images/BNCC_EL_EF_110518_versão_final_site.pdf. Acesso em: 14/10/2023.
- BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC.** 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_prático_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 14/10/2023.

JESUS, João Batista de. **Os Desafios Enfrentados pelo Professor de Educação Física no Ambiente Escolar**. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/10367/1/2014_JoaoBatistaDeJesus.pdf. Acesso em: 15/10/2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996.S.Dhttps://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrNONpqY75mZwILX3Xz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzIEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1723782123/RO=10/RU=http%3a%2f%2fportal.mec.gov.br%2fseb%2ffarquivos%2ffpdf%2fLDB.htm.pdf/RK=2/RS=akpAd1NGpn6dDgH4DTHKC.U9tfU.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2018.

OLIVEIRA, Antonio Ricardo Catunda da; SARTORI, Sérgio Kudsi; LAURINDO, Elisabete. (Org.) **Recomendações para a educação física escolar**. Rio de Janeiro: Confef, 2014.

PROFISSIONAL de Educação Física: **Por que é tão importante para a Escola e Saúde?** Disponível em: <https://blog.faculdadepm.edu.br/educador-fisico/#:~:text=O%20papel%20do%20profissional%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica%20vai%20al%C3%A9m%20do,na%20escola%20e%20n>. Acesso em: 19/10/2023.

SILVA, Bruno Bernar da. **Estratégias de Professores de Educação Física para a Superação dos Problemas na Carreira Docente**. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/30761394-b295-4fdf-be64-7e0eb7a28db8/content>. Acesso em: 20/10/2023.

SOUSA, José Carlos. **A história da educação física como disciplina escolar no Piauí: de 1939 a 1975. XIX CONBRACE. VI CONICE. Territorialidade e Diversidade Regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a educação física e ciências do esporte**, 2015, Vitória-ES, Anais... Vitória-ES. Disponível em: Acesso em: 03 jun. 2016.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. **Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais**. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 19, n. 35, dez. 2011.

TEIXEIRA, Francisco Claudeci Faustino. **A Realidade dos Professores de Educação Física no Ensino Fundamental I e II, em uma Escola Pública da Sede do Município de Massapê-CE**. Disponível em: [file:///D:/Arquivos%20de%20Usuarios%20\(Nao%20Mixer\)/Downloads/8+10543-29312-2-SP+\(formatado\)%20\(1\).pdf](file:///D:/Arquivos%20de%20Usuarios%20(Nao%20Mixer)/Downloads/8+10543-29312-2-SP+(formatado)%20(1).pdf). Acesso em: 15/10/2023.

UNICESUMAR. **5 Dicas para trabalhar com Educação Física escolar**. Disponível em: <https://www.unicesumar.edu.br/blog/educacao-fisica-escolar/>. Acesso em: 17/10/2023.

Origens do inglês para fins específicos em sala de aula

Origins of english for specific purposes in the classroom

Carlilson Saraiva dos Reis

Professor da rede Estadual do Amazonas SEDUC. Graduação em Letras - Inglês, Escola Superior Batista do Amazonas, ESBAM, Especialização em DOCÊNCIA EM LINGUA INGLESA. (Carga Horária: 480h). Escola Superior Batista do Amazonas, ESBAM. Mestre em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3560745201079407>

RESUMO

A abordagem instrumental desse estudo é até então praticada no período medieval e clássico praticado na Europa e expandida ao mundo, o uso dessa técnica possibilita uma melhor compreensão colaborativa com métodos a serem alcançados e estudados para negócios, viagens e praticados pelas grandes empresas não deixando de lado as estruturas gramaticais praticadas pela fala. O processo metodológico partiu de uma pesquisa Exploratória descritiva, visto que descreve o comportamento dos fenômenos que se estabelece relações entre as variáveis, e um enfoque qualitativo e quantitativo sobre a luz da literatura sobre o tema a ser investigado, bem como outras dimensões que a literatura reporta de forma recorrente como sendo capazes de fazer diferença na promoção da eficácia e equidade escolar. Os principais resultados apresentam que o Inglês Instrumental, nas escolas publica viabiliza um ensino mais facilitador com maior agregação de valores educacionais.

Palavras-chave: língua inglesa; ensino aprendizagem; inglês instrumental.

ABSTRACT

The instrumental approach of this study is so far practiced in the medieval and classical period practiced in Europe and expanded to the world, the use of this technique allows a better collaborative understanding with methods to be achieved and studied for business, travel and practiced by large companies without leaving aside the grammatical structures practiced by speech. The methodological process started from a descriptive exploratory research, since it describes the behavior of the phenomena that establish relationships between the variables, and a qualitative and quantitative focus on the light of the literature on the theme to be investigated, as well as other dimensions that the literature recurrently reports as being able to make a difference in the promotion of school effectiveness



and equity. The main results show that Instrumental English in public schools enables a more facilitating teaching with greater aggregation of educational values

Keywords: educational software; literacy; students.

INTRODUÇÃO

O uso de inglês instrumental está relacionado a necessidade do aluno, tendo em vista que ele sofre mudanças relevantes quanto ao uso das abordagens linguísticas em sala de aula. No entanto o aluno passa de ouvinte a responsável pela aprendizagem, o professor passa a ser um facilitador no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

A disciplina de Inglês Instrumental não é ofertada no currículo escolar, sendo trabalhado o inglês geral (gramática, vocabulário etc.), vindo a ser ofertada por alguns cursos superiores, desta forma o aluno não tem conhecimento do que estar fazendo em sala de aula durante um longo tempo. Porém capacitar o discente nas práticas de leitura seria uma estratégia que daria bons resultados durante a vida acadêmica. No entanto a abordagem instrumental enfatiza as necessidades dos alunos, sendo assim a abordagem instrumental não é obrigatória nas aulas de língua inglesa, sendo trabalhado o inglês geral voltado para a gramática, por conta disso alguns alunos optam por outra língua estrangeira quando prestam exames vestibulares, Enem, (espanhol), por acharem que a semelhança com o português traga auxílio nos exames e vestibulares.

O inglês para fins específicos utilizado para alunos do Ensino Médio em sala de aula não deve ser um ensino isolado, pois objetiva-se a produção e compreensão da língua alvo para o desempenho nas bancas de exames e vestibulares, no que diz respeito a motivação para o contínuo estudo da língua inglesa abrangendo habilidades específicas, motivação, rápido aprendizado, autoconfiança, desenvolvimento próprio e aperfeiçoamento. Como afirma Ramos (2005, p.110), vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho.

O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

De acordo com alguns historiadores a abordagem Instrumental no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE) surgiu no país na década de 70 e trouxe contribuição para as mudanças e novos conhecimentos nas práticas do ensino de leitura de língua inglesa como língua estrangeira, no nosso caso a língua inglesa e em outras escolas do estado do Amazonas o ensino do espanhol, francês e japonês.

Vários métodos e técnicas foram adotados nas escolas de idiomas para se aprender uma língua estrangeira ao longo dos anos no Brasil. Com o advento das novas tecnologias as discussões foram abertas e outros métodos de ensino ganharam destaque por conta dessa importante ferramenta utilizada em sala de aula e fora dela. Antes as informações

demoravam a chegar em determinado local, por conta da logística, hoje essas informações tornaram-se globalizadas estando os acontecimentos acontecendo on-line o tempo todo. Com avanço da tecnologia e advento da internet, são encontrados cursos online através de sites que possibilitam que o discente pratique a língua estrangeira via aparelhos celulares, tablets, computadores ou aplicativos adquiridos em lojas de aplicativos para o celular, ou seja, o processo comunicativo estar viável a todos e possibilita a comunicação em qualquer parte do mundo em tempo real. As tecnologias da informação e da comunicação estão presentes em vários momentos de nossas vidas, mas ainda há resistência dessas ferramentas em sala de aula. As ferramentas tecnológicas podem contribuir de forma enriquecedora em todas as atividades docentes desenvolvidas nas atividades em sala de aula que levam os discentes a pensar, agir e discutir assuntos e experiências que confirmem essa necessidade. Corroborando essa informação Sant'Anna (2004, p. 16)¹ “A inclusão das tecnologias de informação e comunicação ajuda eficazmente o aprendizado, porém exige um planejamento e aplicação competentes; como material de apoio se constituem de uma extraordinária ferramenta de ensino”.

Cada recurso disponível tem sua importância que juntamente com as tecnologias de informação tem um papel fundamental para as oportunidades que a Língua Inglesa propiciará para o aluno dar seguimento a sua caminhada educacional ou profissional. Em um mundo cada vez mais globalizado ficamos reféns das novas tecnologias em sala de aula, pois as mesmas se bem empregadas fará com que nossos alunos a vejam com um novo olhar, na forma de ensinar e aprender uma língua estrangeira para aquisição de vocabulários, expressões idiomáticas, empregando novas técnicas e métodos de ensino e aprendizagem, através de visões teóricas, tradicional e estrutural.

Essas visões são interessantes, pois estruturam os elementos do sistema para codificar e decodificar as relações interpessoais que comprovam o desenvolvimento do corpo discente.

A esse respeito, Nunan (1999)² afirma que o sistema fonológico tem sido explorado por diversos teóricos, de forma diferente dos sistemas léxico e gramatical, talvez devido ao fato de que a influência da língua mãe seja muito mais claro na pronúncia do que na gramática ou vocabulário. De fato, parece ser mais fácil adquirir proficiência gramatical ou lexical do que na pronúncia.

Grande número de teóricos que tentaram explicar essa dificuldade na aquisição de uma boa pronúncia, observou que, até certa idade, o aluno tem mais facilidade em adquirir uma pronúncia bem próxima do falante nativo. Este estágio, conhecido como “período crítico”, seria nas palavras de Brown (1994), um estágio durante o qual o aprendiz tem maior facilidade para aprender uma língua estrangeira e que, após o mesmo, a aprendizagem se torna cada vez mais difícil principalmente em se tratando de aspectos fonológicos. Embora essa hipótese tenha convencido muitos estudiosos no assunto, ela ainda enfrenta severas críticas de outros que a refutam por falta de comprovação científica.

Flege (1987, p. 162)³, por exemplo, argumenta que não se pode ainda aceitar esta

1 SANT'ANNA, Ilza Martins e SANT'ANNA, Victor Martins. *Recursos educacionais para o ensino: quando e por quê?* – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

2 NUNAN, David. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

3 FLEGE, James Emil. “A Critical Period for Learning to Pronounce Foreign Languages? In: *Applied Linguistics*. vol.8, no.2, p.162-177, 1987.

hipótese devido à falta de evidência científica, alegando que “uma análise da literatura empírica e teórica existente leva à conclusão de que não há um argumento conclusivo para a existência de um período crítico para a aprendizagem da fala humana”. Em contrapartida, Patrowski (1990, p.73)⁴, em resposta ao argumento ante período crítico de Flege (1987), publica um artigo defendendo a hipótese do período crítico. Em poucas palavras, Patrowski alega que Flege não havia interpretado de forma correta a hipótese, tampouco havia apresentado contra-argumentos convincentes. A despeito dessa discussão acerca da legitimidade desta hipótese ou da existência ou não de um período ideal para se aprender uma segunda língua, é observável a dificuldade de alunos adultos com a pronúncia.

Além disso, outra questão problemática permeia o ensino da pronúncia: o preconceito em relação à ênfase no ensino da pronúncia que é geralmente associado a metodologias ultrapassadas e com atitudes de alienação e supervalorização da língua e cultura estrangeira em detrimento da identidade nacional do aprendiz da Língua Estrangeira (LE):

A exigência de uma pronúncia tão perfeita quanto a do nativo e a incorporação de hábitos culturais, ou seja, a cópia, xérox do falante nativo, não podem ter outro objetivo senão o de domínio cultural. Tal atitude de imitação perfeita é o primeiro sintoma de alienação a se detectar (Moita Lopes, 1996, p. 42-43)⁵.

Observa-se que muitas vezes pode haver, de fato, uma admiração exagerada da parte dos professores de LE pelo estrangeiro, pela pronúncia do nativo e pela cultura do país onde a língua alvo é falada. No entanto, evitar o ensino da pronúncia ou ignorar certos aspectos culturais não nos parece a solução para se evitar a alienação do professor ou do aluno. Faz-se necessário, desmistificar a concepção de que o ensino da pronúncia seja necessariamente associado à ideia de supervalorização de uma língua ou cultura estrangeira e, por conseguinte, seja visto como uma desvalorização da língua e cultura do país de origem do aprendiz da LE.

ABORDAGEM INSTRUMENTAL EM SALA DE AULA

A aprendizagem de qualquer língua deve seguir as habilidades linguísticas ouvir, falar, ler e escrever e praticadas em sala de aula, exercendo a abordagem comunicativa pela qual devem estar de acordo com as técnicas e estratégias envolvidas em um conjunto de ideias relacionadas com o ensino e aprendizagem da língua alvo.

Desde as primeiras séries da Educação Básica há orientação aos alunos quanto a importância de trabalhar leitura, escrita com textos em sala de aula, tendo em vista que esta é uma missão desafiadora para alunos e professores, sendo uma tarefa difícil em um ambiente de 40 e as vezes de 50 alunos espremidos em uma sala de aula. Por isso, encontra-se resistência dos alunos em relação a produção, interpretação e compreensão de textos em diferentes disciplinas, isso porque eles não têm o hábito de praticar as técnicas necessárias que despertam o interesse e a motivação para tais abordagens. Para alguns a ação de expressar e expor suas ideias é natural, mas para outros esse processo se torna difícil e lento e muitos acabam desistindo de praticar. No entanto, o processo cognitivo requer habilidades desenvolvidas de diferentes formas por cada estudante, este processo

⁴ PATROWSKI, Mark S. *Age and accent in a second language: a reply to James Emil Flege*. In: *Applied Linguistics*. vol.11, no.1, 73-89, 1990

⁵ MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercados das Letras, 1996.

pode ser praticado em sala de aula de diferentes formas, a saber: estrutura, foco, geração de ideias, revisão, vocabulários, palavras novas etc.

O texto em sala de aula pode ser proveitoso se trabalhado por todos em conjunto um ajudando o outro como uma interação, muitos professores estabelecem o que querem dos alunos sem dar espaço para expor as ideias deles, talvez não haja uma troca de informação e isso acaba atrapalhando, já que eles esperam do professor praticamente tudo. Segundo Koch (2006)⁶:

Um texto se constitui enquanto tal, no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido (Koch, 2006 p.25).

No primeiro momento, o texto é visto como um complexo semântico, um produto acabado, e quando os alunos vão aplicando as técnicas de leitura percebem o quão é importante essa etapa de comunicativa do leitor e o texto. Nessa perspectiva, as ideias se unem e reúnem interpretações capazes de debates dentro da língua alvo, dependendo do tipo de texto apresentado e explorado em um pequeno espaço de tempo, mas que tem um significado para os alunos enquanto escola e comunidade escolar enquanto sociedade, estas sequências textuais observa a existência de construção de aprendizado através desse gênero novo praticado no Brasil e pouco explorado no Ensino Médio nos anos finais, deve ser observado também a presença de frases coerentes e coesivas para transmitir o sentido do texto de forma clara e objetiva. Brandão (2001 p.19)⁷ diz que a linguística enquanto ciência específica: “é recente e a sua preocupação inicial foi com as unidades menores que o texto (o fonema, a palavra, a frase). Na medida em que ela passa a se preocupar com o texto, começa a pensar na questão do gênero”. A relação da linguística com a abordagem do inglês instrumental em sala de aula propicia encontros arbitrários da língua, e vários fatores contribuem para o processo de ensino e aprendizagem apresentados em textos e podem observar: impressões sensitivas, cores, formas, músicas, sentimentos, tabelas, gráficos, imagens, títulos, subtítulos, cenários etc. e várias abordagens que trabalhadas em sala de aula pode levar o aluno a uma viagem cheia de aventuras com sua própria imaginação, eles tem a possibilidade de enriquecer seu vocabulário através desta criações, envolvendo diferentes etapas, desde a escolha até seu conhecimento de mundo.

Quando o aluno trabalha com textos descritivos, dissertativos, narrativos, injuntivos, investigativos, ele deve atentar para a forma de explicar suas ideias, aplicando as técnicas e abordagens, o importante é dar o primeiro passo nesse processo de construção e familiarização e as etapas que direcionam ao objetivo e conclusões fazem parte da estrutura textual. Essa observação deve ser feita a partir do tópico frasal, geralmente encontrado na primeira linha do texto, também conhecido como ideia principal e a partir disso o texto vai ganhando formas através da introdução, desenvolvimento e conclusão, sem deixar de lado o conhecimento prévio e inferências para uma melhor compreensão, em diferentes tipos de textos e gêneros textuais. Segundo Marcushi⁸ a tipologia textual.

6 KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto. 2004.

7 BRANDÃO, H. N. *Texto, gênero do discurso e ensino*. In: CHIAPPINI, L. *Gêneros do discurso na escola: mito, cordel, discurso político, divulgação científica*. In: 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

8 MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2010.

Designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). [...] Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar (Marcushi, 2008 p. 155).

O ensino da linguagem por meio da abordagem instrumental e do uso de inglês para fins específicos é dado em diferentes tipos de textos dos quais são empregadas as técnicas de leitura (*scanning e skimming*), além de aspectos lexicais trabalhados na comunicação entre pares, em grupos e individuais. O ensino do inglês por meio dessa abordagem apesar do carro chefe ser leitura, as classes gramaticais também são exploradas sem elas não existia textos e todas elas são fundamentais para prática em língua inglesa, onde o aluno se sintia confiante em realizar as avaliações posteriores, através de textos cabe ao professor despertar no aluno o interesse pela escrita para a construção de textos dentro e fora das salas de aula, para que ele acelere seu raciocínio para as atividades fora do ambiente escolar. As observações para a construção dependem das variações e capacidades de cada leitor. Para isso é preciso ter um planejamento e seguir determinado objetivo. De acordo com Platão e Fiorin (2007, p. 297-298)⁹:

Como os fatos reproduzidos numa descrição são todos simultâneos, nesse tipo de texto não existe obviamente relação de anterioridade ou posterioridade entre os seus enunciados. Tanto isso é verdade que a disposição dos enunciados descritivos pode ser alterada sem que se corra o risco de mudar nenhuma sequência cronológica. Nesses enunciados podem ocorrer verbos que exprimem ação, movimento, mas esses movimentos são sempre simultâneos, não indicando progressão de um estado anterior para outro posterior. O fundamental na descrição é que não haja progressão temporal, isto é, que não se saia da relação de simultaneidade e que não se possa, portanto, considerar um enunciado anterior a outro¹⁰.

Quando o aluno começa a escrever a leitura se torna natural e não enfadonha ele está fazendo um passeio turístico cheio de aventuras e não pode esquecer seu material de trabalho máquina fotográfica, caneta, lápis, papel, bloco de anotações e outros acessórios que fazem uso nesse meio de aprendizagem, vale ressaltar que o processo de ensino e aprendizagem é um relacionamento inseparável, porque um completa o outro e esse processo envolve o papel do professor e do aluno em diferentes contextos individuais e particulares, quanto mais transparência melhor é a construção de repertórios estabelecidos por parceiros para uma construção sólida com recursos disponíveis nos mais detalhados lugares, cheio de informações para desenvolver um bom texto.

No entanto, os textos literários, investigativos, linguísticos, verbais, não-verbais podem apresentar diferentes culturas que podem influenciar na performance dos alunos.

Câmara Jr (2002 p. 61)¹¹ relata: “a arte de escrever, na medida em que consubstancia a nossa capacidade de expressão do pensar e do sentir; tem de firmar raízes na nossa própria personalidade”.

A escrita procura arquivar através da sociedade vários modos de como usar a linguagem juntamente com os gêneros. Os professores deverão providenciar através de análises textos autênticos e modelados como propósito de atividade comunicativa que responde outras pessoas e outros textos. A escrita falada não deverá ser simplesmente enfatizada como um acontecimento de aspectos discretos da linguagem, mas está situado dentro do contexto.

9 PLATÃO & FIORIN. Para entender o texto: leitura e redação- 17 ed.- são Paulo: Ática, 2007.

10 PLATÃO & FIORIN. Para entender o texto: leitura e redação- 17 ed.- são Paulo: Ática, 2007.

11. CAMARA JÚNIOR, J. M, Expressão Oral e Escrita. 27. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Um bom texto não é aquele que apresenta, ou não apresenta características literárias mais aquele que adota uma situação comunicacional que está sendo produzido, na escolha do gênero, da estrutura, do assunto, no estilo e nível de linguagem alguns embaraços a respeito da produção textual pode ser uma junção de planejamento e geração de discurso, na revisão e avaliação. Desta forma, é preciso trabalhar a fraqueza do aluno saber onde ele tem maior deficiência, entretanto isto não deve ser feita de uma forma isolada tendo em vista que uma dificuldade ajuda outra. De acordo com Sanches e Bonals, (2008, p. 310)¹²:

Alunos que possuem problemas na aquisição da escrita, normalmente possuem algum tipo de Déficit de aprendizagem. E com o tempo, se esses problemas não receberem o passadio adequado, aparecerão quadros consequentes da falta de tratamento, tais como: “falta de motivação, desinteresse pela escrita, problemas de comportamento, desajustes emocionais, baixa autoestima, entre outros, todos eles agravados à medida que o aluno cresce e as dificuldades se tornam crônicas.

Se os alunos não tiverem o prazer pela escrita, eles ficam vulneráveis em sua programação futura como na realização de um exame vestibular que dar acesso à universidade. A autoestima do aluno não deve ser alterada pela primeira decepção que encontrarem, por outro lado deve –se ganhar força para seguir sua carreira acadêmica até chegar em um mestrado e possivelmente um doutorado. O aluno não tem que se preocupar quanto a sua caligrafia, porém a preocupação maior será a produção de texto, usando sua mente e imaginação. O primeiro passo é criar depois pensa na caligrafia. Os alunos têm na escrita uma atividade cultural, onde cria e desenvolve suas ideias através de pensamento crítico. É necessário escrever sobre alguma coisa todo dia para apagar esse fantasma do que a escrita é complicada. Os professores têm que motivar os alunos a novas abordagens em sala de aula a partir do processo do ensino aprendizagem.

Um bom caminho para alunos que têm dificuldade de aprendizagem de acordo com a proposta de letramento seria contemplá-las com aquilo que elas não fazem uso dentro de seu meio social. De acordo com os PCN's (2001, p.54):

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar dentre os trechos que circulam socialmente, aquele que pode atender uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégia de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

Nesse processo o professor mediador deve estimular o alunado valorizando, e acreditando que o educando é capaz de aprender. Para isso, o educador precisa ter boa vontade, estudar, planejar, e pensar em diferentes estratégias e materiais para utilizar nas aulas. E, para levar todos a aprender é necessário ainda considerar as necessidades de cada aluno e avaliar constantemente os resultados alcançados.

Também é importante levar em consideração a participação da família no processo de aprendizagem do indivíduo. Para que isso ocorra é preciso uma dinâmica familiar saudável, manter sempre uma boa relação com os pais ou responsáveis do adolescente. Pois, eles precisam participar ativamente das atividades de seus filhos, afim de que se tornem futuros leitores.

Nesse contexto o que nos chamaram a atenção, motivando-nos a fazermos uma reflexão sobre essas dificuldades às quais passam nossos educandos, na escola da zona urbana de nosso município de Nhamundá, definindo para pesquisa apenas uma instituição

¹² SANCHES-CANO, M. B. J. *Avaliação psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

urbana. Assim, foi delimitado o espaço para pesquisa. A dificuldade ali encontrada levou-me ao foco da pesquisa em loco.

Com a pretensão de apresentar respostas prontas e definitivas, mas dentro do olhar das Ciências da Educação, faremos um estudo bibliográfico de autores que tratam do tema abordado, e pesquisa de campo para levantamento de dados, no sentido de refletir e entender porque ocorre esse transtorno em nossa educação.

Quando o professor detecta que o aluno tem dificuldade de aprender, primeiramente deve conhecer a realidade familiar do mesmo, e logo em seguida buscar metodologias e estratégias e, se possível mudar sua forma de ensinar é tarefa primordial do professor.

Assim, os professores de língua portuguesa desta instituição devem ser educadores, estimuladores, facilitadores, orientadores nesse processo de ensino aprendizagem junto à toda equipe escolar traçando metas e meios para ajudar o alunado a sanar essa dificuldade mesmo que seja nas séries finais do ensino fundamental II evitando assim, que esses alunos sofram na nova série de ensino.

O aluno que ingressa no ensino médio com dificuldade de aprendizagem, com certeza não terá um bom desempenho na vida escolar, eles se sentem inferiores, discriminados, desestimulados e acabam perdendo a motivação para aprender.

Gusmão (2001) aponta a dificuldade de aprendizagem como uma falha no processo da aprendizagem que ocasionou o não aproveitamento escolar. E analisando está dificuldade constatam-se falhas na aprendizagem como também no ato de ensinar, algo está ocorrendo de errado na alfabetização destes alunos.

Evidencia-se que o processo de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental a qual pertenceram os alunos que ora cursam as séries finais deixou grandes lacunas e prejuízos na aprendizagem dos mesmos.

Outro fator que evidencia a grande maioria destes alunos e não apresentarem indícios de transtornos que os impedem de aprender chega ao final do ensino fundamental II sem o conhecimento necessário para a continuação do processo de ensino e isso causa desmotivação a estes alunos.

Para Furtado (2007):

Quando a aprendizagem não se desenvolve conforme o esperado para a criança, para os pais e para a escola ocorre a “dificuldade de aprendizagem”. E antes que “a bola de neve” se desenvolva é necessário à identificação do problema, esforço, compreensão, colaboração e flexibilidade de todas as partes envolvidas no processo: Criança, pais, professores e orientadores. O que vemos são crianças desmotivadas, pais frustrados pressionando a criança e a escola.

A partir dos questionários e das observações realizadas na escola fica claro que alguns alunos trazem consigo essa dificuldade desde a educação infantil, fundamental e muitas das vezes acompanhada por toda sua vida escolar.

Ler o mundo é assumir-se como sujeito da própria história. É ter consciência dos processos que interferem na sua existência como ser social e político. O indivíduo só é capaz de fazer uma leitura permanente do mundo, quando consegue captar o que se apre-

senta através do dinamismo deste mundo para nele interferir e atuar, sentindo-se, então, motivado para a leitura da palavra. Nesse sentido, a leitura da palavra escrita só se realiza quando interage com o espaço em que o homem se sente sujeito, ou seja, quando existe uma estreita relação com o trabalho e o contexto de que participa.

Lajolo comenta sobre Paulo Freire dizendo:

Para Paulo Freire, leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver. E para que a leitura desempenhe esse papel, é fundamental que o ato de leitura e aquilo que se lê façam sentido para quem está lendo. Ler, assim, para Paulo Freire, é uma forma de estar no mundo (Lajolo, 2003. p.5).

E Freire, através de exemplos do cotidiano, mostra como lemos o mundo o tempo todo:

Desde que nascemos, vamos aprendendo a ler o mundo em que vivemos. Lemos no céu as nuvens que anunciam chuva, lemos na casca das frutas se elas estão verdes ou maduras, lemos no sinal de trânsito se podemos ou não atravessar a rua. E, quando aprendemos a ler livros, a leitura das letras no papel é uma outra forma de leitura, do mesmo mundo que já líamos, antes ainda de sermos alfabetizados (Freire, 2003, p.5-6).

No mundo do conhecimento em que vivemos, caracterizado pela circulação da sociedade de um grande e diversificado volume de informações, a capacidade de ler e de interpretar textos em múltiplas linguagens é imprescindível, pois sem ela torna-se mais difícil ter acesso às informações e, principalmente, estabelecer relações entre aquelas que já estão a nosso alcance.

Entende-se que a leitura é um “processo de compreensão abrangente que envolve aspectos sensoriais, emocionais, intelectuais, neurológicos, bem como cultural, econômico e político. É a correspondência entre os sons e os sinais gráficos, através da decifração dos códigos e a compreensão do conceito ou ideias” (Coelho, 2009, p.85).

Tanto quanto a fala, a leitura é um processo adquirido em longo prazo e em certas circunstâncias de vida que determina o sucesso ou até mesmo a dificuldade na aprendizagem.

O processo da leitura proporciona segurança frente ao processo de alfabetização e letramento. Diante disso, deve-se ter em mente, que é o papel fundamental tanto dos pais, quanto da escola e dos professores, oferecer oportunidades para que o aluno se descubra e se torne leitor. O estudante deve ter contato com os livros desde o mais cedo possível, para então, perceber o prazer e o conhecimento que um pequeno e simples livro pode lhe proporcionar na sua vida. O aluno leitor, certamente adquire uma postura autônoma, crítica e reflexiva, sendo esses fatores essenciais e necessários para a formação da vida.

Freire (1992) ressalta que, o início da vida leitora de um sujeito se dá por meio da leitura de mundo, feita através de objetos, expressões, figuras e etc.

O professor mediador é de fato o que conduzirá o aluno a desenvolver suas habilidades, motoras, cognitivas, sensoriais aos mais variados assuntos.

Fatores cognitivos – o educando que possui alguns problemas em seu organismo pode apresentar maior dificuldade em assimilar os conceitos transmitidos. Como a falta de atenção e concentração é um outro fator que interfere na aprendizagem.

Déficits físico ou sensoriais - É o caso de alunos que possuem deficiência auditiva ou de visão dificulta o acompanhar o ritmo dos colegas, necessitando de uma metodologia diferenciada para superar suas limitações sensoriais.

Fatores afetivos emocionais – existe uma grande influência desse fator na vida do ser humano como por exemplo: brigas, discussões entre outros.

Fatores afetivos que são mais duradouros podem interferir no processo de ensino/aprendizagem de um educando leva muitas das vezes ao fracasso.

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educador realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

Segundo alguns estudiosos os alunos com dificuldades na aprendizagem da escrita, quando estão diante daqueles que não apresentam dificuldades, preferem não escrever para não se expor necessitando de mais apoio por parte dos pais e dos professores para se sentirem encorajados a construir textos, que podem ser apresentados aos familiares e amigos.

Entretanto, a escrita é algo a mais que a leitura, necessitando de habilidades específicas, a qual precisa ser treinada e ensinada. Garcia descreve da seguinte forma os problemas encontrados na escrita:

As dificuldades de aprendizagem da escrita ou disgrafia poderiam ser conceitualizadas nos seguintes termos: trata-se casos que, sem nenhuma razão aparente, manifestam-se dificuldades na aprendizagem da escrita no contexto de uma inteligência normal, bom ambiente familiar, sócio- econômico, escolarização correta, normalidade na percepção e na motricidade, e suspeita que o déficit esteja em alguma disfunção na área da linguagem. Além disso, as áreas não linguísticas funcionam adequadamente, como, por exemplo, em raciocínio e cálculos numéricos. Igualmente é comum observar as dificuldades de aprendizagem da escrita associadas as da leitura, daí que, às vezes, se fala de dificuldades de aprendizagem da escrita associadas às da leitura, daí que, às vezes, se fala de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita ou de dislexias- disgrafia, ainda que, de alguma forma, se dê dissociação (Garcia, 1998).

O atraso na escrita pode ocorrer por escolarização inadequada, pouca motivação ou baixa inteligência no ambiente familiar, no contexto social de pouca cultura e criatividade isso pode refletir na sua produção escrita. Já para o aluno que vive em um ambiente estimulador isso não tem tanta importância.

Outro fator que pode causar o atraso é: o processo motor do aluno com confusão de letras, diferentes tipos de escrita, adições ou omissões de letras, letras inadequadas, grafemas grandes ou muito pequenos, desproporção entre as letras, espaços excessivos, amontoamentos de letras e palavras e desrespeita as margens. Neste caso, a dificuldade encontra-se na grafia, ou seja, na escrita.

Essa dificuldade faz necessário detectar na escrita por meio necessário o diagnóstico realizado com os alunos em sala de aula.

Sabe-se que a escrita inicial do aluno é a mais importante em todo o processo escolar, pois é o início da conquista pelas primeiras letras e pelas primeiras palavras escritas, desde então, a escrita deve ser apresentada ao aluno com certos cuidados, isto é, apresentar

a escrita de forma divertida e dinâmica, para que os alunos despertem o interesse e o gosto pelo que irão aprender. A escrita deve ser ensinada com comprometimento ético, com sentido e reflexão sobre a prática pedagógica em si, e a realidade dos alunos inseridos no contexto educacional, ensinando-os através de signos e não de sinais.

RESULTADOS

A abordagem instrumental é importante em sala de aula, pois é um campo de conhecimento pouco utilizado. Aborda as habilidades linguísticas com foco na leitura e interpretação textual, a fim de verificar como ocorre esse processo em uma sala de aula por alunos do ensino médio. O processo de ensino e aprendizagem por meio da abordagem instrumental.

No ensino instrumental, o professor torna-se um consultor linguístico e o aluno mantém o seu estatuto de especialista na sua área específica de trabalho. O professor conta com a realidade do aluno para montar sua metodologia de ensino aluno interagirá com o professor, que possui o conhecimento linguístico da língua estrangeira.

O Inglês Instrumental passa a ser uma metodologia que direciona os estudos de inglês para um objetivo profissional específico. Está focado em atender as demandas linguísticas de uma área específica.

É uma estratégia didática que consiste em olhar o texto apenas para detectar o assunto geral, sem se preocupar com os detalhes. Diante disso indaga-se. Ao corpo docente o inglês instrumental é importante para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula?

Figura 1 - Relatório da entrevista docente.



Fonte: O pesquisador, 2022.

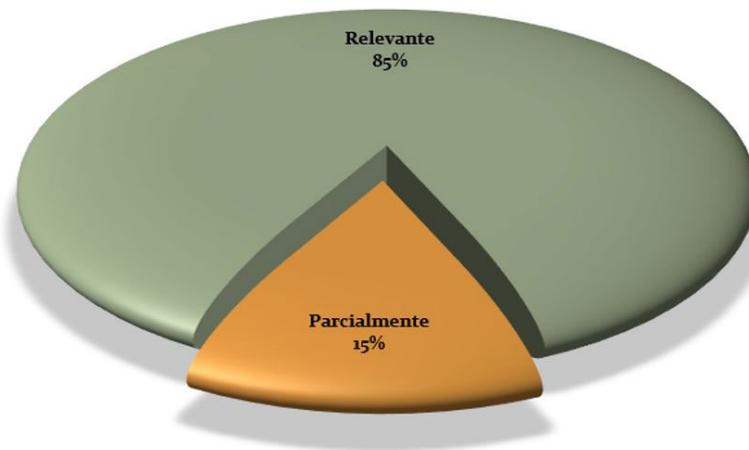
Como explicito na figura que foi adaptada as falas dos educadores participantes desta pesquisa constatou-se que a metodologia instrumental auxilia de forma plausível o aprendizado, melhora a leitura, vocabulário e ao mesmo tempo é um aprendizado acelerado ao estudante.

O inglês instrumental consiste no treinamento instrumental na língua inglesa. Também é conhecido como Inglês para Fins Específicos. O objetivo principal é capacitar o aluno, em um período relativamente curto, a ler e compreender o essencial para a realização de determinada atividade. As abordagens terão como foco os exames de ENEM, PSC e SIS, do qual o alunado está saindo da educação básica e entrando no nível superior.

O inglês instrumental é uma das muitas abordagens para o ensino de inglês que lida com o inglês com o inglês geral. De acordo com Monteiro (1999): “para ser um professor de inglês para fins específico, antes tem que ser um bom professor de inglês geral”. O estudo da gramática restringe-se ao mínimo necessário, sendo normalmente associado ao texto. Como o Brasil quase não visa a comunicação oral em inglês, é comum o uso da língua portuguesa.

Na aplicabilidade do instrumento para os alunos acerca da rentabilidade do Inglês Instrumental na concepção dos alunos os mesmos mencionaram que:

Gráfico 1 - Parecer dos alunos referente ao inglês instrumental.



Fonte: o Pesquisador, 2022.

A partir dessas indagações feita aos alunos percebe-se a importância de trabalhar a abordagem de inglês instrumental em sala de aula, para isso faz-se necessário apresentar as técnicas de leitura em língua inglesa, a saber: scanning, skimming, cognatos e falsos cognatos, onde todos colaboram para a abordagem comunicativa traçando o objetivo final, que é uma melhor compreensão dos textos em inglês dentro das habilidades linguísticas, a fim de abranger um campo de conhecimento que vá além de um simples texto. Mas, que o leitor possa entendê-lo e praticar no seu dia a dia.

Perguntado aos alunos se a abordagem instrumental é importante para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. 85% responderam que sim, já que é um fator motivador, além disso os alunos argumentaram que sentirão mais confiantes em fazer as provas de exames quando aprendem a trabalhar textos em sala de aula de forma dinâmica e compartilhada, pois a relação entre docente e discente passa a ter um filtro de afetividade que colaboram para a aprendizagem, sem contar que o corpo discente se sente mais leve e mais seguro a fazer perguntas, tirar dúvidas e aperfeiçoar seu conhecimento. 15% responderam que ajuda sim mais de forma parcial, estes por sua vez não têm perspectiva de alcançar objetivos e planejam somente terminar o ensino médio e seguir com outras

atividades que não seja a educacional. Com base nessas respostas percebe-se quão importante planejar-se para ter metas e conseguir objetivos, tendo em vista que todos tem um caminho a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente obra teve como objetivo, Identificar o uso de inglês para fins específicos como ferramenta para a compreensão de textos e como fator motivador no processo de ensino e aprendizagem em língua inglesa para alunos das 3ª séries do Ensino Médio na Escola Estadual Professor José Paula de Sá em Nova Olinda do Norte-AM/Brasil, no período de 2022-2023.

Constatou-se que a abordagem instrumental nasce de uma visão mais tradicional da linguagem e do ensino-aprendizagem, ou seja, das concepções estruturalista. O uso do inglês instrumental está relacionado à necessidade apresentada para o estudo específico da língua.

O Inglês Instrumental é ajudar o aluno a ler em inglês, mesmo com pouco ou nenhum conhecimento desse idioma. O fato de ter conhecimento da língua materna é um elemento facilitador para a compreensão de um texto escrito em qualquer outro idioma. O inglês instrumental pode ser usado para ajudar os alunos com compreensão de leitura e vocabulário.

No que se refere a verificar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, através da Abordagem Instrumental em sala de aula. Ficou comprovado o Inglês Instrumental, é uma das muitas abordagens do ensino que lida com língua técnica e científica. Ele se concentra no uso de estratégias específicas.

A motivação do aluno é aumentada pela rápida aprendizagem é estimulado a buscar seu próprio desenvolvimento e aperfeiçoamento. Os alunos são encorajados a serem autoconfiantes. O professor também é incentivado a estimular o aluno a ser autossuficiente.

Ficou comprovado que o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa em sala de aula se dá através da capacitação do aluno a ler e compreender textos em inglês. A gramática é ensinada de forma contextualizada, auxiliando na compreensão dos textos.

Inglês instrumental é o ensino da língua estrangeira com foco nas necessidades específicas do aluno. Envolve o uso da língua alvo para fins comunicativos, seja em tarefas de compreensão oral ou escrita. A abordagem instrumental tem preocupações eminentemente sociais, pois vê o aluno como um ser integrado a uma sociedade que determina nele necessidades mais ou menos explícitas de aprender uma segunda língua. O educador precisa fornecer estratégias e habilidades necessárias para atingir tais objetivos através do uso de seu conhecimento do mundo, sua capacidade de raciocinar e seu conhecimento linguístico prévio.

As técnicas e estratégias de leitura utilizadas em sala de aula para facilitar o ensino da língua inglesa.

Conclui-se que a abordagem instrumental com ênfase na língua inglesa, embora nova no campo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, aparece cada vez mais como um recurso facilitador para a compreensão de textos na área do estudo em foco.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, H. N. **Texto, gênero do discurso e ensino**. In: CHIAPPINI, L. Gêneros do discurso na escola: mito, cordel, discurso político, divulgação científica. In: 2º ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2006.
- CAMARA JÚNIOR, J. M. **Expressão Oral e Escrita**. 27. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- DÍAZ, F. **O Processo de aprendizagem e seus Transtornos**. Salvador: EDUFBA.
- FLEGE, James Emil. " **A Critical Period for Learning to Pronounce Foreign Languages?** In: Applied Linguistics. vol.8, no.2, p.162-177, 1987.
- KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto. 2004.
- MARCUSHI, L. A. **Produção Textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2010.
- MINAYO, M.C.de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercados das Letras, 1996.
- NUNAN, David. **Second Language Teaching and Learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.
- PATROWSKI, Mark S. **Age and accent in a second language: a reply to James Emil Flege**. In: Applied Linguistics. vol.11, no.1, 73-89, 1990.
- PLATÃO & FIORIN. **Para entender o texto: leitura e redação**- 17 ed.- São Paulo: Ática, 2007.
- PLATÃO & FIORIN. **Para entender o texto: leitura e redação**- 17 ed.- São Paulo: Ática, 2007.
- SANCHES-CANO, M. B. J. **Avaliação psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SANT'ANNA, Ilza Martins e SANT'ANNA, Victor Martins. **Recursos educacionais para o ensino: quando e por quê?** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

A educação inclusiva uma nova perspectiva

Inclusive education a new perspective

Maria Iranice Pontes Fonseca

Professora da Rede Estadual do Amazonas/SEDUC, possui formação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Pará - UFP. Especialista em Educação Matemática pela Escola Superior Batista do Amazonas - ESBAM. Mestrado e Doutorados em Ciência da Educação pela Universidad Del Sol - UNADES. LATTES ID: <http://lattes.cnpq.br/4743533516740147>

RESUMO

O presente estudo discute sobre desenvolvido abordou os pressupostos teóricos e práticos, em uma ação pedagógica voltada para a formação dos conceitos de Matemática em Geometria, partindo da proposta didático-pedagógica, desenvolvida no contexto da Educação Inclusiva, com um público que vive em meio a muitas transformações e aceitações, onde o grande desafio do professor dentro da sala de aula é transmitir um conhecimento de maneira efetiva e eficaz, para o aprendizado dos alunos ditos normais e os que apresentam algum tipo de necessidade especial, trabalhando junto a esses alunos a incluso. Cujas a temática é desenvolvida no ensino de Matemática. Na educação o ensino da Matemática é um desafio muito grande, onde professores e alunos buscam por uma qualidade melhor de ensino e aprendizagem. E diante de tal pressuposto, pesquisas e estudos indicam que um educador que, além dos recursos didáticos rotineiros, usados na transmissão do conhecimento, também faz o uso dos mais diversos materiais para enriquecer suas aulas, diante de determinados conteúdos didáticos, O panorama histórico da educação especial começou a se desenhar no final do século XX, trazendo uma reflexão que se formou a partir de pesquisas realizadas, que identificaram a necessidade de se repensar a Educação, e por volta da década de 90, se começou a falar sobre uma transformação efetiva da escola, no âmbito da Educação Inclusiva, não só do portador de deficiências, mas de todos os envolvidos no processo educacional, em âmbito mundial a Declaração de Salamanca, a metodologia envolver acerca das práticas educacionais, com professores e pedagogos da Escola Estadual Professora Hilda de Azevedo Tribuzy, na cidade de Manaus no ano de 2022, no qual se realizou uma abordagem quali-quantitativo, através de um estudo de caso. Analisando os procedimentos metodológicos que estão sendo aplicados na escola para a prática do ensino da Matemática para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, da referida escola, dentro de uma perspectiva da escola inclusiva.

Palavras-chave: educação inclusiva; ensino de matemática; recursos didáticos.



ABSTRACT

This study discusses the theoretical and practical assumptions developed in a pedagogical action aimed at the formation of Mathematics concepts in Geometry, based on the didactic-pedagogical proposal, developed in the context of Inclusive Education, with a public that lives in the midst of many transformations and acceptances, where the great challenge of the teacher in the classroom is to transmit knowledge in an effective and efficient way, for the learning of so-called normal students and those who have some type of special need, working with these students for inclusion. Whose theme is developed in the teaching of Mathematics. In education, the teaching of Mathematics is a very big challenge, where teachers and students seek a better quality of teaching and learning. And given this assumption, research and studies indicate that an educator who, in addition to routine teaching resources used in the transmission of knowledge, also uses the most diverse materials to enrich their classes, in view of certain teaching content. The historical panorama of special education began to take shape at the end of the 20th century, bringing a reflection that was formed from research carried out, which identified the need to rethink Education, and around the 90s, people began to talk about an effective transformation of the school, within the scope of Inclusive Education, not only for people with disabilities, but for everyone involved in the educational process, at a global level the Salamanca Declaration, the methodology involved in educational practices, with teachers and pedagogues from the Escola Estadual Professora Hilda de Azevedo Tribuzy, in the city of Manaus in 2022, in which a qualitative-quantitative approach was carried out, through a case study. Analyzing the methodological procedures that are being applied in the school for the practice of teaching Mathematics to students in the 6th grade of Elementary School II, from the perspective of an inclusive school.

Keywords: inclusive education; mathematics teaching; teaching resources.

INTRODUÇÃO

A Educação é um direito que todos os indivíduos têm, garantido pela Lei, nos termos do art. 205/CFB (Constituição Federal do Brasil) de 1988, desde os quatro anos de idade a criança deve ser incentivada a estar no ambiente escolar, sendo dever do Estado e da família, promover o pleno desenvolvimento dessa criança, para que possa se tornar atuante na sociedade onde vive e esteja preparada para o mercado de trabalho

No Art 4º trata da garantia do direito a educação dos alunos com necessidades especiais, no seu inciso III, que diz:

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (LDB, 2017, p. 11).

É um direito constitucional que não só os alunos ditos normais, mas também os alunos com necessidades educativas especiais tenham a garantia de uma educação de qualidade. Isso implica, em muitos fatores que toda a comunidade escolar deve atentar, pois uma escola para que ela tenha condições de proporcionar uma Educação Inclusiva, deve passar por um redimensionamento não só da infraestrutura nas dependências da escola, mas principalmente no que consiste a aceitação, e a valorização das diferenças.

De acordo com as políticas educacionais, uma escola que se prepara para enfrentar o desafio de oferecer uma Educação Inclusiva e de qualidade para todos os seus alunos, deve cuidar da valorização do resgate aos valores culturais, que fortalecem a identidade individual e coletiva dos indivíduos, bem como pelo respeito ao ato de aprender e de construir, considerando que, cada aluno da sala de aula apresenta características próprias e individuais.

A inclusão de alunos com deficiência é defendida por Matos e Mendes (2014, p. 41), quando afirma que:

[...] uma proposta que considere a capacidade de aprendizagem desses estudantes, seu singular processo de desenvolvimento e a possibilidade de oferecer, a estes sujeitos, diferentes modos de compensação e diversos instrumentos adaptativos que venham a contribuir com a superação de suas dificuldades.

Por traz de cada indivíduo existe um conjunto de valores e informações que eles já chegam à escola trazendo consigo que os tornam únicos e especiais, estabelecendo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem completamente diferentes e únicos de cada um. O desafio e as expectativas dos profissionais que atuam na escola hoje é trabalhar com essas diversidades na tentativa de construir um novo conceito, dentro do processo ensino e aprendizagem desses alunos.

As reflexões que possibilitam esse novo olhar para a escola implicam em uma busca de alternativas que possa garantir o acesso e a permanência de todos os alunos no ambiente escolar. Sendo assim, com certeza ocorrerá a construção de uma sociedade inclusiva compromissada, pois o espaço escolar, hoje, deve ser visto como um espaço de todos e para todos, o que inclui também, os portadores de necessidades educacionais especiais.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (LDB, 2017, p. 41).

A inclusão educacional vista como um fenômeno social que ainda é complexo, tem se desenvolvido no mundo como um todo, isso só está acontecendo em decorrência de muitas lutas dessas pessoas com necessidades especiais de diversos tipos, de seus familiares e de muitos movimentos sociais, que lutam pela transformação, não só nas atitudes preconceituosas que foram se estabelecendo ao longo da história, mas também em relação ao tratamento dado a essas pessoas na sociedade onde vivem.

A escola inclusiva feita com igualdade e justiça é um desafio que implica em rever algumas exterioridades, que envolvem desde o setor administrativo até o pedagógico escolar. As Unidades Escolares de Ensino Regular (UEER) devem oferecer vagas suficientes para matricular todos os alunos, organizando o ambiente escolar de forma que atenda com equidade aos educandos com necessidades educacionais especiais, e lhes assegurando as condições necessárias para a sua permanência no ambiente de aprendizagem.

De acordo com o artigo 3º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 onde diz que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais e especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p. 1).

As políticas de inclusão dos alunos que apresentam algum tipo de necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não incidem apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial desses indivíduos, respeitando suas diferenças e procurando atender a todas as suas necessidades físicas e mentais, pois esses direitos lhes são assegurados.

As necessidades especiais dos indivíduos devem ser respeitadas e dadas o devido respeito, valorizando entre todos os envolvidos no processo educacional, dando importância ao papel da escola na vida desses discentes, em determinar atividades e metodologias didáticas, que envolvam a todos, para que possibilitem maiores espaços inclusivos, de acessibilidade, para que todos possam fazer parte das atividades extraclasse nunca os deixando de lado.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A BNCC

Mas elas por si só, não dão conta de acabar de vez com o processo de exclusão que vem a tanto tempo acompanhando a sociedade como um todo. Além delas, é preciso que cada um faça a sua parte, quebrando tabus e paradigmas a muito vivenciados, para que haja condições, recursos humanos, pedagógicos e físicos para que as leis sejam cumpridas e vivenciadas na realidade, trazendo resultados que realmente tenham significados.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) afirma que:

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BNCC, 2017, p. 16).

Não obstante a essas novas vertentes educacionais, foram instituídas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, que passa a considerar, de acordo com o artigo 4º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, a educação especial como situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias pautadas em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar que:

I - A dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - A busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - O desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (Brasil, 2001, p. 1).

A compreensão de questões que são de fundamental importância para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos, principalmente os que possuem algum tipo de necessidade especial, contribui para a prática de medidas preventivas sobre essas diferenças visando diminuir as diferenças existentes no ambiente escolar em um mundo cada vez mais globalizado.

Pegando essa visão dos alunos como ponto de partida, deve-se considerar que essa competência pode abrir portas para as demais, podendo assim, deduzir que as demais competências não estão sendo trabalhadas com coerência no sentido de orientar os alunos a desenvolver além do afeto, sua sensibilidade e suas emoções construtivas, na direção de alcançar uma sociedade mais justa e igualitária, com menos preconceitos e mais aceitação das diferenças.

Esses problemas são enfrentados pelos professores e alunos do Ensino Fundamental em muitas escolas, e para minimizar esses efeitos no cotidiano dos alunos, algumas metodologias devem ser trabalhadas para mudar as situações adversas a aprendizagem, evidenciando a presença da família na vivência do aluno no ambiente escolar.

Antunes (2008, p.32), fala a respeito da interação social, quando diz que: “aprender é um processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objetiva e os diferentes significados que cada pessoa constrói acerca dessa realidade, considerando as experiências individuais e as regras sociais existentes.

Para que a inclusão seja de fato vivenciada, é necessário que os envolvidos no processo educacional tenham maturidade na busca de um trabalho efetivo, com capacidade de desenvolver recursos próprios para lidar com a frustração das possibilidades de insucessos desses alunos, pois eles já se sentem excluídos, e um projeto educacional deve ser construído, voltado para cada aspirante à inclusão, que venha trabalhar nesse aluno, desde o lidar com as suas próprias diferenças, sabendo valorizá-las, perpassando pelo tipo de avaliação, até uma reestruturação do projeto político pedagógico da escola.

A inclusão escolar só acontecerá de fato, quando a adequação pedagógica às necessidades de seu público alvo for realmente importante, considerando que é muito difícil uma adequada inclusão escolar sem o efetivo trabalho do pedagogo, que deve apoiar esse discente quanto a superação de seus próprios limites e capacidades.

Este por sua vez, deverá observar se o aluno com algum tipo de necessidade especial tem dificuldade de interação com os demais colegas de classe, ou se ele se sente ameaçado quando está no meio ao grupo escolar como um todo, independentemente do

tipo de deficiência que tenha. Este estudante deve ser visto como um indivíduo que possui suas possibilidades de aprendizagem, mas que necessita de uma equipe estruturada para ajudá-lo no desenvolvimento das suas demandas cognitivas.

Para Rodrigo (2007, p. 11) a Educação Inclusiva é uma:

[...] reforma educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos, independentemente das suas características individuais ou estatuto sócio econômico, removendo barreiras à aprendizagem e valorizando as suas diferenças para promover uma melhor aprendizagem de todos.

De acordo com esse ponto de vista que o autor ponderou acima, não tem como atender a todos os alunos sem que se leve em consideração suas necessidades e particularidades, para que faça sentido à expressão de acolhimento de qualquer aluno dentro da educação especial e inclusiva, abrangendo todos os alunos que frequentam a escola.

Necessidades Especiais na Educação

De acordo com a BNCC todas as tomadas de decisões curriculares e didático-pedagógicas, e também o planejamento do trabalho que se desenvolverão durante o ano letivo, que é realizado nas escolas, devem levar em consideração as necessidades especiais dos alunos, e as rotinas dos eventos do cotidiano escolar devem focar a superação dessas necessidades especiais, por parte dos alunos.

Para que isso aconteça, o professor deve vir para a sala de aula com uma didática inclusiva, que possa proporcionar experiências incríveis para os seus alunos, além de tornar as aulas mais atrativas, procurando capacitar cada vez mais os alunos, a se tornarem cidadãos conscientes dos seus atos e hábitos matemáticos, que estes podem utilizar no seu dia a dia.

Mais do que criar condições para os alunos com necessidades educacionais especiais, a inclusão é um desafio que implica provocar mudanças na escola, ou seja, no projeto pedagógico, na postura do professor diante dos alunos, na filosofia adotada pela escola, sempre em prol da valorização das peculiaridades de cada um. Na educação inclusiva não é o aluno que se amolda ou se adapta a escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se a disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo (Barbosa, 2007, p. 88).

Quando o professor na transmissão do conhecimento faz uso de jogos, vídeos, TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação), e de materiais manipuláveis, pode além de tornar a aula atrativa, pode ser usada para trabalhar melhor com os alunos que apresentam alguma deficiência ou déficit de atenção, ajudando-os a se adaptarem às aulas e aos conteúdos matemáticos.

Ainda existem muitas barreiras que devem ser quebradas quando se fala de Educação Inclusiva, pois existem muitos tipos de necessidades apresentadas pelos alunos e em muitos casos a família não apresenta um laudo médico, também não aceitam que um dos seus membros apresente essas necessidades.

O Senso Demográfico realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Espacial) mostra que: ¹A investigação foi feita por meio da pesquisa do mês e ano de nascimento. Para as pessoas que não sabiam o mês e o ano de nascimento foi investigada a idade,

¹ Retirado do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010, p. 29).

na data de referência, em anos completos ou em meses completos para as crianças com menos de 1 ano. A idade foi calculada em relação à data de referência.

ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

O aluno quando não consegue atingir as metas de aprendizagem, pode estar sofrendo de algum tipo de transtorno de aprendizagem, e cabe ao professor a tarefa de procurar identificar o que pode estar causando isso no aluno, e que metodologias ele pode adotar, para ajudar seu aluno a se sentir um indivíduo com uma participação mais ativa nas atividades escolares que estão sendo desenvolvidas.

Já ficou bem claro que as dificuldades são muitas, e ficam mais claras ainda, quando se para observar de forma mais crítica. Afinal, colocar o aluno em sala regular e não atender o que realmente ele necessita, não é inclusão. Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), como no art. 208, inciso III, que garante o atendimento educacional especializado ao público que é o alvo da Educação Especial.

De acordo com Barbosa (2007, p. 254):

O deficiente é uma pessoa com direitos. Existe, pensa e cria. Tem uma limitação corporal ou mental que pode afetar aspectos de comportamento, aspectos estes muitas vezes atípicos, uns fortes e adaptativos outros fracos e pouco funcionais, que lhe dão um perfil intraindividual peculiar. Possui igualmente discrepâncias no desenvolvimento biopsicossocial, ao mesmo tempo em que aspira a uma relação de verdade e de autenticidade e não a uma relação de coexistência conformista e irresponsável.

Quando se fala em necessidades especiais, podem ser citadas várias especificações das quais os alunos podem apresentar, mas como o foco deste trabalho não é falar sobre todas elas, serão abordados somente os três tipos de deficiência que foram resultado das pesquisas do IBGE, de forma centralizada, com foco nos alunos que estudam nas escolas envolvidas neste trabalho de pesquisa que foi realizado.

A Deficiência Auditiva que os alunos com necessidades especiais podem ter, pode se apresentar de quatro tipos distintos: a Deficiência Auditiva Cognitiva que ocorre quando há uma interferência na transmissão do som que vem do conduto auditivo externo, e percorre até chegar à orelha interna. Neste caso, várias podem ser as causas e pode ser corrigida por intermédio de tratamento clínico e cirúrgico;

A Deficiência Auditiva Sensorineural que ocorre por falta de recepção do som por lesão das células ciliadas da orelha ou do nervo auditivo, e nesse caso não tem cura e pode ser oriunda da hereditariedade ou por traumas físicos, ou problemas no pré-natal da mãe do portador da deficiência;

A Deficiência Auditiva Mista é causada por uma alteração que consiste na condução do som até o órgão terminal sensorial, e que deve estar associada à lesão do órgão sensorial ou do nervo auditivo; e a Deficiência Auditiva Central ou Surdez Central que se manifesta por diferentes graus de dificuldade na compreensão das informações sonoras, e isso ocorre por causa de alterações no Sistema Nervoso Central do indivíduo.

Deficiência Visual ou como muitos chamam a incapacidade de enxergar, que alguns alunos têm, os fazem se sentirem excluídos, pois a maioria dos outros indivíduos não se aproxima deles, isso ocasiona muitas vezes sua baixa estima, sofrendo limitações, mas o processo de integração desses indivíduos na escola pode ajudá-los a perceber que as suas diferenças individuais são relativas, pois todos têm dificuldades cada um do seu jeito.

De acordo com as abordagens de Garcia (1998, p. 31-32):

Embora a atual política educacional esteja preocupada com a inclusão de crianças portadoras de deficiência no sistema comum de ensino em classes regulares, temos comprovado a falta de alternativas pedagógicas que facilitem essa integração. No caso específico de portadores de cegueira, uma das maiores limitações é a precariedade de suporte pedagógico quanto ao acesso a informações escritas, textos literários, livros de literatura infantil, revistas e outros. A falta de materiais impressos é um dificultador da integração da criança no ensino regular e, até mesmo, de uma aprendizagem bem-sucedida e, principalmente, prazerosa. Temos observado que essas crianças ficam restritas a materiais didáticos com pouco ou nenhum espaço para a imaginação, a criação e o aspecto lúdico da leitura.

Para a inclusão de alunos com necessidades especiais, principalmente os com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), no sistema regular de ensino, não basta somente à promulgação das leis que determinam que sejam criados cursos de capacitação para os professores, é lógico que essas medidas são efetivas, mas elas por si só não são suficientes para resgatar a cidadania desses indivíduos.

Nesse sentido, assumir a inclusão como política social e educativa pressupõe tratar de questões relacionadas a diversidade social, a diferença, logo de preconceitos culturais. Lidar com esses elementos significa rupturas, transgressões e superações (Freitas, 2006, p. 38).

A Educação Inclusiva visa a efetiva integração, do estudante com necessidades especiais na escola, lhes dando ampla e diversificada oportunidade, pois a atual Política Nacional de Educação Especial aponta uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado, ampliando o repertório pedagógico, a ser oferecido na escola para quem dele necessitar, superando a forma como antes os educadores ensinavam, ou seja, superando o sistema antes dito como, tradicional de ensino.

Responsabilidade Educacional e Social

Como aborda Sasaki (1997), a igualdade entre as pessoas é o valor fundamental que deve ser levado em consideração, quando se trata da temática “escolas para todos”. Esse questionamento pode ser encarado de vários ângulos, mas em todos os sentidos é o de igualdade, e isso não se resume apenas ao indivíduo, mas ampliando as considerações também para os aspectos voltados para a natureza política, social e econômica, no âmbito geral.

Uma mudança em como a escola vê o portador de necessidades especiais, com a valorização das diferenças que eles apresentam, garante o resgate dos valores culturais, que fortalecem identidade individual e coletiva dos indivíduos, bem como o respeito ao ato de aprender, com a construção de uma educação de qualidade para todos, o que ocasiona entre outros fatores, a aceitação, e a valorização do indivíduo.

De acordo com Delours (1998), a igualdade está em completo acordo com o respeito às diferenças entre as pessoas, buscando a valorização da capacidade que cada ser humano tem em buscar seus anseios e suas realizações. Sendo assim, quando se trata de proporcionar oportunidades iguais e justas para todos, ainda se tem muita coisa para fazer nas escolas, para que ela possa corresponder ao princípio que ela foi realmente criada, segundo o qual os indivíduos têm direito à dignidade, sejam quais forem as suas capacidades.

Carvalho (2004, p. 77) também fala a respeito quando diz:

A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

No caso do princípio da igualdade entre as pessoas, a observância deste é limitada por predisposições que tentam resolver situações, envolvendo a si próprios ou a outras pessoas, de modo desfavorável, tendo em vista que em dado momento o valor do que se busca, cria barreiras que se materializam na recusa de outros em reconhecer e defender este valor, seja por meio de comportamentos, reações, emoções ou até mesmo palavras.

Para Delours (1998), o que ainda marca nos dias de hoje as escolas é a existência dessas barreiras que comprovam a cultura de desigualdade, porque a igualdade entre as pessoas é um valor esquecido nos padrões e concepções da escola tradicional, o que causa influência em todos os procedimentos e discursos de seus administradores, chegando até mesmo, a atingir os alunos e os pais.

Machado (2001), afirma que existem alguns diretores, professores e pais que ainda demonstram certa “ignorância” em aceitar que os alunos de hoje mudaram, que as crianças e os adolescentes não são mais os mesmos que tinham acesso à escola no passado.

O PROCESSO EDUCACIONAL E A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA

A escola, sendo um espaço sociocultural onde as diferenças sempre coexistiram, antes não reconhecia a grande diversidade humana, inegável em qualquer sociedade, mas consideraram-na na sua complexidade, os elementos do processo político pedagógico (PPP). Possibilitar a esses alunos, mesmo com suas diferenças que suas presenças na escola pode se dar de forma harmoniosa e produtiva, sempre foi um desafio para os educadores, levando em consideração que, esta sempre buscou desenvolver um trabalho baseado na premissa de que turmas homogêneas facilitam o trabalho do professor e facilitam a aprendizagem.

Sendo a escola, o primeiro espaço onde a criança interage com outros que nunca tinha tido contato, e fundamental para a manifestação da diversidade existente entre seus integrantes, exige a necessidade de se repensar e defender a escolarização como uma bandeira do princípio inclusivo, reconhecendo as possibilidades e os direitos de todos que são por ela alcançados.

De acordo com as abordagens de Furtado (2007, p. 03):

Quando a aprendizagem não se desenvolve conforme o esperado para a criança, para os pais e para a escola ocorre a “dificuldade de aprendizagem”. E antes que a “bola de neve” se desenvolva é necessário a identificação do problema, esforço, compreensão, colaboração e flexibilização de todas as partes envolvidas no processo: criança, pais, professores e orientadores. O que vemos são crianças desmotivadas, pais frustrados pressionando a criança e a escola.

O envolvimento de todos os membros da família no processo educacional da criança é uma obrigação que deve ser levada com muita seriedade. A família deve ser orientada e motivada a estar sempre colaborando e participando de todos os programas educacionais, promovidos pela instituição escolar, gerando desta forma uma interação maior com a criança em seu ambiente escolar, recebendo o tão indispensável incentivo em suas práticas educacionais.

A família pode incluir as crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, mas isso não quer dizer que a criança fique somente sob os cuidados e esforços da escola, implica também que a família deve construir uma rede de colaboração com a escola e com a sociedade como um todo, fortalecendo o combate à intolerância e às barreiras atitudinais, bem como a compreensão da diversidade no desenvolvimento infantil (Arruda; Almeida, 2004, p. 16).

O objetivo principal é ajudar pessoas a lidar mais adequadamente com os problemas decorrentes das deficiências, das crianças, pois a identificação dessas necessidades sentidas e expressas pelas crianças depende também da compreensão que o adulto tem, e da maneira com que este se comunica (Brasil, 1998, p. 24).

Com relação a isso o aconselhamento é dar atenção a alguns pontos que realmente são importantes: ouvir os questionamentos dos pais e das próprias crianças, utilizar termos mais fáceis e que facilitem a compreensão do que se está falando, promovendo uma maior aceitação das dificuldades, aconselharem a família inteira, procurando trabalhar os sentimentos e atitudes para facilitar a interação social do portador de necessidades especiais.

Ainda há de se levar em consideração, que no ambiente escolar não existe a superproteção dos pais dada a essas crianças podem influenciar de forma negativa no processo de desenvolvimento da criança quando esta começa a ir para a escola, e normalmente, estes concentram suas atenções nas deficiências da criança de modo que os fracassos recebem mais atenção do que os sucessos da criança, fazendo com que esta fique limitada e tenha menos interação social.

As habilidades de autonomia pessoal e social nos indivíduos proporcionam melhor qualidade de vida, pois favorecem a relação, a independência, interação, satisfação pessoal e atitudes positivas. Alunos com necessidades educacionais especiais devem ter a oportunidade de participar de forma significativa e integral nas atividades escolares regulares (Arruda; Almeida, 2004, p. 16).

MARCO METODOLÓGICO

O Diretor é o gestor atual da Escola Estadual de Atendimento Específico Mayara Redman Abdel Aziz, administrando a escola desde agosto de 2020 até a presente data. Em uma entrevista com esse diretor, foi feito um questionário utilizando o Google Formulário, utilizando as TIC's, para a aplicação do questionário contendo dez questões, para melhor acompanhamento das temáticas tratadas neste trabalho de pesquisa. Aqui está sendo apresentado o resultado da entrevista, com suas respectivas respostas dadas por ele.

1. De que maneira a Escola Estadual Mayara Redman dá suporte às escolas estaduais que tem alunos com necessidades especiais?

Resposta: A Escola de Atendimento Específico Mayara Redman é uma instituição que trabalha com as áreas da deficiência intelectual, visual, auditiva, autismos, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação, todos público da Educação Especial. Realizamos avaliação multiprofissional para compreender o quadro educacional do (a) estudante, realizamos atendimento educacional especializado em algumas áreas, desenvolvemos cursos e formações para os educadores da rede estadual de ensino, palestras e visitas nas escolas estaduais para acompanhar algumas situações, atendemos a comunidade fora do sistema estadual.

2. Como a Escola Estadual Mayara Redman se tornou referência para as outras escolas estaduais que têm alunos especiais?

Resposta: A Escola foi criada com o objetivo de reunir programas federais e estaduais para que possam prestar apoio no desenvolvimento de ações em torno do público da educação especial. Agregando profissionais de diferentes áreas que visam passar suas experiências no campo da educação especial, a partir de conhecimentos produzidos em sua experiência profissional e com estudos que possam ajudar no apoio no processo de inclusão de alunos na rede estadual de ensino. Os conhecimentos adquiridos em conjunto com os profissionais existentes na escola possam contribuir no processo de divulgação de conhecimento sobre a educação especial.

3. Quais são os atendimentos especializados que a Escola Estadual Mayara Redman disponibiliza para os alunos especiais?

Resposta: São vários, citarei alguns:

Deficiência Visual: Braille, Sorobão, Orientação e Mobilidade, Produção de Livro acessível;

Deficiência Auditiva: Curso de LIBRAS, em três fases, ensino de libras para surdos, ensino de Língua Portuguesa para surdos;

Deficiência Intelectual e Autismo: Avaliação Multiprofissional, orientação no trabalho pedagógico com crianças autistas;

Altas Habilidades e Superdotação: Enriquecimento curricular para crianças atendidas nas disciplinas de Ciências, Matemática, Artes e Língua Portuguesa, formação para professores.

4. A Escola Estadual Mayara Redman costuma realizar formação continuada com os professores das escolas estaduais que têm alunos especiais? Qual o tipo de formação que a escola oferece?

Resposta: Realizamos formações in loco nas escolas quando essas solicitam palestras específicas de acordo com a temática solicitada. Assim ofertamos em todas as áreas de formações e palestras envolvendo a temática inclusão escolar.

5. Que tipo de materiais a Escola Estadual Mayara Redman envia para as salas de recursos das escolas estaduais?

Resposta: Livros adaptados para deficiências visuais, recursos pedagógicos como tabela periódica adaptada para deficiência visual, dicionários em libras, informações de textos, livros e vídeos sobre a temática da educação especial.

6. Quais são os profissionais que dão suporte às escolas estaduais com alunos especiais?

Resposta: Todos os profissionais lotados na Escola Estadual de Atendimento Específico Mayara Redman estão aptos a realizar trabalho de informações para as escolas estaduais.

7. A Escola Estadual Mayara Redman sendo centro de referência da educação especial tanto na capital com no interior do Estado do Amazonas para as escolas estaduais, acompanha o desenvolvimento dos alunos especiais? De que maneira?

Resposta: Acompanhamos através de visitas técnicas nas escolas estaduais na capital e no diálogo com as escolas estaduais do interior através de e-mails e mensagens de WhatsApp. Realizamos com todos os educadores formações via Centro de Mídia da Seduc para esclarecer e informar aos profissionais do interior do Estado. Realizamos avaliações multiprofissionais de estudantes do interior como forma de promover informações as escolas e os profissionais que atendem os estudantes matriculados nas escolas do interior.

8. A Secretaria de Educação disponibiliza recursos financeiros para que sejam investidos na compra de materiais voltados às necessidades específicas dos alunos especiais?

Resposta: Através de recursos estaduais e federais que são disponibilizados de acordo com a secretaria.

9. Os profissionais da Escola Estadual Mayara Redman visitam regularmente as escolas que têm alunos especiais?

Resposta: Realizamos visitas de acordo com a disponibilidade de automóvel da SEDUC, quando solicitamos em algumas vezes somos atendidos e outras não ocorre. Assim a comunicação ocorre via telefone institucional e o e-mail da escola.

10. Faça um resumo sobre o histórico da Escola Estadual Mayara Redman.

Resposta: Histórico da Escola, na ocasião de sua inauguração a Escola Estadual de Atendimento Específico Mayara Redman Abdel Aziz foi denominada de Escola da Cidadania Mayara Redman Abdel Aziz, inaugurada em 09 de junho de 2003, na gestão

do Governador Carlos Eduardo de Souza Braga e pela Secretária de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, Rosane Marques Crespo. Tendo como sua primeira diretora, a pedagoga Hortência Macedo da Silva, no período de 09/06/2033 a 11/02/2004.

A criação deste estabelecimento tinha como objetivo criar um Centro de Apoio ao Atendimento Específico (CAAE), ao aluno com necessidades educativas especiais, atuando na formação continuada de professores, no apoio pedagógico, no desenvolvimento de metodologias, na elaboração de materiais didático-pedagógicos adequados, com perspectivas voltadas para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania deste aluno.

A Escola era composta por três centros e um núcleo: CAESP – Centro de Apoio Educacional Específico; CAP – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual; CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram coletados, estudados, analisados, interpretados e aqui apresentados, para que outros educadores possam se inspirar e seguir esta proposta de mudança de atitude e conscientização sobre as suas responsabilidades com a Educação Inclusiva, de uma geração tecnologicamente ativa e em constante transformação na esfera educacional, na qual muitos desses alunos que estão inseridos no ambiente escolar possuem algum tipo de necessidades especiais.

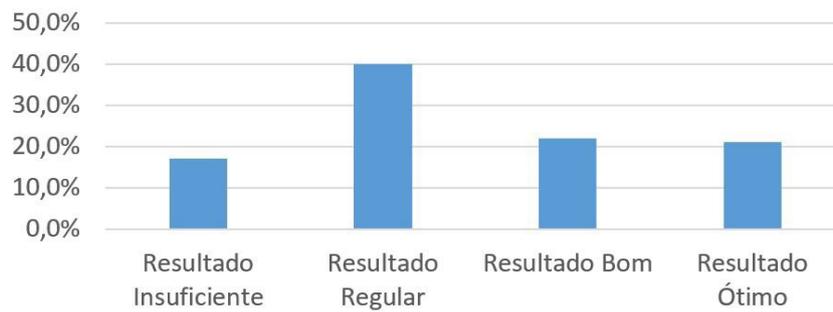
Depois de uma análise bibliográfica que foi realizada, procedeu-se ao tratamento das informações obtidas e coletadas. Com base nos achados e dados que foram encontrados, foi confeccionado o texto científico que faz parte do corpo deste trabalho, e os resultados foram descritos na apresentação dos resultados e em todo o trabalho.

Os resultados obtidos com a aplicação dos questionários, das entrevistas e da aplicação do projeto, na prática, com todas as suas etapas concluídas, foram analisados e interpretados para se chegar aos resultados aqui apresentados.

Para que posteriormente, outros que tenham acesso a esta pesquisa, possam se inspirar e, quem sabe, utilizar alguns de seus dados na providência de medidas, que possam melhorar a aplicação das políticas públicas e educacionais no ambiente escolar, com isso, melhorando as relações interpessoais não só dentro da escola, mas também em toda a comunidade.

AVALIAÇÃO APLICADA DEPOIS DA EXPLICAÇÃO TEÓRICA

Após a explicação da teoria sobre “As Formas Geométricas” a educadora aplicou uma avaliação de verificação da aprendizagem e os resultados encontrados foram os que podem ser vistos no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Avaliação de sondagem.**Resultado da Pesquisa de Campo 6º ano****Fonte: A Autora**

A média dos conceitos acima é considerada obedecendo à tabela descrita abaixo, considerando a pontuação da avaliação de 0 a 10 pontos.

Quadro 1 - Resultados da Avaliação de sondagem.

Componente curricular	Reprovado	Aprovado		
	Insuficiente (I)	Regular (R)	Bom (B)	Ótimo (O)
Matemática	0 a 5,9	6,0 a 7,9	8,0 a 8,9	9,0 a 10,0

Fonte: A Autora

Através desses resultados foi observado que 83% dos alunos atingiram a média para a aprovação, mesmo com a maior concentração de alunos no conceito regular, e 17% dos alunos não atingiram a média para a aprovação, sendo que do total de alunos que realizaram a avaliação 3% atingiram a nota máxima. Apesar do conceito regular ser maior na pesquisa esse resultado foi bastante expressivo, pois através da teoria os educandos já conseguiram absorver bastante conhecimento analisando de forma quantitativa.

Depois de serem realizadas as aulas teóricas sobre os conteúdos que foram trabalhados no projeto, de serem aplicadas as avaliações, e da realização das oficinas para que os alunos adquirissem o conhecimento das Formas Geométricas, houve a construção desses objetos para uma melhor fixação dos conteúdos que os alunos viram na sala de aula, evidenciando assim, uma aprendizagem mais satisfatória, onde os alunos levaram os materiais para trabalharem a confecção das formas geométricas em casa, para posteriormente serem apresentados na sala de aula pelos grupos, e na culminância do projeto.

Figura 1 - Alunos apresentando os prismas com textura.

Fonte: A Autora

Como já foi mencionado anteriormente, cada turma ficou de confeccionar as formas geométricas envolvendo uma especificidade ou estratégia, para contribuir com a inclusão e diminuir a dificuldade no reconhecimento das formas geométricas pelos alunos especiais, e também envolver todos os alunos de forma geral no ensino e aprendizagem dos conteúdos trabalhados com eles.

Figura 2 - Alunos apresentando sobre os polígonos com textura.

Fonte: A Autora

A turma 6º (1) trabalhou as formas geométricas com texturas (lisa, macia, rugosa e áspera) na confecção das formas planas e dos sólidos geométricos para que assim, esse material pudesse auxiliar os educandos com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo de Geometria, sendo que através do tato esses alunos possam identificar as formas geométricas e seus elementos.

Figura 3 - Alunos apresentando as pirâmides com textura.

Fonte: A Autora

Essa turma obteve 100% de aproveitamento na apresentação dos trabalhos em grupos, pois os alunos conseguiram absorver os conteúdos e puderam reproduzir os objetos de aprendizagem exatamente igual ao que foi proposto e mediado na sala de aula, assim sendo, a turma conseguiu construir todo material manipulável para a exposição na culminância do projeto.

Figura 4 - Alunos apresentando os prismas com cores vibrantes.

Fonte: A Autora

Já a turma 6° (2), trabalhou as formas geométricas com cores vibrantes, como mostra a figura 23 acima, visando destacar as cores de forma a estimular os educandos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) no ensino e aprendizagem da geometria.

Figura 5 - Aluno autista apresentando o trabalho em grupo sobre polígonos.

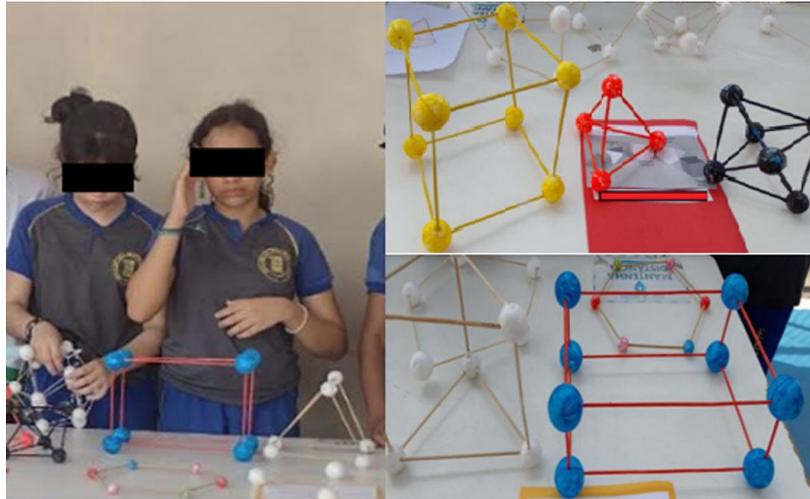
Fonte: A Autora

Essa turma obteve 95% de aproveitamento nas exposições em grupos pois o restante 5% dos educandos tiveram que fazer algumas alterações nos seus objetos de aprendizagem para o dia da culminância do projeto. Essas alterações ocorrem principalmente no tamanho que foi estipulado no mínimo de 20 cm e na estética das suas formas geométricas pois o material manipulável produzido seria doado a sala de recursos e precisava ser muito bem feito.

Figura 6 - Alunos apresentando os polígonos com cores vibrantes.

Fonte: A Autora

E, por fim, a turma 6° (3), trabalhou as formas geométricas utilizando palitos de churrasco ou marshmallow e bolas de isopor. Nessa construção os educandos consolidaram os conceitos matemáticos aprendidos, através da identificação de vértices, aresta e faces, analisando a relação existente entre esses elementos de forma concreta como mostra a figura a seguir.

Figura 7 - Alunas apresentando os poliedros.

Fonte: A Autora

Essa turma na apresentação em grupo obteve 93% de aproveitamento, pois os 7% dos educandos não conseguiram finalizar suas confecções das formas geométricas até o dia da exposição. Muitos alegaram falta de recursos financeiros, pois o material ficou totalmente por conta dos alunos. O resultado pode ser visualizado na sequência:

Figura 8 - Alunos apresentando os polígonos.

Fonte: A Autora

Após todo o processo de elaboração dos conteúdos e da confecção dos objetos de aprendizagem, foi chegado o dia da exposição para a comunidade escolar, onde os educandos puderam interagir e expor os seus trabalhos. A produção das formas geométricas foi bem-sucedida, tendo um aprendizado bastante significativo dentro da temática do estudo da Geometria.

Esse desenvolvimento de novas práticas, estratégias e produção de recursos vêm auxiliar de forma grandiosa a educação matemática e o trabalho do educador, porque essa metodologia de ensino se torna mais atrativa e traz resultados mais significativos.

Figura 9 - Painel do projeto.



Fonte: A Autora

A combinação da teoria com a prática é nitidamente vista neste projeto como uma combinação que dá certo, e que faz o educando fixar melhor os conteúdos em questão. Essa confirmação pode ser vista nos resultados deste projeto, no qual obtiveram 97% de aproveitamento no aprendizado, e os educandos conseguiram atingir o objetivo proposto pelo projeto.

O restante dos educandos 3%, que não conseguiram atingir o objetivo do projeto, são alunos infrequentes, isso reforça mais ainda o sucesso do projeto, pois, os alunos que participaram assiduamente das aulas obtiveram um resultado totalmente positivo com a prática aplicada.

Figura 10 - Painéis das turmas.



Fonte: A Autora

No dia da exposição para ressaltar mais ainda a inclusão dos alunos com necessidades especiais no projeto, a educadora junto com os alunos identificou algumas dessas formas, usando Libras e Braille para facilitar o entendimento dos alunos com necessidades especiais.

Algumas formas geométricas foram mostradas em Braille, para facilitar a compreensão e o entendimento dos alunos com baixa visão ou cegos, que estavam participando da culminância do projeto. Para a confecção dos cartazes em Braille a educadora responsável pelo projeto, contou com a ajuda da professora responsável pela sala de recursos da escola, que digitalizou em Braille o nome das formas geométricas usadas na exposição.

A escola tem em seu quadro de alunos, várias necessidades especiais como: alunos Cegos, alunos com Baixa Visão, alunos com Transtorno do Espectro Autistas, alunos com Síndrome de Down, alunos cadeirantes, alunos com TDH e outros com outras deficiências. Esses alunos frequentam turmas regulares do Ensino Fundamental I e II, anos iniciais e anos finais, sendo que no contra turno frequentam as salas de recursos existentes na escola, que os ajudam na construção do seu aprendizado.

Na sequência serão mostradas algumas imagens de como se deu a culminância do projeto para alguns desses alunos, com necessidades especiais, sendo dada uma atenção mais do que merecida e especial para que eles compreendessem tudo o que estava acontecendo.

Mesmo sendo portadores de necessidades especiais, o que torna o seu aprendizado mais proveitoso, dentro de suas possibilidades a educadora e todo o corpo docente e discente da escola, fazem o seu melhor para que esses alunos especiais, consigam construir um aprendizado satisfatório e interajam com os demais em um ambiente de plena harmonia e com um espírito de cooperação mútua. Alunos especiais participando e interagindo com os outros educandos durante a exposição do projeto:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das Formas Geométricas com texturas, foi possível auxiliar os educandos com deficiência visual, no processo de ensino e aprendizagem desses conteúdos de geometria, sendo que através do tato esses alunos puderam identificar as formas geométricas e seus elementos. E com as formas geométricas coloridas, visando destacar as cores foi possível estimular os educandos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) no ensino e aprendizagem dos conteúdos.

Sendo a aprendizagem dos educandos especiais, mais lenta e na maioria das vezes, não conseguem acompanhar a turma em que estão, pois, o nível de aprendizagem deles é divergente da série/ano que estão estudando, e com isso atividades diferenciadas precisam ser elaboradas para esses educandos, sem esquecer das salas superlotadas que dificultam o aprendizado do aluno pois a Secretaria de Educação do Estado não cumpre a normativa que diminui a quantidade de educandos na turma que têm alunos especiais.

Recomenda-se esta pesquisa para todos os que trabalham na esfera educacional, dos quais fazem parte os professores, pedagogos, técnicos e gestores escolares, profissionais da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, e a todos os envolvidos direta ou indiretamente na vivência escolar dos educandos, como forma de percepção e acompanhamento do aprendizado e do rendimento escolar dos alunos, principalmente das escolas envolvidas nesta pesquisa

Além disso, a Secretaria de Educação não oferece formação aos educadores voltados a educação especial, há uma carência nos recursos que poderiam auxiliar o educador na sala de aula com os educandos especiais. E também os educandos regentes revelam que não há um momento de socialização com o AEE, que deveria existir fora do planejamento bimestral, específico para tratar das questões dos educandos especiais.

Os profissionais de apoio escolar relatam que os educadores regentes de matemática precisam melhorar as suas metodologias de ensino que integram a educação inclusiva. No entanto, os educadores regentes de Matemática estão abertos e mostraram interesse em aprender novas metodologias de ensino que melhorem o aprendizado de todos os alunos.

Assim, numa perspectiva de colaboração e inclusão, foi doado todo material manipulável construído, para a sala de recursos da escola onde esse material se encontra disponível para todos os educandos e educadores que quiserem utilizar esse material. Esta pesquisa é muito importante para a possibilidade de desenvolvimento de novos projetos, que promovam um melhor aprendizado dentro da escola inclusiva, para que os educadores possam transmitir o conhecimento, para que seus alunos desenvolvam um aprendizado significativo dentro dos conteúdos matemáticos de Geometria, que é o ápice desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, DF, 14 jul. 2017 a.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF. Senado. 1998.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF. Senado. 1998.

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Tecnologias na escola: a perspectiva dos gestores sujeitos de uma formação**. UCSP, 2004.

ANTUNES, Celso. **Professores e professores: reflexões sobre a aula e prática pedagógica, diversas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARBOSA, J. C. **Modelagem Matemática: O que é? Por quê? Como?** Veritati, Salvador, n. 4, 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Brasília: MEC/Consed/Undime, 2001.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.

CARVALHO, Rosita Édler. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DELORS, Jacques. **Learning: The treasure within**. Unesco, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/ Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra 1996.

FURTADO, Ana Maria Ribeiro, BORGES, Marizinha Coqueiro. Módulo: **Dificuldades de Aprendizagem**. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

GARCIA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MACHADO, Nilson José. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. Práxis educacional , v. 16, pág. 35-59, 2014.

RODRIGO, Lídia Maria. Filosofia no ensino médio-Temas, problemas e propostas . Edições Loyola, 2007.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

Avaliação externa e o prêmio escola de valor um estudo de caso da Escola Estadual Eduardo Ribeiro - Tefé/AM

External evaluation and the school of value award a State School case study Eduardo Ribeiro - Tefé/AM

Andressa Costa de Lima Moura

Possui graduação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas –UEA. Graduação em Pedagogia Pelo Centro Universitário Leonardo Davinci – UNIASSELVI. Mestre em ciências da Educação- pela Universidad San Carlos- USC. <http://lattes.cnpq.br/0493109123104148>

RESUMO

Este trabalho se refere a Avaliação Externa, mais especificamente ao Prêmio Escola de Valor, um programa de bonificação monetária criada pelo Governo do Estado do Amazonas no ano de 2008 e destinado às escolas que alcançassem os melhores índices educacionais nas Avaliações externas do SAEB e SADEAM. Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral da pesquisa analisar o Prêmio Escola de Valor dentro da escola e tem como objetivos específicos, identificar os fatores que motivaram a equipe pedagógica na conquista das metas e descrever o programa, as práticas pedagógicas utilizadas pela escola e o papel do Gestor Escolar nesse processo, bem como da alocação e utilização dos recursos ganhos no que tange ao alcance das metas nas avaliações externas SAEB e SADEAM, que garantiram as premiações, bonificações financeiras, do prêmio Escola de valor. Para a aquisição de dados da pesquisa, foi utilizada a metodologia da abordagem qualitativa com entrevistas, questionários aos pais, professores, alunos e gestores da época da premiação e dos dias atuais, para traçar um paralelo e obtenção de respostas mais consistentes, além de descrever os fatos de maneira plausível. Também foram utilizadas pesquisas bibliográficas e documental para embasar os fatos acerca do tema da dissertação que é a Avaliação externa (Prêmio Escola de Valor), um estudo de caso da Escola Estadual Eduardo Ribeiro em Tefé, no Amazonas. Contudo, observou-se também que com o término do programa e conseqüentemente menos recursos, além das constantes trocas de gestores ao longo desta trajetória até os dias atuais, enfrenta-se dificuldades para a manutenção e a elevação sequencial dos seus índices que se encontram estagnados.

Palavras-chave: avaliação; escola de valor; práticas de gestão.



ABSTRACT

This work refers to External Assessment, more specifically to the Escola de Valor Prize, a monetary bonus program created by the Government of the State of Amazonas in 2008 and aimed at schools that achieved the best educational indexes in the external assessments of SAEB and SADEAM. Thus, the present work's general research objective is to analyze the Escola de Valor Award within the school and its specific objectives are to identify the factors that motivated the pedagogical team in achieving the goals and describe the program, the pedagogical practices used by the school and the role of the School Manager in this process, as well as the allocation and use of resources gained in terms of achieving the goals in the SAEB and SADEAM external evaluations, which guaranteed awards, financial bonuses, of the School of Value award. To acquire research data, the qualitative approach methodology was used with interviews, questionnaires to parents, teachers, students and managers at the time of the award and today, to draw a parallel and obtain more consistent responses, in addition to describing facts plausibly. Bibliographic and documentary research was also used to support the facts about the theme of the dissertation, which is External Assessment (School of Value Award), a case study of the Eduardo Ribeiro State School in Tefé, Amazonas. However, it was also observed that with the end of the program and consequently fewer resources, in addition to the constant changes of managers throughout this trajectory until the present day, difficulties are faced in maintaining and sequentially increasing its indexes, which are stagnant. .

Keywords: assessment; school of valor; management practices.

INTRODUÇÃO

Promover uma educação eficaz no atual contexto educativo tem sido um desafio àqueles que estão à frente deste processo, uma vez que se faz necessário maior empenho pela busca de qualidade e equidade educacional, sem deixar de se considerar fatores extras escolares (condição socioeconômica, raça, religião, cultura) e intraescolares (organização da escola, modelos de gestão eficazes, infraestrutura, o clima interrelacional, instrucional, regulativo e imaginativo como parte integrante do relacionamento professor - aluno, a qualificação e motivação do corpo docente, acompanhamento pedagógico e distorção idade-série dos alunos que dela fazem parte, dentre outros), que são elementos fundamentais e determinarão o bom ou o mau desempenho escolar dos educandos.

As escolas públicas estaduais brasileiras valem-se da avaliação como peça fundamental para a eficácia do ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de ensino. No contexto educativo atual, a avaliação tornou-se item preponderante de todo o processo educativo, uma vez que esta ultrapassa a apreciação do desempenho do educando. Ela se dá atualmente de forma sistemática e com a intencionalidade de lançar um olhar mais atento ao tipo de ensino ofertado pelas escolas.

Percebendo-se a avaliação como objeto pertinente do processo educativo, faz-se relevante destacar que, no atual contexto educativo, a avaliação interna de aprendizagem - que avalia o aluno durante o processo de formação, e a avaliação externa de desempenho - que avalia o desempenho do educando no fim de uma etapa de escolaridade - é condição

necessária para que tanto as instituições de ensino quanto as governamentais possam estabelecer metas qualitativas e quantitativas, investigar resultados obtidos, detectar as dificuldades e prover recursos para o aperfeiçoamento da práxis pedagógica. Ambas necessitam andar paralelamente, fazer parte do cotidiano das escolas, se realmente se quer alcançar uma educação de qualidade.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral da pesquisa analisar o Prêmio Escola de Valor dentro da escola e tem como objetivos específicos, identificar os fatores que motivaram a equipe pedagógica na conquista das metas e descrever o programa e os efeitos na escola, as práticas pedagógicas utilizadas pela escola e o papel do Gestor Escolar nesse processo, bem como da alocação e utilização dos recursos ganhos no que tange ao alcance das metas nas avaliações externas SAEB e SADEAM, que garantiram as premiações, bonificações financeiras, do prêmio Escola de valor.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Existem diferentes concepções acerca da avaliação e cada uma expressa uma visão diferente de homem de mundo e de sociedade. A avaliação é indispensável em qualquer atividade humana ou projeto educativo.

E falar de avaliação escolar é também falar de escola e esse lugar e o trabalho que nele é realizado, deveria ser o resultado da reflexão e da troca de experiências, tendo como base a visão de todos aqueles que acreditam que a educação se faz com amor, respeito, seriedade e comprometimento para a transformação do homem e a construção de uma sociedade justa e igualitária, onde todos atuam satisfatoriamente, pois segundo Freire (2010, p. 85):

Escola é o lugar onde se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente que trabalha que estuda que se alegra se conhece se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados". Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém, nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se "amarrar nela"! Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.

Assim, o resultado da educação em valores, na escola, acontece e ajuda os educandos a se desenvolverem como pessoas humanas e faz ser possível, visível ou real, o desenvolvimento harmonioso de todas as qualidades do ser humano. E isso só é possível se houver reflexão, um avaliar constante na escola e fora dela. A avaliação escolar é um instrumento fundamental para fornecer informações sobre como está sendo realizado o processo ensino-aprendizagem como um todo, tanto para o professor e a equipe escolar conhecerem e analisarem os resultados do seu trabalho e para o aluno verificar o seu desempenho. Além disso, ela deve ser essencialmente informativa, na medida em que cabe à avaliação subsidiar o trabalho pedagógico, redirecionando o processo ensino-aprendizagem para sanar dificuldades. Luckesi (1985, p.58), afirma que: "a avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que não acontece com o educan-

do, diante dois objetivos que se tem, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que se procura.”

A avaliação, vista como um diagnóstico contínuo e dinâmico é um instrumento fundamental para se repensar e reformular os métodos, os procedimentos e as estratégias de ensino, para que realmente o aluno aprenda.

Sendo assim, o objetivo da avaliação é diagnosticar como está se dando o processo ensino-aprendizagem e coletar informações para corrigir possíveis distorções observadas.

Avalia-se o aluno para identificar os problemas e os avanços e redimensionar à ação educativa visando o sucesso escolar. Assim como é constitutivo do diagnóstico médico está preocupado com a melhoria da saúde do cliente, também é constitutivo da avaliação da aprendizagem estar atentamente preocupado com o crescimento do educando. Caso contrário, ela nunca será diagnóstica (Luckesi, 1985, p.60).

A ação avaliativa é reveladora de todo o processo, não pode ser simplesmente pela aprovação ou reprovação. Ela representa um diagnóstico global do processo vivido que servirá para o planejamento e a organização do próximo ano, ciclo ou organização e reorganização de políticas públicas.

O pressuposto acima convalida a avaliação como um instrumento pedagógico democrático, com influência considerável à melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas, visto que, como confirma Souza (1997, p.127):

Avaliar o contexto escolar ultrapassa a apreciação do desempenho dos alunos, que deve ser analisado de modo relacionado com o desempenho do professor e as condições da escola. Ou seja, é necessário construir-se uma prática sistemática de avaliação dos diversos sujeitos e componentes da organização, como: a atuação do professor e de outros profissionais; os conteúdos e processos de ensino; as condições, dinâmicas e relações de trabalho; os recursos físicos e materiais disponíveis; a articulação da escola com a comunidade; e até a própria sistemática de avaliação.

É necessário que os educadores, que são os protagonistas e desempenham este papel, revejam suas concepções de ensino e aprendizagem, que deveriam ser redirecionadas também através do processo de auto avaliação do seu trabalho, haja vista que a avaliação é o objeto dessa discussão, e os alunos, peça fundamental no trabalho do professor, os principais alvos envolvidos neste processo.

Eis, aí, a necessidade de o Gestor e os professores precisarem construir uma prática pedagógica que valorize as possibilidades de aprendizagem do educando. As avaliações também constituem instrumentos-chave para o desenvolvimento permanente da qualidade da educação, uma vez que utilizam metodologia científica e informação objetiva para a tomada de decisão e a definição de políticas e práticas pedagógicas. A maior dificuldade é que, apesar de existirem avaliações nacionais e globais, ainda há pouca compreensão sobre o tipo de resultado que esses exames podem dar. É preciso, portanto, estabelecer sólidos sistemas de avaliação, que sejam capazes de monitorar regularmente o progresso no cumprimento dos parâmetros educacionais (Luck, 2009, p.7).

Dessa forma, faz-se necessário refletir sobre a Avaliação como problema central das questões educacionais aqui postas, que por sua vez devem levar todos os envolvidos neste contexto a:

Investigarem como essas avaliações tem impactado o cotidiano das salas de aula a ponto de modificar (ou não) as práticas da equipe escolar e do/a professor/a em sala de aula, torna-se imprescindível para compreendermos como esses processos se desenvolvem e quais suas consequências na aprendizagem dos alunos. Porém

não basta analisarmos os números, convém que investiguemos o que se encontra por trás deles, conhecermos a realidade desses alunos e dessas escolas que geram esses índices. O que pensam os professores a respeito das avaliações externas? Como elas interferem no dia a dia do seu trabalho em sala de aula? (Mota, 2012, p.1).

Mais uma vez é importante frisar que a avaliação no atual âmbito educacional implica repensar as concepções que fundamentam as ações pedagógicas hodiernas – gestor escolar, educador, educando, família, cultura, conhecimento, aprendizagem, desenvolvimento, desempenho, qualidade de ensino, novas tecnologias, mundo modernos e muitos outros. Apropriar-se do conhecimento das percepções sobre o processo de avaliação dos indivíduos inseridos no contexto da instituição educacional é um meio eficaz para refletir no papel de cada um dos envolvidos e promover a compreensão de que:

Avaliar o contexto escolar ultrapassa a apreciação do desempenho dos alunos, que deve ser analisado de modo relacionado com o desempenho do professor e as condições da escola. Ou seja, é necessário construir-se uma prática sistemática de avaliação dos diversos sujeitos e componentes da organização, como: a atuação do professor e de outros profissionais; os conteúdos e processos de ensino; as condições, dinâmicas e relações de trabalho; os recursos físicos e materiais disponíveis; a articulação da escola com a comunidade; e até a própria sistemática de avaliação (Sousa, 2006, p.127).

Com a reflexão acima é possível perceber que as práticas avaliativas, até então predominantes nos espaços educativos, nem sempre materializam a real concepção dos pressupostos envolvidos no processo avaliativo. Este processo ainda tem muito que avançar para podemos com propriedade dizer:

Constitui-se em um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar as tomadas de decisões quanto ao direcionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar. Como tal, a avaliação compreende a descrição, a interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na definição de prioridades a serem implementadas e rumos a serem seguidos, tendo como referências os princípios e as finalidades estabelecidos no Projeto da Escola, ao mesmo tempo em que subsidia a sua própria redefinição (Sousa, 1995, p. 63).

É imprescindível que a avaliação seja colocada a serviço da promoção do educando e de suas potencialidades. Não se pode mais continuar reproduzindo um paradigma de avaliação autoritário que tantas marcas negativas têm deixado em suas vítimas, por servir apenas para classificar o aluno. Essa concepção deixa bem claro que a avaliação é um instrumento de discriminação e de controle social, de fracasso ou sucesso.

A avaliação escolar nessa perspectiva excludente silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimento; desvalorizando saberes, fortalecendo a hierarquia que está posta, contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência. A avaliação que se impede a expressão de determinadas vozes, é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola.

Para Freire (1977, p.26): “a avaliação não está circunscrita à educação. A avaliação é a problematização da própria ação”.

MARCO METODOLÓGICO

Antes de falar sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa e da inserção dos dados da mesma é importante descrever como estão distribuídos os alunos do Ensino Fundamental de I e II Ciclo nas turmas e turnos, dentro da escola para uma maior compreensão dos motivos que levou a escolha. A escola possui uma turma do 1º ano do ensino fundamental no turno matutino com 32 alunos e no vespertino uma com 30 alunos. De 2º ano do Ensino Fundamental são duas turmas no turno matutino, uma com 34 alunos e outra com 32, num total de 66 alunos. No vespertino, duas turmas também, uma com 33 alunos e outra com 27, num total de 60 alunos.

No 3º ano do Ensino Fundamental, a escola tem duas turmas no matutino, uma com 32 alunos e a outra com 33. No turno vespertino mais duas, onde a primeira tem 28 alunos e a segunda tem 27 alunos.

Seguindo, no 4º ano tem uma Turma no Matutino com 35 alunos e no Vespertino outra com também 35 alunos. E no 5º ano, foco da nossa pesquisa, por ser o ano que os alunos participam das avaliações externas, tem atualmente uma turma no turno matutino com 35 alunos e outra no turno vespertino com também 35 alunos, somando 70 alunos a realizar as avaliações externas este ano. Realidade esta que deve mudar no próximo ano, haja vista que neste ano de 2021 tem 4 turmas de 4º ano, essas turmas se tornarão 4 turmas de 5º ano, para atender a demanda da escola. Dito isto, a pesquisa foi realizada com 21 pais e 21 alunos do Turno matutino e 21 pais e 21 alunos do turno vespertino, utilizando na pesquisa um total de 42 pais e 42 alunos do 5º ano, o que corresponde a 60 % dos pais e 60 % dos alunos pertencentes ao 5º ano.

Os cinco gráficos seguintes, apresentam algumas das respostas dos pais do questionário realizado e acabam por resumir o que os mesmos pensar em relação a escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme relatado em entrevista, a gestora que se encontra na gestão da escola atualmente, tem a concepção de que uma educação de qualidade é aquela que se desenvolve a partir da inclusão de saberes e diferenças, onde permeia a democracia e ao mesmo tempo a efetivação das diretrizes educacionais, as quais darão eficácia a nossa tão falada educação de qualidade.

Para ela, vários fatores interferem na efetivação e qualidade do ensino. Ensinar com amor, respeito, dedicação, responsabilidade e empatia, sempre com o objetivo construtor e transformador, havemos de proporcionar uma melhor educação. Também afirma que o diferencial da Escola Estadual Eduardo Ribeiro é agora e sempre foi o de trabalhar projetos de aprendizagem e didáticos pedagógicos como os de leitura, eliminação do bullying, multiplicando e aprendendo (projeto voltado para a área de Matemática), e o voltado para as avaliações externas que é o projeto show dos descritores, que trabalha as matrizes de referências.

A equipe pedagógica juntamente com os professores desenvolve práticas pedagógicas, visando desenvolver as habilidades educacionais nos alunos, habilidades

estas que estão descritas nas matrizes de referências. A Gestora acredita que a interferência das premiações no trabalho do gestor está atrelada unicamente a parte financeira, porque quando se tem verba para investir em educação e se investe, tudo acontece e fica bem e quando não tem dinheiro, dificulta e os professores reclamam a falta de materiais como se a culpa fosse do gestor, ou seja, má administração, quando em muitos momentos ele precisa meter a mão no bolso para que suprir algumas necessidades da escola.

Exatamente pelo motivo acima citado, falta de verba, em muitos momentos interfere, para que pudesse desempenhar melhor seu trabalho. Pois a maioria das vezes, para realizar um trabalho eficaz, precisa-se comprar materiais pedagógicos para viabilizar o ensino aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor. E a APMC das escolas limita as compras de determinados materiais, dificultando o andamento do processo.

Assim sendo, após o fim do programa *Prêmio escola de valor*, a escola procura manter o padrão, fazendo o mesmo trabalho de antes, contudo é fato que os recursos fazem falta e isso impacta também nos resultados das avaliações, já que não se pode disponibilizar aos alunos e professores o mesmo quantitativo de recursos materiais pedagógicos, como por exemplo, impressão de apostilas, TVs, Data Show, notebooks, bebedouro em todas as salas de aula, caixas de som dentre outros que hoje já não tem em mesma proporção.

Ser gestor hoje é realmente um desafio, primeiro que surgem situações inusitadas a todo o momento e exige perspicácia e jogo de cintura. Ter um bom relacionamento com a comunidade escolar é fundamental para desenvolver um trabalho eficaz. Fazer porque quer e não porque mandam é a situação ideal, desejável, expressão de um profissional motivado e em processo de autorrealização. Um gestor é maduro quando este sentimento predomina, fazendo prevalecer a contribuição criativa e tornando a sua liderança na comunidade escolar, um instrumento normal de gerência.

Gráfico 1 - Resposta dos pais sobre seus graus de instrução estudantil.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Neste gráfico de número 1, fica evidente que em relação aos pais entrevistados, em sua maioria possui o ensino superior, ou o ensino médio, o que significa dizer que eles têm condições de oferecer uma melhor assistência aos filhos nos estudos. Isso não significa que os pais que não tenham estudo, não contribuam com a educação de seus filhos, contudo, sabemos que estes sentem mais dificuldades, no sentido de ajudá-los com conteúdo escolares que exijam conhecimentos específicos e sistemáticos. Mesmos aos pais que não

tem formação escola, com uma boa comunicação e orientação aos filhos, com acompanhamento escolar estará contribuindo com a educação dos mesmos, pois a comunicação eficaz produz resultados.

Gráfico 2 - Resposta dos pais sobre a escolha da escola.



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

No gráfico (2) acima, pode ser observado que a escola é vista com credibilidade pelos pais, que dão prioridade a ela na hora de matricular os filhos. Por este motivo, todos os pais que assinalaram a opção: confia no trabalho que a escola desenvolve, também assinalou que a considera a melhor escola de ensino fundamental em ciclo, e porque alguém recomendou, por já conhecer o histórico da escola, mas nunca por falta de opção.

Assim sendo, no próximo gráfico (3), isso é reforçado quando esses mesmos pais se mostram partícipes nas reuniões e atividades que a escola desenvolve, sejam reuniões pedagógicas de orientação sobre a participação nas avaliações sejam elas internas ou externas e apresentação do desempenho dos estudantes, a pesquisa demonstrou que os pais que responderam participar às vezes, justificaram como motivo, quando os horários em que as reuniões e atividades promovidas pela escola, estarem no mesmo horário de seus trabalhos, os impossibilitando de estarem presentes na escola. Já em relação a participam em atividades culturais que a escola promove, isso já ocorre com mais frequência, já que elas geralmente são realizadas no período noturno. Isso não quer dizer que a escola atinja 100%, pois mesmo tendo boa vontade, e isso fica evidenciado no questionário, e, na prática ainda muito mais por situações diversas, nem todos os pais conseguem participar como deveria ou gostaria da vida escolar dos filhos.

Gráfico 3 - Resposta dos pais sobre as reuniões que a escola promove.



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Os pais enquanto mantenedores e provedores das necessidades dos filhos, não é suficiente somente matriculá-los na escola, sem que haja um acompanhamento sistemático, que contribua e de continuidade aos ensinamentos de sala de aula. Neste sentido, o gráfico abaixo (4), mostra que os pais desses alunos entrevistados, conversam com seus filhos sobre os estudos e vão até a escola, para verificar se de fato os filhos estão acompanhando direito os estudos, pois a pesquisa evidenciou que de acordo com as determinações de seu PPP e o projeto Permanecer, o não comparecimento recorrente dos pais aos chamados da escola, são passivos de sanções, quanto a responsabilidade dos pais na educação dos filhos, mesmo assim, não se alcança o esperado, conforme demonstra o gráfico.

Gráfico 4 - Interesse dos pais em como está o desenvolvimento do filho na escola.



Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

O 5º e último gráfico sobre o questionário dos pais, fala sobre a comunicação entre escola e gestão, algo fundamental, para que os educandos possam ter êxito nos estudos, pois escola e família é uma parceria que sempre dá certo. E não tem como a escola apresentar bons resultados, se tiver um dos maiores alicerces dos alunos e dos seres humanos como um todo, que é a família, já que o maior, vista pelos cristãos que é Deus, o qual constituiu a família por seu filho Jesus Cristo e independente de religião, os que amam a educação devem estudá-lo. Um educador resiliente, seja ele professor ou pai, sabe proteger as emoções no momento de tensão, ele transforma seja a sala de aula ou a sala de casa em um oásis, pois ensina seu filho ou aluno a pensar antes de agir.

Neste sentido, a boa comunicação entre família e escola fará a diferença, pois cada um assumirá suas responsabilidades no ato de educar, evitando o jogo de empurra, tão comum, onde pais e escola não se entendem e os alunos, principal ator neste processo, é o maior prejudicado, quando não recebe incentivo, boas orientações e assistência necessária ao bom desempenho de seus estudos.

Gráfico 5 - Resposta dos pais sobre a comunicação com a gestora e professores da escola.

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho deve ser visto como resultado de um processo de construção e consenso coletivo, onde a educação é prioridade e os recursos destinados a ela devem ser distribuídos igual e proporcionalmente às suas necessidades, de acordo com as prerrogativas legais. Dos resultados da pesquisa neste trabalho de dissertação de mestrado, aqui postos, sistematizados e sintetizados, recomenda-se aos agentes do sistema educacional, gestores, pedagogos, professores, pais, alunos e principalmente àqueles que organizam e regulamentam as políticas públicas um olhar mais específico as avaliações externas e internas nas escolas, já que cada escola uma realidade, um universo diferente.

As proposições que este trabalho apresenta, poderão ser utilizadas para reflexão e uma atuação mais eficaz dentro das escolas, pois este apresenta o panorama do programa de bonificação **Prêmio Escolar de valor**, na busca de uma educação pública com bons resultados e mostra que obter bons resultados depende de uma série de fatores internos e externos a escola. A pesquisa mostra que os problemas relatados aqui não são novos e são comuns a muitas outras escolas e as recomendações podem trazer soluções viáveis aos gestores, educadores, pais e cidadãos da sociedade, para que discutam, abracem, pratiquem e elaborem as melhores propostas possíveis em prol de um objetivo comum, que é ter escolas bem equipadas com todo o suporte material necessário e estrutura física adequada, bem como com profissionais qualificados para o exercício de suas funções, podendo cumprir a função social, que é a de oferecer a todos, indistintamente, uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A escola. Revista África e africanidades** - ano 3 - n. 11, Novembro, 2010- ISSN1983-2354. www.africaeaficanidades.com.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez e Aut. Associados, 1985.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Heloísa Lück. – Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação educacional Escolar: para além do autoritarismo**. Revista de Educação, AEC, n.60, 1985.

MOTA, Maria Océlia. **Avaliações Externas e Seus Impactos nas Práticas Pedagógicas de Alfabetização: Percepções e Visões Preliminares**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

SOUSA, S.Z. **Avaliação Escolar: constatações e perspectivas**. Revista de Educação AEC, Brasília -DF, ano 24, nº 94, p.59-66, jan./mar., 1997, in Avaliação Institucional: Elementos para discussão. Material disponibilizado na sala ambiente do curso de Gestão Escolar – Disciplina: Planejamento e Prática de Gestão Escolar.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. **Avaliação Institucional: Elementos para discussão**. São Paulo, 1999. Material disponibilizado na sala ambiente do curso de Gestão Escolar – Disciplina: Planejamento e Prática de Gestão Escolar.

SOUZA, A. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. Tese de Doutorado (Educação). São Paulo: PUC - SP, 2006.

**Geometria para todos:
uma perspectiva inclusiva
no ensino/aprendizagem
da matemática no ensino
fundamental II, a partir de um
olhar sobre a Escola Estadual
Professora Hilda de Azevedo
Tribuzy em Manaus – AM no ano
de 2022**

*Geometry for all: an inclusive
perspective in the teaching/
learning of mathematics in
elementary education II, from a
look at the Professora Hilda de
Azevedo Tribuzy State School in
Manaus – AM in the year 2022*

Maria Iranice Pontes Fonseca

Professora da Rede Estadual do Amazonas/SEDUC, possui formação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Pará-UFP. Especialista em Educação Matemática pela Escola Superior Batista do Amazonas-ESBAM. Mestrado e Doutorados em Ciência da Educação pela Universidad Del Sol-UNADES. LATTES ID: <http://lattes.cnpq.br/4743533516740147>

RESUMO

Os pressupostos teóricos e práticos deste estudo foram examinados em relação a uma abordagem didática para a formação dos conceitos de matemática em geometria. A abordagem foi desenvolvida no contexto da educação inclusiva, com um público que está passando por muitas mudanças e aceitações e onde o maior desafio do professor dentro da sala de aula é transmitir o conhecimento de maneira eficaz. Além



disso, demonstrar o diagnóstico da realidade escolar e analisar documentos para situar as ações no contexto das ações realizadas. O objetivo é reorganizar o currículo, renovar as maneiras de difundir o conhecimento matemático e fornecer perspectivas de intervenção metodológica. Um pesquisas e estudos indicam que Além disso, demonstrar o diagnóstico da realidade escolar e analisar documentos para situar as ações no contexto das ações realizadas. O objetivo é reorganizar o currículo, renovar as maneiras de difundir o conhecimento matemático e fornecer perspectivas de intervenção metodológica. Se um professor usar além dos recursos didáticos convencionais para transmitir o conhecimento, uma variedade de materiais para enriquecer suas aulas sobre certos conteúdo, ele pode obter resultados positivos significativos. Isso porque o professor não apenas melhora as práticas pedagógicas, mas também contribui para um ensino de melhor qualidade. Com suas especificidades e características estruturais, que precisam ser estudadas para Se um professor usar além dos recursos didáticos convencionais para transmitir o conhecimento, uma variedade de materiais para enriquecer suas aulas sobre certos conteúdo, ele pode obter resultados positivos significativos. Isso porque o professor não apenas melhora as práticas pedagógicas, mas também contribui para um ensino de melhor qualidade. Com suas especificidades e características estruturais, que precisam ser estudadas para serem compreendidas a fundo, as escolas precisam estar inseridas dentro da realidade dos contextos de necessidades de seus alunos, tornando o aprendizado matemático mais atrativo e significativo, para a realidade desses discentes envolvidos em um mundo de mudanças constantes nos paradigmas de inclusão social.

Palavras-chave: escola inclusiva; educação matemática; currículo escolar; metodologia; geometria.

ABSTRACT

The theoretical and practical assumptions of this study were examined in relation to a didactic approach for the formation of mathematical concepts in geometry. The approach was developed in the context of inclusive education, with an audience that is undergoing many changes and acceptances and where the greatest challenge for the teacher within the classroom is to transmit knowledge effectively. In addition, to demonstrate the diagnosis of the school reality and analyze documents to situate the actions in the context of the actions carried out. The objective is to reorganize the curriculum, renew the ways of disseminating mathematical knowledge and provide perspectives for methodological intervention. Research and studies indicate that In addition to demonstrating the diagnosis of the school reality and analyzing documents to situate the actions in the context of the actions carried out. The objective is to reorganize the curriculum, renew the ways of disseminating mathematical knowledge and provide perspectives for methodological intervention. If a teacher uses, in addition to conventional didactic resources to transmit knowledge, a variety of materials to enrich their classes on certain contents, they can obtain significant positive results. This is because teachers not only improve pedagogical practices, but also contribute to better quality teaching. With their specificities and structural characteristics, which need to be studied in order to be understood in depth, schools need to be inserted within the reality of the contexts of their students' needs, making mathematical learning more attractive and meaningful, for the reality of these students involved in a world of constant changes in the paradigms of social inclusion.

Keywords: inclusive school; mathematics education; school curriculum; methodology; geometry.

INTRODUÇÃO

Uma escola inclusiva de acordo com Carvalho (2000) é aquela que: “inclui a todos os envolvidos no processo educacional, que reconhece a diversidade e não tem preconceito contra as diferenças, que atende às necessidades de cada um e que promove realmente a aprendizagem”.

Na atualidade cada vez mais os espaços têm-se tornado mais dinâmicos e, várias áreas da sociedade vêm se transformando de diferentes formas, o que causa influências diretas nas linguagens e nos comportamentos dos indivíduos. Dentro do ambiente escolar também se observam essas mudanças, e o ensino matemático dentro de uma escola inclusiva deve ser repensado para educar as atuais e futuras gerações com o objetivo de favorecer as relações dentro de uma perspectiva para a vida toda dos alunos, dentro do contexto social de hoje.

Diante deste cenário a educação desenvolve seu papel fundamental, transformando a escola no espaço que deve favorecer, a todas as crianças e adolescentes, deficientes ou não, o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de todas as competências, ou seja, a possibilidade de aquisição do conhecimento que historicamente é produzido pela humanidade fazendo uso deste no exercício efetivo da sua cidadania, na sociedade onde vive.

É evidenciado que as práticas interdisciplinares dependem e muito dos educadores construírem através de diálogos, práticas educacionais voltadas ao rompimento das barreiras existentes entre as matérias e a abordagem tradicional do currículo educacional. No universo educacional a Matemática sempre foi vista como sendo a matéria mais difícil, sendo ela rejeitada até mesmo pelos alunos “normais”, o que dizer então dos alunos com necessidades especiais, que bem se sabe que existem vários tipos de necessidades no ambiente escolar, pois tem alunos com necessidades especiais: superdotação, condutas típicas (problemas de conduta), deficiência mental, auditiva, física, visual e múltipla.

O ensino da Matemática está incluso na escola inclusiva, na educação ao longo da vida acadêmica dos educandos, em toda a sua trajetória acadêmica, desde seu ingresso na vivência escolar, e isso torna inconcebível a inserção de metodologias que façam os alunos compreenderem de forma diferenciada os conteúdos matemáticos que envolvem a Geometria. O educador está amparado e embasado pelo Parâmetro Curricular Nacional, que lhe oportuniza a utilização de metodologias de ensino que atendam às necessidades dos seus alunos, dentro da realidade vivenciada por eles

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o embasamento desta pesquisa que foi aqui realizada, se utilizaram os seguintes teóricos: Seymour Papert (2007); Jean Piaget (1997); Aranha (2004); Virgolim (2007); Dentro da proposta pela qual se realizou esta pesquisa e buscando embasamento na legislação em vigor: LDB - Brasil (Lei das Diretrizes e Base, 2013); BNCC (Base Nacional Comum Curricular 2019); RCA (Referencial Curricular Amazonense, 2019), PNE (Plano Nacional de Educação 2014).

A didática do ensino confere práticas e desafios, onde se faz imprescindível que se desenvolvam ambientes de ensino/aprendizagem com que venham possibilitar as condições necessárias para que aconteça o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos envolvidos, promovendo assim um aprendizado crítico e reflexivo (Almeida, 2015).

De acordo com Moreira e Ribeiro (2016), a Escola Inclusiva precisa oferecer metodologias de ensino que facilitem o aprendizado dos alunos, onde a interação em sala de aula valoriza a atuação e a autonomia dos alunos, proporcionando a estes espaços para o incentivo à criatividade, respeito às diferenças, experiências reais e vivência de todos os envolvidos no processo de conexões às práticas sociais de ensino/aprendizagem.

De acordo com Paulo Freire (1996, p. 12):

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

Esta temática que aqui foi trabalhada, foi escolhida porque muito se abordam, falam, discutem e ponderam sobre a educação inclusiva, embora pouco se tenha feito de concreto para essa vertente na educação, e a Proposta de Educação Inclusiva (1996) recomenda que todos os indivíduos com necessidades especiais sejam matriculados em turma regular, baseando-se no princípio de educação para todos.

Por educação especial, modalidade da educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais e especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p. 1).

A diversidade existente entre os alunos deve ser respeitada e valorizada por todos os envolvidos no processo educacional, e a escola desenvolve um papel fundamental em definir atividades e procedimentos de relações, que envolvam os alunos, os funcionários, todo o corpo docente e administrativo e a gestão da escola, para que possibilitem a esses alunos, espaços inclusivos, de acessibilidade, para que todos possam fazer parte da escola como um todo.

Aprender é um processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objetiva e os diferentes significados que cada pessoa constrói acerca dessa realidade, considerando as experiências individuais e as regras sociais existentes (Antunes 2008, p. 32).

O desenvolvimento de políticas que garantem a inclusão de alunos, que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, não consiste apenas em normas impostas para a permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial desses indivíduos, respeitando suas diferenças e procurando atender todas as suas necessidades, pois de acordo com o artigo 4º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que considera as situações singulares a educação especial como, por exemplo, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias, se pautando em princípios éticos, políticos e estéticos.

Há um emergente consenso de que as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídas nos planos educativos feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio para uma escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia capaz de educar com sucesso todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência e desvantagens severas (Salamanca, 1994, p. 6).

O professor tutor da sala de aula pode reinventar sua metodologia de trabalho dentro da escola e fazer parte da revolução educacional, mas para isso o memo precisa ficar atento à sua própria formação. Procurando analisar também as TIC's, como ferramentas pedagógicas que podem contribuir em muito para o processo de construção do conhecimento no aluno, buscando o desenvolvimento simultâneo das habilidades de cada educando, destacando sempre a participação ativa, favorecendo, dessa forma, a aprendizagem colaborativa e significativa (Almeida, 2004).

Na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social. Uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais (Moran, 2000, p.137).

O Déficit de Aprendizado dos Alunos no Ensino Fundamental

No dia a dia em sala de aula, quando os alunos começam a frequentar a escola, no início do ano letivo, os professores buscam fazer uma avaliação diagnóstica para identificar esses possíveis problemas que possam vir ocasionalmente a atrapalhar o aprendizado de seus alunos, suas prováveis causas e o que o educador pode fazer para aplicar, de maneira satisfatória suas metodologias de ensino, para minimizar os possíveis problemas que possam surgir no dia a dia, em sala de aula.

Compreender as direções dadas às metodologias de ensino aplicadas em sala de aula nos dias atuais, sempre buscando os responsáveis por sua operacionalização na construção dos saberes dos educandos, lançando suas finalidades de desenvolvimento e aproximação concreta com situações vivenciadas pelos discentes, deve ser uma vertente que não pode ser deixada de lado, pois a autuação dos alunos na sociedade alicerça-se na identidade neles construídas pelos professores, no processo formativo educativo.

Para tanto cabe ao professor realizar as suas práticas pedagógicas direcionando-as com atenção para o favorecimento da construção da aprendizagem em todos os alunos envolvidos neste processo educacional. Durante o decorrer do ano letivo, mesmo que não esteja no seu planejamento anual, o educador pode sim fazer ajustes que julgue necessários para conduzir seus alunos a um aprendizado satisfatório e eficaz.

O MEC ressalta sobre as adaptações curriculares são:

Respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: a) de acesso ao currículo; b) de participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível (Brasil, 2000, p. 7).

O professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento, e este percebendo onde está à falha na aprendizagem nos seus alunos, pode atuar do modo mais adequado para

que possa acontecer uma aprendizagem significativa, fazendo com que o aluno supere suas dificuldades que em muitos casos pode ser causado por déficits de atenção, ou por dificuldades físicas e afetivas, que precisam ser superados para que o processo educativo se desenvolva da forma correta, proporcionando assim um aprendizado satisfatório.

É preciso olhar de forma a procurar conhecer quais podem ser as possíveis causas dessas dificuldades, que esses alunos estão enfrentando e procurar aplicar metodologias de ensino, que possam ajudar os seus alunos a solucionarem questões por eles próprios. Estes processos de mudanças educacionais devem estar comprometidos com a renovação tecnológica que está cada dia mais presente no ambiente escolar, os professores podem aprimorar seus métodos curriculares aplicados em sala de aula.

Alves (2007, p. 18) afirma que:

O processo de aprendizagem traduz a maneira como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Trata-se de um processo complexo que, dificilmente, pode ser explicado apenas através de recortes do todo.

Com o avanço tecnológico e a inserção desses equipamentos nas escolas, estão sendo levantadas questões político-sociais importantes para os debates sobre a educação, revelando dessa forma a diversidade cultural nos vários campos da sociedade. Quando se pensa nas mudanças tecnológicas, como por exemplo, o uso das Redes Sociais, nem sempre essas inter-relações se dão de forma tranquila, pois, cada indivíduo, especialmente os jovens têm um olhar mais crítico sobre a realidade da qual estão inseridos.

Ensino Versos Aprendizagem

O próprio educador tem a missão de identificar quais competências deverá desenvolver para que o compartilhamento do conhecimento seja promissor na relação ensino-aprendizagem com os discentes, tornando o uso da tecnologia indispensável na sala de aula, como uma alternativa para encontrar novas soluções nas dificuldades de construção de aprendizagem enfrentada por muitos alunos.

Os educadores devem acompanhar as mudanças que estão ocorrendo dentro do contexto educacional para fazerem a diferença, devem se reinventar e procurar estar numa formação contínua, aperfeiçoando seus conhecimentos e habilidades, pois esses são requisitos fundamentais, para proporcionar uma formação satisfatória nos educandos, especialmente para ter mais segurança na hora de escolher qual ferramenta tecnológica irá agregar a sua metodologia de ensino para que essa tecnologia não influencie negativamente na educação dos alunos.

De acordo com Vygotsky (1991) “a aprendizagem acontece por meio de uma zona de desenvolvimento proximal:

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível real exprime o desempenho da criança ao realizar suas tarefas sem ajuda de ninguém, e o nível potencial representa aquelas tarefas que a criança só consegue realizar com ajuda de alguém (Vygotsky, 1991, p. 97).

Mas, com o mundo globalizado, e com todo o desenvolvimento tecnológico e a inserção das novas tecnologias nas escolas, é preciso que o educador produza e aprenda a reinventar o modo como transmite o currículo didático, promovendo o saber para uma evolução educacional, cultural, tecnológica e social na vida dos educandos.

Em um panorama geral, percebendo que os alunos já chegam na sala de aula com uma capacidade crítica e analítica cada vez mais exigente, o docente se sente desafiado a buscar novas metodologias de ensino para desenvolver suas competências didático/pedagógicas melhorando suas práticas metodológicas de ensino-aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) determinam que a base do exercício de cada profissão, sua representação e suas competências, devem ser alcançadas sem se perderem a otimização dos currículos de graduação, estimulando que o indivíduo desenvolva seus projetos pedagógicos com inovação, tornando o ensino mais interessante.

O professor é o transmissor de informações dos conteúdos didáticos que os alunos precisam para estimular suas ideias e poderem tirar suas próprias conclusões, podendo diminuir assim, suas deficiências na construção da sua formação. Para uma abordagem conteudista o professor deve usar a criatividade nas suas práticas de ensino, induzindo os alunos a levantarem questionamentos que durante as aulas podem mudar a programação inicial que o professor havia proposto na sua abordagem.

As competências do professor e suas habilidades são reflexos das exigências conferidas a eles pelas necessidades do nível de aprendizado de seus alunos. Os profissionais da área da educação precisam ter definidas certas habilidades e competências, que devem ser identificadas e estimuladas na medida em que são exigidas desses educadores, maior destreza na atuação em sala de aula.

O professor pode criar estruturas metodológicas para incentivar em todos os momentos os alunos a se envolverem com a construção de sua própria aprendizagem, com a inserção da internet no ambiente escolar e com as novas tecnologias sendo utilizadas no dia a dia dentro da sala de aula, trazem mudanças significativas, visto que a tecnologia tem múltiplos usos, e estes estão em constante movimento, promovendo alterações no acesso a sons, imagens, gráficos e desenhos que são usados como ferramentas de criação no saber do aluno.

Uma das maiores preocupações dos educadores é o fato da velocidade com que surgem as tecnologias e a construção dos novos saberes que devem acompanhar esse ritmo, e isso provoca mudanças e também muita troca de informações, que trazem novos conhecimentos para a vivência escolar, alterando até mesmo, em alguns casos, a natureza do aprendizado dos alunos, no conhecimento de mundo.

Almeida (2000, p. 16) afirma que:

(...) as mudanças prementes não dizem respeito à adoção de métodos diversificados, mas sim à atitude diante do conhecimento e da aprendizagem, bem como a uma nova concepção de homem, de mundo e de sociedade. Isso significa que o professor terá papéis diferentes a desempenhar, o que torna necessário novos modos de formação que possam prepará-lo para o uso pedagógico do computador, assim como para refletir sobre a sua prática e durante a sua prática.

Neste novo formato de educação, onde o quadro branco e o pincel são elementos ainda essenciais para alguns professores e os outros, que são notórios como os professores antenados, que além dos livros trazem um novo leque de conhecimentos cibernéticos para seus alunos de forma a inseri-los no mundo digital e assim desenvolver um conjunto de atividades didático-pedagógica a partir das tecnologias disponíveis na sala de aula e as que os alunos trazem consigo.

O Ensino da Matemática no Ensino Fundamental

As competências para o ensino da Matemática na área docente estão relacionadas com o propósito das competências da educação e, por consequência, isso interfere de forma completa na relação do ensino-aprendizagem dos alunos. Ropé e Tanguy (2003, p. 17), concluem que dentro da concepção de competência: “é uma noção geral, que conhece um uso extensivo em lugares diferentes da sociedade, que é utilizada pelos atores sociais e também por aqueles que observam e analisam os fenômenos sociais”, que em suma diz respeito ao tipo de comportamento que é gerado dependendo de cada ação.

A interação entre educador e educando depende das competências desenvolvidas por este no ambiente escolar, contribuindo de forma essencial na construção de um aprendizado eficaz, e isso é um importante instrumento que o educador pode utilizar para intervir, ou seja, para se colocar na realidade na qual o aluno está inserido.

Nos dias atuais, não basta que o educador apenas tenha excelência acadêmica e domine os conteúdos e conceitos da Matemática, é preciso que o professor crie desde o início das aulas, uma mobilidade mental em seus alunos, fazendo com que eles parem e reflitam, participando dos conteúdos e tenham vontade de querer aprender a partir dos desafios e propostas que posteriormente deverão ser apresentadas a eles pelo educador.

O ensino de Matemática de forma geral tem que ser adequado para o desenvolvimento dos alunos, aumentando assim sua capacidade de resolver problemas e tomar decisões, que os ajudarão a buscar e a ampliar seus conhecimentos e lhes ensinarão a valorizar suas diferenças individuais, motivando seus interesses, criando e contribuindo para o desenvolvimento de suas atividades profissionais e sociais.

De acordo com a BNCC (2017, p. 270):

Para esse desenvolvimento, é necessário que os alunos identifiquem regularidades e padrões de sequências numéricas e não numéricas, estabeleçam leis matemáticas que expressem a relação de interdependência entre grandezas em diferentes contextos, bem como criar, interpretar e transitar entre as diversas representações gráficas e simbólicas, para resolver problemas por meio de equações e inequações, com compreensão dos procedimentos utilizados.

O desenvolvimento dos conteúdos matemáticos, não pode ser consolidado simplesmente como um rol de ideias, que surgem prontas para serem memorizadas pelo aluno, mas infelizmente, esse é o método que muitos professores ainda utilizam.

D’Ambrósio (1986), além de contribuir com estes esforços, ainda fornece algumas diretrizes para alcançar os objetivos dessa aprendizagem. Afirma que isso é inerente à própria sociedade, conforme ele mesmo argumenta:

A Matemática está fortemente arraigada a fatores socioculturais. Isto nos conduz a atribuir à matemática o caráter de uma atividade inerente ao ser humano, praticada com plena espontaneidade, resultante de seu ambiente sociocultural e consequentemente determinada pela realidade material na qual o indivíduo está inserido. Portanto, a educação matemática é uma atividade social muito específica, visando o aprimoramento daquela atividade (D'Ambrósio, 1986, p. 36).

O educador deve estar ciente que a experiência escolar do aluno com a ciência Matemática, é uma ação que deve se somar ao fazer a mente do indivíduo, ou seja, se insere o aluno em um processo contínuo de desenvolvimento intelectual, que deverá se iniciar antes mesmo do seu processo de escolarização, e que deve estar sujeito as formas de atividades dos conteúdos de Matemática.

Cabe ao professor elaborar métodos de ensino em que na prática, fazendo com que o material que tiver disponível possa ser utilizado de forma eficaz e prazerosa, porque eles podem contribuir para o desenvolvimento do educando preparando-o para o exercício da cidadania.

O professor precisa elevar sua metodologia de ensino para além do tradicional, deixando a sua posição de detentor do conhecimento, para uma esfera onde este possa conduzir os alunos a uma constante aprendizagem, cumprindo seu papel de orientador, incentivador e motivador do aluno, modificando assim a relação existente entre o ensino e a aprendizagem.

Pois Zacharias (2005, p. 32) afirma que:

Possibilitar às crianças condições para elaborar formas de representação em níveis diferenciados e contribuir para o avanço da criança na construção de conceitos como: ordenação, seriação, classificação, quantificação, conservação, reversibilidade, espaço-tempo.

A presença de novas tecnologias na sala de aula amplia a capacidade dos alunos para que interajam de modo pedagógico, absorvendo informações de modo crítico e criativo, contribuindo assim para sua formação como cidadão mais atuante na sociedade em que vivemos hoje, utilizando todas as tecnologias disponíveis para assim poder transmitir e receber qualquer tipo de informação e em qualquer lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro objetivo específico que era “Estabelecer uma Educação Inclusiva no ensino/aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental II, na Escola Estadual Professora Hilda de Azevedo Tribuzy em Manaus-AM no ano 2022”, foi consolidado com a aplicação do Projeto sobre Geometria, onde foi possível estabelecer uma Educação Inclusiva no ensino/aprendizagem dos conteúdos de Matemática.

Além disso, com a construção dos poliedros utilizando palitos de marshmallow e bolas de isopor, os educandos consolidaram os conceitos matemáticos aprendidos, através da identificação de vértices, aresta e faces, analisando suas relações de forma concreta. Observou-se que com a construção do aprendizado, onde o educando é o protagonista da construção de seu próprio conhecimento, tudo faz mais sentido a ele, pois com isso passa a ter maior interesse por seus estudos e aprende de forma mais leve e agradável.

É possível afirmar que através dessas práticas inclusivas, de construção de materiais manipuláveis das formas geométricas, pôde-se contrapor com outras práticas pedagógicas inclusivas e, nesta pesquisa foram contrapostas com as práticas dos docentes regentes de Matemática da escola, e o que se viu foi que a prática de construção de materiais manipuláveis foi mais eficaz. Os resultados são visíveis na comparação dos bimestres anteriores das turmas da educadora, onde o rendimento foi melhor com a aplicação do Projeto de Geometria.

Sendo a aprendizagem dos educandos especiais, mais lenta e na maioria das vezes, não conseguem acompanhar a turma em que estão, pois, o nível de aprendizagem deles é divergente da série/ano que estão estudando, e com isso atividades diferenciadas precisam ser elaboradas para esses educandos, sem esquecer das salas superlotadas que dificultam o aprendizado do aluno pois a Secretaria de Educação do Estado não cumpre a normativa que diminui a quantidade de educandos na turma que têm alunos especiais.

Além disso, a Secretaria de Educação não oferece formação aos educadores voltados a educação especial, há uma carência nos recursos que poderiam auxiliar o educador na sala de aula com os educandos especiais. E também os educandos regentes revelam que não há um momento de socialização com o AEE, que deveria existir fora do planejamento bimestral, específico para tratar das questões dos educandos especiais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Tecnologias na escola: a perspectiva dos gestores sujeitos de uma formação.** UCSP, 2004.

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica, Técnicas e Jogos Pedagógicos.** 11. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

ALVES, Doralice Veiga. **Psicopedagogia: Avaliação e Diagnóstico.** 1 Ed. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

ANTUNES, Celso. **Professores e professores: reflexões sobre a aula e prática pedagógica, diversas.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação Inclusiva: v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/ MEC – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.**

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Brasília: MEC/Consed/Undime, 2001.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Brasília: MEC/Consed/Undime, 2000

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.

CARVALHO, Rosita Édler. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2000

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática.** Grupo Editorial Summus, 1986.

DE SALAMANCA, Declaração. Princípios, políticas e prática em educação especial. **Espanha:[Sn]** , 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra 1996.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovador com tecnologias. **Informática na educação: teoria & prática** , v. 1, 2000.

PIAGET, JEAN. **Inconsciente Afetivo e Inconsciente Cognitivo**. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LEDA, Denise Bessa. O TRABALHO DOCENTE NO ENFRENTAMENTO DO GERENCIALISMO NAS NIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS: REPERCUSSÕES NA SUBJETIVIDADE. **Educação em Revista**, v. 32, p. 97-117, 2016.

ROPÉ, F. & Tanguy, L. (Orgs.). **Saberes e Competências**, o uso de tais noções na escola e na empresa. 4 ed. Campinas: Papyrus 2003.

VIRGOLIN, A. M. R. **Atlas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VYGOTSKY, L.S.A. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZACHARIAS, N. *et al.* Catálogo de dados on-line VizieR: Catálogo NOMAD (Zacharias+ 2005). **Catálogo de dados on-line VizieR** , v. 1297, p. 1/297, 2005.

O programa de bonificação do estado do Amazonas (Prêmio Escola de Valor) e o universo da pesquisa

The Amazonas state bonus program (Escola de Valor Award) and the universe of research

Andressa Costa de Lima Moura

RESUMO

Este trabalho acadêmico investiga o impacto das avaliações externas da aprendizagem escolar na educação básica e como estas influenciam as práticas de gestão pedagógica nas escolas públicas. Foca-se no Prêmio Escola de Valor, um programa de bonificação financeira implementado no Estado do Amazonas entre 2008 e 2014, destinado às escolas que atingissem metas nas avaliações externas SAEB e SADEAM. A pesquisa é um estudo de caso na Escola Eduardo Ribeiro, em Tefé, Amazonas, e analisa como os recursos financeiros recebidos foram utilizados para desenvolver projetos que beneficiaram a comunidade escolar, melhorando tanto a infraestrutura quanto a qualidade das aulas. A fundamentação teórica destaca a importância desses recursos na otimização do ensino e na redução das desigualdades educacionais.

Palavras-chave: avaliações externas; gestão pedagógica; recursos financeiros; educação básica.

ABSTRACT

This academic work investigates the impact of external evaluations of school learning in basic education and how these influence pedagogical management practices in public schools. It focuses on the Prêmio Escola de Valor, a financial bonus program implemented in the State of Amazonas between 2008 and 2014, aimed at schools that achieved targets in the external evaluations SAEB and SADEAM. The research is a case study at Eduardo Ribeiro School in Tefé, Amazonas, and analyzes how the finan-



cial resources received were used to develop projects that benefited the school community, improving both infrastructure and the quality of classes. The theoretical foundation highlights the importance of these resources in optimizing teaching and reducing educational inequalities.

Keywords: external evaluations; pedagogical management; financial resources; basic education.

INTRODUÇÃO

É somente a partir da consideração destes fatores que as instituições de ensino definirão ações voltadas para a intervenção e correção do que não está dando certo, repensarão seus encaminhamentos, direcionando seus recursos técnicos, financeiros e pedagógicos para as áreas prioritárias, visando o desenvolvimento do sistema educacional e a redução das desigualdades sociais e educacionais no seio das escolas públicas.

Este trabalho acadêmico pretende trazer à luz da investigação e discussão questões relacionado às avaliações externas da aprendizagem escolar na educação básica e como estas impactaram o cotidiano da escola, a ponto de interferir ou não as práticas de gestão pedagógica, dos profissionais envolvidos neste processo, a saber – professor / gestor escolar / equipe pedagógica / aluno / família, tendo como principal agente indutor deste cenário o prêmio escola de valor (programa de bonificação financeira existente no Estado Amazonas entre os anos de 2008 a 2014, destinado às escolas que alcançassem as metas nas avaliações externas SAEB e SADEAM), um estudo de caso na escola Eduardo Ribeiro, em Tefé, no Amazonas.

Para que o leitor entenda o contexto no qual permeia a temática em análise é relevante trazer à luz do conhecimento o espaço educativo citado, Escola Eduardo Ribeiro em alguns pontos principais e a descrição do programa que suscitou o tema.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Através dos recursos financeiros recebidos com o Prêmio Escola de Valor, a escola teve a oportunidade de desenvolver vários projetos, o que beneficiou a todos, pois foram comprados equipamentos e recursos materiais que foram melhorando as aulas dos professores, tanto na parte prática como teórica. Como exemplo a compra de uma máquina de cópia, de uso coletivo, utilizada para diversificar as aulas, pois através deste recurso os professores puderam trabalhar mais simulados, recuperações paralelas, atividades apostiladas, otimizando o tempo.

A escola também comprou material didático pedagógico diversificado, do 1º. Ano do Ensino Fundamental ao 3º. Ano do Ensino Médio EJA, ou seja, todos os segmentos foram beneficiados. Para a sala de recursos multifuncional, compra de materiais adequado para alunos com necessidades educacionais especiais, balança ergométrica para as aulas de educação física, utensílios e mantimentos para a cozinha, manutenção e pequenos reparos na unidade executora, que é a estrutura física da escola (salas de aula, pátio interno da escola, muro interno e externo, cerâmicas, troca de torneiras e vasos sanitários, entre outros).

Portanto, este recurso foi utilizado de maneira satisfatória, tendo em vista as necessidades da comunidade que faz uso da unidade escolar.

Efeitos do Programa Prêmio Escola de Valor na Escola Estadual Eduardo Ribeiro

A história da educação compreende um movimento contínuo no qual ficam registrados os avanços e retrocessos ocorridos, os quais, ao se desdobrarem, possibilitam uma evolução conceitual em que está incluído o conceito de administração escolar.

Nela, podem-se citar três momentos interligados, que são: os desafios antigos, que sempre existirão; o contexto mais atual, que é o constante processo de transição e pelo qual a escola tem passado e que dá origem aos novos desafios, sendo também preciso considerar, na dinâmica social, a singularidade e a totalidade como partes indissociáveis de um mesmo processo de informação, ou seja, compreendê-la em um contexto histórico situado em um determinado tempo e espaço; e, por fim, precisa-se entender que a administração escolar é uma atividade necessária e exclusiva do ser humano e todo o seu trabalho define como objetivo buscar, por meio da utilização racional de recursos, a melhor forma de realizar suas atividades.

Relatos de experiências de profissionais locais têm deixado visíveis, tanto a mudanças de gestores e professores das séries/anos avaliados, onde por vezes consecutivas a escola não alcançava as suas metas.

Para Brooke (2012, *apud* Lima, 2015, p. 19):

Os testes podem provocar um estreitamento do currículo e redução do ensino a um processo de preparação para as provas, e com relação aos gestores que colocam a premiação da escola como “cartão de visita” de sua gestão, pode haver pressão sob os professores por melhores resultados.

Isso deixa claro que, apesar dos esforços para a democratização da educação, a escola apresenta uma função social excludente, pois a busca passou a ser pelo ideário, independentemente das variantes que se encontram por trás destes. A flexibilização das leis e do trabalho, a globalização e o expressivo avanço tecnológico redimensionaram as políticas públicas, principalmente as relacionadas à educação e à gestão de recursos, pois segundo Dourado (2004, p.69):

[...] as políticas de Gestão para a educação no Brasil estruturam-se tendo por opção política a implantação de ações de cunho gerencial, buscando garantir uma otimização dos recursos e, conseqüentemente, uma racionalização economicista das ações administrativas, tendo em vista que os problemas educacionais não eram resultado da escassez, e sim da malversação dos recursos financeiros [...].

Há que se relatar que quando uma escola está desorganizada, diz logo que ela tem problemas de gestão, como se o gestor fosse o problema da escola.

Impactos das Premiações nas Ações Gestoras da Escola Eduardo Ribeiro

Na lógica, a premiação trouxe certa competitividade e a produtividade faz parte desta lei, que funcionou como a de mercado, onde valia mais quem tivesse a melhor nota, ou seja, produzisse ou oferecesse bons resultados, pois desde sempre as mudanças que acontecem no mundo, influenciam diretamente a viabilização de políticas públicas que explicitem e entendam as interconexões entre a teoria e a prática, num processo racional e dialógico, conforme afirma Lima (2015, p. 78):

Os profissionais são absorvidos, convencidos pela lógica do capital. A concepção destes trabalhadores revela um olhar ingênuo, alienante, em que não percebem as deformações que a política de bonificação provoca na educação, em que o processo de ensino e aprendizagem se transforma num negócio, em relações de mercado. Nessa política o professor é motivado a ensinar em troca de prêmio, de status, porque a política de bonificação incute nos trabalhadores que prêmios como Escola de Valor o diferencia das demais escolas, colocando a escola num patamar superior em relação às demais. Dessa forma, o que os trabalhadores de modo geral não conseguem compreender é que a política de bonificação substitui os direitos sociais e estes são ou deveriam ser invioláveis, já que não existe direito à bônus.

Analisando, criticamente, a política pública de bonificação na educação do Estado do Amazonas, percebeu-se que à luz do verdadeiro significado de gestão democrática, muitas foram as contradições que impediam a efetivação de uma gestão democrática coletiva e participativa de fato. Entre estas contradições, cita-se: os resultados das avaliações externas, em muitos gráficos das escolas, apontaram para o avanço de indicadores e desenvolvimento educacional aos olhos do sistema; isso significa dizer que houve um excelente desempenho dos gestores escolares em promover a gestão democrática, por um trabalho conjunto e participativo, pois estes gráficos apresentam bons resultados, mas que, diga-se de passagem, nem sempre corresponde com a realidade vivenciada, que muitas das vezes é de muita hostilidade por parte dos que estão no topo da pirâmide hierárquica, que se utilizaram de suas condições de superiores para exigir de seus subordinados que produzam bons resultados a qualquer custo, para que assim estes continuem recebendo prêmios, honrarias e méritos. Porém, se os resultados apontam para o inverso, as cobranças são ainda mais implacáveis, a começar do próprio sistema, conforme relato:

A escola que passa a trabalhar pensando só em ser premiada, trabalha também somente para os melhores alunos, os que acabam sendo selecionados para fazerem as provas, pois desses já se sabe o resultado, pois a escola já tem esse diagnóstico mesmo antes de essa avaliação acontecer. O maior problema é que a escola precisa continuar mostrando que é a melhor mesmo não sendo em todos os aspectos e quando não mostra alguns serão penalizados ("Professora a", lotada na época das premiações).

Buscam-se explicitar as falhas, os supostos culpados, fazer comparações, e pouco se faz para diagnosticar o problema e reverter o quadro da baixa qualidade e produtividade do ensino caracterizado, dando a entender que a tão almejada premiação é muito mais relevante que a qualidade de ensino dos educandos que, muitas das vezes, eram meramente treinados para a realização das avaliações, o que em alguns casos surtia efeito, mesmo que aquela habilidade adquirida não estivesse atrelada a uma competência das requeridas nas avaliações, mas através dos treinos realizados nos simulados que a escola realizava mensalmente, até que chegasse o dia das avaliações, conforme demonstra a pesquisa documental, onde em um plano de ação, encontrou-se estabelecido um calendário para aplicação de simulados para treino sobre as avaliações externas.

Prova disso são os resultados e indicadores obtidos com a aplicabilidade das avaliações externas em nível Estadual, após o término do programa, mostra claramente a dificuldade de se manter efetivamente os resultados, e por assim dizer, a qualitativa, uma vez que algumas escolas premiadas perderam o foco no que se refere a continuar a avançar no alcance das metas propostas após o término da política. Outras continuaram lutando para manter o padrão de qualidade, mesmo diante da falta dos recursos financeiros injetados na escola com o término das premiações, o que não é nada fácil, pois acaba por faltar alguns dos insumos necessários que contribuem com o crescimento.

Dada a importância dos resultados dos testes, não surpreende que os gestores e os professores tenham engendrado diversas maneiras de explorar lacunas dos sistemas de avaliação, ou seja: truques e atalhos para atingir os resultados desejados, sem, contudo, melhorar a educação (Ravitch, 2011, p.176).

Isto significa que, para planejar a ação educativa, deve-se, a priori, levar em consideração a realidade das instituições escolares e do sistema educacional como um todo, buscando compreender as relações institucionais e interpessoais presentes nestes ambientes, avaliando e ampliando a participação de todos os envolvidos no processo educativo na administração e gestão de uma unidade escolar, de modo a assumi-la como instância social que propicia espaço para a reflexão e tomadas de decisões coletivas voltadas para a principal missão de uma escola – propiciar aprendizagens significativas que contribuam para a formação efetiva de cidadãos, permitindo-os acompanhar as incessantes transformações por qual perpassa o contexto educativo social, uma vez que:

O ensino público no Brasil está experimentando transformações profundas. Reformas nacionais juntamente com iniciativas em âmbito estadual e municipal estão alterando as práticas pedagógicas e a organização escolar, na tentativa de dar eficácia à escola e universalizar o seu acesso. Nunca antes na história do Brasil a questão da educação pública foi tão evidente na mídia, na vida, na política e na consciência do cidadão comum [...] (Lück *et al.*, 2005, p.9).

A escola tem deixado de lado a teoria tradicional e partido para uma tendência sócio interacionista, onde o processo de aprender é quem gera e promove o desenvolvimento das estruturas mentais superiores, conforme Vygotsky. Neste sentido, é relevante deixar claro que o PPP (Projeto Político Pedagógico, da escola está de acordo com a teoria de Vygotsky onde afirma que a aprendizagem acontece no intervalo entre o conhecimento real e o conhecimento potencial, ou seja, ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), que é a distância existente entre o que o sujeito já sabe e aquilo que ele tem potencialidade de aprender. É neste campo que a educação atua estimulando a aquisição do potencial, onde este conhecimento potencial ao ser alcançado passa a ser o conhecimento real e as interações tem um papel crucial e determinado, havendo a necessidade de se avaliar o que o sujeito é capaz de fazer sozinho, e o potencial aquilo que ele consegue fazer com ajuda de outro sujeito.

O papel dos educadores dentro desta teoria é de conduzir todo o processo, através de uma intervenção direta, fazendo com que o educando se desenvolva. O educador cuja identidade é ser profissional do saber deve dominar vários saberes que, em situações educacionais, transforma dando-lhes novas configurações e, ao mesmo tempo, assegura a dimensão ética de suas práxis cotidianas. Ele não só domina os saberes, como os transforma, produzindo significados. A Escola Estadual Eduardo Ribeiro reitera a importância da educação continuada de seus profissionais, como condição básica para o aperfeiçoamento

do profissional. A escola afirma ter a consciência de que os saberes apreendidos nesta formação, serão trabalhados de maneira racional, com menos complexidade, interativa, dialógica, do entendimento que não exclui a racionalidade normativa, instrumental de determinados campos da ciência e da tecnologia, mas integra um processo voltado para a emancipação humana e profissional dos seus educandos.

As aprendizagens que os educandos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não arbitrárias entre conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados (...). A aprendizagem significativa implica sempre alguma ousadia: diante do problema posto, o educando precisa elaborar hipóteses e experimentá-las. Fatores e processos afetivos, motivacionais e relacionais são importantes neste momento (PCN,s.d., p.53).

Efetivamente, os educadores transformam o conteúdo do ensino, visando adequá-lo aos educandos a quem se destina ao contexto onde o ensino ocorre às limitações espaços-temporais e às normas institucionais e curriculares, entre outros. A transformação pedagógica da matéria nas práxis da sala de aula ou de outros ambientes educacionais qualifica o educador como sujeito epistemológico.

O saber ensinar, ou a competência docente, está, portanto, intimamente relacionado à construção de uma autonomia para a ação atenta, refletida, crítica e ética.

O objeto do conhecimento se faz como elemento de interação que leva a uma construção inteligente do sujeito que, mesmo tempo, se constitui na troca com este objeto. Dessa forma, não existe um real absoluto verdadeiro, mas sim uma realidade interpretável; na busca de interpretação, homem e mundo se constituem por intermédio de linguagens (Oliveira, 1993, p.23).

Contudo, devemos estar atentos aos limites e às dificuldades que se impõem nesse processo de ruptura, devido à presença da razão instrumental que alicerça as práticas sociais típicas de nossa formação societal. Isto vai exigir firmeza e convicção política acerca do projeto de sociedade que se defende e de uma educação capaz de conferir aos indivíduos a condição de sujeitos protagonistas da história, por meio de uma atividade criadora, a partir da prática da participação, da democracia coletiva e de uma comunicação libertadora.

Compreendeu-se, também, que para exercer sua função social a escola deverá explicitar os valores coletivos e individuais, delimitando prioridades e definindo os resultados desejados tendo em vista o desenvolvimento pleno de seus educandos em todos os aspectos da vida (escolar, familiar, social e espiritual). Nestes termos, a partir dessa concepção, deve-se principalmente buscar entender o processo de descentralização e integração, visto tratar-se de um equilíbrio difícil, uma tensão permanente, haja vista que a escola tem uma autonomia limitada, ou, assistida.

Melo e Silva (1991), ao realizarem estudos sobre a gestão e autonomia das escolas, afirmam que a ausência de autonomia em todas as instâncias de gestão pode aumentar a burocracia desse sistema, e a concentração de poder nas mãos de pequenos grupos pode prejudicar uma interação mais efetiva da escola com o seu meio circundante. A gestão política do processo necessita ser muito bem entendida, uma vez que, em cada caso, há que se busca instâncias de consenso que permitam a participação da escola e da comunidade, sem perder de vista os interesses da maioria.

Partindo desta premissa, a escola trabalha para contemplar os interesses sociais, familiares, sobre tudo por sempre bater na tecla de que a família é a pedra angular, parte fundamental do êxito escolar, já que a grande parte das atitudes e hábitos dos pais ou responsáveis dos estudantes, reflete na escola. Segundo Cury (2003, p.16):

Bons pais dão presente aos filhos, pais brilhantes dão seu próprio ser. Este hábito dos pais brilhantes contribui para desenvolver em seus filhos: auto estima, proteção da emoção, capacidade de trabalhar as perdas e frustrações, de filtrar estímulos estressantes, de dialogar, de ouvir. Bons pais atendem dentro de suas condições os desejos de seus filhos. Fazem festas de aniversário, compram tênis, roupas, produtos eletrônicos, proporcionam viagens. Pais brilhantes dão algo incomparavelmente mais valioso aos filhos. Algo que todo o dinheiro do mundo não pode comprar: o seu ser, a sua história, as suas experiências, as suas lágrimas, o seu tempo. Pais brilhantes quando tem condições, dão presentes materiais aos seus filhos, mais não os estimulam a ser consumistas, pois sabem que o consumismo pode esmagar a estabilidade emocional, gerar tensões e prazeres superficiais.

Assim sendo, nossas escolas são reflexos das famílias e com isso da sociedade. Uma comunicação eficaz produz bons resultados, nosso nível de comunicação no mundo exterior determina o nível de sucesso com os outros, seja nos aspectos social, emocional, financeiro dentre outros.

Podemos dizer que a responsabilidade familiar, social e escolar diz respeito de como realiza seu trabalho, seus negócios, que critérios utiliza para as tomadas de decisões, os valores que definem suas prioridades e o relacionamento com todo o público com os quais interagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme relatado em entrevista, a Gestora que se encontra na Gestão da Escola atualmente, tem a concepção de que uma educação de qualidade é aquela que se desenvolve a partir da inclusão de saberes e diferenças, onde permeia a democracia e ao mesmo tempo a efetivação das diretrizes educacionais, as quais darão eficácia a nossa tão falada educação de qualidade.

Para ela, vários fatores interferem na efetivação e qualidade do ensino. Ensinar com amor, respeito, dedicação, responsabilidade e empatia, sempre com o objetivo construtor e transformador, havemos de proporcionar uma melhor educação. Também afirma que o diferencial da Escola Estadual Eduardo Ribeiro é agora e sempre foi o de trabalhar projetos de aprendizagem e didáticos pedagógicos como os de Leitura, Eliminação do Bullying, Multiplicando e aprendendo (Projeto voltado para a área de Matemática), e o voltado para as avaliações externas que é o projeto Show dos descritores, que trabalha as matrizes de Referências. Na sua visão, as políticas de bonificação desvalorizam o trabalho de alguns profissionais, os quais por algum motivo não conseguiu alcançar os índices desejados, ou esperados. E esses profissionais ficam desmotivados, frustrados, além disso, a bonificação gera competitividade e não irmandade. Pois algumas recebem elogios e outras não, gerando desigualdade entre as escolas.

Efeitos do Programa na Escola

Como já citado anteriormente, mais fundamental para esta análise, a escola estadual Eduardo Ribeiro fez sua primeira avaliação externa em 2007, antes da criação do Prêmio Escola de Valor, instituído no ano de 2008, e, desde então, foi recebendo esse recurso a cada nova avaliação anual que acontecia pelo SAEB e SADEAM, mesmo não indo em um crescente linear conforme pode-se observar no quadro de sua evolução abaixo:

Tabela 1 - Índice de desempenhos dos alunos da Escola Eduardo Ribeiro, de 2007 a 2014.

Índice de desempenho educacional	5º Ano do Ensino Fundamental
IDEB 2007	4,4
IDEAM 2008	4,6
IDEB 2009	5,6
SADEAM 2010	5,1
IDEB 2011	5,9
IDEAM 2012	5,8
IDEB 2013	6,0
IDEAM 2014	6,4

Fonte: Elaborado pelo autor (Dados retirados do IDEB/IDEAM).

Como se vê as informações oriundas das avaliações externas pode funcionar como um valioso instrumento para um conhecimento mais denso sobre o contexto escolar no qual os profissionais da educação estão inseridos. Trata-se realmente de uma informação muito rica, longe de competir, os resultados fornecidos complementam as informações que o professor já tem, servindo para reforçar, rever e alterar suas práticas pedagógicas, para assim alcançar o grande objetivo da educação que é o aprendizado dos estudantes.

Tabela 2 - Escola Eduardo Ribeiro recebendo Prêmio Escola de Valor por Crescimento no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), no ano de 2011.



Escolas de anos iniciais que receberão prêmio Escola de Valor (2/10)

ORDEM	ESCOLA	CÓD.	MUNICÍPIO	IDEB	TIPOLOGIA
15	E.E. SANTOS DUMONT	13012282	ITAMARATI	6,3	Convencional
16	E.E. ARAUJO FILHO	13043722	PARINTINS	6,2	Convencional
17	E.E. JOSE KALLIL ASSAF	13022687	MANACAPURU	6,2	Convencional
18	E.E. MARCAL MACHADO GIRAÓ	13020790	CAREIRO	6,2	Convencional
19	E.E. PRINCEZA ISABEL	13030779	MANAUS	6,2	Convencional
20	E.E. RIBEIRO DA CUNHA	13030841	MANAUS	6,2	Convencional
21	E.E. GENERAL SAMPAIO	13030337	MANAUS	6,1	Convencional
22	E.E. PROFESSORA JACIMAR DA SILVA GAMA	13083732	MANAUS	6,1	Convencional
23	E.E. ALMIRANTE ERNESTO MELLO BAPTISTA	13030183	MANAUS	6,0	Convencional
24	E.E. CAPITÃO-GENERAL MENDONÇA FURTADO	13035290	ITACOATIARA	6,0	Convencional
25	E.E. MINISTRO WALDEMAR PEDROSA	13043757	PARINTINS	6,0	Convencional
26	E.E. BARAO DO RIO BRANCO	13030213	MANAUS	5,9	Convencional
27	E.E. EDUARDO RIBEIRO	13013777	TEFE	5,9	Convencional
28	E.E. MACHADO DE ASSIS	13030540	MANAUS	5,9	ETI

Nota: foram classificadas as escolas convencionais com IDEB maior ou igual a 4,9, ETI's com IDEB maior ou igual a 5,1 e CETI's com IDEB maior ou igual a 5,2

Fonte: IDEB, 2011.

Neste mesmo ano, a Escola Eduardo Ribeiro também recebeu premiação de 14º Salário por crescimento, de acordo com as normas estabelecidas no Prêmio Escola de Valor, como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 3 - Premiação de 14º Salário.



Escolas de anos iniciais que receberão prêmio 14º Salário (2/4)

ORDEM	ESCOLA	CÓD.	MUNICÍPIO	IDEB	TIPOLOGIA
15	E.E. SANTOS DUMONT	13012282	ITAMARATI	6,3	Convencional
16	E.E. ARAUJO FILHO	13043722	PARINTINS	6,2	Convencional
17	E.E. JOSE KALLIL ASSAF	13022687	MANACAPURU	6,2	Convencional
18	E.E. MARCAL MACHADO GIRAO	13020790	CAREIRO	6,2	Convencional
19	E.E. PRINCEZA ISABEL	13030779	MANAUS	6,2	Convencional
20	E.E. RIBEIRO DA CUNHA	13030841	MANAUS	6,2	Convencional
21	E.E. GENERAL SAMPAIO	13030337	MANAUS	6,1	Convencional
22	E.E. PROFESSORA JACIMAR DA SILVA GAMA	13083732	MANAUS	6,1	Convencional
23	E.E. ALMIRANTE ERNESTO MELLO BAPTISTA	13030183	MANAUS	6,0	Convencional
24	E.E. CAPITAO-GENERAL MENDONCA FURTADO	13035290	ITACOATIARA	6,0	Convencional
25	E.E. MINISTRO WALDEMAR PEDROSA	13043757	PARINTINS	6,0	Convencional
26	E.E. BARAO DO RIO BRANCO	13030213	MANAUS	5,9	Convencional
27	E.E. EDUARDO RIBEIRO	13013777	TEFE	5,9	Convencional
28	E.E. MACHADO DE ASSIS	13030540	MANAUS	5,9	ETI

Nota: foram classificadas as escolas mencionadas com IDEB maior ou igual a 5,6. ETI e CETI com IDEB

Fonte: IDEB, 2011.

Apesar das grandes críticas, algumas até já aqui mencionadas sobre a prática de bonificação ou prestação de contas como é chamado por alguns, devido toda a exposição midiática, que deixa em evidência as escolas favorecidas ou com melhores **índices**, **também parece ser inegável que o surgimento delas produziu mudanças** significativas e produtivas no quadro da educação Nacional. E nesse sentido, aqueles que são favoráveis a esse tipo de avaliação com vista a estar em evidência, mostrando que os incentivos fazem a diferença, resumem essas vantagens dizendo que os desenvolvimentos recentes que se vem observando têm sido bem-sucedidos em deixar os sistemas educacionais mais visíveis e racionais, bem como em promover um maior senso de participação e responsabilidade entre os profissionais diretamente ligados em promover o progresso educacional.

A tabela abaixo mostra a evolução das notas dos alunos da Escola Eduardo Ribeiro, especificamente na Prova Brasil em nível de proficiência.

Tabela 4 - Proficiência dos alunos na Prova Brasil.

Evolução das notas da Prova Brasil em Língua Portuguesa e Matemática no 5º ano em níveis de proficiência			
Língua Portuguesa		Matemática	
Ano			Ano
2019	227,61	232,31	2019
2017	229,96	235,54	2017
2015	226,71	236,22	2015
2013	210,64	226,02	2013
2011	205,16	232,88	2011
2009	201,61	227,54	2009
2007	188,37	198,88	2007
2005	A escola não alcançou níveis de proficiências desejados		2005

Fonte: IDEB, 2011.

É importante ressaltar que esses quantitativo de turmas, aos quais estão explicitados no início das tabelas acima, refere-se ao 2º Ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, turmas de 4º e 5º anos, dos turnos Matutino e Vespertino da escola. Ou seja, esse total de aprovação, reprovação e alunos que deixaram de frequentar são especificamente destes anos/séries.

E salienta-se também que no ano de 2007, não são apresentados dados, devido ainda não haver um sistema informatizado, como o que tem hoje que é o Sistema SIGEAM, onde todos os rendimentos dos alunos são lançados e armazenados, podendo ser consultado sempre que necessário. E como estamos atravessando um momento complicado devido a pandemia, não foi possível ter acesso a esses dados via arquivo da escola.

Ao finalizar a observação dos gráficos que contém os rendimentos finais dos alunos, é importante ressaltar que no Ciclo da Educação Básica do Ensino Fundamental, que compreende aos anos do 1º. ao 5º., as retenções ou reprovações de alunos só podem acontecer no 3º. e no 5º. ano, sendo que nos demais anos a aprovação é automática, mesmo que não tenha conseguido um bom desempenho nos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho deve ser visto como resultado de um processo de construção e consenso coletivo, onde a educação é prioridade e os recursos destinados a ela devem ser distribuídos igual e proporcionalmente às suas necessidades, de acordo com as prerrogativas legais.

A pesquisa mostra que os problemas relatados aqui não são novos e são comuns a muitas outras escolas e as recomendações podem trazer soluções viáveis aos gestores, educadores, pais e cidadãos da sociedade, para que discutam, abracem, pratiquem e elaborem as melhores propostas possíveis em prol de um objetivo comum, que é ter escolas bem equipadas com todo o suporte material necessário e estrutura física adequada, bem como com profissionais qualificados para o exercício de suas funções, podendo cumprir a função social, que é a de oferecer a todos, indistintamente, uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

CURY, Augusto Jorge. **Pais Brilhantes e professores fascinantes**. Coleção auto estima. Rio de Janeiro: Sextante 2008

Dourado, Luiz Fernandes. **Progestão**: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? Módulo II / Luiz Fernandes Dourado, Marisa Ribeiro Teixeira Duarte; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

LIMA, Raif Marlice Silva. Política de resultado e Bonificação: Um estudo de caso de três escolas da Coordenadoria Distrital 3 do Estado do Amazonas. Juiz de Fora PPGP, 2015.

LUCK, Heloisa; FREITAS, Kátia; Ginling, Rob; KEITH, Sherry. **A Escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4 ed. Rio de Janeiro: DPLA, 2005.

OLIVEIRA, M. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: Um processo sócio Histórico*. 1 ed. Ribeirão Preto: Spione, 1993.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande Sistema escolar Americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução: Marcelo Duarte, Porto Alegre: Sulina, 2011.

Os fatores no ambiente escolar que dificultam a compreensão da educação, diálogo com a história e estética das artes visuais desafios e intervenções – município de Tefé no estado do Amazonas – Brasil em 2020

The factors in the school environment that hinder the understanding of education, dialogue with the history and aesthetics of the visual arts: challenges and interventions – municipality of Tefé in the state of Amazonas – Brazil in 2020

Ed Nelson Maia Alfaia

Formação Técnico em Administração pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia- IFAM. Graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Pós-graduação LATO SENSU em Nível de Especialização em Educação Musical. Mestrado pela Universidad del Sol – UNADES. <http://lattes.cnpq.br/5091049838584266>

RESUMO

O processo artístico na compreensão do humano se faz importante pela instigação dos saberes necessários e amadurecimento, para a estruturação ativa do homem em detrimento ao seu meio, assim na escola estadual deputado Armando de Souza Mendes – GM3, no município de Tefé/ Amazonas/Brasil, não será diferente, pois foi criada para dar suporte qualitativo ao indivíduo social, sabendo-se que a mesma fisicamente tem características ímpares e peculiares, mas em toda sua história torcemos para que tenha renovações em seu desenvolvimento teórico e prático pois, sabe-



mos que tudo ao redor do homem evolui, até o mesmo em constata interação com o meio onde faz surgir o contato com outros seres humanos. No entanto, o predisposto no percorrido pelo desenvolvimento deste trabalho com o tema os “Fatores no ambiente escolar que dificultam a compreensão da educação, diálogo com a história e estética das artes visuais desafios e intervenções.– município de Tefé no estado do Amazonas – Brasil em 2020”, somente foi uma reflexão sobre a construção histórica para instrumentalizar e agregar valores adicionando saberes específicos sobre determinada disciplina para a identidade da escola no decorrer de sua história onde, a mesma continua em processo de desenvolvimento e evolução para que futuramente ocorram novas formas e maneiras de assistirmos o desenvolvimento integral dos discentes da mesma e enriquecimento cultural das pessoas.

Palavras-chave: compreensão; ensino das artes; diálogo.

ABSTRACT

The artistic process in the understanding of the human is important for the instigation of the necessary knowledge and maturation, for the active structuring of man to the detriment of his environment, so at the State School Deputado Armando de Souza Mendes – GM3, in the Municipality of Tefé / Amazonas / Brazil, it will be no different, as it was created to provide qualitative support to the social individual, Knowing that it physically has unique and peculiar characteristics, but throughout its history we hope that it has renewals in its theoretical and practical development because we know that everything around man evolves, even in constant interaction with the environment where contact with other human beings arises. However, the predisposition in the development of this work with the theme “The factors in the school environment that hinder the understanding of education, dialogue with the history and aesthetics of the visual arts challenges and interventions.– municipality of Tefé in the state of Amazonas – Brazil in 2020”, was only a reflection on the historical construction to instrumentalize and add values by adding specific knowledge about a certain discipline to the identity of the school throughout its history where it continues in the process of development and evolution so that in the future there will be new ways and means of assisting the integral development of its students and cultural enrichment of people.

Keywords: comprehension; arts teaching; dialogue.

INTRODUÇÃO

Sabedores que atualmente as questões de falta de afetividade está relacionada ao aspecto que muitos dos reais interesses da escola pública, está sendo indevidamente deixado de lado, afinal, junto à outros conhecimentos de áreas temos o grupo das Linguagens, que precisam de profissionais Licenciados em diferentes áreas do conhecimento, afinal, para haver uma real sensibilização, faz-se necessário profissionais, ao menos com uma base técnica, pedagógica/didática e tecnológica específica para esses tipos de ensino.

Todo e qualquer ambiente sócio interativo, precisa trabalhar à satisfação de sua existência, seja esta individual ou coletiva, com a instituição social (escola pública), não é diferente, trazer reflexão sobre o papel desta é de fundamental importância dentro do contexto

e comunidade que à mesma esteja inserida, sabendo que muito das transformações que irão ocorrer no entorno ou em diversos locais precisam ter um norte e principalmente quando essa interação consiste em receber um público alvo em processo de desenvolvimento em suas habilidades, sejam elas; motricidade, emocionais, espirituais, racionais e intelectuais.

Compreensão e Breve Análise da Educação; Diálogo com à História e Estética das Artes Visuais Desafios e Intervenções

Dialogando aos experimentos e convivência com as instituições públicas temos assistido corriqueiramente situações estabelecidas que se contra diz, por exemplo, podemos externar que enquanto as teorias que embasam o currículo citam que as escolas devem apresentar uma estrutura adequada para os diferentes tipos de ensino, acabamos encontrando ambientes que foram construídos em décadas passadas e que pouco foram adequadas as reais necessidades básicas das diferentes disciplinas estabelecidas no currículo via legislação o que torna de certa forma inviável o ato didático de muitos acontecimentos relacionados ao ensino e aprendizagem.

A educação brasileira, nos últimos anos, perpassa por transformações educacionais decorrentes das novas exigências sociais, culturais, políticas e econômicas vigentes no país, resultantes do processo de globalização. Considerando esta nova reconfiguração mundial e visando realizar a função formadora da escola de explicar, justificar e de transformar a realidade, a educação busca oferecer ao educando maior autonomia intelectual, uma ampliação de conhecimento e de acesso a informações numa perspectiva integradora do educando com o meio (Brasil, 2012, p. 15).

Claro que, não se pode querer que uma escola vá agradar todos em suas individualidades, mas para um melhor acontecimento didático precisamos de um local que sustente uma prática que esteja pré-estabelecida em currículos educacionais, todavia as citações legais precisam ser respaldadas como fomento de construção para um mundo real que atenda às necessidades para um bom aprimoramento tanto ao desenvolvimento das atividades docentes o quanto para que seus discentes se sintam atendidos e melhores valorizados, já que em si tratando de construção de identidade e autonomia o ambiente escolar deverá trazer suporte que possibilite tais ações e estimule ao processo do ensino quando estruturalmente qualifique a aprendizagem desde os estudos mais básicos.

Reconhece-se a criança como sujeita do processo educacional e como principal usuário do ambiente educacional. Por isso, é necessário identificar parâmetros essenciais de ambientes físicos que ofereçam condições compatíveis com os requisitos definidos pelo PNE, bem como com os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e com a proposta pedagógica. Assim, a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (física, psicológica, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil (Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – 2006, p. 21).

Diante da existência, construção e legalidade da instituição escolar para o Ensino Médio que como finalidade abriga cidadania, educação e esperança para os discentes cuidando da integridade social e cultural, a escola é parte de um amadurecimento social necessário onde possa atender sua demanda advindas de todas as classes sociais trazendo em sua estrutura ideológica missão, visão filosofia e função social, ou seja, a mesma tem um papel social, busca objetivo e tem sua justificativa um potencial para construção de identidade plural e peculiares esclarecimentos culturais e étnicos, pois os experimentos do

cotidiano e necessários para o crescimento intelectual e sócio emocional, afetivo e econômico na conduta integral do ser humano.

Mas, em decorrência dessas deficiências entre infraestrutura e teorias educacionais de caráter público, limitam-se ações e finda ceifando tantos os interesses individuais o quanto os de caráter coletivo, fora que no ambiente educacional com pouca adaptação ao desenvolvimento, e sem lugar adequado como também com pouca compreensão racional e instrumental sobre a Disciplina de Artes no currículo, temos as pré-disposições. Sabe-se que estas são lutas históricas, mas que devemos estar também agregando nossas contribuições afinal como o cidadão historicamente busca seus interesses individuais e aperfeiçoamento coletivo.

A busca pela resolução acima citada, sofreu muitas reflexões históricas desde momentos passados à interpretação de vários acontecimentos desde meados do Século XX, no período pós primeira guerra mundial com o surgimento da ideia do Movimento das Escolas Novas, inerente a isso surge o pressuposto de respeito do ser criança pelo seu modo de pensar e agir mesmo que de maneira infantil, mas que deve ser vivido como parte de valor individual e construção coletiva a uma dada sociedade.

[...] Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontades próprias, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das ideias e dos valores (RCNEI, 1998, p.14).

Os detratores ao conhecimento que deva ser viabilizado ao desenvolvimento da disciplina de artes ocasiona uma má interpretação sobre o conhecimento que deva ser adquirido por parte do público alvo e que no próprio ambiente escolar acaba sendo até certo ponto o canalizador de desconstrução do ensino da arte, principalmente pela pouca compreensão histórica das lutas e perspectivas e das oportunidades que o ensino das artes possa proporcionar, direcionando ao estudante uma visão diferenciada não somente para construção de futuros artistas nas diferentes linguagens mas, sobre tudo como instrumento que estimule urbanização, construção, estéticas em prédios públicos e atualmente o dinâmico mundo técnico interativo virtual e digital.

Tendo-se os programas de Arte ou desenho das escolas e observando –se suas aulas, começamos a acreditar que o objetivo é uma coisa para ficar no papel, refletindo uma influência de leituras superficiais e a transcrição de uma linguagem difundida por alguns pioneiros e cunhada pelo público como moderna, e que é importante aceitar e veicular, para se mostrar atualizado (Barbosa, p.85, *apud* Duarte Jr, 2005, p. 119).

Na citação acima referenciamos a visão de Ana Mae com seu olhar peculiar sobre a arte educação, realmente até aos dias atuais, muitos creem que o fazer artístico deva ser mistificado e relacionado com as classes melhores favorecidas, no entanto embasamento curricular brasileiro busca se comparar com enfoques à nível internacional, o que deixa um pouco à desejar, afinal, caminhamos em passos lentos mesmo tentando, oportunizar melhores condições, teimamos querer elaborar um fazer educacional, que viciado em utopias se deixa esmorecer deixando de lado até as formulações de teóricos que esclarecem as circunstâncias de dar oportunidade ao indivíduo para o que mesmo possa ser e ter um desenvolvimento intelectual e moral digno com todos os aspectos para um indivíduo do mundo atual como citado em (Brasil, p.15).

A ação política educacional de Reestruturação da Proposta Curricular do Ensino médio foi consubstanciada nos enfoques educacionais que articulam o cenário mundial, brasileiro e local, no intuito de refletir sobre os diversos caminhos curriculares percorridos na formação do educando da rede Estadual de Ensino Médio (Brasil, 2012, p.15).

A partir desses pressupostos de movimentos sociais, situações econômicas e políticas, enfim, de várias situações ocorridas na Europa nascem reflexos positivos sobre a concepção de criança como cidadã por suas características naturais de existir e em meados da década de 20 e 30 surgem pensadores vindos de lugares diferentes como o psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky (1896 – 1934), o também psicólogo francês Henri Wallon (1879 – 1962) e um pesquisador que mesmo não sendo psicólogo e nem pedagogo mais que tem uma grande influência sobre o desenvolvimento humano desde a infância em bases de metodologias e métodos no processo ensino aprendizagem, o cientista suíço Jean Piaget (1896 – 1980).

[...] Vygotsky defende a ideia de que a criança é introduzida no mundo da cultura por parceiros mais experientes. Wallon destaca a afetividade como fator determinante para o processo de aprendizagem. Surgem as pesquisas de Piaget, que revolucionam a visão de como as crianças aprendem, a teoria dos estágios de desenvolvimento. As teorias pedagógicas se apropriam gradativamente das concepções psicológicas, especialmente da Educação Infantil, impulsionando o seu crescimento (Soares, 2009, p. 1).

Temos citados acima dois dos grandes pensadores e pesquisadores sobre a psicologia infantil, Henri Wallon e Jean Piaget com seus vastos e prósperos estudos.

“[...] incita à articulação como novos conhecimentos produzidos no âmbito da psicologia do desenvolvimento e com as disciplinas como a antropologia, sociologia, neurociência, psicologia animal e psicopatologia [...]” (Wallon, 2007, p. 11).

Com grandes contribuições teóricas neste processo de aprendizagem e com as palavras de (Pierce , p.13) que se referem em: “[...]Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido.” Desta maneira encontrando a ampliação de concepção sobre a criança, compreendida como um ser sócio -histórico de estado e direito apresentando seu amadurecimento e maturação em acordo com as interações pessoais e como seu entorno social descrita por Vygotsky em uma perspectiva sócio – interacionista (Soares, 2009).

É notório o histórico das lutas da arte educação e também as conquistas no panorama cultural, os caminhos e propostas, avanços ocorridos para o atendimento de nossos discentes no ambiente educacional. No que diz respeito as características peculiares das diferentes faixas etária na escola pública, podemos notar que nada disso têm ocorrido por acaso as influências de vários teóricos na construção de uma real adaptação do processo ensino aprendizagem uma oportunidade social desde a primeira fase na vida das pessoas.

HISTÓRIA X ARTES VISUAIS

A história da humanidade marcada por transformações e mudanças até chegar aos dias atuais, tem em seus registros, aqui citamos os fazeres visuais, desenvolvimentos plás-

ticos visuais durante praticamente toda a história em diferentes períodos, que nos orientam como linha guia norteando metricamente como instrumento e proporcionando um elo de conexão com aquilo que aconteceu no passado e veio amparando as transformações durante os diferentes períodos, um termômetro que interliga as grandes ideias que influenciaram e desmistificam o desenvolvimento humano ao longo dos períodos de tempo, assim o fazer visual corriqueiramente se fez presente, haja vista que com ajuda de pensadores e intelectuais o favorecimento ao desenvolvimento de tipos diferentes de fazeres artísticos plásticos apresentavam-se desde o período mais remoto da humanidade:

A arte nasceu há cerca de 25 mil anos, quando o subumano homem de Neandertal evoluiu para o ancestral humano, o homem de Cro-Magnon. O aumento da inteligência trouxe a imaginação e a habilidade de criar imagens esculpidas e pintadas. A arquitetura nasceu com a construção de monumentos destinados a rituais (Strickland, 2004, p. 02).

Então, os fazeres plásticos visuais em todos os períodos históricos acompanharam as quebras de paradigmas que permeavam e martelavam toda uma era, foram desmistificados, padrões de estética e referenciais históricos sucumbiram, assim as grandes civilizações que influenciaram por séculos o desenvolvimento ocidental, foram sendo destituídas e refletidas nas mudanças econômicas aproximaram povos, as ideias de poder soberano foram sendo distanciados, o ser humano mudando seus traços intelectuais aos poucos adquiriu necessidades de modificar suas ideias.

O registro de fatos, atos ou pensamentos é aquele no qual baseia-se esse conhecimento. A arte, através do gênero literário compreendido como memória, transporta valiosos depoimentos históricos, registra fatos políticos e sociais, mostra paisagens, costumes, manifestações religiosas e tendências de expressões artísticas, além dos dados pessoais e biográficos.

São aquisições, aceitação e deduções que de forma inter-relativa constituem um banco de dados ordenados em níveis de informação ciente, senciente e consciente. O gosto estético é, portanto uma afinidade surgida dessa inter-relação (Thomé, 2007, p. 158).

No decorrer do desenvolvimento do intelecto humano em possíveis formas e maneiras de adaptações ao ambiente e aprimoramento da linguagem com o aguçar das competências humanas as habilidades foram sendo transformadas evolutivamente, com a percepção humana apurando-se os fazeres foram tomando novas formas adequando-se ao contexto, afinal:

Cedo, o homem percebeu que nem tudo o que ele sentia podia transmitir através dos gestos e das “palavras” usadas na comunicação diária. Com o tempo, encontrou novas formas de utilizar o movimento, a forma, a linha, a cor, o cheiro, a textura, o som, a imagem. Assim, surgiu a arte, instrumento da expressão, aumentando enormemente as possibilidades, não só de comunicar-se universalmente, mas, de transmitir o Belo, fruto do despertar: nova percepção da realidade.

De um ponto de vista genérico, e com base em qualquer dos teóricos modernos, a arte é todo trabalho criativo, ou seu produto, que se faça consciente ou inconscientemente com intenção estética, isto é, com o fim de alcançar resultados belos. O que é esse estado de beleza que define o produto artístico?

É de Picasso a afirmativa a arte é a mentira que torna possível conhecer a verdade. Embora o ideal de beleza seja um caráter subjetivo e varie de acordo com o tempo e os costumes de uma sociedade cultural, todo artista – seja ele pintor, escultor, arquiteto, músico, escritor, dramaturgo ou cineasta – certamente investe mais na “possível beleza” de sua obra do que na “verdade”, na elevação ou na utilidade que possa ter (Thomé, 2007, p. 171).

Sendo induzido por gosto o ser humano aprimora o pensar galgando novos interesses o crescimento intelectual, consequência disso o reflexo é compreendido surgindo um novo olhar assim o mundo modificou-se e buscando fontes de determinado conhecimento o fazer artístico se transformou em estilos ou melhor dizendo, o pensar humano destituiu o poder pelo pensar e a arte transformou –se em liberdade humana o fazer artístico pôde ser um espécie de valorização e crescimento intelectual do pensar e ser no mundo, em pensar que tudo isso só ocorreu por traços em meados daquilo que conhecemos através de estudos arqueológicos e amparo histórico cultural trazidos do período pré-histórico.

Foi na natureza que o homem pré-histórico encontrou inspiração para a sua arte e foi também dela que extraiu o material necessário para a execução de seus trabalhos. Explorava seus recursos, tentando desvendá-la. Da constante observação e análise surgiram os primeiros traços feitos pela mão humana: o próprio contorno das mãos, linhas, figuras geometrizadas, etc. (Fonseca, 2004, p. 95).

Dessa forma, a arte suporte de instrumento intelectual e aperfeiçoamento das competências e aprimoramento das linguagens e instrumento valioso em meio ao contexto cultural, abrange diversas necessidades, seja está espiritual, intelectual e psicológica, na qual todo indivíduo de uma determinada sociedade precisa, através de arqueólogos e historiadores podemos reconstruir os passos das artes visuais e logo criar um termômetro que perpassa por toda história da humanidade e reiterarmos o crescimento da percepção humana e ainda retirarmos o suporte técnico, histórico, coletivo de caráter plural, ou seja, é uma fonte de conhecimento muito ampla e que tem origem em períodos bem remotos, podemos tentar formular uma construção a partir do período mais longo da pré-história “O Período Paleolítico” afinal, sabedores que o período pré-histórico é bem mais longo do que nossa própria história, que acontece somente a partir do surgimento da escrita, mais ou menos (4.000) anos antes de Jesus Cristo (Thomé, 2009, p. 14).

Nesse período os estudos Arqueológicos e Paleontológicos nos mostram que, houveram diferentes fases na questão climática com grandes glaciações e datações imprecisas, mais que através de diferentes estudos evidencia-se nesse período o surgimento do homem, tivemos o: “(...) Paleolítico Inferior (500.000 a 125.000 a. C.), nesse período também conhecido como Idade da Pedra Lascada, encontram-se registros dos primeiros hominídeos” (Thomé, 2009, p. 14). Neste período o ser nômade não tendo seu lugar cultivado, pois, o mesmo não se afincava para produzir agricultura, se abrigava em lugares remotos usavam: “(...) objetos confeccionados em pedras e ossos dos quais retiravam lascas até transformá-las em facas, machadinhas, pontas de lanças (...)” (Thomé, 2009, p. 14). Neste período ao tentar entender as forças da natureza: “(...) o homem passou a recorrer às forças míticas, na tentativa de conseguir proteção (...)” (Thomé, 2009, p. 14). Dessa forma deixando registrado: “acredita-se que os desenhos dos animais na rocha tinham o sentido de ajudar na captura (...)” (Thomé, 2009, p. 14).

Os humanos andam eretos há milhões de anos, mas só há 25 mil anos nossos ancestrais inventaram a arte. Em algum momento da era glacial, quando os caçadores e coletores ainda viviam em cavernas, a mentalidade Neandertal de fazer instrumentos deu lugar ao impulso Cro – Magnon de fazer imagens.

Os primeiros objetos artísticos não foram criados para adornar o corpo ou para decorar cavernas, mas como tentativa de controlar ou aplacar as forças da natureza. Os símbolos de animais e de pessoas tinham significação sobrenatural e poderes mágicos (Strickland, 2004, p.04).

Podemos nortear também o estudo sobre a história das artes visuais por intermédio do período denominado Paleolítico Superior datado de (50.000 a 12.000 a. C.), atualmente temos como referência desses estudos: “(...) França – Niaux, Font –de – Gaume, Chauvet e Lascaux, na Espanha, em Altamira, e em outros locais da Europa, África, das Américas e da Ásia (...)” (Thomé, 2009, p. 15). o que evidenciam notoriamente presença de expressões com características impares ao aflorar e instigar da mente do que conhecemos atualmente como seres humanos e proporção ao desenvolvimento expressivo.

A principal característica dos desenhos e pinturas do período é o naturalismo: o artista do Paleolítico representava os seres do modo como os via de determinada perspectiva, isto é, reproduzia a natureza tal qual sua visão captava.

Ao olharmos para essas pinturas, chamadas rupestres (do latim rupes, rocha), é inevitável nos perguntarmos sobre as razões que levaram o ser humano pré-histórico a fazê-las, muitas vezes em lugares de difícil acesso.

Uma das explicações mais frequentes é que seriam obra de caçadores, como parte de rituais de magia. Talvez o pintor – caçador acreditasse que, “aprisionando” a imagem do animal, teria poder sobre ele. Assim, se o representasse mortalmente ferido no desenho, conseguiria abatê-lo na vida real. É claro que essa é apenas uma hipótese, pois não há como comprová-la.

Outro aspecto que chama a atenção nas pinturas rupestres é a capacidade do artista de interpretar a natureza. Assim, ele utilizava imagens carregadas de traços fortes que expressam a ideia de vigor para representar os animais que temia, ou os grandes animais que caçava, como o bisão (Santos, 2007, p. 11).

Após termos informações sobre o período paleolítico, e através de estudos encontramos mudanças onde o ser humano deixa de ser dito nômade e busca se alocar em algum lugar, produzindo agricultura e organizando seu próprio cultivo, não mais, sendo um andarilho, surgindo um novo período denominado período Neolítico, que aconteceu mais ou menos como dito em (Thomé, 2009, p. 14). “Período Neolítico (12000 a 4000 a. C.) mais citado em (Bertello, 2003, p. 114). “O período Neolítico vai mais ou menos de 10000 a. C. a 5000 a. C.” O que é importante ressaltar que este período teve duas fases a Idade da Pedra Polida e Idade dos Metais, na Idade da Pedra Polida o homem deixa um grande legado, instrumentos de pedra polida, enxada, tear o início do cultivo dos campos, artesanatos este desenvolvidos de cerâmica, tecidos e construções de pedras.

O período Neolítico foi também chamado “Idade da Pedra Polida” porque nele se desenvolveu a técnica de produzir armas e instrumentos com pedras polidas por atrito, que as tornava mais afiadas.

Ainda nesse período deu-se a chamada Revolução Neolítica: o início da agricultura e da domesticação de animais, que permitiu ao homem a substituição da vida nômade, errante, por uma vida mais estável, Esse fato transformou profundamente a história humana, pois, com a fixação dos grupos humanos, houve um rápido aumento populacional e o desenvolvimento dos primeiros núcleos familiares, além da divisão do trabalho nas comunidades.

A partir daí, o ser humano criou técnicas como a da tecelagem e a cerâmica e construiu as primeiras moradias. Como ele também já havia conseguido produzir fogo pelo uso do atrito, pôde, com o tempo, derreter e trabalhar metais (Santos, 2007, p. 11).

As interferências climáticas fizeram parte dessas transformações tecnológicas e humanas, pois o surgimento de novas formas e uso de técnicas para adaptação necessárias ocorreram devido ao fato de o período da Pedra Polida acontecer na última glaciação,

a coleta escassa transformou o hábito do cultivo e os cuidados dos animais e trouxe a essencialidade da fabricação de tecidos, assim, a vivência em grupos se fez evidente, pois, somente assim o ser humano conseguiria prosseguir em sua sobrevivência e transformação evolutiva, como citado em (Thomé, 2009, p. 19).

No Neolítico, observa-se uma considerável queda na produção de pinturas e acréscimo na produção de cerâmicas. Quanto a esta última, houve uma grande produção de vasos cozidos, com motivos geométricos; enquanto em relação à pintura, ela passa a ser mais decorativa. Pintores abandonaram o figurativismo do Paleolítico e passaram à geometrização e até mesmo a substituição de imagens visuais por signos, símbolos e mesmo formas abstratas. São imagens traços e linhas, sinais que funcionam mais como sugestão que reprodução, porém, sem perder o seu poder de comunicação. É a grande primeira transformação estilística da arte.

De acordo com explicações de historiadores, o sedentarismo mudou os interesses, e as motivações passaram a ser também outras.

Observa-se, também, um maior movimento nas imagens e uma preocupação com a estética e com os detalhes. Na produção em cerâmica estas preocupações podem ser vistas na ânfora de terracota da Dinamarca e no vaso escandinavo (Thomé, 2009, p. 19).

Lendo-se, construímos um norte literário para representação do acompanhar da história da arte com a história recíproca da humanidade e percebemos que o ser humano no período Neolítico, se torna mais observador e se diferencia daquele ser do período anterior, ou seja, do Período Paleolítico onde apenas, passava pelos lugares sem construir uma melhor averiguação do contexto em que estivera inserido, afinal, as necessidades se modificaram o homem precisou ter em si, o aprender para também além de se adaptar ao ambiente ter mais proteção, afinal, o convívio em grupos até aos dias atuais com toda tecnologia e o uso da internet, torna o ser humano diferente, agora imagina em períodos remotos da história, convivendo com descobertas e convivendo com semioses das mais delicadas possíveis e com busca para novas habilidades e construções técnicas e tecnológicas. Afinal, determinada atividade mental precisou acontecer surgindo assim, um dito camponês que convivia em grupos étnicos, talvez já assim poderíamos os caracterizar.

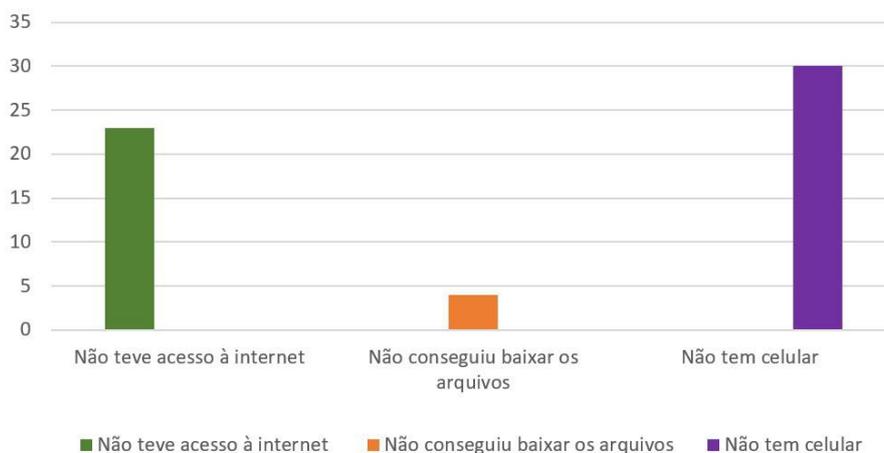
Ao depararmos com o período de transição da pré-história para a história, onde em meados de (5000 a 4000 a. C.) denominado Idade dos Metais, onde os “(...) os artistas iniciaram a trabalhar com os metais. O cobre foi, provavelmente, o primeiro metal a ser fundido (...)” (Thomé, 2009, p. 19) como citado por Santos (2007) “(...) o ser humano já havia dominado a produção do fogo. Graças a isso, o artista pôde começar a trabalhar o metal servindo-se, possivelmente, da técnica com forma de barro ou da técnica da cera perdida, e produzir peças muito bem feitas”. Proporcionando e possibilitando aos artistas: “(...) uma produção de esculturas com representações humanas como mulheres e guerreiros por exemplo” (Thomé, 2009, p. 19). O que podemos já começar a ter por base Bertello (2003, p. 116/117):

[...] pode-se dizer que a arte começou com os europeus do Paleolítico Superior e isso refletia o nível que sua cultura tinha alcançado. As pinturas e gravações em pedra que deixaram são tão meticulosas que só se pode tirar uma conclusão: foram feitas por artistas experimentados, homens que podiam dispor de tempo não só para caçar. Sua arte parece ter sido uma intenção mágica. Algumas das cavernas em que seus trabalhos foram encontrados, na França e na Espanha, eram inegavelmente santuários, acessíveis apenas a alguns privilegiados, que ali trabalhavam em benefício de todos.

Então partindo dos pressupostos citados teremos uma pequena compreensão e esclarecimento sobre o estudo da história das artes visuais dentro dos aspectos da história da humanidade, mas, não poderemos deixar de citar os resquícios que fundamentam uma arte pré-histórica de nosso país o Brasil, assim também dialogando, com aportes visuais que nos trazem evidências de um período artístico bem antes da chegada dos colonizadores ao território que foi denominado de Novo Mundo.

RESULTADOS

Gráfico 1 - Aulas remotas na disciplina de artes.
Quais as limitações que você estudante, teve durante aulas remotas na Disciplina de Artes?



Fonte: próprio autor

No gráfico 01, mostrou que a grande dificuldade dos alunos é ter acesso a essa tecnologia, é muito importante o trabalho do ensino das artes na pandemia, pois para muitos alunos é um “se descobrir”, mas infelizmente mais de 24% não tem acesso à internet para que possa assistir as aulas, mesmo sabendo que a inclusão de todos na escola é um direito antes, durante e depois da pandemia.

(...) em função do uso dos smartphones é possível pensar que a inserção das tecnologias no ambiente escolar e as razões da sua débil utilização, acontece pela rapidez que essas tecnologias se disseminam e começam a fazer parte do cotidiano dos seus alunos, independente da vontade e da avaliação dos docentes. Os professores de Artes Visuais têm se mobilizado na busca pela utilização produtiva dos smartphones nos ambientes escolares (Santos, Zamperetti, 2019).

Em entrevista aos alunos da pesquisa da escola onde foi perguntado, sendo que vamos utilizar os códigos D1, D2, D3, D4 para discentes que irão responde.

Tabela 1 - Quais são os fatores no ambiente escolar que dificultam a compreensão da educação; diálogo com a história e estética das artes visuais?

CÓDIGO	RESPOSTAS
D1	O ensino de Arte permite ao aluno desenvolver aspectos como a sensibilidade, a percepção, a expressividade, a espontaneidade, a consciência de si, do outro e das diversas culturas, mais os fatores ambientais são desfavorável ao aprendizado, local de trabalho e falta de incentivo da gestão escolar.
D2	O ensino das artes, é uma disciplina muito importante em decorrência da ausência de ambiente próprio da fazer as artes na práticas posso fala de: ausência ou escassez de recursos materiais, indisciplina, insuficiência da carga horária, falta de oportunidade para ampliar o conhecimento e, ainda, desvalorização da área.
D3	Não sei explicar mais a falta de materiais dificulta o aprendizado
D4	Um movimento praticado por artistas de diferentes áreas que converte a natureza em sua inspiração — ou matéria-prima — para nos transmitir sua beleza e incentivar sua preservação. Então o ambiente escolar tem seus fatores favorável e desfavorável.
D5	Alguns fatores influencia no ambiente escolar: espaço, materiais escolares, aulas práticas
D6	Acho que falta tudo, aulas práticas um ateliê ou um laboratório de artes.

Fonte: próprio autor, 2021.

O papel das disciplinas de Artes na educação é muito importante. As linguagens artísticas ajudam o ser humano a desenvolver diversos aspectos nas diversas fases da vida. Na verdade, de certo modo já havia sido desde a lei 13278 de 2016 alterando a 9394 de 96 (LDB) onde a Música fazia parte do ensino de Artes, mas não era obrigatório e incluindo as demais modalidades.

Com a BNCC, o documento que regulariza a Base Nacional Comum Curricular, foi homologada dia 20 de Dezembro de 2017 pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho. Traz como componentes obrigatórios, as linguagens de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro. Por meio dessas manifestações artísticas espera-se desenvolver um ser humano consciente de si mesmo e de sua cultura.

Além disso, essas linguagens da arte proporcionam momentos de aprendizagem em relação a outras culturas, as diferenças sociais e o desenvolvimento de sua criticidade sendo o aluno protagonista e criador dessas linguagens artísticas também.

A BNCC propõe que se trabalhe as Artes em dimensões:

- Criação – o fazer artístico, apreender o que está em jogo durante o processo.
- Crítica – Impressões que o sujeito tem e o leva a novas compreensões.
- Estesia – Experiência sensível em um dos sujeitos em relação ao espaço. Articula sensibilidade e percepção.
- Fruição – Promover sensibilização durante a prática artística.
- Reflexão – Processo de construir argumentos sobre as fruções.

Trabalha-se as linguagens em unidades temáticas, as artes integradas. A proposta é desenvolver o indivíduo como ser crítico, produtor, capaz de analisar, dialogar, concluir, discutir questões sociais, políticas e culturais. Ainda precisará de tempo para serem bem trabalhadas, vai precisar de preparação dos professores e adaptação das avaliações nacionais, mas já é considerado pelos profissionais de Arte e Educação, um avanço para o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos sabemos que para construirmos uma nova história o ser pensante caracterizado como homem que vive e convive ao seu tempo e espaço, curioso e construtor de cultura conheceu o ambiente e construiu artefatos, hoje teoria e direcionamento legislador, que possam auxiliar acontecimentos em seu dia a dia, com isso surge a reflexão sobre a arte educação e o papel do arte educador (a) na escola pública.

Confirmando-se que para iniciar e estruturar o potencial educacional ao qual temos hoje nas escolas públicas muitas discussões e observações foram necessárias até chegar ao que acontecem em nosso tempo e espaço. Situações ocorreram para deixar propostas concretas e relevantes ao momento histórico vivido, sabendo que não podemos caracterizar e viver um momento e o deixar isolado no passado todo estudo formulado e executado para analisar, averiguar situações deixa resultados necessários a serem utilizados por intermédio de relatos e registros como temos construído legalmente e assistido diariamente, o que não será diferente através do referido texto que o mesmo não somente sirva para arte educadores da cidade de Tefé, é claro, mas para todo aquele profissional da educação que esteja interessando em compreender e contribuir para consolidarmos cada vez mais as diversas disciplinas no currículo escolar, claro fica aqui nossa perspectiva de uma arte educação com futuro e respeito na sua melhor maneira de ser interpretada e aceita como deva ser.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte/Brasília: MEC/SEF,1997.

_____. João Francisco. Fundamentos Estéticos da Educação – 8ª edição – Campinas – São Paulo: Papiros ,2005.

_____, Coleção Artes Plásticas EaD: curso de licenciatura / módulo II: caderno 1 / Instituto de Ciências Humanas e Letras; Zeina Rebouças Corrêa Thomé, organizadora. – Manaus: Edua, 2008.

_____, Coleção Artes Plásticas EaD: curso de licenciatura / módulo II: caderno 2 / Instituto de Ciências Humanas e Letras; Zeina Rebouças Corrêa Thomé, organizadora. – Manaus: Edua, 2009.

_____, Arte-educação: leitura no subsolo-7.ed.-São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **Dilemas da arte/educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas**. In: BARBOSA, A. M. (Org). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília. 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. 2017.

BRASIL. Ciências Humanas e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. 2000.

DUARTE JR. João Francisco. Fundamentos Estéticos da Educação – 8ª edição. –Campinas – São Paulo: Papyrus,2005.

DUARTE JR. João Francisco. Fundamentos Estéticos da Educação – 3ª edição. –Campinas – São Paulo: Papiros,1994.

FONSECA, Ana Laura Pinheiro de Oliveira: Artes: EJA, educação de jovens e adultos: ensino fundamental, 2º segmento / Ana Laura Pinheiro de Oliveira Fonseca, Elaine dos Santos Souza. – MEMVAVMEM: Rio de Janeiro, 2004.

FONSECA. Sônia Maria. Registrando: Grupos de Estudos e Pesquisas “ História, Sociedade e Educação no Brasil”.(HISTEDBR): Navegando na História da Educação Brasileira, 2006, acessado dia 21 de Setembro de 2012 as 19:30. www.histedbr.fae.unicamp.br

SANTOS, Isabel Cristina; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Tecnologias digitais e Artes Visuais: o desenho virtual com o aplicativo Strava. In: **João Batista Bottentuit Junior.** (org.). E-Book do I Simpósio Internacional de Tecnologias Digitais na Educação/ IV Simpósio Nacional de Tecnologias Digitais na Educação [recurso eletrônico]. 1ed. São Luís - MA: EDUFMA, 2019, p. 1345-1358. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/12V0u_ykLns5A3xLUBYdJ4KqsOgAlNqq/view?usp=sharing Acesso em: 20 out. 2020.

SOARES. Ângela da Silva: Concepção de infância e Educação,29 jul. 2009.

SOUZA, Fabiana L. de; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Práticas pedagógicas em Artes Visuais com smartphone. Seminário de História das Artes, v. 01, p. 01-11, 2019.

STRICKLAND, Carol: Arte Comentada: da pré-história ao pós-moderno / Carol Strickland; tradução Angela Lobo de Andrade – 13ª Ed. EDIOURO: Rio de Janeiro, 2004.

THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa. Coleção Artes Plásticas EaD: curso de licenciatura/módulo II: caderno 2/ Instituto de Ciências Humanas e Letras. Manaus: Edua, 2009.

THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa: Coleção Artes Plásticas EaD: curso de licenciatura / módulo 1: caderno 2 / Instituto de Ciências Humanas e Letras; Zeina Rebouças Corrêa Thomé, organizadora. – Manaus: Edua, 2007.

WALLON, Henri: A evolução psicológica da criança. 1ª Edição. – Coleção Psicologia e Pedagogia - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori; ROSSI, Flávia Demke (2016). Tecnologias e ensino de Artes Visuais – apontamentos iniciais da pesquisa. Holos (Natal. Online), v.8, p.190- 200. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2015.2031> Acesso em: 23 out. 2020.

Compreensão da educação: diálogo com a história e estética das artes visuais desafios e intervenções – município de Tefé no estado do Amazonas – Brasil em 2020

*Understanding education:
dialogue with the history and
aesthetics of the visual arts
challenges and interventions –
municipality of Tefé in the state
of Amazonas – Brazil in 2020*

Ed Nelson Maia Alfaia

Formação Técnico em Administração pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia- IFAM. Graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amazonas –UF AM. Pós-graduação Lato Sensu em Nível de Especialização em Educação Musical. Mestrado pela Universidad del Sol – UNADES. <http://lattes.cnpq.br/5091049838584266>

RESUMO

O título “Compreensão da Educação; Diálogo com a História e Estética das Artes Visuais desafios e intervenções – Município de Tefé no Estado do Amazonas – Brasil, realizada para identificarmos através da Compreensão da Educação e os fatores que nos instigam sobre o real desenvolvimento e o papel da disciplina de Artes no currículo escolar, tentar identificarmos aspectos relevante sobre a formação docente para uma melhor apresentação da disciplina na escola, como também sensibilizar o contexto educacional para uma qualidade na orientação, nos diferentes tipos e níveis de ensino para uma arte educação consciente de seu interesse e desenvolvimento sensível, racional, social e agregar valores adicionando saberes específicos sobre a disciplina de ensinamentos das artes para a identidade da escola no decorrer de sua história onde, a mesma continua em processo de desenvolvimento e evolução para que futuramente ocorram novas formas e maneiras de assistirmos o desenvolvimento integral dos discentes da mesma e enriquecimento cultural das pessoas. Metodologia



utilizada para a referida pesquisa, a Compreensão da Educação; Diálogo com a História e Estética das Artes Visuais desafios e intervenções no ensino médio na Escola Estadual Deputado Armando de Souza Mendes – GM3, no Município de Tefé/Amazonas/Brasil em 2020, Concluído que A arte educação como instrumento estabelecido dentro do currículo educacional, apresentado dentro dos preceitos das linguagens e suas tecnologias, só está dentro do ambiente pela necessidade dos saberes necessários ao indivíduo humano, a escola máquina democrática, norteadora e colaboradora direta para construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: compreensão; ensino das artes; educação.

ABSTRACT

The title “Understanding Education; Dialogue with the History and Aesthetics of the Visual Arts challenges and interventions – Municipality of Tefé in the State of Amazonas – Brazil, carried out to identify through the Understanding of Education and the factors that instigate us about the real development and the role of the discipline of Arts in the school curriculum, try to identify relevant aspects about teacher training for a better presentation of the discipline in school, as well as sensitizing the educational context to a quality in orientation, in the different types and levels of education for an art education aware of its interest and sensitive development, rational, social and add values by adding specific knowledge about the discipline of teaching the arts to the identity of the school throughout its history, where it continues in the process of development and evolution so that in the future there are new ways and means of assisting the integral development of its students and cultural enrichment of people. Methodology used for this research, the Understanding of Education; Dialogue with the History and Aesthetics of the Visual Arts: challenges and interventions in high school at the Deputado Armando de Souza Mendes State School – GM3, in the Municipality of Tefé/ Amazonas/Brazil in 2020, Concluded that art education as an instrument established within the educational curriculum, presented within the precepts of languages and their technologies, is only within the environment due to the need for the knowledge necessary for the human individual, The school is a democratic machine, guiding and direct collaborator for the construction of a more just and egalitarian society.

Keywords: comprehension; teaching of the arts; education.

INTRODUÇÃO

No presente estudo buscamos orientar o indivíduo à uma formação discente coerente como estão descritos nos documentos que nortearam, norteiam ou que poderão surgir, já que assim como as demais disciplinas do currículo educacional a Arte Educação têm função essencial na formação civil, afinal está é um direito constitucional em nosso País, seja este de caráter tanto funcional, o quanto humano para o ser humano, agregando valores para construção de um indivíduo consciente, saudável e que tenha autonomia para perceber seus deveres e direitos, à partir de seu papel atual e em suas futuras ações no contexto em que o mesmo esteja inserido e vá fazer parte.

O interesse pelo ensino/aprendizagem consciente da disciplina de artes na escola pública e principalmente na orientação estética pelas características da linguagem visual, nos traz reflexão à cerca de como esta disciplina têm sido interpretada dentro do contexto da sala de aula, o quanto por uma significativa parte de profissionais de outras áreas diferentes, verificando que havendo falta de profissionais específicos, perdemos as credibilidades quando e onde o desenvolvimento deste conhecimento se torna ineficiente, quando parte dos discentes habitualmente, à partir de interações e diálogos em sala de aula, relatam que anteriormente achavam que tal disciplina é apenas um passa tempo ou entretenimento e, que à partir dessas perspectivas expõem que não tinham interesse sobre o estudo significativo deste conhecimento que muitas vezes é desconsiderado e vulgarizado por muitos profissionais da educação pública, sendo até marginalizado por algumas circunstâncias, principalmente pela falta de orientação profissional, transformando o momento da hora aula do ensino aprendizagem da disciplina em um acontecimento de menor valor tornando este sem função alguma no currículo e ambiente escolar.

Compreensão da Educação; Diálogo com a História e Estética das Artes Visuais Desafios e Intervenções

O que conhecemos como processo educacional, compreendido como educação atualmente, se construiu de um longo processo e que fez parte da estruturação e aprimoramento dos aspectos linguísticos e que compunham e solidificam as consistências intelectuais da consolidação do ser humano como espécie, fazendo-se com que este, percebesse no meio em que vivia a sua própria capacidade de modificação do ambiente, onde o mesmo pudesse conseqüentemente utilizar materiais retirados da natureza para construir alternativas para sua subsistência que perante as circunstâncias climáticas lhe proporcionava limitações.

Como citado em Carneiro (2017, p. 10):

Os mitos dão sentido à vida do grupo e pautam o crescimento do indivíduo por meio de ciclos de atividades rituais. Podemos supor que as culturas que precederam as grandes civilizações da Antiguidade educavam de forma semelhante, pois preparavam os jovens para a sobrevivência e para a continuidade da cultura e de seus valores nucleares. Os saberes de um eram, geralmente, os saberes de todos, e nenhum homem poderia viver sem ter mínima proficiência nas atividades de caça, coleta, manutenção de armas e ferramentas e construção de abrigos. Armazenar todo o conhecimento já reunido por um grupo de pessoas era uma tarefa possível em sociedades que empregavam uma cultura material simples e extraíam seu sustento de um número relativamente limitado de atividades.

Assim, estes grupos poderiam, através das observações e transformações na construção de objetos, estabelecer técnicas e desse funcionalidade as tecnologias descobertas neste processo delicado, aguçando assim suas habilidades apresentadas como em suas competências capaz de transformar o que poderíamos considerar coisas em artefatos culturais, tudo isso vem de um processo evolutivo que até sustenta as conseqüências direcionadas ao objeto da sobrevivência humana, ganhando no decorrer dos tempos notoriedade e significado no sentido amplo da palavra quando buscando leituras observamos que o ato de educar está enraizado ao aspecto mais profundo de sobrevivência, afinal de contas sem o ato do ensinar ou aprender, não haveria passagem de experimentos e nem de experiências de um dado ser humano ao outro.

Como citado em Carneiro (2017, p. 10):

Somos, afinal de contas, seres históricos, fruto de nossa situação temporal e geográfica e entender isso significa assimilar que nunca houve uma concepção única e fixa a respeito do que significa ser humano, muito menos dos saberes fundamentais para atingir essa condição. Estudar a história da educação implica flexibilizar nossas próprias noções preconcebidas acerca do ensinar e o aprender, por meio de problematizações relativas as fronteiras do conhecimento historicamente produzido e dos mecanismos utilizados para difundi-lo e perpetua-lo.

O que não foge as necessidades básicas de sustento do panorama educacional, são as diferentes maneiras que conjuntos de ações foram sendo harmoniosamente construídas e com a visão de um dado momento histórico circunstancialmente sendo executadas e manobradas para consolidar um momento futuro, pois o ser humano busca na sobrevivência evoluções das mais simples as mais complexas, logo sejam estas individuais ou em grupos, sem teorização e legislações, mas com perspectivas pela elaboração de um ato seguro e que sustentasse passagem até para novas gerações.

Como citado em Carneiro (2017, p. 10):

É muito difícil rastreamos os primórdios da história da educação, posto que os seres humanos pré-históricos já empreendiam seus próprios esforços educativos, e a pré-história é, por definição, um período que antecede qualquer forma de registro escrito. Dessa forma nosso conhecimento é limitado em relação aos pormenores acerca de como esses ancestrais remotos sistematizavam e passavam adiante seus conhecimentos. É possível promover especulação de como era a perspectiva educacional dessas culturas com base na observação de comunidades ainda existentes, como aponta a pesquisadora Maria Lúcia de Arruda Aranha, 'na Austrália, na África e no interior do Brasil.

Claro que falar de educação atualmente, após vasta evolução humana, formulação científica e fundamentação teórica se sustenta necessariamente em conceitos de características extremamente complexos podemos citar aqui; memória, escrita e desenvolvimento do cognitivo.

Como citado em Carneiro (2017, p. 10):

O período tradicionalmente compreendido como pré-história se estende do surgimento do homo até a descoberta dos metais na maior parte da Ásia, Europa e norte da África. Em relação a essa afirmação, é perceptível uma caminhada evolutiva que se desdobra em eras (Paleolítico, Neolítico e Idade dos Metais), cada qual albergando uma escalada tecnológica que culmina no desenvolvimento da escrita. Essa trajetória seria capaz de encapsular conceitualmente a emergência de uma civilização.

Mas, em momentos passados com a compreensão do pressuposto e dito surgimento da escrita, podemos percebendo que atualmente este termo se multiplica em vastas possibilidades e tipos, mas que já fora predeterminado em momentos anteriores como um instrumento que além de expressar determinada sabedoria notoriamente um elemento que estabelecia e fundamentava um determinismo e poder sobre outras culturas.

Atualmente nos chama atenção o fato de podermos expor que temos a educação formal oportunizando burocrático e legalmente documentos que desde início da vida escolar de uma criança serão suporte social e até completar seu segundo grau servindo assim como instrumento de busca de identidade social e composição à vida do trabalho, como termos também a educação informal, aquela advinda de seu grupo familiar e adquirida

também ao contexto social o que mescla-se na educação formal também, essas duas formas educacionais, constituídas de entidades sociais distintas no entanto muito próximas uma da outra.

Estas fazem parte deste processo evolutivo como sendo talvez o crescimento intelectual do ser humano sendo transformado em entidades humanizadas nos mostrando o quanto historicamente está valorização ao crescimento das habilidades humanas precisa estar sendo bem aperfeiçoada, afinal, a cidadania se consolida através de muitas lutas e derrubadas de muros pré-estabelecidos pela condução de várias circunstâncias e em vários lugares logo cenários no decorrer da história no mundo, onde sistemas sociais transformaram-se, aspectos institucionais e comerciais modificaram razões e culturas foram devastadas para prevalecer conceitos que priorizavam contextos que devastavam a mentalidade do ser humano como por exemplo ocorrerá no pensamento europeu dos séculos XVIII e XIX.

Como citado em Carneiro (2017, p. 10-11):

Trata-se, contudo, de uma visão etnocêntrica gestada no seio do pensamento europeu dos séculos XVIII e XIX, a qual hierarquiza as civilizações e permite que tenhamos a impressão de que algumas sociedades são superiores a grupos “primitivos”, os quais não atingiram o domínio de determinado recurso, como a escrita ou a metalurgia (Figueiredo, 2011, p.19). Essa perspectiva nivela a história do desenvolvimento humano em uma única trajetória social e tecnológica uniforme, quando efetivamente:

1. Desenvolvimentos como a agricultura, a metalurgia, a escrita e os sistemas de religião organizada ocorreram, em cada recanto do globo, segundo uma ordem própria, valendo-se de demandas vitais e econômicas que não seguem um “roteiro obrigatório”. Em partes da África subsaariana, por exemplo, houve uma transição do uso de artefatos líticos para ferramentas de ferro, sem uma aparente transição marcada pelo uso de tecnologias de cobre e bronze (WAI – ANDAH, 2010, p. 677).

2. Não havendo uma ordem definida para a configuração das sociedades humanas, existem comunidades seminômades em diversas partes do mundo, e muitos povos que possuem uma economia baseada em atividades de caça, coleta e cultivo de subsistência, semelhante a modelos normalmente associados ao período Neolítico: “A terra pertence a todos, e o trabalho e seus produtos são coletivos, o que define um regime de propriedade coletiva dos meios de produção (Aranha, 2006, p. 33-34).

Mas, dentro de uma concepção educacional direcionada em um sentido histórico, deveremos sempre que possível nortear as razões de fatos dos antepassados, como citado: “a Grécia é o berço de nossa civilização, logo se justifica que comecemos nossas reflexões, considerando a contribuição dos gregos na área da Educação, mais especificamente, no âmbito dos ideais de formação humana” (Filho, 2010, p.1).

Claro que, não deixando de permitir novas formulações de concepções históricas culturais, afinal, as descobertas não estão totalmente prontas e acabadas, podemos dialogar com a capacidade da existência humana e as ressignificações de sinais que surgem através de novas pesquisas, mas, aquilo que nos norteia como fundamento e convence através de pressupostos racionais e lógico precisa seguir e fundamentando nossas buscas estarem sendo sempre enaltecidos e eloquentemente valorizados.

Como citado por Filho (2010, p. 1):

O mundo grego foi pródigo em tendências educacionais, mas os ensinamentos de Sócrates, Platão e Aristóteles prevaleceram, sem dúvida, sobre os demais pensadores daquela época. Duas cidades - estado rivalizavam-se: Esparta e Atenas. Elas representavam dois paradigmas de organização social, duas concepções de educação. Esparta, uma sociedade guerreira, glorificava, sobretudo, os heróis guerreiros. Defendia uma educação totalitária, uma educação militar e cívica repressiva, em que todos os interesses eram sacrificados à razão do Estado. Atenas, uma cidade-estado democrática, nos moldes daquela época, usava o processo educativo como um meio para que o indivíduo alcançasse o conhecimento da verdade, do belo e do bem.

Sócrates inventou o método pedagógico do diálogo, envolvendo a ironia e a maiêutica. Desse modo, distanciava-se tanto de Esparta, onde a educação atendia aos interesses do Estado, quanto dos sofistas, com a sua educação voltada apenas para o sucesso individual. Sócrates foi pioneiro em reconhecer, como fim da educação, o valor da personalidade humana, não a individual subjetiva, mas a de caráter universal.

Convenhamos que não podemos deixar de alimentar o espírito pesquisador que cada ser humano carrega dentro de si, afinal, essa seja a real necessidade humana, de construir e reinventar o ato do educar oportunamente em uma história da educação que a cada vez, mais abrangente e dirigida pela ciência vislumbra oportunizar ao ser humano conhecer suas características singulares ao abrilhantamento do contexto plural, logo ambiente social e mesmo que esta ainda caminhe em remotos momentos que imperadores determinavam suas razões para tal fins ao ato de educar, como ainda em um período de uma Roma antiga.

Como citado por Filho (2010, p. 1-2):

Em Roma, vamos encontrar muitos pontos de convergência e de divergência com o ideal educacional dos gregos.

De acordo com Lorenzo Luzuriaga (1983), a cultura e a educação romanas destacavam-se pelo apego aos seguintes princípios:

Necessidade do estudo individual, psicológico do aluno.

Consideração da vida familiar, sobretudo, do pai no exercício da educação.

Humanos: valorização da ação, da vontade, sobre a reflexão e a contemplação.

Políticos: acentuação do poder, do afã de domínio, de império.

Sociais: afirmação do individual e da vida familiar, ante ou junto ao Estado.

Culturais: falta de filosofia, de investigação desinteressada, mas, em compensação, criação das normas jurídicas, do direito.

Educacionais: acentuação do poder volitivo do hábito e do exercício, como atitude realista, ante a intelectual e idealista grega.

Não obstante a existência desses princípios, em época mais avançada, a criação do primeiro sistema de educação estatal, estendia a educação para fora de Roma aos confins do Império.

O processo educativo ao conceito ocidental se fundamenta nas transformações culturais de determinados momentos históricos, é o que temos percebido ao dialogar com a história da humanidade.

Como citado em Carneiro (2017, p. 16):

Após a queda do Império Romano, em 476, a Europa viveu o período das invasões bárbaras, ao que se seguiu o esvaziamento das cidades e a decadência de inúmeras instituições romanas, com notável exceção da Igreja. E, ao longo desse período, a Idade Média, a educação se tornaria uma competência das instituições eclesásticas.

Onde percebemos nas construções identidades educacionais e extraímos os fazeres artísticos como um termômetro que acompanhou toda história e desenvolvimento das capacidades intelectuais aos quais ilustravam e que auxiliavam em organizar hierarquias ou notoriedades, com o passar de poderes surgem novas perspectivas como foi o caso do cristianismo após queda do império romano que buscou aos camponeses que estavam à deriva por não ter seguimento estrutural ao seu norteamento e a partir disso, a igreja busca uma nova versão ao panorama cultural.

Como citado por Filho (2010, p. 2):

Com o surgimento do Cristianismo mudam os rumos da cultura ocidental e consequentemente as ideias sobre o processo educacional. Entretanto, a História do Ocidente nos ensina que, durante cinco séculos, o Cristianismo conviveu com o Império Romano. Dentro do Cristianismo, Jesus foi o primeiro mestre, seguido pelos apóstolos, pelos evangelistas e, em geral, pelos discípulos do próprio Jesus. Era uma educação sem escolas como, aliás, fora em outras religiões. A comunidade cristã primitiva é o meio pelo qual se desenvolve o processo educacional. Este, pouco a pouco, vai se convertendo na organização da Igreja de um lado e da família de outro. Estes são os dois núcleos básicos fundantes do processo educacional, à medida que o Cristianismo se institucionaliza em Igreja. Trata-se de uma educação elementar catequista. Mas pouco a pouco vão surgindo os primeiros educadores cristãos.

O caminhar da essência educacional vislumbrou pelos mesmos caminhos como requintada cavalgada modelar do pensar.

Como citado em Carneiro (2017, p. 17):

O ensino medieval se baseava em suas vertentes filosóficas opostas: a patrística de Santo Agostinho (354- 430 d. C.) e a escolástica de São Tomás de Aquino (1225 – 1274). Enquanto Agostinho, de base idealista e platonista, situava o espírito no centro de sua abordagem, Aquino dava destaque à matéria, conciliando o cristianismo à visão realista de Aristóteles.

Instrumentalizando-se das possibilidades que vinham sendo galgadas no decorrer dessas fazes humanas vivenciadas em feudos de construir identidade temporal, mas, que marcando fatos atemporais a educação se consolidou como suporte de construir o amanhã que vai tomando nova roupagem além de somente vislumbre sacerdotal como ocorrido em meados de período medieval na Europa.

Como citado por Filho (2010, p. 3):

A partir do final do primeiro milênio da era cristã surge a ESCOLÁSTICA que buscou conciliar a razão filosófica grega com a fé cristã. São Tomás de Aquino foi o maior expoente dessa nova abordagem intelectual, para a qual a revelação divina era superracional, mas não antirracional. Essa mudança no pensamento cristão medieval se deveu em grande parte ao embate com os seguidores de Maomé. São Tomás de Aquino procura elaborar uma síntese entre a educação cristã e a educação greco-romana, procurando, desse modo, estabelecer uma educação integral que favoreça o desabrochar de todas as potencialidades do indivíduo. Ou seja, para São Tomás de Aquino, o ensino era uma atividade em virtude da qual os dons potenciais se tornavam realidade.

Embora nunca tenha tratado expressamente da questão educacional, a escolástica influenciou decisivamente sobre toda a pedagogia católica, sendo inclusive transplantada para o Brasil pelos Jesuítas que aqui chegaram, em 1549, com o primeiro Governador Geral do Brasil, Tomé de Souza. Trata-se de um método de ensino que, até hoje, exerce influência na sala de aula tradicional.

Vale ressaltar que todo processo educacional transformado e alcançado no decorrer da história da humanidade foi mistificado, quando o que valeria como embasamento para crescimento intelectual, era evidentemente direcionado para e pelas classes melhores favorecidas, o que fez parte de divergências e corriqueiras movimentações intelectuais para estarem chegando as ditas classes menos favorecidas, isso vai sendo acontecimento constante a partir do momento que vão se formulando as características do que atualmente reconhecemos como uma escola pública.

Como citado por Filho (2010, p. 3-4):

O século XV inaugura uma nova fase na trajetória intelectual que o ser humano vem trilhando desde a Antiguidade Greco-Romana. O homem do Renascimento confia na razão e nas aquisições culturais da Antiguidade. Essa mudança no modo de ver o mundo e o próprio homem teve uma estreita relação com os avanços da ciência da época e com as descobertas tecnológicas. Assim é que as grandes navegações, a invenção da bússola e, principalmente, a invenção da tipografia por Gutenberg aumentaram a crença nas possibilidades do homem, favorecendo o individualismo, o pioneirismo e a aventura. Hoje, diríamos que beneficiou o empreendedorismo. Desse modo, era inevitável que surgissem novas concepções de educação e de ensino.

Afinal, decorrente do período medieval por exemplo temos uma configuração da escola como sendo um braço da igreja, onde se oportunizava este acontecimento educacional através do favorecimento de funções desta para com seus fiéis para assim, seguirem dando ênfase em suas ordens e as ordens da nobreza.

Como citado por Filho (2010, p. 3):

A partir do século IX, sob a inspiração de Carlos Magno, o sistema educacional apresenta-se organizado em três níveis: I - Educação Elementar, ministrada pelos sacerdotes em escola paroquiais. Essa educação tem por finalidade mais doutrinar as massas camponesas do que instruí-las; II - Educação Secundária, ministrada nos conventos; e III - Educação Superior, ministrada nas Escolas Imperiais, onde eram formados os funcionários do Império.

Com a chegada da burguesia e uma mudança no cenário crítico e cultural dando ênfase ao novo cenário e paisagem social que surgia e através do que conhecíamos como o poder da nobreza e do clero, iniciam-se novas vertentes dessa forma, ganhando um novo oponente os interesses modificam-se e as atitudes começam ganhar novas perspectivas no sentido de monopólios distintos com o surgimento de das expansão das grandes viagens, surgem capacidades econômicas que favorecem ao trabalho e a criação.

Como citado em Carneiro (2017, p. 25):

A visão preconceituosa em relação ao período medieval provém, em parte, do agudo contraste com o período subsequente, o Renascimento. A conjuntura renascentista se destaca pelo florescimento das artes plásticas, da arquitetura, da literatura e música secular, bem como da política, das humanidades e da filosofia natural, e marca o início da Idade Moderna. A emergência dessas manifestações culturais e científicas era alimentada pelo patronato de ricos mecenas – comerciantes, bispos e nobres dispostos a investir uma parte de suas fortunas em artistas, filósofos e pesquisadores de interesses diversos.

Mas, mesmo com tantas transformações no decorrer dos séculos, a educação apresentada meados do renascimento, não seria um instrumento que chegaria às classes menos favorecidas de uma maneira tão simples assim, o que nos demonstra que diante ao panorama cultural, econômica e social, construíram-se projetos educacionais, mesmo sem terem os gerentes, ao que conhecemos como secretários educacionais atualmente. Mesmo que não tenham sentado e delimitado legislações como temos nos momentos atuais, a educação tomava corpo e forma, para que pudesse ser levada adiante como instrumento que guia os passos do ser humano individual o quanto coletivo, assim, podemos dialogar com a vida do ser humano para um panorama maduro e humanizado a cada novo tempo, pois assim, foram os típicos rostos do panorama educacional em cada período histórico, encontrando seu devido lugar em seu devido tempo, mesmo parecendo não ter espaço, mas a educação transforma-se o quanto transforma o ser humano, até pelo fato que sem o ser humano ela não existe, tão pouco existirá o ser humano sem a educação sem o ato educador ou transformador.

Como citado por Filho (2010, p. 4):

Há, então, um aprofundamento do Humanismo, só que com feição laica. Destacam-se, nesse quadro, os ensaios de Michel de Montaigne “Da educação das crianças” e do “Pedantismo”. Todavia, é uma educação que não atinge as grandes massas que permanecem analfabetas e incultas. Trata-se de uma educação, basicamente, voltada para a formação do homem burguês que atinge, principalmente, o clero, a nobreza e a burguesia. Esta, que emerge como nova classe social, a partir do Renascimento, disputará com a Igreja e a nobreza o poder político que, finalmente, conquistará, no século XVIII, com o advento da Revolução Francesa.

As consequências ocorridas na Europa na época do Renascimento, surtiu um efeito único ao crescimento intelectual, temos que reconhecer esse dinamismo ocorrido principalmente de onde saíram aspectos bem relevantes o que nos demonstra os interesses envolvidos através do investimento financeiro ao cenário econômico, assim, gerando uma evolução intelectual nas mais diversas áreas.

Como citado em Carneiro (2017, p. 27):

A grande transição foi, portanto, de ordem cultural, e o processo educacional foi considerado fundamental para tal. É importante lembrar que a revolução comercial que se instaurou na Europa da época é, em grande parte, fruto da aliança entre estados monárquicos centralizadores. Esses estados detinham grande controle sobre o comércio e as elites financeiras ascendentes das grandes cidades, em detrimento de aristocracias feudais, compostas, por duques e barões, cujo poder se tornava progressivamente menor. Os burgueses urbanos, em franco enriquecimento graças à abertura de novos mercados, buscaram formas de se educar e adquirir a cultura letrada que passou a ser admirada.

O que nos chama atenção nas características de um acontecimento no Renascimento sobre como acontecia em um período de Egito Antigo quando os Escribas e Sacerdotes, aqueles que detinham o conhecimento sobre os hieróglifos também possuíam determinado poder, podemos perceber como o ato da leitura legítima espécie de poder, que no decorrer dos séculos e por duras lutas por partes de grupos e povos, além de relevantes atos de intelectuais foram democratizando mesmo que vagarosamente, até chegar aos dias atuais, e vejamos que mesmo com tantas legislações e amparos as lutas continuam e quem de alguma forma obtém tal informação com melhor facilidade, ainda aos dias atuais conseguiu está sendo melhor ouvido ou convivido diante as características da vida em cidadania, como também pelas características econômicas o que não diferenciava.

RESULTADOS

Tabela 1 - Identificação das perguntas e resumo das resposta dos participantes da investigação.

Perguntas	Pedagogo
1. Identificação entre os participantes	1
2. Há quantos anos você atua como gestor/ pedagoga(o) escolar?	O participantes respondeu que atuam 10 anos, Diante do apresentado mostra que o participante tem muita experiências no magistério, isso contribui para o aprendizado dos educandos.
3. Quanto a sua formação profissional, você possui?	Referente a formação acadêmica, respondeu que possui especialização na área da educação, isso mostra ter conhecimento e qualificação profissional.
Perguntas	Gestor
1. Identificação entre os participantes	1
2. Há quantos anos você atua como gestor/ pedagoga(o) escolar?	O participantes respondeu que atuam 4 anos, Diante do apresentado mostra que a gestor tem muita experiências na magistério, mais na ação administrativa da gestão escolar, isto é extremamente político.
3. Quanto a sua formação profissional, você possui?	O gestor(a) tem formação em Licenciatura em ciências extras e pós graduação em Gestão escolar

Fonte: Coletado pelo próprio autor, 2021.

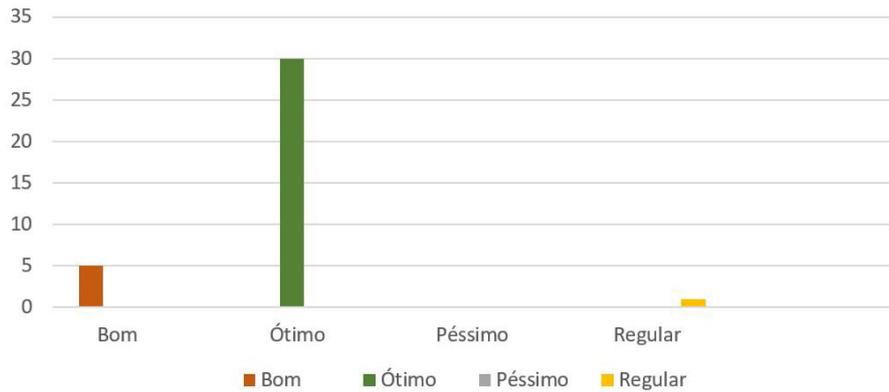
Pergunta para pedagogo sobre atuação: A atuação do pedagogo, na atualidade, atinge diversos segmentos nos quais sua intercessão é requerida. Um dos segmentos onde o profissional pedagogo pode – e deve – atuar, é o da saúde, por meio de práticas que auxiliem o atingimento de metas setoriais, relacionadas à educação, comente sobre esta atuação na escola que atuar?

Primeiro lugar o Bem-estar, qualidade de vida e desenvolvimento pessoal são qualidades a serem desenvolvidas pelo pedagogo, nas pessoas que atuam também na área da saúde e da educação.

A atribuição central do pedagogo é coordenar a construção coletiva e especialmente acompanhar a implementação do projeto político-pedagógico - PPP - da instituição, que sendo a expressão máxima da intencionalidade pedagógica, precisa ser materializado em ações cotidianas (entrevista dia 20 de julho de 2021)

Todas as escolas buscam como objetivo alcançar eficácia em seu processo de ensino e aprendizagem e o processo organizacional faz parte deste processo. Assim, de acordo com Libâneo (2012, p. 469): “o processo de organização escolar dispõe, portanto, de funções, propriedades comuns ao sistema organizacional de uma instituição, com base nas quais se definem ações e operações necessárias ao funcionamento institucional”.

Gráfico 1 - Ensino das Artes no ensino médio.
Como você avalia o ensino de Artes
como uma disciplina do ensino médio?

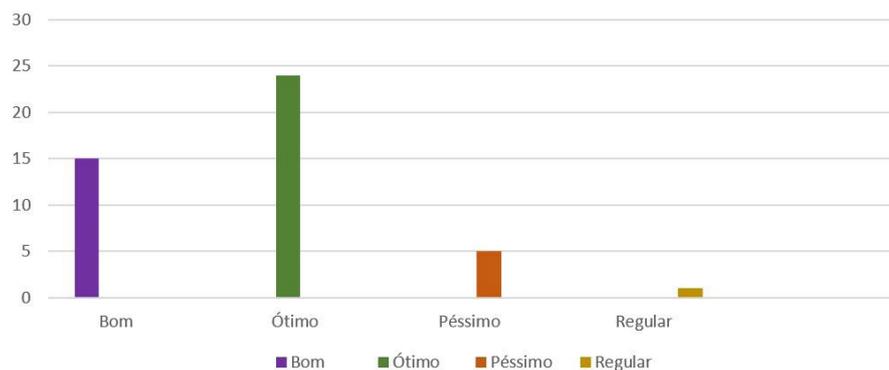


Fonte: Próprio autor, 2021.

No gráfico 1 traz a 78% que acham ótima o ensino das artes como uma disciplina do ensino médio, pois a disciplina tem tudo a ver como a arte se torna uma função essencial do homem. Educação, como ação que define essa humanidade é o foco de discussões quanto às influências e concepções que foram exercidas no ensino da Arte neste percurso histórico, político e educacional brasileiro desde a sua colonização até a atualidade.

Em 1996, é promulgada a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) estabelecendo que o ensino da Arte: “é componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”

Gráfico 2 - Estrutura física da Escola.
Como você avalia a estrutura física de sua
escola para o desenvolvimento do ensino das
artes?



Fonte: Próprio autor, 2021.

O gráfico 2, pode se observar que 25% acham que a estrutura física da escola é ótima e 15% acham boa, 5% acham péssimos, diante da Sistematização observa três eixos, ensinar arte envolve a leitura de imagens (apreciação), a contextualização a partir das condições estéticas da contemporaneidade e a criação (produção/fazer). A estrutura física é de suma importância para a produção e o fazer, um exemplo é a música e o teatro.

Mognol (2007, p.128) confirma que para o trabalho com Arte não pode haver passividade na concretização da educação estética, por meio do trabalho de apreciação,

fruição e produtividade. Destaca também que o espaço educa e que a arquitetura, o mobiliário, os acessórios e o entorno, são fundamentais para a estimulação, significação e a comunicação desenvolvidas pela manifestação artística.

Gráfico 3 - Metodologia de Ensino.

Em relação a disciplina de Artes, a metodologia de ensino utilizada em sala de aula pelo professor(a), contribui para compreensão dos conteúdos e aprendizagem dos mesmos?



Fonte: Próprio autor, 2021.

No gráfico 3 observou, que diante da superação de argumentos que ensino da Arte é visto quanto às compreensões metodológicas 70% dos alunos entrevistados dizem que compreensão é quase nítida, apenas como forma de expressão, de lazer, de contágio, de contemplação, herdadas pelas tendências tradicional, tecnicista e escola novista há mudanças conceituais sobre o ensino da Arte.

Frente à necessidade da alfabetização para a compreensão, Barbosa (1994, p. 34) afirma:

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se notar que a construção daquilo que reconhecemos como educação formal com um olhar geral, passa por momentos distintos no decorrer de toda história do Brasil as potencialidades, precisaram vencer dificuldades como a lógica de toda grande descoberta ao desenvolvimento e crescimento intelectual do ser humano e dentre os reflexos disso tudo estão as junções dos acontecimentos em momentos distintos na história, ocorridos em partes diversificadas, assim foram construindo uma interligação e sistematizando as causas pelos efeitos, desta maneira com a Arte educação brasileira não seria diferente.

E perante aquilo que podemos interpretar no ambiente educacional partindo do tema proposto “Compreensão da Educação; Diálogo com a História e Estética das Artes Visuais desafios e intervenções – Município de Tefé no Estado do Amazonas – Brasil, fez-nos perceber com melhor uma nova perspectiva nos dando melhor clareza aos motivos que levam na escola pública, até certo ponto e devidamente, desmerecer uma área de conhecimento, tão ampla que faz parte do currículo, logo ao ambiente de ensino e aprendizagem como também aos discentes, ou seja, até uma falta de melhor interpretação da referida disciplina

dentro do currículo escolar, encontrarmos circunstâncias de características simples de serem interpretadas, outras bem mais complexas e cheias de achismo, até mesmo com viés políticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Manaus.2001.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / - Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____, Parâmetros curriculares nacionais : Ensino de quinta a oitava série.. 2. Arte /Secretaria de Educação Fundamental. MEC – Brasília : MEC / SEF,1998.

_____, Proposta Curricular de Arte para o Ensino Médio. – Manaus: Seduc – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2012.

_____, Referencial Curricular Nacional Educação Infantil, Brasília: vol. I, II, III, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da arte/educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, A. M. (Org). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Walmir de Albuquerque; MIKI, Pésida da Silva Ribeiro. Metodologia da pesquisa. – Manaus: Edição UEA, 2007.

BARBOSA. Ana Mae. Arte Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras. 1989, acessado dia 20 de Setembro de 2012 as 12:43. www.scielo.br/scielo

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília. 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. 2017.

BRASIL. Ciências Humanas e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. 2000.

CARNEIRO, Maristela. História da Educação.1ª ed. Curitiba – PR: IESDE Brasil, 2017.

FILHO, João Cardoso Palma. D06_A educação através dos tempos. Texto introdutório a disciplina História da Educação. Publicado 7 – Jun – 2010. Acessado dia 21 de Setembro de 2021. <http://www.Acervodigital.unesp.br/handle>. Coleções: Objetos Educacionais Unesp.

MOGNOL, Leticia Coneglian. A arquitetura do espaço escolar: um espaço/lugar para a arte na educação. In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (Org.). Linguagens da arte na infância. Joinville: UNIVILLE, 2007. p. 118-128.

Sócio afetividade: conexões interativas e construção de novas perspectivas do ensino da geografia no ambiente escolar na Escola Estadual Frei André da Costa no município de Tefé - AM

Socio-affectivity: interactive connections and construction of new perspectives of the teaching of geography in the school environment at the Frei André da Costa State School in the municipality of Tefé – AM

Luziete Nogueira Mouzinho

Professora da Rede Estadual do Amazonas/SEDUC. Assistente de Gestão Pedagógica da Rede Estadual do Amazona município Tefé- AM. Graduação em Geografia pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Mestra pela Universidad del Sol – UNADESE. ID: <http://lattes.cnpq.br/9550010255629133>

RESUMO

Os grandes obstáculos ao processo de ensino e aprendizagem é o fenômeno da indisciplina na escola. Nesse sentido, a presente dissertação tem como objetivo geral Analisar os componentes das conexões interativas e construção de novas perspectivas do ensino da geografia no ambiente escolar na escola estadual Frei André da Costa no município de Tefé – Amazonas, 2020, no qual a influência do ambiente socioafetivo da sala de aula sobre a disciplina e/ou indisciplina dos alunos do 1 ano do ensino médio. Quanto a suposta influência do ambiente socioafetivo sobre a (in)disciplina dos alunos, as docentes sustentam nossa hipótese inicial de que uma relação professor/aluno permeada por afetos positivos do ensino da geografia no ambiente escolar e sustentada por valores como respei-



to, admiração, favorece o estabelecimento de um ambiente escolar acolhedor, no qual a indisciplina não se constitui obstáculo para aprendizagem e bom andamento das aulas, podendo servir como oportunidade para reflexão e diálogo entre os alunos. Ainda hoje a escola mantém sua linha de ensino focada na formação humana, porém é laica, pois considera e respeita as opções religiosas dos alunos e suas famílias, sem se prender a critérios estatísticos das religiões dominantes. Possui projeto pedagógico inovador que valoriza as individualidades de cada aluno, visando não apenas educá-lo, mas também humanizá-lo e dignificá-lo. Depois de coletar os dados, começaram-se as análises dos questionários realizados na Escola Estadual Frei André da Costa, para identificar as hipóteses alcançadas ou não e seus objetivos antes propostos durante a pesquisa, que no entanto fez-nos perceber com melhor amplitude nos dando melhor clareza os motivos que levam significativamente na escola pública, até certo ponto trabalhar de maneira mais humanizada as disciplinas do currículo, inclusive os conteúdos de geografia, logo agregando ao ambiente de ensino e aprendizagem como também aos discentes.

Palavras-chave: socio afetividade; disciplina; ensino.

ABSTRACT

The great obstacles to the teaching and learning process is the phenomenon of indiscipline in school. In this sense, the general objective of this dissertation is to analyze the components of interactive connections and construction of new perspectives on the teaching of geography in the school environment at the Frei André da Costa state school in the municipality of Tefé – Amazonas, 2020, in which the influence of the socio-affective environment of the classroom on the discipline and/or indiscipline of students in the 1st year of high school. Regarding the supposed influence of the socio-affective environment on the (in)discipline of the students, the teachers support our initial hypothesis that a teacher/student relationship permeated by positive affections of the teaching of geography in the school environment and sustained by values such as respect and admiration, favors the establishment of a welcoming school environment, in which indiscipline It does not constitute an obstacle to learning and good progress of classes, and can serve as an opportunity for reflection and dialogue among students. Even today, the school maintains its line of teaching focused on human formation, but it is secular, as it considers and respects the religious options of students and their families, without being bound by statistical criteria of the dominant religions. It has an innovative pedagogical project that values the individualities of each student, aiming not only to educate them, but also to humanize and dignify them. After collecting the data, the analysis of the questionnaires carried out at the Frei André da Costa State School began, to identify the hypotheses achieved or not and their objectives previously proposed during the research, which, however, made us perceive with a better amplitude, giving us better clarity the reasons that lead significantly in public schools, to a certain extent, to work in a more humanized way of geography, soon adding to the teaching and learning environment as well as to the students.

Keywords: socio affectivity; discipline; teaching.

INTRODUÇÃO

O desinteresse por parte de um significativo percentual dentro do ambiente escolar, especificamente no contexto das turmas do 1º ano do segundo grau, frequentemente tem

demonstrado apatia e incomodo ao se deparar com os fazeres necessários que nortearão suas competências a partir de fazeres que agucem suas habilidades no ambiente da sala de aula, no decorrer das atividades didático pedagógicas na disciplina de geografia, m n percebemos uma quantidade de alunos que não se sentem à vontade, nem para interações pela socialização através de conteúdos com leituras, dinâmicas de grupo, oralidade e atividades lúdica, o que nos traz questionamentos, reflexões e críticas, até mesmo nas práticas pedagógicas planejadas em detrimento ao público alvo, já que atualmente com frequência acontecem mudanças significativas em diversos âmbitos, seja ele, tecnológico, teórico e científico gerando assim uma cadeia ampla de informações para construção de novos conhecimentos e saberes sendo assim, surgem links que rapidamente precisam ser adicionados ao contexto educacional.

O professor aborda o conteúdo programático apenas teoria e definições que são usualmente estabelecidas pelos livros didáticos fazendo com que o discente tenha um conhecimento de maneira superficial em grande parte das aulas, o uso de instrumentos tecnológicos como data show vem apresentar ao ambiente informações que agregam ao espaço deixado. Essa lacuna só é preenchida após reconhecermos que o desenvolvimento precisa ocupar este espaço defasado na explicação, com imagens, fotos ou mapas, ou seja, essencialmente precisa ser ilustrado.

OS COMPONENTES INTELECTUAL

Os componentes intelectuais das conexões interativas e construção de novas perspectivas do ensino da geografia dos alunos do ensino médio da Escola Estadual Frei André da Costa, no município de Tefé, Amazonas/Brasil.

As potencialidades para estarem sendo harmoniosamente utilizadas precisam de um suporte estrutural e legalizado, a educação brasileira historicamente vive um processo de transformação que não se finda em um acontecimento e nem se embasa somente nas configurações de um instrumento engessado é moldável e passível de novas convicções em construções democráticas e sólidas. Com o passar dos tempos diversas transformações foram acontecendo e ao conhecer o suporte norteador da educação brasileira percebemos uma organização estrutural e rica em saberes que nos aponta para calculadas ações mesmo no sentido continental de nosso país o Brasil.

Segundo Brasil, 2006, os atuais marcos legais para oferta do ensino médio, consubstanciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9394/96), representam um divisor na construção da identidade da terceira etapa da educação básica brasileira.

Dois aspectos merecem destaque.

O primeiro diz respeito às finalidades atribuídas ao ensino médio: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (Art. 35).

O segundo propõe a organização curricular com os seguintes componentes:

1. Base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26);
2. Planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques;
3. Integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização;
4. Proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino;
5. Participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Citaremos aqui a LDB – Lei de Diretrizes Curriculares Nacional 9394\96 que é um documento de valor impar ao aprimoramento da educação brasileira, que foi antecedido por outros documentos, mas que evidencia uma transformação rica no cenário cultural e igualitária aos saberes, assim valorizando o indivíduo como ser livre e pensante, como também os PCN – Parâmetros Curriculares Nacional, instituído no (PCN, 2006, p.43).

Portanto, para que os objetivos alcançados, o ensino da Geografia deve fundamentar-se em um corpo teórico metodológico baseado nos conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente, incorporando também dimensões de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais e tendo como referência os pressupostos da Geografia como ciência que estuda as formas, os processos, as dinâmicas dos fenômenos que se desenvolvem por meio das relações entre a sociedade e a natureza, constituindo o espaço geográfico.

Atualmente estamos enriquecendo um diálogo que ligou todas as regiões do país, algo que fez surgir um instrumento complexo no entanto justo e de suma importância perante consequências das últimas visões sobre o papel da educação na vida social, e como ela vem sendo estruturada dentro da nova concepção de escola que surgiu, estamos falando da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p.09).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Afinal, o mundo tem modificações rápidas em seu cenário com auxílio das novíssimas tecnologias, assim precisamos ter um instrumento para agregarmos valores sólidos e compunha lugar singular ao desenvolvimento social, como também que estructure pluralmente as comunidades escolares adicionando saberes, em um futuro já existente e possamos ter grupos étnicos que estejam vivenciando e estabelecendo sua presença física e intelectual, com estimulados e aprimorados por intermédio de um instrumento formal que amplie o olhar intelectual de um povo de maneira coesa e digna no pensar e viver. Segundo

a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p.15).

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em Inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em Inglês), que institui o Laboratório Latino – americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLCE, na sigla em Espanhol).

Dentro do contexto de uma análise do ensino da Geografia, a estrutura do processo de ensino aprendizagem em que a memorização constituía a exigência básica para a aprendizagem, com isso o aluno assumia a função de memorizar e reproduzir as diversas nomenclaturas que descreviam aspectos dos diversos distritos brasileiros. Alguns docentes, atualmente sem ter consciência de sua origem, tem suas práticas pedagógicas influenciadas por esse método de ensino. A expressão falta de cientificidade em que os componentes da natureza eram explicados em sua gênese e dinâmica, além de ser ministrados em estrutura de tópicos, contribui – se para o desinteresse dos alunos pela disciplina de geografia.

Apesar da pretensão contrária, nós não sabemos geografia. Nesta matéria, a nossa ciência é de nomenclatura e, em geral, cifra-se à nomenclatura geográfica da Europa. É mesmo vulgar achar entre nós quem conheça melhor essa do que a do Brasil.[...] No ensino primário brasileiro o da geografia é lamentável e, quando feito, o é por uma decoração bestial e a recitação ininteligente da lição decorada[...]. O ensino secundário é feito com vista ao exame, apressada e precipitadamente e, resume-se na enumeração e nomenclatura. [...] a geografia do País, inteligentemente compreendida e ensinada, é por assim dizer a base de toda a educação bem dirigida (Veríssimo, 1985. p.92 e 96).

De certas discussões voltadas para o ensino e aprendizagem do ensino da geografia, surgem diversas interrogativas sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio(MEC, 1999), e foram lançadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio(MEC, 2006), neste documento visa aprofundar a abordagem interdisciplinar, não há só a vinculação desta à ideia de resolução de problemas, como defesa de permutação didática, reforçando o discurso disciplinar acadêmico como norteador do saber escolar, a este respeito:

Tais parâmetros e referências devem ajudar o professor a entender a importância da transposição didática do conhecimento científico, para que o aluno possa dele se apropriar – respeitando a realidade e o modo de aprender de cada um – e a refletir sobre sua prática, criando oportunidades e desenvolvendo atividades de interação entre o seu conhecimento e dos alunos. Além disso, deve promover mudanças concretas que resultem em novos padrões de aprendizagem, a partir de uma rede de significados, isto é, utilizando estratégias diversificadas ao abordar os conteúdos, dialogando e ampliando os conhecimentos já adquiridos e propondo novas situações de aprendizagem que se referencie em resoluções de problemas em perspectiva interdisciplinar. (MEC, 2006, p.47).

Do ponto de vista adotado pelas legislações educacionais a partir da LDB (Lei de Diretrizes Bases da Educação), as individualidades persistentes ocorridas nos contextos das diversas disciplinas curriculares, não sustentam de fato o discurso na prática, exclusivamente no Ensino Médio e com as pretensões da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

acreditamos que buscaremos novas perspectivas e a educação pública continuará com seu papel definido dentro do currículo da Educação Básica, tendo um maior referencial didático, teórico – metodológico que lhe dê apoio para uma prática consistente do que fazer com a realidade que se apresenta diante a uma propensão curricular muito mais ampla.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral¹³. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2017, p. 14).

No Ensino Médio a partir dessa nova estrutura junto ao já existente o estudante aliado a formação geral deve construir competências que permitam a análise do real, preparando-o para o mercado de trabalho, mostrando suas causas, efeitos e intensidade, heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade. Segundo o PCN, por exemplo onde, orienta que sejam seguidos três princípios filosóficos da concepção curricular político, ético e princípios estéticos, pois a geografia contribui nessa formação, propiciando ao discente orientações ligada ao espaço, reconhecendo não somente sociedade – natureza, com isso as inter-relações existentes, avaliando a qualidade de vida da população, conflitos econômicos, sociais e culturais e reconhecendo suas contradições, tornando – o sujeito do processo do ensino aprendizagem no âmbito local, regional, nacional e global. Favorecendo assim, a identidade do cidadão e esclarecendo – o da sua responsabilidade através da sua identidade cultural (Brasil, 1996).

Percebendo essa discrepância entre teoria na legislação e prática contextual, temos uma classe de profissionais que busca equilibrar e equacionar de forma onde ocorram equilíbrios para o crescimento da educação.

Como transcrito no PCN (2006, p.47):

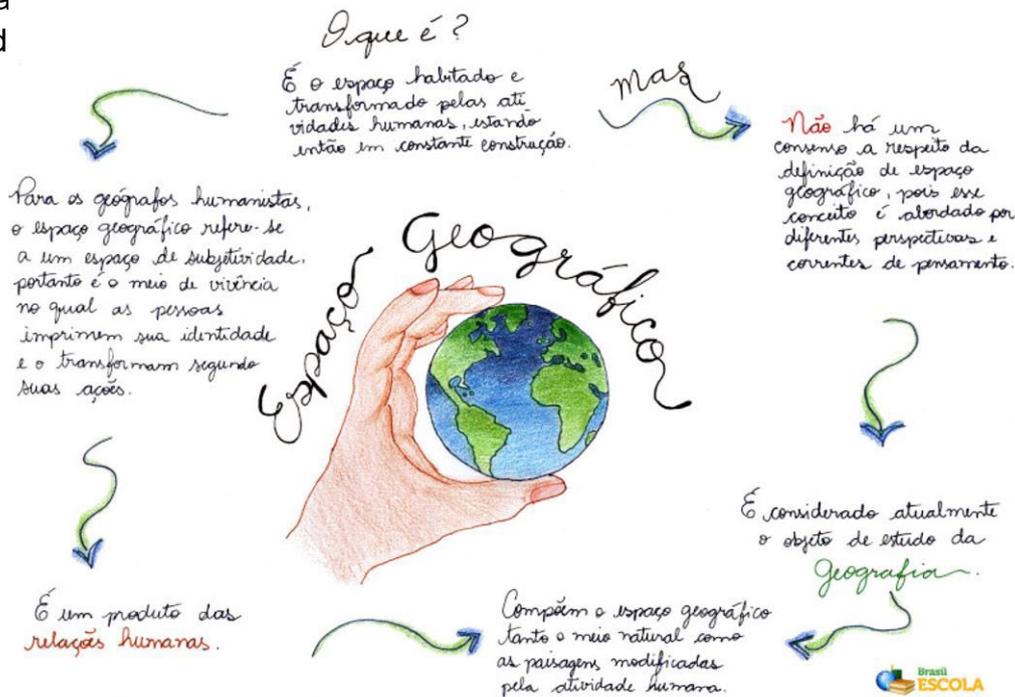
Essa mudança requer muitas vezes a organização dos professores em suas escolas e no contexto escolar em que atuam, uma vez que o professor deixa de dar conceitos prontos para os alunos para, juntos com eles, participar de um processo de construção de conceitos e saberes, levando em consideração o conhecimento prévio. [...] é fundamental a participação do professor no debate teórico – metodológico, o que lhe possibilita pensar e planejar a sua prática quer seja individual, quer seja coletiva.

Mostrar aos discentes que a geografia, vai além dos livros didáticos, é de fundamental importância, de modo que esta ciência se caracteriza como uma ciência dinâmica, podendo transformar – se a cada dia, surgindo com isso novas relações humanas, novos confrontos e novos acordos entre diversos países.

No Ensino Médio, a ampliação e o aprofundamento dessas questões são possíveis porque, na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, ocorre não somente uma ampliação significativa na capacidade cognitiva dos jovens, como também de seu repertório conceitual e de sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais com-

plexos – com base em um número maior de variáveis – além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e abstração (BNCC, 2017. p.123).

Alguns questionamentos fazem nos se situarmos onde estamos inseridos dentro de um contexto geográfico, como informação ou formação para o ser humano no ambiente social. Como por exemplo: Onde está? Para onde ir? Onde permanecer? Mas como saber as principais finalidades dessas tais ações no dia a dia? É a partir desses questionamentos que a nossa postura de decisões, como cidadãos, onde será colocado o surgimento da Geografia escolar e sua história na formação de novos cidadãos cientes do seu real papel na sociedade.



Fonte: google, 2020

O papel da disciplina com essa função de formar cidadãos, vem se definindo ao longo de sua história, desde seu surgimento enquanto disciplina escolar, até os dias atuais, e será passado por vários questionamentos e interpretações teóricas, conceituais e metodológicas, que buscaremos refletir sobre elas a partir das leituras dos PCNs de Geografia do Ensino Médio, investigando cada fase do pensamento geográfico.

Vale salientar que o fazer geográfico não acontece aleatoriamente, faz parte de uma história que sempre esteve ligado ao Estado direta ou indiretamente, através de currículo, o que determina o que pode ou não ser ensinado, com objetivo de formar um cidadão que se espera e não um cidadão crítico que tenha no saber de seus direitos e deveres uma arma de reclamação, contra uma ordem estabelecida que o oprime. De tempos em tempos, temos afirmado que há um vácuo entre as mudanças que ocorreram na geografia acadêmica e escolar.

“Nos dias atuais, a Geografia, após longa luta por uma identidade científica chega em pleno século XXI, com seu objeto de estudo determinado e conscrito do seu papel diante do poder ajustado” (González, 1999, p.93).

Neste contexto de relações sociais e modos de compreensão do conhecimento, é onde deve ser definido o papel da geografia ensinada. Trata-se de definir os princípios da educação geográfica em relação às premissas anteriores. Para isso, é necessário realizar um estudo dos valores formativos da disciplina, não só como objeto de aprendizagem, mas também como forma de raciocínio que ajude a fazer uma imagem organizada da realidade social e espacial.

A necessidade do conhecimento acompanha a história humana desde de seus princípios, a busca por explicações e o sentido dos fenômenos distribuídos na superfície terrestre fazem parte da história do homem, explicações que foram registradas ao longo da história, sejam em desenhos nas cavernas, período pré-histórico ou escritos, são informações carregadas com fatos geográficos, seja no sentido de movimentação nos espaços para os nômades, ou seja, de domínio para o homem em busca de fixação em um determinado território.

Para Andrade (1987), os povos primitivos, considerados como tais os que viveram na pré-história, viviam impregnados de ideias geográficas, era uma Geografia da experiência, do saber prático colocado à disposição de um grupo. Por viverem da coleta, da pesca e caça e, às vezes, de uma agricultura primitiva, essas sociedades modificavam a natureza, embora de forma pouco expressiva. Essas modificações indicam um conhecimento a respeito de áreas fluviais e das estações do ano.

Dentre esses grupos primitivos, pode-se citar o índio americano, que antes do europeu chegar aqui, já possuíam o domínio do conhecimento do meio. Conforme Fausto (2002), os grupos tupis praticavam a caça, a pesca, a coleta de frutas e a agricultura e quando ocorria uma relativa exaustão de alimentos nessas áreas, migravam temporária ou definitivamente para outras. Esse processo migratório levava o índio a construir um rico conhecimento geográfico da área que percorria ou morava.

Portanto, esse pensar e fazer geográfico típico das sociedades primitivas, ainda não era uma Geografia, era na verdade um pensar geográfico. A geografia como ciência do conhecimento, aconteceu a partir dos pensadores da antiguidade, dentre esses povos, os gregos foram os que mais destacaram-se pelo conhecimento de outras ciências como a Astronomia e conhecimentos de Geometria, pelo fato de serem excelentes navegadores, que favoreceu o desenvolvimento de uma Geografia essencialmente descritiva, registrada através das literaturas de Estrabão, que utilizava pela primeira vez o termo Geografia.

A disciplina Geografia, conhecida como disciplina dos gregos era rica em descrições enriquecendo as narrativas de seus navegadores, na Costa do Mediterrâneo, e ao mesmo tempo com isso desenvolviam o comércio na região. Essa forte ligação mostra um prévio conhecimento da área conquistada, com isso um novo mercado consumidor se instaurava. A teoria sobre a esfericidade da Terra é herança grega, tendo Aristóteles como seu precursor.

Aristóteles chegou a apresentar o fato de a Terra projetar na Lua uma sombra redonda, durante os eclipses, como prova da mesma; os trabalhos de Geodésia, efetuados por Erastóstenes para indicar as dimensões do planeta, partiam da ideia de que a Terra tinha forma esférica e se baseava na medida de inclinação dos raios solares em um poço, em dois pontos diferentes, situados na mesma longitude [...] (Andrade, 1987.p. 25).

Os escritos de Aristóteles sobre a esfericidade da Terra, foram avançando como a erosão, a relação entre plantas e animais, diversidades de climas, as formas políticas, também a relação entre os grupos e raças humanas. Desde, então o espaço vem sendo alvo de estudos e pesquisas por parte do homem, pelo simples fato de viver no espaço e se sentir parte dele, na medida em que a humanidade ia adquirindo experiências e foram desenvolvendo-se, sabendo os motivos dos fenômenos e os por quês os tornaram-se necessários.

Contudo, com a sistematização da ciência geográfica, no século XVIII e XIX, tem início com desenvolvimento do capitalismo e suas diversas formas como homem se relaciona com o meio, no qual a ciência geográfica contribui de maneira gratificante para esse processo. Depois dos gregos, os povos Romanos se destacaram pelo seu domínio, porém a Geografia desenvolvida por eles foram descritiva e essencial para a organização do território e expansão do comércio entre os vários distritos dominados pelo seu império, com isso deixando os gregos com pensamento mais elaborados. Neste período, os estudiosos afirmavam que os princípios religiosos sobrepujam as ideias científicas, já que foram ideias estabelecidas pelos gregos, dificultando com isso o avanço do conhecimento científico, que foi contestada pela igreja Católica.

Dentre o temário geográfico, na Idade Média, um dos mais importantes foi o tamanho, formato e extensão da Terra, embora não tenha existido apenas uma concepção. Entre 1480 e 1520, ocorreu uma mudança epistemológica em relação à forma da Terra, passando da visão de plana à sua redondeza (Carvalho, 2006).

Surgiu várias especulações sobre a forma da Terra, que foi um tema bastante questionado na Idade Média, pois sua forma estava direcionada ao ecúmeno, lugar habitável que representava o espaço geográfico da cristandade ao alcance da palavra de Deus. Nesse período destacou -se a expansão do Cristianismo. Foi na Idade Média, que a Geografia propriamente dita, começou a ganhar descrições ricas, gerando especulações em torno do desconhecido.

[...] como o conhecimento dos clássicos foi apropriado e reinterpretado pelos eruditos da Idade Média. Nas enciclopédias originárias dos mosteiros encontrava-se uma seção geográfica, ou melhor, cosmográfica, independente desse termo significar coisas distintas para diferentes pessoas. Desde a criação do mundo e da distribuição da humanidade na superfície, na parte cosmográfica estavam reunidas as informações sobre os fenômenos do tempo e do clima, das plantas, dos animais, das pedras preciosas e das “maravilhas”, além do que hoje classificamos de “história política” (Carvalho, 2006.p. 22).

Porém, tudo isso acontecendo, o pensamento geográfico passa a não ser formalizado em termos científicos. Nesse período a Igreja, torna-se o maior poder, já que o único poder central era o europeu, com essa reorganização territorial, na Idade Média, o espaço passou por reordenação delineando-se com novas fronteiras, e com isso fazendo com que outras se desestabilizassem. O processo migratório, a partir desses momentos, se intensificaram, além do mais, com lutas pela posse de determinado território, porém, essa fase de reorganização territorial permitiu e facilitou viagens de grandes navegadores, onde inclusive os árabes ganhavam destaque.

Alguns árabes fizeram viagens de longo percurso e estudaram não só as condições naturais e os recursos a serem explorados, nas áreas percorridas, como também as instituições e os costumes dos povos dominados. Estes escritores deixaram obras notáveis, ainda hoje de grande interesse para os estudiosos da ciência geográfica. Naturalmente, eles não se preocupavam especificamente com a Geografia como

tal, mas estudavam as características da natureza e as formas utilizadas pelo homem para melhor explorá-la e explorar os outros homens (Andrade, 1987, p. 30).

Desta forma, torna-se necessário o desenvolvimento dos instrumentos de navegação, com a utilização de uma cartografia realista, e não uma cartografia religiosa, como se deu no início da Idade Média, onde o conhecimento da época era monopolizado pela Igreja, quando buscava por uma resposta, e se encontrava na ordem religiosa.

Em contrapartida, os árabes com suas viagens, foram se destacando e retratando a área conhecida, comercializando seus produtos e propagando sua fé e mantendo uma troca recíproca cultural com o Ocidente, e com isso, a igreja católica enviou pesquisadores em viagens para obter informações a respeito de novos povos e culturas.

As descrições de viagens entre Ocidente e Oriente eram feitas, trazendo informações importantes das regiões desconhecidas, e com isso o conhecimento do espaço geográfico vinha sendo ampliado conforme o relacionamento entre sociedade e natureza era estabelecido.

Nesse período, a cartografia foi reformulada em virtude do avanço das navegações, contudo passaram a ser produzidos mapas que mostravam com detalhes, as rotas marítimas que se fazia, com informações a respeito do mundo que se explorava, e também os processos dos fenômenos naturais que despertavam preocupações nos viajantes, como as ações dos vulcões, formações dos relevos, formação das marés e o surgimento das ilhas, buscando explicações para o problema.

Com o advento do Renascimento, e o fim da Idade Média, a Geografia passa por um processo de confirmação no desenvolvimento comercial e marítimo entre os séculos XV e XVI, com base na manipulação das experiências praticadas pelo que vinha sendo feita, alargando a capacidade do desenvolvimento das atividades humanas. Com a manipulação desses problemas respeitando uma ordem preestabelecidas por meio de técnicas, surgiu o que hoje chamamos de ciências. Segundo Ferreira e Simões: O que compete a disciplina Geografia no campo da ciência?

Compete a geografia descobrir quais os processos que produzem essas estruturas espaciais, descobrir qual a sua ordem, de modo a integrar essa ordem na experiência, para que possam ser manipulados os conhecimentos adquiridos (Ferreira e Simões, 1994, p.10).

Nesse momento, a importância dada as representações espaciais, como a posse das cartas náuticas era de identificação de poder para quem as detinham, era o controle de algo sigiloso, porém a cada desenho se descobria algo que poderia ser reserva no futuro para as grandes potências, onde Portugal se destacava.

O mapa de Cantino (1502) é um dos raros que sobreviveram aos mapas portugueses, os quais documentaram a expansão marítima desse povo. Ele é uma cópia de um outro mapa (um original real) que naquela época eram documentos secretos que o rei de Portugal tentava manter monopolizados condenando à morte todos os marinheiro e navegadores que divulgassem informações sobre os lugares "achados" ou descobertos. Outra garantia do segredo: todos os diários e anotações de bordo eram documentos confiscados pelo rei na chegada aos portos lusitanos (Carvalho, 2006, p. 70).

A Geografia foi reformulada, a partir dos diários de viagens, os quais pesquisadores documentaram sobre a expansão marítima comercial desses povos, através da rotas marítimas, podendo trazer também a correção de antigos mapas, e a construção do primeiro

globo terrestre por meio de observações de estudiosos no século XVII, e nesse vai e vem de informações as concepções sobre a posição da Terra no Universo, deixando de ser geocêntrica passar a ser heliocêntrica, conforme observações de estudiosos como Galileu, Copérnico e Kelper.

Desde os povos pré-históricos até o Renascimento a Geografia era um pensar geográfico no primeiro momento que evolui para um saber geográfico no segundo. Portanto, era um saber que não estava à disposição da maioria da população, e sim um saber a disposição de sábios e do poder dominante da época. A partir do século XVII, de tal forma que o conhecimento geográfico, como saber interligado chega com várias ciências afins e aprofundado com enriquecimento de vários estudiosos. O conhecimento geográfico ganhou descobertas significativas no campo da Astronomia, com o sistema heliocêntrico de Copérnico, e estudos do Montesquieu, que tentou unificar os estudos da geografia humana com os estudos do clima sempre defendendo ideias de que tinham nas formas de pensar e agir dos homens.

Para Andrade (1987), foi um médico holandês Bernardo Varenius, que viveu na primeira metade do século XVII, que deixou o maior legado geográfico do período, um livro intitulado como Geografia Geral, que baseava na sua obra a descrição da superfície terrestre, procurou explicar a origens dos fenômenos e as formas que modelaram a superfície terrestre. Pois, ele une a Geografia Geral, Matemática, Geografia descritiva, humanista em uma só, estabelecendo relações de causa e efeito, com isso reforçando não somente a descrição, mas também a interpretação das formas e fenômenos descritos.

Sua contribuição foi fundamental para a Geografia de Emanuel Kant, precursor da Geografia moderna, com isso seu trabalho pautou na dualidade da Geografia Física e Humana, e dividindo a Geografia em cinco vastos campos o moral, o matemático, político, mercantil e o teleológico (conhecimento), pois o mesmo via a Geografia como uma ciência descritiva.

No século XIX, foi na Alemanha que desenvolveu - se a ciência geográfica moderna, ressaltando naquele momento a Europa passava por um período de social, política e econômica que estabilizaria a ascensão da burguesia e do modo de produção capitalista.

No século XIX, as desigualdades sociais tornaram-se tão fortes, tão marcantes que estudiosos da sociedade formularam teorias que contestavam os princípios justificadores do capitalismo em expansão. Esta contestação foi feita, a princípio, pelos idealistas, utópicos, que imaginavam sociedades mais justas, situadas em pontos de difícil acesso, como ilhas imaginárias, localizadas a grande distância; em seguida surgiram pensadores materialistas que, baseados na observação, na análise das estruturas sociais e na evolução da sociedade, criticaram estas estruturas e partiram para o desenvolvimento de uma metodologia de análise dialética, para a contestação da sociedade e a indicação de transformações sociais que deveriam ocorrer em determinados momentos históricos (Andrade, 1987, p. 50-51).

Neste momento, do século XIX, a Geografia que se fazia, até então não preocupava com uma metodologia, que apesar de estar envoltos em toda a uma realidade complexa que os estudiosos deste saber, começam a trilhar o saber geográfico, com metodologia amparados e desenvolveram o que viria a se tornar uma ciência geográfica moderna, permeada de lugares imaginários, com bases em observações, porém, surge pela primeira vez uma preocupação com uma metodologia, que até então não vigorava.



MARCO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada é baseada na abordagem comunicativa para o ensino/aprendizagem do enfoque qualitativo. Essa abordagem prevê que as atividades promovam a interação constante entre alunos seus pares, alunos e professores, atividades que proporcionem o uso real da literatura, além de atividades que proporcionem aos discentes uma viagem ao mundo literário.

Figura 2 - Ensino e aprendizagem.

Fonte: Google, 2020.

Esta pesquisa teve seu progresso dando importância ao tipo de investigação que será descritiva e analítica, pois seu resultado de estudo será em decorrência de pesquisa. Esse tipo pesquisa é o que mais se aproxima do enfoque quantitativo, qualitativo ou misto de investigação, para (Alvarenga, 2012, p.40) os objetivos desse tipo de investigação são descrever situações, entender como os fenômenos se manifestam no espaço em estudo.

RESULTADOS

Durante toda pesquisa foi feito análise em prol de a grande preocupação atual do momento que o discente não consegue se inserir de forma qualitativa no ambiente das interações educacionais. Diante disso, foi necessário a observação de campo, não participativa, na qual, acompanhou-se salas de aula, onde foi possível perceber que muitos docentes tem dificuldades de apresentar um quadro de contexto sócio afetivo e interativo dos alunos do ensino médio.

Também foram coletado alguns dados por meio de questionários abertos e fechados com a participação dos alunos.

Tabela 1 - Identificação das perguntas abertas e resumo das respostas dos participantes do questionário.

RESPOSTA DE UM ALUNO À UMA DAS PERGUNTA 11 DO QUESTIONÁRIO	
Se não, o que deve ser melhorado em relação à metodologia utilizada pelo professor	Entendo praticamente quando o professor explica no quadro.

Fonte: Próprio autora, 2022.

Tabela 2 - Identificação das perguntas abertas e resumo das respostas dos participantes do questionários.

RESPOSTA DE UM ALUNO À UMA DAS PERGUNTA 13 DO QUESTIONÁRIO	
Dentro do contexto atual pandêmico, como você estudante avalia esta nova modalidade de ensino? E o professor (a) utiliza dinâmicas como métodos de ensino aprendizagem nas aulas justifique sua resposta	A pandemia atrapalhou no decorrer do tempo mas está indo tudo bem.

Fonte: Próprio autora, 2022.

Depois de coletar os dados, começaram-se as análises dos questionários realizados na Escola Estadual Frei André da Costa, no município de Tefé/ Amazonas/ Brasil, para identificar as hipóteses alcançadas ou não e seus objetivos antes propostos durante a pesquisa.

Os questionários foram importantes para a pesquisa diante dos objetivos proposto. Para Lakatos (2019, p. 339): “o questionário é composto de um conjunto de questões que se submete ao pesquisado, objetivamente obter informações que serão necessários ao desenvolvimento da pesquisa”.

Por isso, a primeira contém informações gerais que busca evidenciar as características de gêneros e idades do grupo pesquisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber que a estrutura do ensino público brasileiro se constrói através de acontecimentos políticos baseando-se de fundamentos econômicos e sistematizando-se em direcionamentos advindos de fatos sociais, passando por momentos distintos dentro do decorrer da história do Brasil. Afinal, em decorrência dos processos evolutivos e revolucionários o nosso país o Brasil acompanhando as necessidades globais precisou também se enquadrar ao processo de transformação que cotidianamente a humanidade vem passando no decorrer dos tempos e como lógica para o desenvolvimento e crescimento intelectual do ser humano, não poderia deixar de investir no ambiente educacional, ou seja no processo de ensino e aprendizagem, construindo uma interligação e sistematizando o estudo da geografia no cenário nacional.

Diante ao que podemos interpretar no ambiente educacional partindo do tema proposto “A Sócio Afetividade: Conexões Interativas e Construção de Novas Perspectivas do Ensino da Geografia no Ambiente Escolar na Escola Estadual Frei André da Costa no Município de Tefé – Amazonas” fez-nos perceber com melhor amplitude nos dando melhor clareza os motivos que levam significativamente na escola pública, até certo ponto trabalhar de maneira mais humanizada as disciplinas do currículo, inclusive os conteúdos

de geografia, logo agregando ao ambiente de ensino e aprendizagem como também aos discentes, uma melhor interpretação da referida disciplina dentro do currículo escolar, encontrando circunstâncias de características simples de serem interpretadas, valorizando o potencial peculiar e emocional que cada um deva ter e que às vezes deixamos de lado tentando transforma-los em meros ouvidores de informações.

REFERÊNCIAS

_____, ANDRADE, M. C. **Geografia, ciência da sociedade: uma Introdução à Análise do Pensamento Geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987.

ANTOAN, Maria Tereza Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. ARANTES, Valéria Amorim (org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

BARBOSA, Maria Edivani Silva; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. **O ensino de Geografia e a organização dos tempos e espaços escolares**. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA. FORMAÇÃO, PESQUISA E PRÁTICAS DOCENTES: REFORMAS CURRICULARES EM QUESTÃO**, 2013, 12., João Pessoa, PB. Anais ... João Pessoa, PB, 2013.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL 1988. In CAHAL, Y. S. (Org.). Constituição Federal, Código Civil e Código de Processo Civil. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003. (Minicódigo)

BRASIL. Decreto nº 5.840. de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Portal da Legislação: Leis Ordinárias.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Portal da Legislação: Leis Ordinárias.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal da Legislação: Leis Ordinárias.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC/SEF, 1996. ACESSO EM 19 DE SET. DE 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental : introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1998. p. 174.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria nº 948, de 09 de Outubro de 2007.

COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista; SAMPIERI, Roberto Hernandez. Metodologia de pesquisa. Porto Alegre: Penso - Artmed, 2013.

Os componentes intelectuais das conexões interativas e construção de novas perspectivas do ensino da geografia dos alunos do ensino médio

The intellectual components of interactive connections and the construction of new perspectives on teaching geography to high school students

Luziete Nogueira Mouzinho

Professora da Rede Estadual do Amazonas/SEDUC. Assistente de Gestão Pedagógica da Rede Estadual do Amazonas município Tefé-AM. Graduação em Geografia pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Mestra pela Universidad del Sol – UNADESE. ID: <http://lattes.cnpq.br/9550010255629133>

RESUMO

Este estudo tem como foco a afetividade na relação educativa ligando aos componentes curricular e suas conexões interativas. Nos documentos científicos e governamentais analisados, a afetividade é considerada importante para a aprendizagem escolar. Apesar disso, constata-se que a dimensão afetiva parece ser negligenciada tanto na prática educativa dos professores do ensino fundamental, quanto nos currículos dos cursos de formação docente no ensino superior. Na busca de explicação para o problema, analisamos as características dos professores em exercício no Brasil, a falta de inter-relação entre os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos e a insuficiência de obras relativas à afetividade na relação educativa. Apontamos, como conclusão, que os formadores devem discutir a possibilidade de buscar um equilíbrio entre a dimensão afetiva e a cognitiva no currículo dos cursos de formação de professores. A metodologia tem seu carácter qualitativo e quantitativo. Sabe-se que a questão sócio afetiva dentro do ambiente de ensino, tornou-se um grande desafio, porque na maioria das vezes, os próprios alunos expõem suas dificuldades de concentração para a construção desse conhecimento que necessita ser construído em sala de aula.

Palavras-chave: contexto escolar; componente intelectuais; ensino de geografia.



ABSTRACT

This study focuses on affectivity in the educational relationship, relating to curricular commitments and their interactive connections. In the scientific and government documents analyzed, affectivity is considered important for school learning. Despite this, it is noted that the affective dimension seems to be neglected both in the educational practice of elementary school teachers and in the curricula of teacher training courses in higher education. In search of an explanation for the problem, we analyzed the characteristics of teachers in practice in Brazil, the lack of interrelationship between the cognitive, emotional and affective aspects and the insufficiency of works related to affectivity in the educational relationship. We point out, as a conclusion, that educators should discuss the possibility of seeking a balance between the affective and cognitive dimensions in the curriculum of teacher training courses. The methodology has both a qualitative and quantitative character. It is known that the socio-affective issue within the teaching environment has become a great challenge, because most of the time, the students themselves expose their difficulties in concentrating on the construction of this knowledge that needs to be constructed in the classroom.

Keywords: educational context; intellectual component; geography teaching.

INTRODUÇÃO

O interesse, sobre os aspectos comportamentais antecedem o ensino e aprendizagem ao abordar este tema, é, sobretudo o de estar a compreender e saber por que os alunos constantemente se sentem desmotivados dentro da escola, ocasionando um contexto apático com ares de insatisfação no contato com os conteúdos do currículo da geografia transformando o ensino e aprendizagem da disciplina em momento e situações desagradáveis e irritantes tornando atípico ao ambiente escolar.

Sabe-se que a questão sócio afetiva dentro do ambiente de ensino, tornou -se um grande desafio, porque na maioria das vezes, os próprios alunos expõem suas dificuldades de concentração para a construção desse conhecimento que necessita ser construído em sala de aula.

Dentro deste contexto histórico e de desenvolvimento social, sabemos que o afeto é um ingrediente primordial em qualquer relação humana, e com o processo de ensino aprendizagem não é diferente, pois, para que o indivíduo possa compreender suas leituras e desenvolver cálculos por exemplo, este precisa ao menos conseguir se concentrar para que possa perceber as técnicas que foram preparadas para estimular sua motivação, objetivando seus significados pelo conhecimento buscado, assim o afeto é essencial e deve estar presente em todas as fases da vida do indivíduo em si, falando do processo ensino e aprendizagem especificamente entre docente e discente dentro do ambiente escolar.

Segundo o dicionário “afetividade”, está ligado ao estado psicológico e suas emoções, as quais são vivenciadas pelos seres vivos, principalmente, as pessoas, no entanto a afetividade pode se fazer presente ou se ausentar na vida de alguém e ser um dos fatores determinantes para o desenvolvimento de um indivíduo. A afetividade foi estudada por grandes teóricos como Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky(1896-1934), para o

primeiro teórico diz-se que existe uma relação direta entre o desenvolvimento cognitivo e o afetivo, ou entre a inteligência e a afetividade. O que nos traz uma grande reflexão sobre as características que estamos recebendo nossos alunos nas escolas públicas, onde nas salas de aulas, encontramos alunos cabisbaixos, com sensação de cansaço, o que conversando percebemos principalmente que essas características partem das expectativas que estes trazem do ambiente familiar.

COMPONENTES DO CONTEXTO DAS CONEXÕES INTERATIVAS QUE POSSIBILITAM O APRENDIZADO DE GEOGRAFIA

Diante da grande adversidade que nos é apresentada hoje pelos aspectos sociais, econômicos e de múltiplas facetas étnicas e aspectos culturais, precisamos (re)pensar constantemente nossas práticas docentes. Não podemos pensar uma aula apolítica, conteudista e de forma tradicional, que visa a um resultado traduzido principalmente pelas notas de avaliação. É urgente trazer para o contexto da sala de aula novas linguagens e metodologias que auxiliem neste processo. Assim, a proposta de se pensar as novas práticas escolares formais e não formais a partir da diversidade, com as novas tecnologias – as novas ou as velhas linguagens revisitadas/(re)significadas –, torna-se de fundamental importância.

Sabemos da grande dificuldade encontrada em passar os conteúdos de forma mais clara e objetiva e interessante principalmente no ensino médio das escolas públicas, e com isso tem sido atribuída alguns aspectos que nos docentes precisamos superar como a falta de formação contínua e a desatualização dos professores, falta de recursos pedagógicos e materiais didáticos que promova a contextualização do trabalho docente.

Segundo Callai, (2005) ressalta a importância de se valorizar a experiência dos alunos, afirmando que é a partir da vivência concreta que se busca a ampliação do espaço da criança com a aprendizagem da leitura destes espaços e, como recurso, desenvolve-se a capacidade de aprender a pensar o espaço, desenvolvendo raciocínios geográficos, incorporando habilidades e construindo conceitos. Precisamos cada vez mais aproximar os alunos as suas realidades vivenciadas no seu dia a dia ao que é ensinado na escola.

Devemos contextualizar este conhecimento, usar os recursos atuais e mostrar para nosso aluno que a informação nem sempre é acompanhada por uma formação adequada. Podemos usar as redes sociais, a internet, o livro didático, mapas, vídeo, música, entre tantas outras metodologias para auxiliar na construção do conhecimento eficaz e crítico.

Porém, deve-se sempre ressaltar a importância da forma como serão utilizados os recursos didáticos, pois, depende de como é feita a abordagem, e esse tal recurso não surtir efeito esperado pelo professor e pelo aluno. No entanto, para que o recurso possa trazer inovações no processo de ensino e aprendizagem, o docente precisa planejar, articular o conteúdo com a realidade vivenciada do aluno. Contextualizar os conceitos e os conteúdos ensinados, observando a importância de como aplica-lo ou traduzi-lo na realidade dos discentes.

O professor precisa usar a criatividade de como inova suas aulas, deixando de lado as velhas metodologias e sempre buscando aliar-se às novas metodologias, procurando sempre aguçar a curiosidade e o entusiasmo dos alunos em relação ao conteúdo que está sendo ensinado.

Precisa-se explorar os recursos nas quais temos a nossa disposição, de maneira correta, teríamos em mãos uma poderosa ferramenta e vários instrumentos que nos possibilitariam “irmos a todos os lugares” e não esquecendo da globalidade desse conhecimento que nos atinge de forma rápida.

Contudo, existem várias maneiras de ensinar geografia, que fogem da maneira tradicional, isso depende de uma série de situações, entre elas a realidade do contexto escolar, o bairro e a turma. O que quer e busca - se cada vez mais uma Geografia contextualizada, crítica e reflexiva, que seja capaz de fazer com que o aluno reflita e atue sobre a sua realidade. Nos ensinamentos de Paulo Freire (2000), afirmar: “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, e isto só será alcançado com maior propriedade através das linguagens que possam sensibilizar, aguçar o desejo pelo conhecimento, isso permite a aproximação, a criatividade, o diálogo enfim a busca por uma efetiva aprendizagem.

Afetividade: Complexo de Ideias Dentro do Ambiente Escolar

A Afetividade é um tema que vem sendo muito debatido dentro do contexto ambiente de ensino aprendizagem e fora dele, sobre a importância das relações afetivas da criança até a fase pré-adolescência, implica diretamente o desenvolvimento afetivo e emocional, nos processos de socializações, interações humanas, principalmente na aprendizagem.

Ao longo da história, a relação professor e aluno vem sendo discutida por diversos fatores de ordem social, política, humana e educacional, para que exista uma regra que permita a comunicação e o respeito entre eles. Para Piaget (*apud*, Oliveira, 1992), é nas vivências que a criança realiza com outras pessoas que ela supera a fase do egocentrismo, constrói a noção do eu e do outro como referência, é considerada a energia que move as ações humanas, sem afetividade não há interesses e nem motivação.

Partindo da ideia de que a afetividade é um composto fundamental das relações interpessoais que norteia a vida na escola, como por exemplo a relação entre professor e aluno para a construção do conhecimento, para o desenvolvimento da inteligência emocional e para o processo de avaliação da aprendizagem. O professor deve conhecer seus alunos não somente no cognitivo, mas também no emocional. Conhecer e entender seus alunos para melhor trabalhar suas emoções, é para nós profissionais uma tarefa difícil quando não se tem um preparo adequado no processo ensino aprendizagem para lidar com os conflitos emocionais em sala de aula.

As rápidas transformações tecnológicas, culturais e de valores da sociedade estão trazendo novas demandas, que exigem o domínio de competências socioemocionais, como **ética, resiliência e respeito** às diferenças.

Portanto, considerando essa necessidade, entenda melhor os objetivos das competências socioemocionais e quais as mais utilizadas no ambiente escolar. Continue com a leitura.

A chave do trabalho pedagógico é trabalhar as competências socioemocional, uma brecha que BNCC, vem colocando para todos os componentes curriculares. Durante o **processo de ensino e aprendizagem**, os alunos são levados a utilizar, de forma constante, as competências socioemocionais. Isso porque aprender é um **processo interativo**, que depende da relação saudável entre alunos, professores e toda a comunidade escolar.

Isso significa que o desenvolvimento de **habilidades cognitivas** não ocorre separadamente das competências socioemocionais, e, sim, de forma integrada. É papel da escola e dos educadores **oferecerem oportunidades** que possibilitem essa integração, por meio de boas práticas pedagógicas. As competências socioemocionais ensinam **estratégias** eficazes de **gerenciamento das emoções** aos estudantes, o que contribui para que possam oferecer o melhor de si mesmos e desenvolver plenamente as suas vocações e talentos. As competências socioemocionais são, além disso, super importantes para auxiliar os estudantes a **superar limitações** e obstáculos. Estudos mostram que indivíduos **bem-sucedidos profissionalmente**, ou que foram capazes de superar tragédias pessoais e grandes desafios, possuem competências socioemocionais bem desenvolvidas, como a **resiliência**.

Até no mercado de trabalho, as chamadas **soft skills** (habilidades comportamentais) já são mais importantes que as **hard skills** (habilidades técnicas), dependendo do cargo pretendido. Ou seja, hoje, as competências socioemocionais estão diretamente associadas à **educação de qualidade** e devem estar no centro do ensino (BNCC 2020. p.18):

É um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens e conteúdo essenciais aos quais todo estudante tem direito nos ensinos infantil (até cinco anos) e fundamental (de seis a 14 anos) e que devem compor 60% dos currículos, a fatia restante, 40%, poderá ser formada por projetos particulares das instituições, das redes de ensino e por questões regionais. A implementação em todas as escolas do país deverá acontecer até 2020.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento elaborado pelo MEC, visando **normatizar as redes de ensino**, sejam elas públicas ou privadas, iniciando na Educação Infantil até o Ensino Médio. Temas contemporâneos, transversais e integradores compõem as competências da BNCC, no intuito de oferecer **mais igualdade no sistema de ensino aplicado no Brasil**, proporcionando uma formatação social mais democrática e inclusiva. O foco da proposta é **promover a aprendizagem de todos os estudantes**.

A ideia de articular uma base nacional comum curricular vem sendo fomentada desde 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no **Art. 26.**, onde consta que: “Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”[grifo meu].

Dentro do documento da BNCC, com o intuito de gerar ampla integração, os **Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)** aparecem para explicar como os diferentes componentes curriculares se interligam, reforçando, mais uma vez, a relevância da aprendizagem e combinando valores éticos, cidadania, sustentabilidade, entre outros aspectos

Figura 1 - Ao TCTs são composto de seis macro áreas temáticas, conforme segue:



Fonte: Temas contemporâneos transversais na BNCC.

Algumas propostas de trabalho poderão sofrer alterações dentro dos currículos escolares, com abordagem transdisciplinar, intradisciplinar ou interdisciplinar, guiando, assim, as práticas pedagógicas dentro das escolas.

Um Panorama pela Legislação Brasileira Sobre o Ensino da Geografia

Com o processo de urbanização tardia das disparidades sociais e a persistência trazidas do passado, as oportunidades por uma educação de qualidade que por várias décadas foram reservadas a pequenos grupos sociais que se formavam em escolas públicas de melhor nível econômico e com isso experimentavam a mobilidade social propiciada pelo desenvolvimento urbano.

A partir dos anos 30, o formato dos sistemas de ensino, mostrou-se conveniente a este processo de seleção educativa, dividido conforme as classes sociais por exemplo: o ensino primário seria estendido as famílias de trabalhadores urbanos, como da indústria e do comércio, enquanto o ensino ginásial era destinados as pessoas que serviam a classe dominante, e já o ensino colegial e superior só detinham os das classes sociais dominantes.

Mas somente a partir da década 1930 que surgem os primeiros cursos superiores de Geografia no Brasil e os professores que ministravam esses cursos eram franceses, assim a geografia brasileira foi muito influenciada pela Geografia Francesa Lablachiana, que se desenvolveu a partir dos estudos das regiões e das relações do homem sobre o meio chegando a geografia geral na qual o homem como sujeito transforma o meio.

Segundo Anísio Teixeira, chamou atenção para a verdadeira natureza desse processo, quando disse que o crescimento da oferta do ensino primário em nosso país, nos anos 40 e 50, já não era uma "democratização" de oportunidades educativas como ocorrera na Argentina, no Uruguai, nos Estados Unidos e na Europa Ocidental, mas pouco mais do que uma "popularização".

Como era um processo distinto, do que ocorrera em países vizinhos como Argentina, o Uruguai e o Chile que sempre procuravam manter os padrões de alta proficiência das

escolas e com isso começavam expandir a oferta as escolas secundárias. Porém, não devemos esquecer que a instalação do sistema escolar no Brasil, só veio tomar corpo, no final dos anos 60.

As mudanças curriculares na formação do professor vêm sendo amplamente discutidas nos últimos anos, uma vez que estas seguem a dinâmica das racionalidades presentes na sociedade atual. Nesse contexto a necessidade de se formar profissionais docentes já surge como reflexo das transformações da sociedade no início do século XX.

A partir dessa implantação da geografia nas escolas ela passa a ser ensinada, amparada em descrições do território como relevo e hidrografia para que os alunos futuros soldados reconheçam as características no campo de batalha. Assim a geografia se torna uma disciplina que passa a cumprir uma função extremamente disciplinadora e patriótica.

Com o autoritarismo instalado nos pós 64, o governo militar tornou as ciências Humanas suspeitas, por terem alcançado ampla significação e prestígio nas sociedades do século XX, com seus pesquisadores ocupando postos-chave na vida política e nos órgãos da administração pública. Por esta razão, a Geografia e a História foram banidas do ensino de primeiro grau e substituídas pelas disciplinas de Estudos Sociais, [...] (Andrade, 2008, p.374).

As políticas de formação de professores se instituem, neste momento, voltadas à formação de profissionais que possam legitimar um saber pedagógico normatizado pelo discurso técnico científico, através de sua prática no ambiente escolar. Não podendo ser diferente, a estrutura curricular adotada nos cursos de formação de professores que vão surgindo, pauta-se na racionalidade técnica.

Segundo Campani, (2007, p. 52): “a escolarização passou a significar os instrumentos disciplinares necessários para a regulação das relações sociais”. Desenvolveu-se também, como advento da escolarização em massa e suas modernas formas de disciplinas, métodos pedagógicos, formação de professores, além do surgimento de diversas Ciências Sociais.

É possível observar as dinâmicas curriculares e as mudanças nos princípios educacionais na formação dos profissionais de Geografia, e como estão diretamente ligados a ideologia política e econômica do país em cada época.

Hoje somos sabedores de como é importante a formação do professor Geografia, como das demais áreas, tem estratégia na busca da melhoria da qualidade do ensino no país, perfazendo - se numas das questões centrais sobre política públicas de educação, por ser um elemento fundamental para a transformação da escola, educação e sociedade. Nessa visão, esta formação deve ser aberta a possibilidade de discussão sobre o papel da educação em suas várias e diferentes dimensões para que o docente possa construir uma prática autônoma, crítica e de qualidade. O professor de Geografia tem de ter a clara definição no processo de formações de seus alunos, que contribua de forma responsável nessa formação.

Políticas Públicas Voltado para Ensino de Geografia no Brasil

Partindo da ideia de que a Geografia nunca foi um estudo acadêmico autônomo, mas sempre foi um estudo destinado a atender interesses políticos institucionais e ideológicos, pretende - se fazer um retrospecto das diretrizes educacionais numa escala temporal, percebendo seu desdobramento nos diversos momentos históricos até chegar às atuais diretrizes, visando mostrar as principais mudanças educacionais ocorridas, o que mudou na legislação, o que foi feito para melhorar tanto o ensino fundamental e médio, e quais foram as principais mudanças que esses objetivos trouxeram para que ocorressem tais mudanças. Dentro dessa perspectiva, e nas palavras de Silva (1976), tais modelos partiam do pressuposto básico de que o processo de desenvolvimento regional depende do funcionamento do sistema econômico-social a nível espacial e de que este funcionamento, por sua vez, é explicado pela localização e interação das atividades econômicas e sociais sobre o espaço geográfico (Silva, 1976, p. 1).

A educação brasileira sofreu várias reformas e transformações nos últimos vinte anos, contudo o papel do currículo é de fundamental importância para o desenvolvimento da escola e perante a sociedade, estabelece normas básicas ao aprimoramento humano e social, afinal, tais fundamentos sustentam uma forma de democratização que é cuidar da educação formal dos indivíduos, as medidas tomadas pelo governo em relação a educação básica nada mais é que um conjunto de políticas públicas que foram estabelecidas na tentativa de colocar o Brasil em condições e níveis de ensino parecidos com os demais países do mundo.

Os recortes territoriais consideram as tradições de organização da população ou são, pelo contrário, em maior ou menor grau, uma imposição "de cima para baixo" de uma malha territorial? Em que medida sentimentos "legítimos" de lugar estão contemplados (ou não) nos recortes territoriais adotados? Quão forte é a identificação da população com cada recorte territorial de referência? Como essa identificação maior ou menor pode condicionar a dinâmica participativa (menor poder catalítico da dimensão espacial...)? De que modo recortes territoriais diferentes condicionam diferentemente o processo? (Ibidem, p. 7).

Propõe-se analisar pelo viés da lei ou das Reformas educacionais de cunho liberal que se realizaram a partir da década de 30, o ideal de cidadão que elas expressam, buscando perceber como o ensino de Geografia juntamente com as demais disciplinas do currículo contribuem para sua efetivação das políticas educacionais e das propostas de ensino da Geografia, feita a partir das relações econômico-sociais capitalistas, decorre da concepção de que as práticas educacionais não se definem apenas como pedagógicas, mas são resultantes de múltiplas determinações; portanto, o trabalho terá a preocupação de abordar a problemática dentro dessas diferentes dimensões.

Figura 2 - Representação das políticas públicas e suas implicações no Ensino.

Fonte: Google, 2021.

Expondo-se em primeiro lugar a constituição de uma ideologia educacional que acompanhou o processo de instalação e consolidação das relações capitalistas no país. Com ele se estabilizam também os princípios do pensamento liberal burguês que entram na defesa da escola pública, universal e gratuita, como garantia de igualdade de direitos e oportunidades, e a criação do mito da escola redentora.

Segundo a LDB afirma que:

Art. 5º: O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (LDB, 1996, p. 10).

Com o processo de globalização na década de 1990, ocorreram várias mudanças no mundo do trabalho e nas diversas classes sociais, e em relação ao processo de ensino aprendizagem, foi aprovada a proposta do governo em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Segundo Küenzer (1999):

(...) pelo quesito geral, possibilitou um conjunto de reformas que foi se processando de forma isolada, mas que correspondia a um bem elaborado plano de governo, que articulando os projetos para as áreas econômicas, administrativa, fiscal e previdenciária, dando forma ao novo modelo de Estado.

Conforme explicita a LDB que:

Art. 8º: A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Na mesma linhagem da década de 1990, viu-se construir um aparato teórico em

torno da chamada pedagogia das competências, na qual garantiu-se uma educação que considerava o domínio dos “conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício do trabalho em uma sociedade e urbanizada” (Ramos, 2002, p.19).

Foram convidados a participar do processo de elaboração da proposta de reforma curricular professores universitários com reconhecida experiência nas áreas de ensino e pesquisa, os quais atuaram como consultores especialistas (PCNEMs, 1998, p. 17).

No entanto a elaboração dos PCNs, foi feita por uma equipe do próprio ministério e de convidados tanto de níveis nacionais como internacionais, e vale ressaltar aqui que alguns especialistas eram professores universitários que estavam fora do convívio da realidade do ensino básico, que se mantiveram em constantes discussões na elaboração do projeto, portanto, sem haver a participação dos professores que viviam efetivamente o ensino básico. O resultado de todo o processo culminou com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O assunto sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir daquele momento passou a ser discutido novamente pelo PCN + Ensino Médio, como a primeira publicação das orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A Geografia tem muito a colaborar e a dizer também na questão da articulação de escalas e recortes espaciais, muitas vezes ignorada ou relegada a um segundo plano, quando se trata de políticas públicas que buscam articular programas com participação de diferentes níveis de governo no país. Sabemos que a questão não é nova, mas.

O problema de articulação e recortes na formulação e implementação de políticas públicas aparece, na obra de Milton Santos (1994), quando este afirma, que o nível de intencionalidade do governo federal e sua abrangência de atuação não são os mesmos para os governos estaduais e municipais.

Como cita Milton Santos (1992), a noção de direitos políticos no Brasil, foi desrespeitada, frequentemente pisoteada, até mesmo anulada, pois muitos pobres acreditaram nos slogans com que se popularizou o discurso científico dos economistas e terminaram mais pobres. Isso mostra também que o modelo político foi instrumental para o modelo econômico, este último acenando às massas com esperança sedutoras. Ou seja, as massas foram despertadas para a necessidade, o interesse e a vantagem da ampliação do consumo, mas não para o exercício pleno da cidadania.

As populações locais devem ter direito à palavra, não apenas como parcela viva da nação ou de um Estado, mas como membros ativos de uma realidade regional que lhes diz diretamente respeito, e sobre a qual não dispõem de um recurso institucional para que sua voz seja ouvida. Falta às regiões câmaras representativas regionais, cuja tarefa essencial seria a de propor os modos próprios de regulação da vida regional (...) Não seriam apenas as regiões metropolitanas a merecer as regalias de um nível próprio de governo, mas todos os subespaços regionais. Resta, sem dúvida, a questão da delimitação geográfica, da delimitação das competências e da natureza desse poder regional aqui proposto (Santos, 1992, p. 119).

Conforme Milton Santos (1992) vai enfatizar o caráter político de sua Geografia, ao opor a necessidade e o consumo à liberdade e à cidadania. Milton Santos vai mais longe, ao admitir que se pode atingir a liberdade através da necessidade, pressupondo a emergência de um período popular da história, cujos protagonistas serão os mais pobres, aqueles que ainda não alcançaram a esfera do consumo de massa.

Com isso, surge um novo caminho para uma abordagem dialética e cultural das políticas públicas sob um novo viés geográfico e passa impreterivelmente pela articulação dos conceitos de política e cultura. Para Hannah Arendt (2002), a premissa básica de que cultura e política são fenômenos da esfera pública, pois ambos baseiam – se na capacidade de julgamento e de decisão.

MARCO METODOLÓGICO

Contexto de Investigação

A pesquisa será realizada na Escola Estadual Frei André da Costa, localizada na Rua Getúlio Vargas, 198 Bairro: Centro, sendo mantida financeiramente pela Secretaria Estadual de Educação, SEDUC, fundada conforme o Decreto nº 6047, publicado no Diário Oficial de 21 de Dezembro de 1981, o nome da Escola de 1º e 2º Graus Frei André da Costa, em homenagem ao fundador da cidade de Tefé.

Enfoque da Investigação

Esta pesquisa terá seu progresso dando importância ao tipo de investigação que será descritiva e analítica, pois seu resultado de estudo será em decorrência de pesquisa. Esse tipo pesquisa é o que mais se aproxima do enfoque quantitativo, qualitativo ou misto de investigação, para (Alvarenga, 2012, p.40) os objetivos desse tipo de investigação são descrever situações, entender como os fenômenos se manifestam no espaço em estudo.

Desenho de Investigação

A pesquisa em questão foi realizada sobre o enfoque metodológico com a linha de pesquisa misto que representam um conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisas que tem o efeito de coletar e a analisar os dados quantitativos e qualitativos da referida pesquisa.

De acordo Alvarenga (2012, p.75) o enfoque misto possibilita ao pesquisador adotar mais de uma técnica de coleta de dados. Que representam um conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisas.

Há investigações em que se triangulam diferentes tipos e métodos de investigação. A triangulação consiste na combinação de métodos, técnicas, investigadores, fontes de informações, etc.. Pode uma investigação quantitativa, ao mesmo tempo, ter sua descrição qualitativa. Uma investigação pode caracterizar-se como exploratória, mas de fato inclui elementos descritivos. É muito difícil que uma investigação seja puramente exploratória, descritiva, analítica, correlaciona ou experimental, sem incluir parte das características de outros tipos e níveis de investigação (Alvarenga, 2014, p. 61).

Dando ênfase na problemática da investigação esperamos alcançar as hipóteses como, a falta de uma metodologia adequada aos professores, superlotação em sala de aula, analfabetismo dos pais, desestruturação da família, falta de atenção dos pais para com os filhos e a falta de uma boa formação nas séries iniciais, influenciam na aprendizagem de leitura e escrita dos alunos.

Amostra

O período de pesquisa teve uma duração de 6 meses no segundo semestre (2020) para a pesquisa de campo momento de observação e aplicação de questionários. Toda amostra foi intencional, com dados tabulado pelo programa do Excel.

Amostra 117 profissionais da educação, sendo 89 professores e 09 funcionários do quadro administrativo: Sendo, 02 secretaria, 05 merendeiras, 04 Vigias, 03 Serviços Gerais, 04 Agentes Administrativo, 01 Técnico em Informática e 02 Assistentes Administrativos.

Procedimento de Coletas de Dados

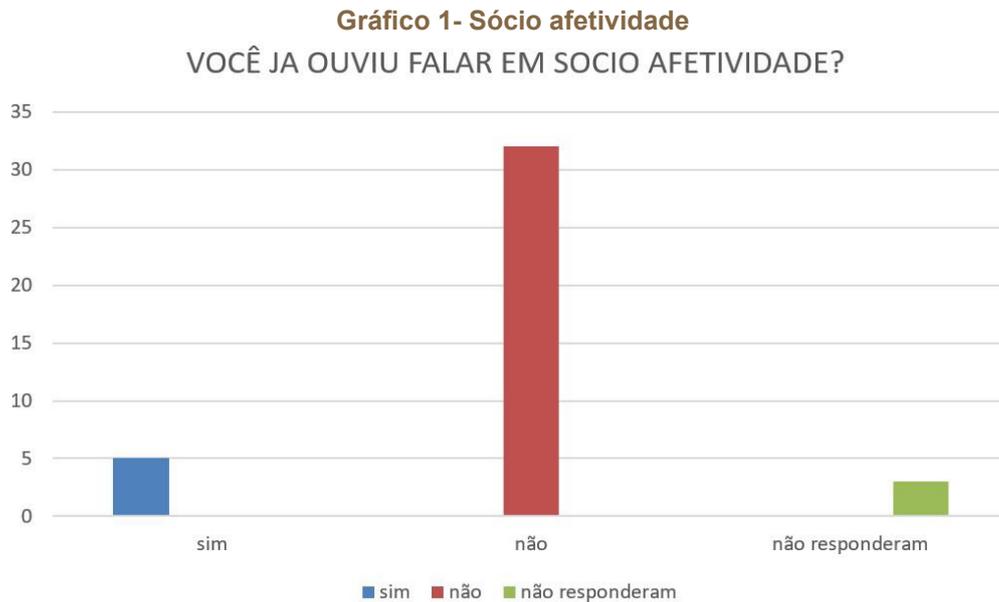
As etapas foram: primeiro termo de consentimento com a Coordenação Regional de Educação, a escola estudada e integrante da equipe pedagógica dessa Secretaria, para dar ciência à pesquisa e solicitar autorização para sua realização, conforme o Código de Ética de Pesquisa que envolve seres humanos. Após a autorização concedida e os devidos esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa deu-se início a esse trabalho. A pesquisadora, dirigiu-se a pedagoga da escola, os quais foram informados sobre os objetivos da pesquisa. De posse das informações concordaram em fazer parte do grupo de pesquisa, autorizando que os instrumentos fossem aplicados somente aos alunos do 1º ano Ensino Médio da instituição. A esses participantes também foram fornecidas as informações necessárias.

Os participantes da pesquisa tiveram acesso ao Termo de Consentimento Esclarecido e Assinado, que foi lido e assinado por todos de tal forma a aceitar fazer parte livremente da pesquisa e autorizar a pesquisadora a utilizar os dados coletados na produção de artigos de divulgação, garantindo o anonimato de todos os envolvidos

RESULTADOS

Apresentação dos Dados Coletados

Trabalhando com o material selecionado, foi possível identificar, portanto, que muitas produções dos questionários, trataram a relação afetividade e os processos de ensino e aprendizagem, nos levando a pensar que tal discussão tem ganhado espaço no cenário acadêmico da pós graduação em *stricto sensu*. Ainda assim, muitas vezes aparecendo apenas citada em poucas linhas, encontradas na introdução ou nas considerações finais do texto, constituindo-se mais como uma alusão do que propriamente um assunto a ser discutido. Observamos que as relações entre afetividade e aprendizagem têm sido tomadas como ponto de partida e/ou chegada para debater diferentes temáticas, como fracasso escolar, motivação, representação social, relação professor-aluno etc. Temos como hipótese que tal questão pode se relacionar às diferentes maneiras de se compreender e conceituar os fenômenos afetivos. Portanto, tomar a afetividade como objeto de investigação envolve uma significativa complexidade conceitual e de interpretação no gráfico abaixo sobre sócio afetividade:

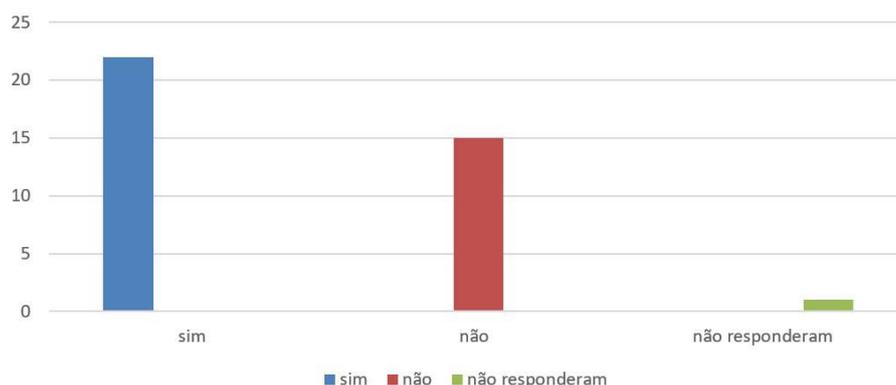


Fonte: Próprio autor, 2020.

No gráfico 01 foi indagado sobre a sócio afetividade, pois é importante lembrar que por mais que o vínculo afetivo entre educadores e educandos seja essencial, ele deve estar centrado na aprendizagem, a maioria dos discente não tem conhecimento sobre a socio afetividade, sendo 32 alunos não saber ou nunca ouviram falar sobre socio afetividade, 5 já ouviram falar e 1 aluno não quis responder.

De acordo com Antunes (2008, p. 1), a origem biológica da afetividade, como se percebe, destaca a significação do “cuidar”. O amor entre humanos surgiu porque sua fragilidade inspirava e requeria cuidados e a forma como esse cuidar se manifesta é sempre acompanhada da impressão de dor ou prazer, agrado ou desagrado, alegria e tristeza. Percebe-se, portanto, que afetividade é uma dinâmica relacional que se inicia a partir do momento em que um sujeito se liga a outro por amor e essa ligação embute um outro sentimento não menos complexo e profundo. A afetividade, ao longo da história, está relacionada com a preocupação e o bem-estar do outro; a solidariedade não apareceu na história humana como sentimento altruísta, mas como mecanismo fundamental de sua sobrevivência.

Gráfico 2 - Dinâmicas e socialização.
VOCÊ ACHA IMPORTANTE, O PROFESSOR(A) UTILIZAR
DINÂMICAS DE SOCIALIZAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO
APRENDIZAGEM?



Fonte: próprio autor, 2020.

No gráfico 2, tem como objetivo observar a importância da dinâmica de socialização do professor na sala de aula, a maioria dos alunos responderam que acha importante o professor ter essa dinâmica sendo 22 com “sim”, 15 responderam que “não” acha importante e 1 não soube responder, o objetivo da pergunta é para os alunos falarem da importância que foi a dinâmica para iniciar um trabalho coletivo em sala de aula, bem como seus propósitos e anseios.

Durkheim (1974, p. 5) associou a educação ao processo de socialização, concebendo-a não somente como a ação repetida e sucessiva das gerações adultas sobre as crianças, mas também como um “esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retratou sobre a identificação do que são os componentes intelectuais que atuam como conectores para que ocorram as interações de forma legal e que possam existir as possibilidades da aprendizagem no estudo da Geografia por parte dos alunos do ensino médio, estruturando através de embasamento das leis e parâmetros, para que consolidado este acontecimento tenhamos um elemento curricular legalmente estabelecido e conhecimento de valor de direito para que a sociedade possa ter acesso de maneira justa e construa uma cidadania de qualidade diante ao contexto apresentado na escola pública.

Nota-se que diante os fatos precisa de uma estrutura civil digna de respaldo com artigos legais, embasamento teórico fundamentação estruturada e consolidada por departamentos que fomentados por estudos do mais exímio grau de qualificação profissional, determinam e direcionam artigos, seções, capítulos e que durante todo o processo de transformação social, o ser humano esteja sendo valorizado, assim fica claro que o estudo da geografia transforma o meio social através de suas ações pertinentes, direcionadas, organizadas e bem executadas através de planejamentos e desenvolvimentos com metas claras e objetivas diante ao panorama educacional de um currículo amplo que vem sendo trabalhado com o passar dos tempos norteado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e que também enriquecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e que estamos em transição para futuramente estarmos dialogando com a Base Nacional Comum Curricular

Aos componentes de Contexto das conexões interativas que permitem o aprendizado de Geografia dos alunos do ensino médio da Escola Estadual Frei André da Costa, no município de Tefé onde podemos citar os aspectos dos novos horizontes a serem buscados, sendo estimulados através de atividades coletivas por planejamentos claros, onde possamos contemplar toda uma gama de situações e que haja corriqueiramente atos, aprimorados pelo cumprimento do currículo que abrange cada vez mais as múltiplas realidades o que caracteriza-se como um processo de democratização bem mais próximo do que buscamos na valorização das diferenças, dialogando entre as etnias junto ao aprimoramento e ao tecnológico.

Observa-se ainda o que sustenta ainda mais o complexo contexto que atualmente abarca o cenário plural de funções sociais que finda tendo a escola pública, agregando ao cenário comunitário as Competências e Habilidades necessárias que possibilitem o

aprendizado e instrumentalizem este conhecimento do ensino da Geografia nos ampliando como possibilidades através das novas perspectivas que o leque dessa disciplina nos proporciona, ampliando assim a capacidade de compreensão de situar-se mediante a sua localidade quanto as demais localizações geográficas, como assim territorialidades fomentando as múltiplas circunstâncias paisagísticas que surgem num sistema globalizado e cheio de mudanças tão rápidas o quanto o clicar de um botão.

Como também as circunstâncias metódicas e históricas impostas e cheias de criticidades sobre as transformações da disciplina de geografia na escola pública brasileira, afinal, atualmente estamos entrelaçando conhecimentos, embasando teorias, mas, o ensino aprendizagem do estudo da geografia na escola pública, vem passando por processo de transformações.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Dílio Procópio Drummond de. **Teoria da contratipicidade penal**. Jus Naviandi, 2012

ANDRADE, M. C. **Geografia, ciência da sociedade: uma Introdução à Análise do Pensamento Geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987.

ANTUNES, MAM. Algumas reflexões acerca de minha formação como pesquisadora em história da psicologia. In FREITAS, RH., org. *História da psicologia: pesquisa, formação, ensino* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. pp. 84-93. ISBN: 978-85-99662-83-0

ANTOAN, Maria Tereza Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. ARANTES, Valéria Amorim (org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

BARBOSA, Maria Edivani Silva; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. **O ensino de Geografia e a organização dos tempos e espaços escolares**. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA. FORMAÇÃO, PESQUISA E PRÁTICAS DOCENTES: REFORMAS CURRICULARES EM QUESTÃO**, 2013, 12., João Pessoa, PB. Anais ... João Pessoa, PB, 2013.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL 1988. In CAHAL, Y. S. (Org.). *Constituição Federal, Código Civil e Código de Processo Civil*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003. (Minicódigo)

BRASIL. Decreto nº 5.840. de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Portal da Legislação: Leis Ordinárias.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Portal da Legislação: Leis Ordinárias.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal da Legislação: Leis Ordinárias.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: MEC/SEF, 1996. ACESSO EM 19 DE SET. DE 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental : introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC, 1998. p. 174.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria nº 948, de 09 de Outubro de 2007.

COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista; SAMPIERI, Roberto Hernandez. Metodologia de pesquisa. Porto Alegre: Penso - Artmed, 2013.

FERREIRA, Francis; COELHO, Ernny; ALVES, Efigênia: **Direitos sociais em foco: [uma abordagem ilustrada e prática das legislações sociais]** / Francis Ferreira, Ernny Coelho, Efigênia Alves; ilustrações, Francis Ferreira. – Fortaleza: Ed. Rêspel, 2017.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. **Metodología de la investigación.** 5ta. ed. México: Mc Graw Hill, 2010. <https://citacoes.in/citacoes/105549-paulo-freire-quando-o-homem-compreende-a-sua-realidade-pode-le/>

Silva, S. C. Bandeira de Mello e Galbraith, J. Ha organização do espaço na Bahía, uma análise fatorial. In: Projeto de Tegmentalização.(1973).

SANTOS, Milton. O espaço geográfico como categoria filosófica. In: Terra Livre. O Espaço em Questão 5. AGB. Editora Marco Zero. 1988. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/issue/view/Issue/9/5> Acessado: 22/08/2019.

SANTOS, Milton *et al.* O papel ativo da geografia: um manifesto. In: BRANDÃO, Maria Azevedo (Org.). Milton Santos e o Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2004. pp. 253-261

VERÍSSIMO, J. **A Educação Nacional.** 3ª ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1985.

O uso das ferramentas digitais na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem em sala de aula na EJA (Educação de Jovens e Adultos) na zona leste de Manaus-AM: relato de experiências

The use of digital tools in improving the quality of teaching and learning in the classroom at YAE (Youth and Adult Education) in the east area of Manaus-AM: report of experiences

Márcio Henrique da Silva Bessa

Professor da Rede Estadual do Amazonas - SEDUC. Possui graduação em Matemática pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Mestre e Doutor pela Universidad Del Sol - UNADES

RESUMO

Este estudo científico foi construído com base na tese de Doutorado apresentado ao curso de Ciências da educação da Universidad Del Sol-UNA-DES-PY. A presente pesquisa tem como finalidade verificar como o uso de ferramentas digitais podem auxiliar na melhoria do processo ensino e aprendizagem em sala de aula nas escolas públicas da zona leste de Manaus, sendo que tal pesquisa foi executada no ano de 2021/2022 em Escolas da zona leste da cidade de Manaus, e teve como base abordar as seguintes questões: Quais são as metodologias de aprendizagem aliadas ao uso de ferramentas digitais podem ser utilizadas em sala de aula na EJA da rede municipal da zona leste de Manaus? Como os professores usam a tecnologia no cotidiano de suas aulas? O uso das ferramentas digitais em sala de aula tem facilitado o processo de ensino e aprendiza-



gem?. Os resultados obtidos mostram que os alunos tiveram atitudes positivas em relação ao uso das tecnologias digitais como ferramenta de ensino. Os dados qualitativos também apontaram respostas positivas nos domínios afetivos, cognitivos e comportamentais.

Palavras-chave: analfabetismo tecnológico; EJA; aprendizagem.

ABSTRACT

This scientific study is based on the Doctoral thesis presented to the Education Sciences program at the University Del Sol-UNAEDS-PY. The present research aims to verify how the use of digital tools can assist in improving the teaching and learning process in classrooms at public schools in the eastern zone of Manaus. This research was conducted during the years 2021/2022 in schools in the eastern zone of the city of Manaus and focused on addressing the following questions: What learning methodologies combined with the use of digital tools can be used in classrooms in the EYA, (Education for Young and Adults) network in the eastern zone of Manaus? How do teachers use technology in their daily classes? Has the use of digital tools in the classroom facilitated the teaching and learning process? The results obtained show that students had positive attitudes towards the use of digital technologies as a teaching tool. Qualitative data also pointed to positive responses in affective, cognitive, and behavioral domains.

Keywords: technological illiteracy; "EYA"; learning.

INTRODUÇÃO

O advento da sociedade da informação indica claramente novos rumos para os processos de aprendizagem. Neste contexto, novas metodologias de ensino despontam para ocupar o espaço já superado de antigos métodos, inclusive na aquisição da aprendizagem.

Assim, importantes mudanças ocorreram na forma de ensino em decorrência do avanço tecnológico nas ferramentas digitais. No contexto dessa evolução, surgiram sistemas de informação de forma geral que agilizam e colocam indivíduos em contato direto e instantâneo. As tendências desta contínua mudança nesse tipo de tecnologia permitiram identificar novas ferramentas de inteligência para subsidiar o ensino. Uma delas é a inteligência artificial que, é uma dessas ferramentas que permite um contato direto entre instrutor e seus alunos, pois, promoveu uma alteração imensa nas relações do ambiente de aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Cultura Digital

O rápido crescimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) trouxe mudanças notáveis no século XXI, bem como afetou as demandas das sociedades modernas (Tomei, 2015).

As TIC estão se tornando cada vez mais importantes nas vidas das pessoas e no sistema educacional. Portanto, há uma demanda crescente nas instituições educacionais para usar as TIC para ensinar as habilidades e os conhecimentos de que os alunos precisam para o século XXI (Santaella, 2007).

Este processo de reestruturação requer a adoção efetiva de tecnologias no ambiente existente, a fim de fornecer aos alunos o conhecimento de áreas específicas, para promover uma aprendizagem significativa e para aumentar a produtividade profissional (Tomei, 2015).

De acordo com Coelho (2011, p. 23): “cultura é o conjunto dos conhecimentos adquiridos por um grupo social”, ou seja, o conjunto das estruturas sociais, religiosas, etc., que caracteriza uma sociedade. Mas na sociedade do século XXI será que já se tem um conjunto de conhecimentos adquiridos por um grupo social que possa ser chamado de ‘cultura digital’?

Por enquanto, parece que o maior escudo protetor por baixo do qual muitos se amontoam é chamado de estudos da Internet. Enquanto desenha e constrói simultaneamente a partir de outros fluxos de pesquisa mais antigos (computadores e composição, trabalho cooperativo suportado por computador, teoria de hiper/cibertexto e interação humano-computador, para citar apenas alguns) - e espera que outros participem, sigam ou contestem - os estudos na Internet (também denominados estudos de cibercultura, cultura digital, sociedade da informação ou nova TIC) continuam a crescer, como o que só pode ser chamado de meta-campo de estudo (Santaella, 2007).

MARCO METODOLÓGICO: CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A Zona Leste de Manaus (Figura 1) se localiza na Mesorregião Rio Negro e possui área de territorial de 112. 768 km² com altitude de 25 metros acima do nível dos rios, Fica a latitude de 2,17139 graus e decimais de graus e longitude 56,745 graus e decimais de graus.

Figura 1 - Mapa da Zonas da cidade de Manaus, em vermelho Zona Leste.



Fonte: Mapa zonal de Manaus, 2019.

Possui uma população de 333.354 habitantes, distribuídos entre 52 comunidades ou bairros, segundo o Censo demográfico de 2010; possui toda a infraestrutura urbana com bancos, uma área comercial pujante, delegacias de polícia, ginásio poliesportivo, escolas públicas, unidades de saúde, praça de alimentação, unidade prisional, postos de gasolina, lotéricas, agência dos Correios, casas de show. Escola de samba, bares e similares, Pronto Atendimento só Cidadão (PAC). Universidades, maternidades, centro de atendimento ao cidadão, ambulatórios, centros de atendimentos as crianças, algumas industrias, etc.

A Zona Leste de Manaus surgiu a partir de um projeto de construção de casas populares pela Prefeitura Municipal de Manaus, ainda na administração do Prefeito José Fernandes que doou os terrenos e os materiais, mais as construções eram realizadas pelos próprios beneficiários, como fruto do imenso *déficit* habitacional e do próprio crescimento populacional da cidade. As condições materiais da comunidade, de maneira geral, obedece a um padrão das comunidades periféricas do Brasil. De maneira geral, a pobreza material dos habitantes das comunidades periféricas surgem agravadas pela falta de recursos comunitários: parece que os poderes públicos aplicam menos recursos nas comunidades pobres, onde, ao contrário, os investimentos deveriam ser mais volumosos.

Então pergunta o autor, como vive quem ganha salário mínimo e tem família para sustentar? E quem ganha menos de um (1) salário mínimo? Quem está desempregado e não tem nenhum rendimento? Ou mesmo quem ganha dois ou três salários mínimos, se tem muitos filhos? Na verdade, não há condições para que essas pessoas e suas famílias possam viver razoavelmente. A alimentação, quando existir, será insuficiente e inadequada. As consequências naturais são a morte prematura; a fraqueza do organismo e as inúmeras doenças daí decorrentes; o atraso no desenvolvimento físico e mental; a baixa produtividade no trabalho e a perda de noção de cidadania.

ENFOQUE DA INVESTIGAÇÃO

No presente estudo foi utilizado, em primeiro momento, uma pesquisa quantitativa. A pesquisa quantitativa consiste na coleta e análise de dados numéricos. Esse método é ideal para identificar tendências e médias, fazer previsões, testar relações e resultados gerais para grandes populações Este método é amplamente utilizado nas ciências naturais e sociais (Barros e Lehfeld, 2010)

Triviños (2007) diz que a pesquisa quantitativa é um método estruturado de coleta e análise de informações obtidas por meio de várias fontes. Esse processo é realizado com o uso de ferramentas estatísticas e matemáticas com o objetivo de quantificar o problema de pesquisa.

DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

O desenho da pesquisa vai considerar a pesquisa descritiva e o método não-experimental. Assim, um dos componentes da pesquisa é obter informações suficientes sobre o problema da pesquisa - o quê, como, quando e onde responde, e é por isso que a pesquisa descritiva é um tipo importante de pesquisa. É muito útil na realização de pesquisas

cujo objetivo é identificar características, frequências, tendências, correlações e categorias. Esse tipo de pesquisa utiliza um problema com pouca ou nenhuma informação relevante e fornece uma descrição adequada usando métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa. A pesquisa descritiva visa descrever com precisão um problema de pesquisa. Assim, pesquisa descritiva é um tipo de pesquisa que descreve uma população, situação ou fenômeno que está sendo estudado. Ele se concentra em responder às perguntas de como, o que, quando e onde, se é um problema de pesquisa, e não o porquê (Moraes, 2014).

POPULAÇÃO E AMOSTRA

A pesquisa foi realizada em 5 escolas públicas municipais da cidade de Manaus, Estado do Amazonas, Brasil. A população foi de 63 professores que atuam no EJA destas escolas. A amostra foi censitária, ou seja, foram ouvidos os 63 professores. Já o total de alunos é de 813 alunos. Foram ouvidos 100 alunos, totalizado 8,12% dos alunos.

TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados foram, separados por categoria de análise e comparados entre si buscando na literatura disponível o necessário aporte para se verificar a necessária correlação com outros estudos.

MARCO ANALÍTICO

Conhecimento das Ferramentas Digitais por Parte dos Alunos

Do total de inquiridos, 53% correspondem ao gênero feminino e 47% ao gênero masculino, sendo 83% pessoas com mais de 25 anos e menos de 45 anos. Este dado mostra a familiaridade que os alunos entrevistados têm, devido à sua faixa etária, com o uso das TIC e ferramentas digitais. Os dados fornecidos na pesquisa confirmam o citado por Cruz (2014), em sua classificação de alunos adultos trabalhadores com mais de 25 anos, economicamente independentes e com responsabilidades laborais e familiares.

Quanto ao domínio da comunicação através dos meios virtuais, 94% afirmaram fazê-lo com habilidade, enquanto o restante da amostra afirmou desconhecer o uso dessas ferramentas. Isso significa que a maioria dos alunos adultos no ambiente virtual está acostumada a usar essas ferramentas digitais e pode facilmente adaptá-las ao seu ambiente escolar. Segundo a pesquisa, é preciso divulgar cursos de formação ou instrução para que os alunos adultos possam se desenvolver com sucesso (ver tabela 1).

Tabela 1 - Gestão da plataforma e ferramentas virtuais

Dimensão	Participantes de acordo	Participantes discordantes	Total
Participação em cursos da <i>Blackboard</i>	100	0	100
Segurança equipe de gerência em TIC e Ferramentas digitais	100	0	100
Destreza e frequência de manipulação de programas administrativo	99	1	100
Conforto em ambientes de manuseio de uso virtual.	99	1	100
Habilidade de condução de comunicação virtuais	94	6	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2022.

Sobre a realização de pesquisas *online*, 94% disseram concordar com esse ponto relacionado à capacidade de análise. Esta informação complementa o que foi fornecido por Knowles (2001) sobre as características de um processo andragógico racional, afirmando que o aluno adulto já possui elementos de julgamento que lhe permitem refletir sobre os conteúdos a serem estudados, além de estar altamente motivado para alcançar isso e na capacidade de abstração do adulto: o pensamento lógico, a clareza do adulto sobre por que e para quem está participando do processo educativo, baseia-se em sua vontade de continuar aprendendo e não em uma imposição externa (ver tabela 2).

Tabela 2 - Gestão da plataforma e ferramentas virtuais.

Dimensão	Participantes de acordo	Participantes discordantes	Total
Hábitos de realizar pesquisa <i>online</i>	94	6	100
Reconhecer fontes confiável	93	6	100
Capacidade de análise	95	5	100
Capacidade de síntese	96	4	100
Cópia literal de informações	31	69	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2022.

Tabela 3 - Habilidades instrumentais de informática.

Dimensão	Participantes de acordo	Participantes discordantes	Total
Capacidade de adaptação a ambientes virtuais para estudar.	92	8	100
Entendendo o mecanismo de comunicação virtual.	94	4	100
Motivação para gerenciar ambientes virtuais Aprendendo.	96	4	100
Abertura para novas formas de aprendizagem virtual	99	1	100

Fonte: Pesquisa de Campo, 2022.

Do total da amostra, 99% dizem estar abertos a novas formas de aprendizagem virtual, enquanto os 1% restantes mostram incerteza sobre o assunto. Isso coincide com o que foi investigado por Onrubia (2005), que explica que na aprendizagem virtual, essas ferramentas tornam-se um mecanismo de ajuda para o aluno, que deve passar de ouvinte a construtor de seu conhecimento. A interação entre a atividade mental construtiva do aluno que aprende, a ajuda sustentada e continuada do professor, e o conteúdo que é objeto de

ensino e aprendizagem são fundamentais. Todos esses elementos levam a uma atividade conjunta e interativa entre os participantes, sendo esses processos mediados pelas ferramentas virtuais.

Os benefícios para a sua formação profissional, ao utilizar plataformas virtuais de aprendizagem, refletem-se na afirmação de 80% dos alunos. Isto significa que os alunos podem transferir o que aprenderam no seu ambiente acadêmico para o trabalho, como se refere Bates (2007), afirmando que as competências transversais são padrões de competências comuns em vários domínios, tanto a nível técnico como técnico profissional e acadêmico.

Relativamente à gestão dos mecanismos de comunicação online, 94% afirmaram saber fazê-lo e 6% manifestaram incerteza neste ponto. Blate (2007) indica que a gestão das TIC, comunicação e metacognição, entre outras, estão entre as competências-chave (ver tabela 3).

Os dados obtidos nas cinco entrevistas foram analisados e, a partir disso, foram elaboradas categorias para aprofundar os pontos estudados nas pesquisas, conforme demonstrado a seguir:

a) Gestão de plataforma e ferramentas digitais: sentimentos vivenciados ao utilizar as TIC, bem como as competências na sua gestão.

Esses resultados reforçam o que foi obtido na pesquisa quantitativa, onde mais de 90% dos alunos afirmaram saber fazer pesquisa online. Um desses alunos citou a vantagem da economia em custos de impressão e livro, segundo Moreira (2004), em termos de facilidade de acesso ao conteúdo educacional e liberdade no gerenciamento de tempo, método e ritmo do processo de ensino-aprendizagem. Lozano (2010) faz alusão ao exposto quando diz que a sociedade do conhecimento é precursora das competências de gestão da informação, para as quais é importante ter técnicas diferenciadas e capacidade de resolução de problemas. Onrubia (2005) também explica que na aprendizagem virtual é realizada uma atividade conjunta entre os atores do processo e os meios de trabalho e papel relevante.

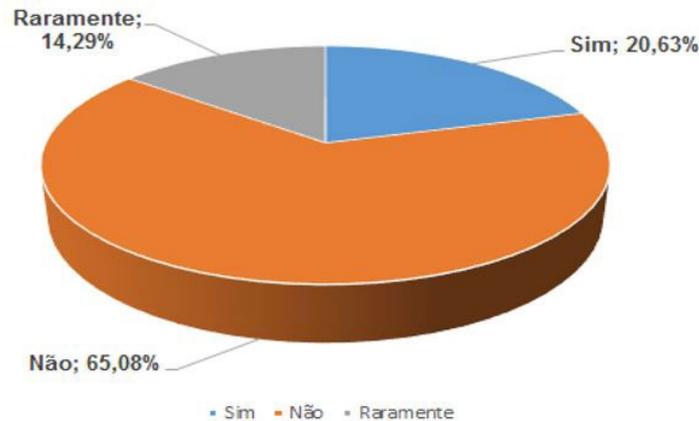
Com relação ao exposto, Bates (2011) afirma que é necessário que os alunos em um ambiente os alunos não virtuais gerenciam a competência de reflexão, que inclui a capacidade de investigar e refletir sobre os tópicos de estudo. Diante desses resultados, a importância de ter estratégias específicas para educar os alunos no processo de pesquisa online, a fim de alcançar uma homogeneidade de suas habilidades, bem como reforçar seus fatores cognitivo e metacognitivo.

USO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS POR PARTE DOS DOCENTES

As análises estatísticas descritivas foram realizadas para conhecer o uso de quinze ferramentas digitais pelos professores e a avaliação que fazem das ferramentas de uso próprio. Em relação ao uso de plataformas virtuais de ensino, são coletados dados sobre *Moodle*, *Google Classroom*, *Classdojo*, *E-dixgal*, *Escolarium*, *GraphoGame* e outras. Das ferramentas citadas, os dois primeiros são os mais utilizados pelos professores. Como ser

visto no gráfico 1, quatro em cada dez professores os usam diariamente ou pelo menos semanalmente, durante o estado de alarme.

Gráfico 1 - Uso de ferramentas digitais por parte dos professores.



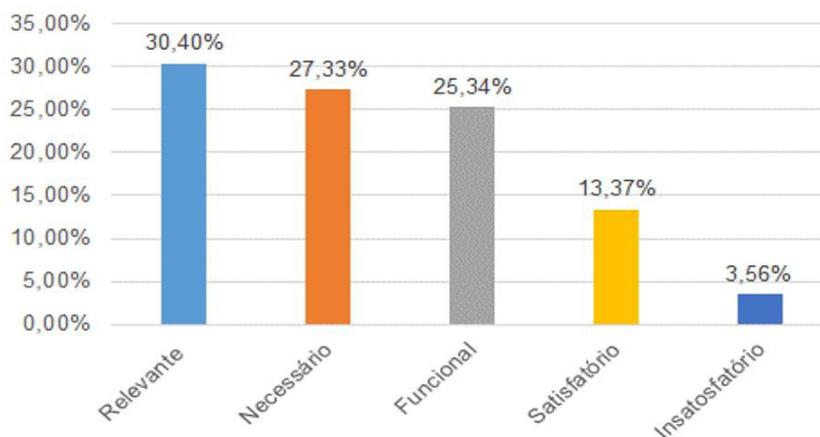
Fonte: Pesquisa de Campo, 2022.

Por seu lado, as plataformas *Escolarium* e *E-dixgal* não foram utilizadas em nenhuma uma vez pelos professores, em 98,1% e 97,2% dos casos, respectivamente. Entretanto, o *Classdojo* tem sido utilizado diariamente por um professor de ciência. Além disso, os professores pesquisados afirmam que utilizam a plataforma específica da SEMED (5,5%), o próprio campus virtual (4,6%) e Edmodo (3%). Ao mesmo tempo, ferramentas de armazenamento em nuvem, como *Drive*, *Dropbox* ou *OneDrive*, é utilizado diariamente por 75% dos professores pesquisados.

Relacionado ao uso de ferramentas ou aplicativos digitais para *design* instrucional como pode ser visto na gráfico 2, são as ferramentas de edição do conteúdo colaborativo como *Google Docs*, *Sheets*, *Slides* ou *Prezi*, o mais utilizado pelos professores durante.

Quase 90% dois professores usaram em algum momento. Seguido pelo uso de ferramentas de elaboração de pesquisas online através do *Google Forms* ou *Survey Monkey*, de ferramentas de gravação de áudio e vídeo, e criação conteúdo interativo como *Canva*, *Genially*, *Quizlet* ou *Slideshare*.

Gráfico 2 - Percentual de avaliação do uso de ferramentas digitais.



Fonte: Pesquisa de Campo, 2022.

Os resultados da opinião dos professores estão dispostos na tabela 4:

Tabela 4 - Opinião dos professores sobre a didática de utilização de aplicativos nas aulas de EJA.

Questionamentos	Escola Pública	
	Sim	Não
Você acredita que o uso de aplicativos/vídeos nas aulas de EJA ajuda no desenvolvimento da criatividade do aluno?	80,00%	20,00%
Você acredita que com o uso de aplicativos/vídeos em sala de aula nas aulas de EJA o ensino é mais proveitoso?	80,00%	20,00
Você acredita que o uso de aplicativos/vídeos em aulas de EJA é uma metodologia legal para que o aluno assimile mais rápidos os conteúdos?	60,00%	40,00%
Você acredita que as aulas de EJA podem ficar mais dinâmicas com o uso de aplicativos/vídeos:	60,00%	40,00%
Você acredita que o uso de aplicativos/vídeos pode melhorar o desempenho e a concentração dos alunos nas aulas de EJA?	80,00%	20,00%

Fonte: Pesquisa de Campo, 2022.

As respostas dos professores são esclarecedoras. Esse processo é único e complexo, mas, para fins deste trabalho, pode-se identificar nas respostas dos 5 questionamentos que são muito parecidas que os professores têm na *práxis inovadora* com uso de aplicativos/vídeos uma atividade normal, mas que só acontece depois de longa preparação (experiência). Há um grande engano quando se pensa que o professor cria facilmente, de um momento para o outro.

O ato inovador na didática é resultado de muito trabalho, de muito esforço. No campo da docência fruto da experiência, da vivência, da capacidade de antever e se renovar sempre. De uma simples ideia até a realização final da *práxis* (nova atitude), há muito trabalho a fazer. Como inferir conhecimento, porque estudou esse assunto? Mas isso não é suficiente. É necessária mais informação: Como motivar os alunos? Que tipos de tarefas devem apresentadas? Como eles vão reagir? Busca de resposta para estas e outras perguntas constitui a segunda fase da *práxis* inovadora, o ato de criar modelos novos; a preparação. Diante do citado pode-se definir que a preparação consiste num trabalho sistemático de coleta de informações relacionadas à ideia original. Convém organizar as informações de tal forma que possam ser utilizadas quando necessário. Assim o uso de vídeos depende de como isso será usado na escola; que condições de infraestrutura se terá na escola.

O professor inovador deve dar lugar a discussão constante, principalmente dos aspectos no sentido de valorizar a vivência. Assim, dentre os vários valores essenciais à pessoa humana, deve-se, priorizar alguns, que se tornam indispensáveis à formação de pessoa humana. São estes: a) a solidariedade, respeito, honestidade, criticidade, sensibilidade, criatividade. Sobre a solidariedade, dizem Beach e Lundell (2018, p. 62):

Todas as sociedades são constituídas por uma série de valores físicos, intelectuais, culturais e religiosos que o ser humano assimila e com eles pode crescer e desenvolver-se até a perfeição. Entretanto, a tendência do mundo pós-moderno é distanciar-se do espírito comunitário, deteriorando as relações sociais. Mas a escola deve acreditar que a pessoa humana não é um ser fechado como círculo, e sim, aberta ao encontro, ao diálogo, a convivência comunitária, a solidariedade.

É partindo dessa relação solidária que se é capaz de construir uma estrutura sólida, dinâmica, onde todos os segmentos que compõem a Instituição sejam responsáveis, coparticipantes desse processo, o qual contribua para uma sociedade mais justa, equitativa e fraterna.

Quanto à sensibilidade, não resta dúvida de que se trata de qualidade fundamental do professor, que permite perceber melhor uma situação, captando as nuances que fogem da lógica. Vasconcelos (2012, p. 159) apresenta uma tabela que ajuda a encontrar o núcleo desse modelo vertical da *práxis* inovadora a partir da experiência:

Tabela 5 – Modelo vertical de *práxis* inovadora.

Modelo Vertical	Núcleo de Bom Senso	Por outro lado...
Professor transmitir informações	É papel de o professor trazer a informação, a tradição, a cultura, o valor, a norma, etc. Cabe sim, ao professor disponibilizar elementos novos aos alunos, dar uma visão geral, destacar os aspectos mais relevantes, dar referências para o aprofundamento.	Só que não se trata de simplesmente “jogá-los” aos alunos, mas de favorecer – por sua mediação – a apropriação crítica, criativa significativa e duradoura desses elementos
Memória	De fato, a memória tem um papel muito importante no processo de conhecimento, visto que o conhecimento novo se dá a partir do conhecimento prévio que tem sua base na memória.	Só que se trata da memória ativa e profunda, e não da memória mecânica e superficial.
Ouvir	No processo do conhecimento, com certeza, o aluno precisa saber ouvir, seja professor, o colega, o vídeo, a realidade, etc.	Mas não pode ficar só ouvir: a expressão é também decisiva no processo de elaboração de conhecimento
Aluno respeitar o conhecimento	É certo que deve haver respeito por parte do aluno em relação ao conhecimento a que está tendo acesso, pois se trata do patrimônio acumulado pela humanidade.	Mas isto não deve significar uma visão ingênua; é preciso também desenvolver no aluno a capacidade de se perguntar sobre a validade dos conhecimentos apresentados, que não devem se tornar fetiches, dogmas.

Fonte: Vasconcelos, 2012, p. 159.

Como se pode observar no quadro essa especificidade está centrada nos seguintes pressupostos: - a professor deve transmitir a todos os alunos os saberes que são investidos na vida cotidiana; deve se esforçar por dar a todos uma formação científica e tecnológica ligada a luta contra as fontes de desigualdades; deve proceder à transmissão sistemática do saber não como um corpo de conhecimento voltados para si mesmos, mas se utilizando o saber como necessidade para compreensão dos problemas sociais.

Seguindo os preceitos do quadro, pode-se chegar às seguintes contribuições, tais como: 1) A professor a partir da experiência deve chegar a uma nova concepção do sujeito, como protagonista do processo ensino-aprendizagem; 2) Definição da atividade do sujeito, sendo a maneira pela qual ele organiza suas ações; 3) Perfil do docente como facilitador da aprendizagem; 4) Modalidades didáticas para facilitar a atividade dos alunos, utilizando-se diferentes maneiras para a criação de conflitos cognitivos; 5) A sala de aula como um espaço dinâmico de interação e de diversificação de meios (físico, social, cultural);

Assim, o uso adicional de aplicativos/vídeos serve para permitir que os alunos se auto monitorem e auto avaliem sua aprendizagem. Por fim indagou-se aos professores como o uso de aplicativos melhorou a compreensão dos assuntos? As respostas estão dispostas abaixo:

- Apesar dos aplicativos e vídeos na nossa escola não serem muito atuais, os alunos compreendem melhor as aulas, por que a visualização permite isso (Professor 1);
- Melhorou muito sim, mesmo com aplicativos e vídeos bem antigos (Professor 2);
- Acho que melhorou sim, eles entendam mais rapidamente (Professor 3);
- Se tivéssemos mais aplicativos e vídeos seria bem melhor (Professor 4);
- Os vídeos são um elemento importante, mas o professor ainda é fundamental (Professor 5);

Os professores se referem a melhoria do desempenho dos alunos com uso de aplicativos educacionais, o que denota uma grande participação no processo do uso de aplicativos/vídeos nas aulas de EJA. No caso das escolas públicas do Estado do Amazonas esse uso é de grande monta, já que os professores utilizam esses procedimentos de forma costumeira, se utilizando de material de vídeos e aplicativos nas salas de aula, mas reclamam do processo de atualização desses, que fica claro que não acompanham a mesma dinamicidade da escola privada.

Assim, os professores entrevistados trabalham a aprendizagem para a atuação multidisciplinar. Assim, o uso do laboratório de informática tem fundamental importância na formação do indivíduo, pois de acordo com os Base nacional Curricular Comum – BNCC, o aluno deve sentir-se parte do ambiente em que vive, sendo capaz de identificar os elementos e suas relações, com o objetivo de preservá-lo. Os resultados da opinião dos alunos estão dispostos na tabela 6 abaixo:

Tabela 6 – Opinião dos alunos sobre a didática de utilização de aplicativos/vídeos nas aulas de EJA.

Questionamentos	Escola Pública	
	Sim	Não
Você acredita que o uso de aplicativos/vídeos nas aulas de EJA ajuda no desenvolvimento da criatividade do aluno?	95,00%	5,00%
Você acredita que com o uso de aplicativos/vídeos em sala de aula nas aulas de EJA o ensino é mais proveitoso?	95,00%	5,00
Você acredita que o uso de Aplicativos/vídeos em aulas de EJA é uma metodologia legal para que o aluno assimile mais rápidos os conteúdos?	100,00%	0,00%
Você acredita que as aulas de EJA podem ficar mais dinâmicas com o uso de aplicativos/vídeos:	100,00%	0,00%
Você acredita que o uso de aplicativos/vídeos pode melhorar o desempenho e a concentração dos alunos nas aulas de EJA?	100,00%	0,00%

Fonte: Pesquisa de Campo, 2022.

De fato, a maioria absoluta dos alunos reconheceu que entre as tecnologias educacionais mais usadas na maioria das salas de aula estão os aplicativos/ferramentas digitais. É visto que tal ferramenta significados vivos para o processo ensino e aprendizagem. Portanto, eles ofereceram mais apoio não verbal multifacetado do que os livros. Pesquisas recentes sugerem que o uso de vídeos pode ser outro contexto adequado para quem está aprendendo EJA. O uso de ferramentas digitais na sala de aula é motivador e divertido, pois as ferramentas digitais introduz vários aspectos da vida real no ambiente de aprendizado de EJA ajuda a contextualizar o processo de aprendizado

Uma aluna disse “sinceramente, às vezes tenho dificuldade em seguir meu professor e obter as ideias facilmente” e outra aluna apoiou a mesma opinião quando disse: “estou com sono porque meu professor segue a mesma rotina”. Além disso, outro aluno respondeu: “entediado na maioria das vezes porque não conseguia entender todas as palavras que achava que o material que tínhamos na aula era enfadonho.”

Na verdade, uma alta porcentagem de participantes que usa as TICs em sala de aula, usa muitos tipos de aplicativos e *software* em seus estudos, como Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, Microsoft Excel e alguns dicionários. Além disso, eles possuem alguns aplicativos de aprendizagem em seus *smartphones*, *tablets* ou *iPads* que os auxiliam em seus estudos. Isso significa que os alunos não terão problemas em lidar com a tecnologia em suas salas de aula, já que pertencem à geração digital. Já os alunos da escola pública sabem que a tecnologia tem a capacidade de melhorar a compreensão das aulas de EJA, mas suas condições socioeconômicas não permitem que tenham acesso os instrumentos dessa tecnologia como os alunos da escola privada. Alguns dos alunos da escola pública concordaram que, ao adicionar tecnologia às aulas de EJA, sua compreensão será melhor; um dos alunos disse: “acho que é útil ter ferramentas de tecnologia em nossa sala de aula”, e outro comentarista apoiou essa ideia dizendo “sim, eu penso assim, pode ser interessante e útil usar a tecnologia em nossos estudos.” Outro aluno da escola pública observou: “Sim, é mais envolvente para os alunos desta geração e eles conseguem um melhor entendimento”.

A maioria esmagadora dos alunos da escola pública e a totalidade dos alunos da escola privada sabe lidar com aplicativos e está familiarizado com ele, uma vez que possui seu aplicativo em seus *smartphones* e *laptops* para assistir vídeos. Os alunos usam na escola nos laboratórios de informática, mesmo que de forma compartilhada.

Portanto, está claro que o uso de aplicativos e vídeos do YouTube podem fornecer aos alunos uma compreensão completa da lição e permite que eles entendam as lições de forma abrangente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação mostrou que a vontade dos professores e dos alunos é muito boa e possui um valor agregado na didática e antes é um ponto de vista motivacional e reconhecido. Quanto às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC daqui em diante), incluindo ferramentas digitais, tecnologia móvel ou sistemas de gravação e comunicação, tornaram-se itens essenciais e altamente relevantes no ensino (Friedman, 2006) e há um sentimento geral de que os alunos devem aprender a usar este tipo de tecnologias desde a escola. Essas novas demandas para os centros educativos, ao mesmo tempo, têm suscitado um interesse crescente na formação de professores em TIC, porque permitem a aquisição de habilidades, conhecimentos e experiências específicas para a profissão docente. As descobertas sugerem que a integração bem-sucedida das TIC está claramente relacionada às ações realizadas no nível escolar, como o desenvolvimento de um plano de TIC, suporte de TIC e treinamento em ferramentas digitais. e os resultados também sugerem que os diretores devem desenvolver uma abordagem mais colaborativa ao definir essa política. O estudo ressalta a importância de uma visão compartilhada e abrangente da escola sobre a

integração das TIC, que reflita as opiniões e crenças do diretor, do coordenador de TIC e dos professores. Cada vez mais, turmas grandes em escolas e a designação de TIC como uma disciplina distinta levam a uma terrível falta de professores de disciplinas treinados para integrar a tecnologia à aprendizagem em suas áreas. Estes são desafios fundamentais a serem superados antes que a capacitação em TIC possa se tornar uma realidade na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ABRAMI, P. C. Compreender e promover o uso de aprendizagem complexa usando a tecnologia. *Educational Pesquisa e avaliação*, 7, 113-136, 2017.

ALVES, L.; BRITO, M. O Ambiente MOODLE como Apoio ao Ensino Presencial. Actas do 12º Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a Distância–ABED, 2015.

ANDRADE, A. A hora da ação. *Revista Timaster*, São Paulo, 26 ago. 2016. Disponível em: <http://www.revistamaster.com.br> acesso em 05 de maio de 2020.

ARANTES, N. B. Preocupações de computação educacional de professores pós-secundários. *Pesquisa em Tecnologia em Educação*, vol. 34, nº 3, pp. 285-303, 2017.

BANDURA, A. *Autoeficácia: O exercício de controle*. Belo Horizonte: Freeman, 2007.

BAREFOOT, D.; SZABO, J. *Manual de marketing em mídias sociais*. São Paulo: Novatec Editora, 2010.

BELLONI, M. L. *O que é mídia e educação*. 2 ed. Campinas, v.29. n. 104, 2018.

BETA, F. G. Pesquisa sobre as barreiras à adoção das TIC pelos professores. Recuperado em 10 de junho de 2010. Disponível em http://partners.becta.org.uk/page_documents/research/barriers.pdf. Acesso em 21 de jan de 2021.

Aprendizagem mediada pelo uso da avaliação digital: uma proposta para escola de ensino profissional no Estado do Ceará

Learning mediated by the use of digital assessment: a proposal for a professional education school in the State of Ceará

Sherida Nayara Alves da Silva

Ifce, Fortaleza, CE, Brasil

Francisco José Alves da Aquino

Ifce, Fortaleza, CE, Brasil

Silvia Leticia Martins de Abreu

WEU, Flórida, USA

RESUMO

A presente pesquisa tem como intenção apresentar metodologias que sejam aplicáveis ao processo de ensino e aprendizagem por meio de uma simplificação da avaliação digital. O estudo apresentará um percurso histórico da avaliação, assim como a observância e a objetividade da avaliação nos dias atuais. Neste contexto, a proposta metodológica se desenvolve sobre as bases de uma das competências mais desafiadoras na atualidade, tanto para o docente quanto para o discente, que é o uso da tecnologia digital para obtenção de uma aprendizagem significativa e qualitativa. Visando a globalização dos conhecimentos, o percurso do projeto irá delinear o discurso sobre a temática proposta no qual apresentará as perspectivas teóricas e as possibilidades práticas.

Palavras-chave: aprendizagem; avaliação; educação; ensino; tecnologia digital.

ABSTRACT

This research aims to present methodologies that can be applied to the teaching and learning process through a simplification of digital assess-



ment. The study will present a historical path of assessment, as well as the observability and objectivity of assessment today. In this context, the methodological proposal is developed on the basis of one of the most challenging skills today, both for teachers and students, which is the use of digital technology to obtain meaningful and qualitative learning. Aiming at the globalization of knowledge, the project will outline the discourse on the proposed theme in which it will present the theoretical perspectives and practical possibilities.

Keywords: learning; assessment; education; teaching; digital technology.

INTRODUÇÃO

A avaliação digital é uma temática ainda em processo de desenvolvimento conceitual, e devido a isso a sua observância acaba sendo tratada por meio de senso comum, e isso acarreta na falta de compreensão do mecanismo digital, pois o simples fato de fazer uma “prova” no computador não pode ser considerado digital.

Este olhar deve ser reanalisado, pois a avaliação digital aglomera em seu processo a análise de competências e habilidades que devem ser 100% digitais, que tem características qualitativas e quantitativas da aprendizagem, ou seja, o processo digital de avaliação deve ser realizado sobre o domínio claro das ferramentas que envolvem os desenvolvimentos dos aspectos orientados pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

No contexto histórico da educação tradicional o professor, docente, educador, mediador ou tutor, sempre foi considerado o detentor do conhecimento, porém, essa carga de responsabilidade vem sendo desmistificada, pois o que temos é um profissional que em sua prática utiliza-se de mediação ou facilitação da aprendizagem.

Neste contexto, acredita-se que para eficiência e eficácia da avaliação é preciso que a aprendizagem tenha significado, ou seja, o ensino deve acompanhar as necessidades globais, e assim adaptar as práticas pedagógicas ao contexto atual.

Portanto, esta pesquisa abordará a temática avaliação digital, assim como auxiliar na familiarização da utilização de ferramentas, por meio da apresentação de propostas pedagógicas que contemplam todos os fatores determinantes e efetivos do contexto digital, e que tornam a avaliação significativa sobre o olhar qualitativo, e justo sobre a objetividade quantitativa.

A abordagem inicial trata-se de conceituar a temática avaliação, para que seja “ilustrado” como, onde, e para que avaliar, sobre o olhar de teóricos conceituados, em seguida é conceituado o que é digital na prática avaliativa. A pesquisa segue com uma proposta de intervenção diferenciada e voltada para contexto efetivo de uma avaliação digital.

Por fim, a perspectiva será alcançar os objetivos propostos, sobre a ótica de que o discurso literário detém a apresentação de uma ideia teórica como sugestão da adaptabilidade sobre a realidade, ou seja, os aspectos apresentados pela teoria é uma “ilustração” que deve ser incorporada aos recursos existentes, porém, não deve ser negligenciada.

DESENVOLVIMENTO

Histórico Conceitual da Avaliação no Contexto Educacional

Levando em consideração de que a avaliação está inserida em diversos contextos e que a educação deve acompanhar as práticas sociais, é possível pontuar que ela se apresenta há 3.000 a.C. na China, nos campos militares, com o objetivo de selecionar soldados.

No espaço educacional, segundo Luckesi (2006), os exames que ainda são aplicados nas escolas foram estruturados e politizados no percurso dos séculos XVI e XVII, perdurando em média 500 anos, com algumas tentativas de modernização, porém, com a objetividade sobre o mesmo olhar da prática Chinesa e a seletividades dos soldados.

O modelo tradicional de ensino e, concomitantemente, de avaliação, segundo Mattos (2017), surgiu por meio das demandas industriais, no qual a sua principal necessidade era a linearidade, segmentação, sistematização, e nesta perspectiva fazer com que as ações no trabalho sejam previsíveis e com movimentos repetitivos, dessa forma, para essas necessidades serem atendidas, o processo de ensino deveria ser direcionado para a preparação das pessoas no contexto industrial.

No contexto histórico da avaliação, o Brasil vem aglomerado de diversos fatores, e nesta perspectiva deve ser analisado a partir da chegada dos primeiros estrangeiros. Para Luckesi(1995), a avaliação como sinônimo de exames e provas vem sendo herdada desde 1599, com a atuação “pedagógica” dos jesuítas, utilizando-se como prática a memorização, retórica, redação, leitura de clássicos e arte cênica. Os professores eram detentores de todo o saber, e os estudantes deveriam obedecer sem nenhuma objeção, visto que o mesmo era o transmissor incontestável do conteúdo, e caso não ocorresse obediência e não obtivesse resultados esperados os estudantes eram punidos, e do contrário eram premiados.

Paulo Freire (2005, p. 66-67) discursa que:

A narração de que o educador é o sujeito conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em vasilhas, em recipientes a ser enchidos pelo educador. Eis uma concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (...) Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber.

Sobre o olhar de Freire (2005) é possível compreender que a educação é considerada um “banco”, no qual existem os que fazem o depósito que é o educador, e os que recebem, que são os estudantes. Essa aplicabilidade educacional limita as possibilidades de aprendizagem e de conhecimentos, na qual se torna estática com a prática da memorização, treino e repetição.

Em uma perspectiva cronológica, a avaliação também pode ser identificada na pedagogia Comeniana durante o século XVII, um ensino com bases de religiosidade cristã e que pregava a ideia de ensinar tudo a todos, para que o homem consiga ser um cristão exemplar e esteja sempre perto do criador. A avaliação na perspectiva dessa pedagogia era baseada na manipulação do medo, que era considerado uma estratégia para manutenção da atenção dos estudantes.

O processo histórico da avaliação no Brasil e no mundo implicou-se por meio de propósitos ideológicos, e ainda são influenciadores da prática do ensino na atualidade, que segundo Luckesi (1995), a avaliação do aluno é aplicada com exercícios, prova escrita, orais, e trabalhos de casa, acompanhadas de muita cobrança e punição, tornando valorativo a memorização, para apresentação do que foi assimilado com a finalidade de obter uma nota, ou seja, não há um direcionamento para abstração do conhecimento, e sim para uma competição de um sistema classificatório e seletivo.

De acordo com as implicâncias sociais e a valorização dos ideais tecnicistas da educação no Brasil, nos anos 60, a avaliação educacional passa a ser incorporada nas políticas de desenvolvimento do período, e somente no início dos anos 80, por meio das discussões sobre a avaliação vinculada aos vestibulares a temática passou a ser questionada, e diante disso tudo sobre sua aplicação tornou-se banalização e desvalorização.

No início da década de 90 inicia-se uma introdução de políticas educacionais que vêm acompanhadas na criação de uma nova cultura de avaliação (Gatti, 2002).

Segundo Luckesi (1998, p. 80):

Para que a avaliação se tome um instrumento subsidiário significativa da prática educativa, é importante que tanto a prática educativa como a avaliação sejam conduzidas com um determinado rigor científico e técnico. A ciência pedagógica, hoje, está suficientemente amadurecida para oferecer subsídios à condução de uma prática educativa capaz de levar à construção de resultados significativos da aprendizagem, que se manifestem em prol do desenvolvimento do educando.

Seguindo o pensamento de Luckesi (1998), entende-se segundo Perrenoud (1999) que a escola precisa de uma reestruturação interna em sua forma de avaliação, pois essa prática educativa deve acompanhar o educando para uma perspectiva de desenvolvimento integral, e para tanto, é necessário um diagnóstico mais efetivo, visando uma educação com qualificação do educando como um todo.

Por fim, é possível pontuar que não existe uma conceituação clara sobre a avaliação, visto que é compreendida em perspectivas situacionais, visto as demandas educacionais que se apoiam as necessidades sociais, e desta forma, Pacheco (1995, p. 128) afirma que:

(...) a avaliação é um termo complexo, e também controverso, que deve ser estudada nas dimensões científico-técnica e sociopolítica, porque avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente, e prende-se com raízes políticas que a determinam.

Assim, conclui-se que a evolução das percepções e ações avaliativas findam ao objetivo de melhorar, adaptar, qualificar e regularizar a educação.

Modelos de Avaliação

Levando em consideração os pressupostos históricos conceituais da avaliação, é possível definir que este instrumento tem o propósito de recolher informações com o intuito de aprimorar as ações pertinentes a ela, nas quais impulsionam cada vez mais as pesquisas no segmento educacional.

Assim vale destacar que o conceito de avaliação no âmbito educacional, de acordo com Castillo e Cabrerizo (2009), segue seis momentos fundamentais, nos quais tornam claras a evolução das concepções atuais. Neste contexto o autor pontua:

Tabela 1 - Seis momentos fundamentais na avaliação do âmbito educacional.

1º momento	A avaliação como medida
2º momento	A avaliação como o grau de congruência entre objetivos e seu grau de consecução
3º momento	A avaliação considerada na totalidade do âmbito educacional
4º momento	Novos enfoques ou tendências na avaliação
5º momento	Proliferação de modelos
6º momento	Avaliação globalizada, formativa, integradora e diferenciada

Fonte: Elaborada pelos autores

Direcionando a evolução dos seis momentos da avaliação ao âmbito escolar, é possível pontuar que a objetividade da escola é satisfazer as necessidades de uma comunidade, e para tanto, há fatores que devem ser levados em consideração quando a avaliação é o sinalizador central, pois a garantia das necessidades atendidas é da escola, porém, a responsabilidade de fiscalização e ação em busca dos resultados é individual e coletiva, ou seja, conforme Stufflebeam (2003, p.783), “a avaliação é tanto uma responsabilidade individual como uma responsabilidade coletiva de todas as pessoas encarregadas do trabalho da escola para benefício dos alunos e da comunidade.”

Para garantia e satisfação das propostas educacionais Freitas (2012) *apud* Stufflebeam (2003) compreende que

Stufflebeam defende que todos os aspectos da escola devem ser avaliados, os alunos, o pessoal docente e não docente e os programas, incluído o currículo. Sanders & Davidson (2003), defendem que além dos aspectos apresentados por Stufflebeam (2003), a avaliação de escolas também deve englobar a performance dos alunos, as instalações, as finanças, o clima escolar, as políticas da escola e os arquivos da escola.

Muito embora a avaliação seja uma temática complexa e até mesmo subjetiva, a sua prática sempre será pautada nos estudos, e conforme Rocha (1999), a avaliação escolar tem quatro finalidades: informar, diagnosticar, buscar melhoria e controle e fazer investigação científica. Estas finalidades vão de encontro com a ideia de modelo avaliativo defendido por Stufflebeam (2003) que acredita na intervenção da comunidade no processo, e na mesma proporção a ideia de avaliar a educação em três aspectos, incluindo resultados dos alunos, geralmente é atribuída a autores e teóricos da educação que abordam a avaliação como um conceito multidimensional. Assim, de acordo com Silva (2023), a avaliação educacional deve considerar três aspectos principais: resultados dos alunos, iniciativa local e a relação com a comunidade.

Já Freitas (2012, p.37) sinaliza alguns modelos de avaliação, como:

Modelo de Tyler: avaliação por objetivos; Modelo de House: avaliação baseada na análise de sistemas; Modelo de Schuman: método científico de avaliação; Modelo de Cronbach: planificação avaliativa; Modelo de Stufflebeam: avaliação orientada para o aperfeiçoamento; Modelo de Eisner: dimensão artística da avaliação; Modelo de Stenhouse, McDonald e Elliot: avaliação democrática; Modelo de Stake: avaliação baseada na congruência-contingência; Modelo de Owens e Wolf: um método contraposto de avaliação; Modelo de Provus: avaliação baseada na discrepância.

Observa-se assim, que a avaliação educacional contém diversos olhares e pensamentos, nos quais implicam em uma linearidade, pois depende da objetividade de partida e na tomada de decisão dos resultados; falando sobre a objetividade e os resultados

é possível apreciar o modelo proposto por Tyler, que em tese foi o precursor da sistematização na avaliação, e foi ele quem nomeou os desígnios da avaliação educacional. Assim Taylor (1950) *apud* Castillo e Cabrerizo (2003, p. 34) considerava que “O processo de avaliação é essencialmente o procedimento de determinar até que ponto os objetos educacionais foram atualmente alcançados mediante os programas e currículos de ensino”.

Analisando os demais modelos pontuados por Freitas (2012, p. 37), é imprescindível exemplificar que a ideia de Gomes (2022) voltado a um método científico para avaliação, considera que a avaliação é entendida como um processo que inclui a emissão de juízos de valor sobre o desempenho educacional.

O modelo de Stufflebeam (1973) defendia a ideia da avaliação orientada para o aperfeiçoamento, e cada ponto discursado pelo autor corresponde a um tipo de avaliação diferente, ou seja, o planejamento é uma ação avaliativa, que identifica os problemas e faz o desenho dos processos. A coleta é uma fase que analisa as ferramentas que irão auxiliar na concretização dos objetivos e metas, e a fase da obtenção de informações é a implementação dos objetivos propostos, e por fim, a tomada de decisões, que nada mais é que a revisão, é o momento de análise das propostas iniciais com os resultados obtidos.

Na literatura, que aborda a temática avaliação, é possível visualizar uma separação entre um modelo tradicional de avaliação, e o modelo “moderno”.

O modelo tradicional defende a ideia de que a avaliação é o instrumento de análise do desempenho final do estudante, que é fortemente enraizado nas propostas tecnicistas, nas quais também influenciaram as ferramentas avaliativas nos ambientes digitais da atualidade, como: atividades de múltipla escolha, análise das participações, e etc.

Autores como Taylor (1949), com o pensamento de tornar constante a comparação entre o esperado e o desempenho real e Bloom, Hastings e Madaus (1971), com os estudos voltados para estruturação do processo avaliativo em três funções: diagnóstica, formativa e somativa, que tentam adaptar aos ambientes de aprendizagem digital.

Já o modelo “moderno” valoriza o processo da aprendizagem, e não os resultados, ou seja, o resultado será uma consequência de um olhar mais específico no processo de construção do conhecimento, na qual a avaliação é um colaborador e não um determinante.

Assim, Luckesi (2006) compreende que o papel da avaliação é compreender a real situação da aprendizagem, sobre o olhar de auxiliar a tomada de decisão, objetivando a melhoria da qualidade do desempenho do educando. Desta forma, para o autor, a avaliação é processual e dinâmica.

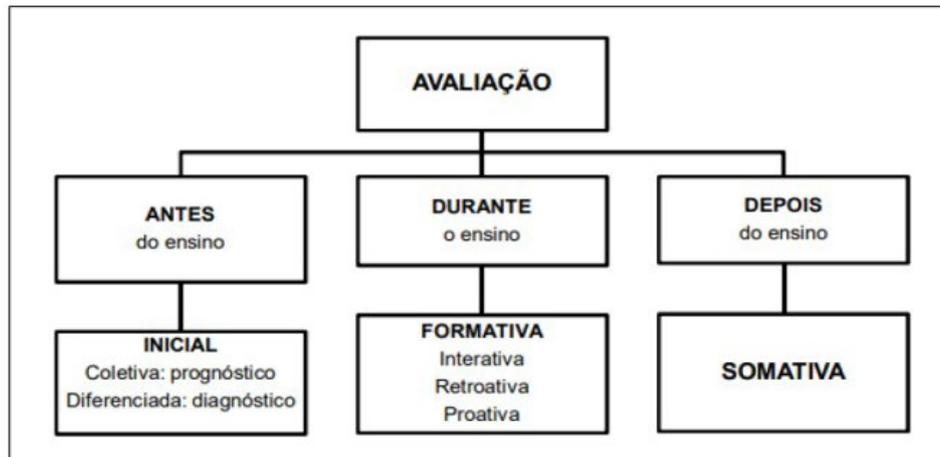
Tipos de Avaliação

A avaliação é bastante complexa, porque envolve fatores determinantes nas ações do professor, da escola, e do poder público. Assim, no início do século XIX, a ideia de avaliação estava totalmente direcionada ao estudante, pois ela era o processo de confirmação da aprendizagem.

Assim, os estudos passaram a falar em tipos de avaliação, que são apontadas de forma implícita na LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394,

de 20/12/1996, que pontua que a avaliação deve ser contemplada em vários momentos durante o ano letivo. De acordo com essa determinação é possível direcionar a ideia de diagnóstico, que se apresenta no início do processo, existe também a ideia de formar (avaliação formativa), ou seja, como ocorre o ensino e a aprendizagem, e a ideia somativa, que corresponde ao desempenho do estudante, ou seja, ao rendimento do aluno.

Figura 1 - Tipos de Avaliação



Fonte: Lorencini, P. B. M. (2013, p.12).

Neste contexto é possível compreender que a avaliação, segundo a LDB movimentar-se de forma processual, no qual implica no planejamento no início, durante e no final do processo de aprendizagem.

Avaliação Digital

A palavra “digital” refere-se a algo relacionado a dados ou dígitos, e isso pode ser facilmente compreendido se compararmos com um relógio que passa de analógico para digital. No entanto, transformar uma avaliação digitalizada em uma avaliação digital não é uma tarefa simples, devido à complexidade da absorção do conhecimento e da aplicação prática. Ou seja, o criador da avaliação digital precisa ter um conhecimento amplo das ferramentas necessárias para a implementação desse método.

O professor precisa ter um conhecimento mais abrangente em informática, incluindo números binários e gamificação. Segundo Balula (2014, p. 86)

A avaliação digital não deve ser pensada apenas em função da necessidade de quantificar os resultados alcançados (por ser um fator incontornável em contextos de avaliação formal), mas na forma como se relacionam/interagem os conceitos de ‘avaliação digital’ e de ‘ensino e aprendizagem digital’.

Para compreender melhor essa distinção, é essencial reconhecer que uma avaliação digitalizada envolve a mera conversão de um formato físico para um formato digital, sem necessariamente explorar as capacidades interativas e dinâmicas oferecidas pelo ambiente digital. Por outro lado, uma avaliação digital implica a criação de experiências de aprendizagem e avaliação que são nativas do ambiente digital, aproveitando ao máximo as tecnologias disponíveis.

Transformar uma avaliação digitalizada em digital requer uma abordagem estratégica e inovadora. O criador da avaliação precisa dominar diversas ferramentas e plataformas,

como softwares de gestão de aprendizagem, aplicativos interativos e recursos multimídia. Além disso, é fundamental compreender os princípios da pedagogia digital, que envolvem métodos de ensino e avaliação, adaptados às necessidades dos estudantes no ambiente virtual.

Neste contexto Balula (2014.p.86), afirma que um: “Ambiente online [...] devido à falta de contacto presencial entre os participantes, devem ser fomentadas dinâmicas de motivação intrínseca/extrínseca que permitam uma aprendizagem/ avaliação digital autêntica e significativa.”

A implementação de avaliações digitais também exige considerar aspectos como acessibilidade, usabilidade e a capacidade de personalização das avaliações para atender às diferentes necessidades dos alunos (Balula, 2014). O uso de análises de dados educacionais pode ajudar a monitorar o progresso dos alunos em tempo real, oferecendo *insights* valiosos para ajustar as estratégias de ensino de forma mais eficaz.

Além disso, a segurança dos dados e a privacidade dos alunos são considerações cruciais ao desenvolver avaliações digitais. Garantir que as informações dos alunos estejam protegidas e que o sistema seja robusto contra ameaças cibernéticas é fundamental para manter a integridade do processo avaliativo de acordo com Balula (2014).

Em resumo, transformar uma avaliação digitalizada em digital vai além da simples conversão de formato. Envolve a criação de um ambiente de avaliação interativo, dinâmico e seguro, que não apenas mede o desempenho dos alunos, mas também enriquece a sua experiência de aprendizagem.

Sugestão de Instrumentos de Avaliação Digital para o Ensino Médio da Escola Profissionalizante

A avaliação digital no Ensino Médio de escolas profissionalizantes representa uma inovação significativa que busca integrar as vantagens tecnológicas ao processo de ensino e aprendizagem. Essa modalidade de avaliação proporciona ferramentas e recursos que permitem um acompanhamento mais preciso e personalizado do desempenho dos alunos. Segundo Moràn (2015), a incorporação da tecnologia na educação não é apenas uma tendência, mas uma necessidade para preparar os estudantes para os desafios do século XXI.

A Taxonomia de Bloom, revisada por Anderson e Krathwohl (2001), serve como um guia para estruturar avaliações que vão além da simples memorização de fatos, abrangendo níveis mais altos de pensamento, como aplicação, análise, avaliação e criação. A avaliação digital permite a utilização de plataformas que suportam essa abordagem, oferecendo *quizzes* interativos, simulações e projetos que incentivam o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Luckesi (2002) enfatiza a importância de uma avaliação formativa contínua que utiliza *feedback* constante para orientar os alunos em seu processo de aprendizagem. As ferramentas digitais, como *Google Classroom*, *Microsoft Teams* e outras plataformas de *e-learning*, facilitam esse tipo de avaliação ao permitir que professores forneçam *feedback* imediato e detalhado. Essa prática melhora o aprendizado e motiva aos alunos a se envolverem mais ativamente no processo educativo.

Além disso, a utilização de recursos multimídia, como vídeos, infográficos e apresentações interativas, enriquece o processo de avaliação. Segundo Prensky (2010), os alunos de hoje, muitas vezes chamados de “nativos digitais”, aprendem melhor quando expostos a conteúdos dinâmicos e interativos que refletem suas experiências fora da sala de aula.

Os benefícios da avaliação digital também se estendem à análise de dados. De acordo com Stiggins (2002), a coleta e análise de dados em tempo real permitem que os professores ajustem suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. Ferramentas como *Google Forms* softwares de análise de dados educacionais facilitam essa tarefa, proporcionando *insights* valiosos sobre o desempenho e o progresso dos estudantes.

A avaliação digital também promove a inclusão e a acessibilidade. Morán (2015) destaca que as tecnologias digitais podem ser adaptadas para atender a uma variedade de necessidades educacionais, permitindo que todos os alunos tenham igual oportunidade de demonstrar seu conhecimento e habilidades.

Portanto, a integração de recursos digitais com a Taxonomia de Bloom não apenas moderniza a avaliação, mas também promove um ambiente de aprendizado mais dinâmico e adaptado às realidades contemporâneas dos alunos, incentivando o desenvolvimento contínuo e a aplicação prática de suas habilidades.

Seguindo essa perspectiva, é possível destacar várias ferramentas que permitem ao professor aplicar de forma coesa a avaliação digital alinhada à Taxonomia de Bloom. Essas ferramentas não apenas facilitam a integração dos diferentes níveis da taxonomia, mas também enriquecem o processo de avaliação com recursos digitais inovadores.

Tabela 2 - ferramentas utilizadas para avaliação digital alinhada à Taxonomia de Bloom.

Plataformas de E-Learning	Ferramentas como Moodle, Google Classroom e Canvas permitem a criação de quizzes e fóruns de discussão que podem ser alinhados aos diversos níveis da Taxonomia de Bloom, desde a lembrança básica de informações até a criação de novos conhecimentos
Ferramentas de Criação de Conteúdo	Softwares como Canvas e Prezi possibilitam aos alunos a criação de apresentações visuais que podem incluir gráficos, imagens e vídeos, ajudando a explorar e aplicar conceitos de forma criativa e complexa
Simuladores e Jogos Educacionais	Aplicativos e plataformas como Kahoot!, Quizizz e Duolingo oferecem experiências interativas que ajudam os alunos a aplicar e analisar informações, promovendo uma compreensão mais profunda dos conteúdos abordados.
Recursos de Análise de Dados	Ferramentas como Google Forms e SurveyMonkey possibilitam a coleta e análise de dados de forma eficiente, permitindo ao professor monitorar o progresso dos alunos e ajustar suas estratégias de ensino conforme necessário.
Ambientes Virtuais de Aprendizagem	Ambientes como Microsoft Teams e Zoom oferecem possibilidades para discussões em grupo, debates e colaborações online, estimulando a avaliação de habilidades de comunicação e pensamento crítico.

Fonte: elaborada pelos autores

Essas ferramentas permitem ao professor implementar uma abordagem de avaliação digital que não só alinha os objetivos pedagógicos com a Taxonomia de Bloom, mas também torna o processo mais interativo e adaptado às necessidades contemporâneas dos alunos. Ao utilizar esses recursos, o professor pode criar avaliações que promovem um

aprendizado mais profundo e significativo, ajudando os alunos a desenvolver habilidades essenciais para o século XXI.

A avaliação digital no Ensino Médio de escolas profissionalizantes, respaldada por autores como Moran, Anderson, Krathwohl, Luckesi, Prensky e Stiggins, oferece um meio eficaz de medir e aprimorar o aprendizado dos alunos. Ela integra ferramentas tecnológicas que enriquecem o processo de ensino, promovem o envolvimento ativo dos alunos e fornecem dados essenciais para a personalização do ensino. Essa abordagem não só prepara melhor os alunos para o mercado de trabalho moderno, mas também contribui para um ambiente educacional mais dinâmico e inclusivo.

Dessa forma apresento uma proposta de plano de Avaliação Digital para nortear as ações pedagógicas.

Tabela 3 - Proposta de Plano de Avaliação Digital para Ensino Médio Profissionalizante.

Plano de Avaliação Digital para Ensino Médio Profissionalizante.	
Objetivo:	Desenvolver um plano de avaliação digital que seja eficaz, interativo e alinhado com os objetivos de aprendizagem do ensino médio profissionalizante, integrando a Taxonomia de Bloom para promover uma avaliação completa das habilidades e competências dos alunos.
1. Planejamento da Avaliação	
1.1. Identificação dos Objetivos de Aprendizagem	Definir claramente os objetivos educacionais para a disciplina, alinhados às competências profissionais e técnicas exigidas pelo curso. Estabelecer quais níveis da Taxonomia de Bloom (lembrança, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação) serão abordados em cada etapa da avaliação.
1.2. Escolha das Ferramentas Digitais	Selecionar plataformas e ferramentas que atendam às necessidades dos alunos e ao tipo de avaliação desejada. Exemplos incluem Google Classroom para gerenciamento de atividades, Kahoot! para quizzes interativos, e Canvas para criação de apresentações visuais.
2. Desenvolvimento da Avaliação	
2.1. Criar Atividades e Recursos	Quizzes Interativos: Utilizar plataformas como Kahoot! ou Quizizz para criar quizzes que avaliem a lembrança e compreensão dos conceitos básicos. Perguntas podem incluir múltipla escolha, verdadeiro ou falso, e correspondência. Projetos de Grupo: Designar projetos que envolvam a aplicação e análise de conhecimentos, como estudos de caso ou simulações. Usar Google Slides ou Prezi para apresentações digitais dos projetos. Simulações e Jogos Educacionais: Implementar simuladores online que permitam a prática de habilidades técnicas, como softwares de design ou programas de gestão empresarial. Discussões e Debates Online: Utilizar fóruns no Google Classroom ou discussões em tempo real no Microsoft Teams para avaliar habilidades de comunicação e análise crítica dos alunos.
2.2. Aplicação e Coleta de Dados	Distribuição das Atividades: Compartilhar as atividades e tarefas através das plataformas digitais selecionadas, garantindo que todos os alunos tenham acesso. Monitoramento do Progresso: Usar ferramentas como Google Forms para coleta de feedback e análise de desempenho, permitindo ajustes contínuos nas estratégias de ensino.
3. Avaliação e Feedback	
3.1. Avaliação Formativa	Fornecer feedback contínuo durante o processo, utilizando comentários e análises detalhadas nas plataformas digitais para ajudar os alunos a melhorar seu desempenho e compreender conceitos mais profundamente.
3.2. Avaliação Somativa	Realizar uma avaliação final que combine diferentes tipos de atividades, como um projeto integrado que envolva pesquisa, criação de conteúdo e apresentação, e um teste online que avalie a compreensão e aplicação dos conhecimentos.
3.3. Reflexão e Autoavaliação	Incentivar os alunos a realizar autoavaliações e refletir sobre seu próprio aprendizado através de ferramentas como formulários de autoavaliação no Google Forms ou diários digitais.
4. Revisão e Ajuste	
4.1. Análise de Resultados	Avaliar os dados coletados durante o processo de avaliação para identificar padrões de desempenho e áreas que necessitam de melhorias. Revisar as ferramentas e métodos utilizados para garantir que estejam atendendo aos objetivos educacionais e ajustá-los conforme necessário.
4.2. Ajuste das Estratégias	Modificar e aprimorar as estratégias de avaliação e ensino com base nas análises realizadas, buscando sempre melhorar a eficácia do processo de aprendizagem e avaliação.
5. Conclusão	Este plano de avaliação digital visa criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo no ensino médio profissionalizante, aproveitando a tecnologia para promover um aprendizado mais profundo e significativo. A integração de ferramentas digitais e a aplicação dos princípios da Taxonomia de Bloom ajudarão a preparar os alunos para desafios futuros, desenvolvendo suas habilidades e competências de forma eficaz.

Fonte: elaborada pelos autores

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo “Aprendizagem Mediada pelo Uso da Avaliação Digital: Uma Proposta para Escola de Ensino Profissional no Estado do Ceará” aborda de maneira abrangente e inovadora a integração das tecnologias digitais no processo avaliativo das escolas de ensino profissionalizante. A partir de uma análise detalhada sobre os benefícios e desafios dessa implementação, o estudo propõe um modelo que visa não apenas modernizar o sistema de avaliação, mas também enriquecer a experiência educativa dos alunos.

O estudo apresentou diversas ferramentas digitais que podem ser utilizadas para criar avaliações mais interativas e eficazes. A aplicação da Taxonomia de Bloom como base para a estruturação dessas avaliações garantiu que os alunos fossem incentivados a atingir níveis mais altos de cognição, como análise, síntese e avaliação. Ferramentas como *quizzes* interativos, simulações, e projetos multimídia mostraram-se eficazes em promover um aprendizado mais profundo e engajador.

A implementação da avaliação digital, conforme descrita no artigo, tem implicações significativas para a prática educacional nas escolas de ensino profissionalizante do Ceará. A utilização de tecnologias digitais permite uma personalização do ensino, atendendo melhor às necessidades individuais dos alunos e oferecendo feedback em tempo real, o que é crucial para o desenvolvimento contínuo das habilidades e conhecimentos.

Embora os benefícios da avaliação digital sejam claros, o artigo também destaca alguns desafios que precisam ser abordados. A infraestrutura tecnológica das escolas precisa ser adequada para suportar essa transição, e os professores necessitam de formação contínua para utilizar essas novas ferramentas de forma eficaz. Recomenda-se a implementação de programas de capacitação docente e investimentos em infraestrutura tecnológica para garantir o sucesso desta proposta.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, L. W., & Krathwohl, D. R. **Uma taxonomia para aprender, ensinar e avaliar: uma revisão da taxonomia de objetivos educacionais de Bloom: edição completa.** Nova Iorque: Longman, 2001.

ARREDONDO, Jorge. *Teoria e Prática da Educação.* Porto Alegre: Editora Universitária, 2003.

BRASIL. **Leinº10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 20 de abril de 2024

BRASIL. **Decreto nº5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Leinº10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 20 de abril de 2024

BALULA, A. J. **Avaliação digital como aprendizagem.** Revista Educação, Formação & Tecnologias (janeiro - junho, 2014)

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é Base. Brasília: MEC, 2018.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw-Hill, 1971.
- CASTILLO ARREDONDO, S.; CABRERIZO DIAGO, J. Avaliação educacional e promoção escolar. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: Ibpex; São Paulo: Unesp, 2009
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada**: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educ. Soc., v. 28, n. 100, p. 965-987, 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 66-67.
- GATTI, B. A. **Avaliação Educacional no Brasil**: pontuando uma história de ações. EccoS Revista Científica [online]. 2002, 4 (1), 17-41. ISSN: 1517-1949. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540102>. Acesso em 11 de jun. de 2024
- GOMES, Mário A. S. C. *Avaliação Educacional: Teorias e Práticas*. 1. ed. São Paulo: Editora Acadêmica, 2022.
- LORENCINI, P. B. M. **Avaliação diagnóstica**: um instrumento norteador para o trabalho docente no ensino da matemática para os alunos do 8º ano. [Monografia de Especialização, Universidade Tecnológica Federal do Paraná]. Repositório da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20978/2/MD_EDUMTE_2014_2_73.pdf. Acesso em: 11 de jun. de 2024.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação**: o que pratica a escola? Séries de IESN. 8, São Paulo: FDE, 1998, pp. 80.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem Escolar**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MATTOS, M. P. Metodologias ativas auxiliando no aprendizado das ciências morfofuncionais numa perspectiva clínica: um relato de experiência. Revista Ciências Médicas e Biológicas, v. 16, n. 2, p. 146-150, 2017.
- MORÁN, J. **Mudando a Educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 04 julho. 2024.
- PACHECO, José Augusto. A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma: propostas de um trabalho. Porto: Porto Editora, 1995. p. 128.

PAIXÃO, R. B.; TENORIO, R. M.; BRUNI, L. B. **Meta:** avaliação multidimensionalidade e negociação para a usabilidade da avaliação. In: TENORIO, R. M.; FERREIRA, R. A.; LOPES, U. M.,orgs. Avaliação e Resiliência – diagnosticar, negociar e melhorar. Salvador: EDUFBA, 2012. 299-317.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999

PRENSKY, M. Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2010.

ROCHA, E. C. A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

SILVA, João. *Avaliação Educacional: Resultados, Iniciativas e Relações Comunitárias*. 2. ed. São Paulo: Editora Educacional, 2023.

SILVA, João. Avaliação educacional: resultados dos alunos, iniciativa local e relação com a comunidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 3, p. 45-58, jul. 2023.

STIGGINS, R. Assessment crisis: the absence of assessment for learning. 2002. Disponível em: < www.pdkintl.org/kappan/k0206sti.htm >. Acesso em: 24 abril. 2024.

SANDERS, James; DAVIDSON, Alan. *Pesquisa e Avaliação Educacional*. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

STUFFLEBEAM, Daniel (2003). Institutionalizing Evaluation in Schools. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & Lori A. Wingate, (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (2003, pp. 775-805). Chicago: Kluwer Academic Publishers.

STUFFLEBEAM D. L. Evaluation as enlightenment for decision-making. In Worthen B. R., Sanders J. R. (Eds.), *Educational evaluation: Theory and practice* (1973, pp. 143–147). Charles A. Jones Publishing

A divulgação científica no ambiente da internet: construindo o entendimento da ciência por meios dos movimentos anticiências

Natália Ferreira Vidal

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suco da Fonseca – CEFET/RJ

RESUMO

A divulgação científica como é feita atualmente tem um papel fundamental dentro da era da informação e comunicação: o de democratizar o acesso ao conhecimento científico e estabelecer condições para a chamada alfabetização científica, seja ela entre qual sociedade for. Contribui, portanto, para incluir os cidadãos no debate sobre temas especializados e que podem impactar sua vida e seu trabalho. Nesta ótica, este trabalho tem o objetivo de discutir conteúdos trazidos pela mídia sobre os movimentos anticiência e, a partir deles, levar o aluno a pensar em divulgação científica, como um processo envolvido na comunicação e divulgação de ciências. Usando perguntas do questionário PIEARCTS sobre ciência, leituras orientadas sobre os movimentos antivacina e terraplanismo analisamos o comportamento dos alunos de uma escola pública militar do ensino médio e sobre como eles se apropriam das Tecnologias de Informação e Comunicação de forma crítica e criativa, para produzir e disseminar informações verídicas sobre ciência de forma ética e simples e prática. Nossos resultados apontam para uma visão ainda muito ingênua acerca dos temas elencados nas questões, além da carência de uma reflexão crítica sobre ciência e divulgação científica no contexto da educação básica escolar.

Palavras-chave: divulgação científica; PIEARCTS; comunicação da ciência.

INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade, onde a principal característica é o reconhecimento dos indivíduos pelos seus pares. Isso faz com que eles se agrupem baseados nos adjetivos em comum e, a partir daí, se estabeleça as relações de amizade, trabalho, interesse etc. Neste cenário, a informação e seu compartilhamento são elementos fundamentais e, quando mediadas pelas tecnologias digitais de informação e Comunicação, temos aí uma sociedade em Rede. Segundo Castells (2005, p. 20):



A sociedade em rede, em termos simples, é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microeletrônica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes.

Assim, este espaço, dotado de interação e compartilhamento de dados é um vasto campo que podem gerar ou não conhecimento, mas o contato e a troca realizada neste ambiente sempre tende a movimentar essa rede.

Pensando na atividade científica como é desenvolvida, podemos inferir que ela acontece em rede pois a mesma é baseada na comunicação direta entre seus pares que permeia desde a comunicação escrita até a virtual.

É pela comunicação que o conhecimento se dissemina e se multiplica. Nesse remonte, para entender a comunicação científica Garvey e Griffith *apud* Das Graças Targino (2008, p. 162) as definem como:

Um conjunto de atividades associadas à produção, disseminação e uso da informação. Na fase da pesquisa ocorre a geração da informação e a disseminação se dá pela transferência da informação por meio de canais de comunicação heterogêneos, os quais podem ser formais ou informais, orais ou escritos.

Desse modo a comunicação científica consiste num contínuo compartilhar de experiências que, ao longo dos séculos, foram se estabelecendo pelo mundo alimentando a ciência e produzindo conhecimento.

Cabe salientar a grande diferença entre comunicação científica e divulgação científica. Tal distinção não é simples e trivial, mas Bueno (2010, p.2) explica que:

A divulgação científica compreende a “[...] utilização de recursos, técnicas, processos e produtos (veículos ou canais) para a veiculação de informações científicas, tecnológicas ou associadas a inovações ao público leigo” (Bueno, 2009, p.162). A comunicação científica, por sua vez, diz respeito à transferência de informações científicas, tecnológicas ou associadas a inovações e que se destinam aos especialistas em determinadas áreas do conhecimento.

Ainda que os termos sejam parecidos e carreguem alguma coisa em comum, uma vez que ambos nos reportam à propagação de informações sobre ciência, tecnologia e inovação (CT&I), trata-se de coisas distintas como por exemplo, o perfil do público, o nível de discurso, a natureza dos canais ou ambientes utilizados para sua veiculação e a intenção explícita de cada processo em particular (Bueno, 2010).

Para este trabalho, vamos nos concentrar apenas na divulgação científica e como se dá seu processo nessa sociedade em rede e partir daí analisar sobre seus impactos para o avanço da ciências e da tecnologia.

Da Comunicação à Divulgação

A comunicação científica pode ocorrer entre cientistas ou destes para o público em geral com o intuito de compartilhar conhecimentos através de resultados de pesquisas, investigações e etc. Parte dessa comunicação é feita por meio de divulgação científica, onde a linguagem técnica e formal, e reconstruída de forma a ser mais acessível a grande parte da população que tiver acesso a essas informações.

Esse conhecimento é, na maioria das vezes, difundido numa velocidade muito grande via internet e/ou por meio de revistas científicas, congressos, simpósios, etc. onde são avaliados e discutidos por pesquisadores da mesma área mas que não participaram do processo de construção. Segundo Nassi-Caló (2015) essa chamada revisão por pares é tida como um dos pilares – senão o mais importante – da comunicação científica. Assim essa revisão garante que os métodos, resultados e conclusões precipitadas sejam corrigidos antes de serem publicados.

Porém, quando esses novos conhecimentos passam à divulgação em massa (divulgação científica) através de jornais, revistas, internet, etc., as informações já não sofrem mais mesmo processo criterioso de checagem e validade das informações o que pode acarretar em interpretações equivocadas, conclusões distorcidas e informação mal explicadas circulando livremente na sociedade. Tais situações colocam em xeque a credibilidade da ciência e fomentam o aparecimento de movimentos contrários como por exemplo terraplanismo, antivacina e conceituação do nazismo como um movimento político de esquerda.

Pensando nessa problemática esse trabalho visa abordar conteúdos veiculados pela mídia sobre anticiência usando 2 roteiros semiestruturados que propõem leituras, pesquisas, entrevistas e atividades que levem o aluno a refletir sobre a divulgação científica, sobre os processos envolvidos na comunicação e divulgação de ciências e sobre como se apropriar das Tecnologias de Informação e Comunicação de forma crítica e criativa, para produzir e disseminar informações verídicas sobre ciência de forma ética e simples e com vistas a contribuir para sua própria autoria nas tomadas de decisões coletivas e individual dentro da sociedade que vivemos.

METODOLOGIA

Para esta atividade começamos aplicando de um questionário individual (*google forms*) como duas questões extraídas do questionário PIEARCTS.

PIEARCTS é um Projeto Ibero-americano de Avaliação de Atitudes Relacionadas com a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade (PIEARCTS). Tal projeto consiste em uma investigação, coordenado pela *Universitat de Les Illes Balears de Palma de Mallorca/Espanha apoiado pelo Ministerio de Educación y Ciencia (España)*, foca principalmente na avaliação e quantificação das concepções dos participantes quanto à diversos temas relacionados à Ciência, à Tecnologia e à Sociedade (CTS) (Chrispino e Belmino, 2009).

Manassero-Mas, Vázquez e Acevedo explicam que a metodologia do Projeto se baseia num Questionário de Opinião sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (QOCTS) composto por 30 questões agrupadas em dois blocos de 15 cada (Manassero-Mas, Vázquez e Acevedo, 2003). Todas as questões apresentam a mesma estrutura: um texto inicial que expõe o problema e logo em seguida um conjunto de frases que representam possíveis alternativas de respostas a esse problema (Chrispino e Belmino, 2009).

Cada pergunta deve ser respondida seguindo a escala Likert¹, onde a resposta dada pelo participante varia de 1 a 9, sendo 1 a discordância total e 9 a concordância total, conforme figura 1.

¹ Desenvolvida nos Estados Unidos na década de 30, as questões construídas a partir da escala Likert apresentam uma afirmação auto descritiva e, em seguida, oferecem como opção de resposta uma escala de pontos com descrições verbais que contemplam extremos – como “concordo totalmente” e “discordo totalmente”. Com isso é possível descobrir diferentes níveis de intensidade da opinião a respeito de um mesmo assunto ou tema.

Figura 1 – Escala Likert para QOCTS.

DESACORDO				Indeciso	ACORDO				OUTROS	
Total	Alto	Médio	Baixo		Baixo	Médio	Alto	Total	Não a entendo	Não sei
1	2	3	4	5	6	7	8	9	E	S

Fonte: a autora.

As letras E e S são oferecidas como opções para as questões em que o participante não entendeu a pergunta ou para aquelas em que ele não sabe responder.

As respostas para cada questão recebem um tratamento estatístico, onde se define um índice atitudinal de acordo ou desacordo com uma classificação já pré-determinada de juízes que categorizaram as respostas em três visões diferentes: adequada, ingênua e plausível. Assim, os pesos estatísticos são transformados em coeficientes variantes num intervalo de -1 a 1 onde um índice igual a 1 significa uma resposta convergente para a classificação segundo o consenso entre os juízes.

No questionário aplicado para este trabalho, elencamos duas perguntas do QOCTS que abordam temas que se alinham a proposta da nossa investigação:

Questão 40131: Os cientistas deveriam ser considerados responsáveis por informar o público em geral sobre as suas descobertas, de modo que o cidadão médio pudesse entendê-los.

Questão 40421: Na vida diária, o conhecimento de ciência e de tecnologia ajuda você a pessoalmente resolver problemas práticos (por exemplo, conseguir retirar o carro de uma zona de gelo, cozinhar ou cuidar de um animal).

A questão 40131 foi escolhida para nos ajudar a entender como os alunos refletem sobre fontes de informações idôneas e como identificam se uma notícia é falsa ou verdadeira. Além disso acreditamos que ela servirá de subsídio para o aluno entender o que é e como se dá a disseminação de uma fake News e os impactos destas no processo de divulgação científica.

Já a questão 40421 foi escolhida para ajudar a entender como os alunos enxergam os movimentos anticiência (terraplanismo, movimento antivacina, etc.) e como eles relacionam estes movimentos com a questão da credibilidade da Ciência. Além disso, acreditamos que a questão 40421 ajudará a fomentar as discussões sobre como esses movimentos interferem na tomada de decisão dos cidadãos sobre questões polêmicas envolvendo temas científicos.

Ambas as questões escolhidas estão no tema “Influência da Ciência e Tecnologia na Sociedade”, subtema “Responsabilidade Social / Informação”, na FORMA 2 dos QOCTS (Roig *et al.*, 2006) e foram categorizadas conforme explicitado a seguir:

Questão 40131: Os cientistas deveriam ser considerados responsáveis por informar o público em geral sobre as suas descobertas, de modo que o cidadão médio pudesse entendê-los.

ADEQUADA

B. Porque os cidadãos deveriam conhecer como se gasta o dinheiro público na ciência.

C. Porque os cidadãos têm direito de saber o que acontece no seu país. Deveriam conhecer as descobertas para melhorar as suas próprias vidas tomando consciência dos benefícios da ciência e para estar informado de todas as opções responsáveis que podem afetar o seu futuro. (Consenso por todos os juízes)

PLAUSÍVEL

A. Porque de outra maneira as descobertas científicas são demasiado difíceis e complexas de entender para uma pessoa média, e isso faz parecer que a ciência progride demasiado depressa.

D. Porque os cidadãos poderiam estar interessados ou ter curiosidade em conhecer as novas descobertas.

INGÊNUA

E. Os cientistas deveriam ser considerados responsáveis por informar sobre algumas descobertas (por exemplo, as novas descobertas mais significativas que podem afetar os cidadãos), mas outras descobertas não deveriam ser informadas.

F. Os cientistas podem tentar informar das suas descobertas, mas o cidadão médio não entenderá ou não estará interessado nelas.

G. Os cientistas **NÃO** deveriam ser considerados responsáveis já que, com frequência, aos cidadãos não parece importar-lhes. Os cidadãos devem aprender suficiente ciência para entender as informações.

Questão 40421: Na vida diária, o conhecimento de ciência e de tecnologia ajuda você a pessoalmente resolver problemas práticos (por exemplo, conseguir retirar o carro de uma zona de gelo, cozinhar ou cuidar de um animal).

ADEQUADA:

C. As ideias e fatos que aprendi nas aulas de ciências por vezes ajudam-me a resolver problemas ou a tomar decisões sobre coisas como cozinhar, não adoecer ou explicar uma ampla variedade de fenômenos físicos (por exemplo, o trovão ou as estrelas).

G. O que aprendi nas aulas de ciências **NÃO** se relaciona com a minha vida diária: os meus problemas cotidianos são resolvidos pela minha experiência passada ou por conhecimentos que não estão relacionados com a ciência e a tecnologia.

PLAUSÍVEL:

B. O pensamento sistemático aprendido nas aulas de ciências (por exemplo, colocar hipóteses, recolher dados, ser lógico) dá-me uma maior compreensão e conhecimento dos problemas diários. Contudo, as técnicas que aprendi para resolver um problema não me são úteis diretamente na minha vida diária.

D. O pensamento sistemático e as ideias e fatos que aprendi nas aulas de ciências ajudam-me muito. Servem-me para resolver alguns problemas e entender uma ampla variedade de fenômenos físicos (por exemplo, o trovão ou as estrelas).

E. O que aprendi nas aulas de ciências geralmente não me ajuda a resolver problemas práticos; mas serve-me para perceber, relacionar-me e compreender o mundo que me rodeia.

F. O que aprendi nas aulas de ciências **NÃO** se relaciona com a minha vida diária: biologia, química, geologia e física não se apresentam práticas para mim. Tratam detalhes teóricos e técnicos que tem pouco a ver com o meu mundo de cada dia.

INGÊNUA:

A. O pensamento sistemático aprendido nas aulas de ciências (por exemplo, colocar hipóteses, recolher dados, ser lógico) ajuda-me a resolver problemas na minha vida diária. Os problemas diários resolvem-se de maneira mais fácil e lógica se se tratam como problemas de ciências.

Terminado a aplicação desse questionário inicial passamos para a leitura e discussão de dois textos sobre a propaganda Antivacina que foram veiculadas em redes sociais e sites de notícias extraídas da internet. O primeiro texto relaciona, erroneamente, a aplicação de vacina em bebês com o aumento de casos de autismo nos EUA. O texto foi tirado do *Instagram* de um blog americano intitulado como “Preparem-se para mudanças” (tradução livre). O segundo texto é uma reportagem veiculada na revista francesa *Vaccine*, cuja o conteúdo versa sobre um alerta que a Organização Mundial da Saúde fez sobre os riscos do Movimento antivacina para a saúde mundial. Pretende-se após a leitura destes textos propor uma roda de conversa em torno da consequência da fake News veiculada no primeiro texto e incentivar os alunos a buscar soluções que minimizem o impacto destas na divulgação de informações científicas.

Num terceiro momento passaremos a apresentar a história do movimento Terraplanista. Para essa atividade, um novo texto sobre o assunto será trabalhado e provocaremos no aluno uma nova reflexão sobre essa desinformação se espalha e enaltece a desconfiança de dados, a subjetividade e ao negacionismo frente ao avanço da Ciência e produção e divulgação científica.

Por fim pretende-se organizar um debate, mediado pela professora, onde a turma se dividirá em dois grupos no qual um defenderá a regulação dos conteúdos compartilhados na internet, e o outro abordará a importância da alfabetização científica e midiática. Apesar de ser um debate, é intenção do trabalho que os dois grupos não estejam em oposição, mas sim em situação complementariedade, para que a turma viva um processo de aprendizagem colaborativa, desenvolvendo uma postura crítica e propositiva diante das questões levantadas.

No encerramento do debate, vamos retornar as questões iniciais do PIEARCTS para que os alunos, agora munidos de informações e reflexivos sobre o trabalho desenvolvido, respondam novamente as questões propostas e analisem se houve mudança de comportamento/ pensamento acerca da divulgação científica.

Vale ressaltar que todo este trabalho está sendo desenvolvido com duas turmas do Ensino Médio de uma escola Pública Federal na cidade de Barbacena – MG. Essa atividade é realizada em conjunto nas aulas de física e biologia e vem acontecendo durante todo o segundo trimestre do calendário acadêmico da escola. Assim, durante a escrita deste texto, as atividades ainda não foram concluídas, o que justifica o tempo verbal futuro para algumas etapas descritas. Com isto exposto, na próxima seção apresento uma breve análise inicial relacionada as primeiras respostas do PIEARCTS. Esclareço que toda análise ainda será em caráter preliminar, uma vez que as respostas do pós-teste serão coletadas ao final do trimestre – que ocorrerá na segunda quinzena de julho/2021.

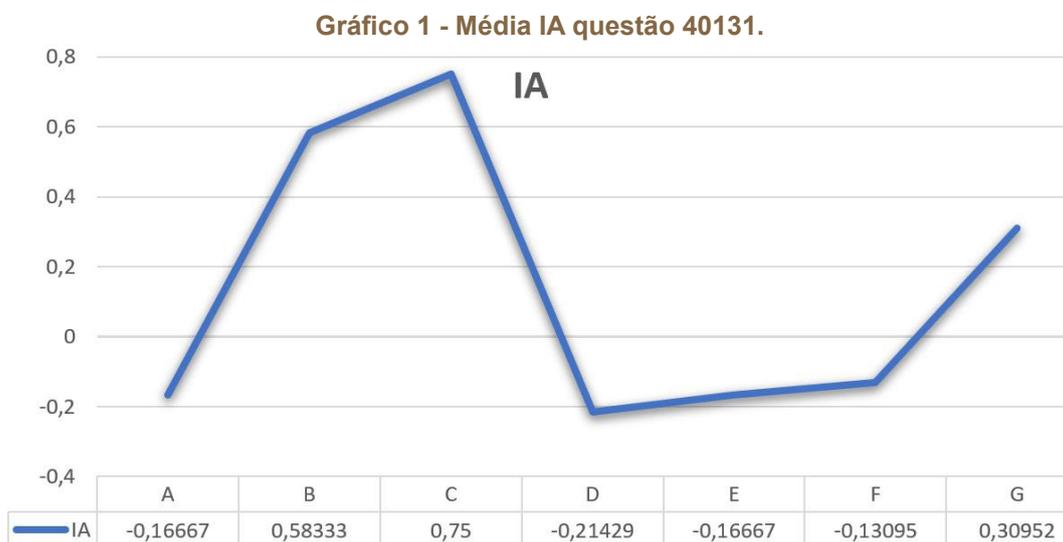
Análise Preliminar do PIEARCTS

Para iniciar esta análise faz necessário contextualizar o ambiente no qual a atividade vem sendo desenvolvida. A escola escolhida para desenvolver este trabalho é militar e tem foco voltado para a formação de jovens que seguirão carreira de oficiais dentro das Forças Armadas. Assim o ingresso nesta escola se dá por meio de concurso público, onde são selecionados jovens com idades entre 16 as 18 anos para cursar o ensino médio e

em seguida seguir com a formação militar supracitada. Das 180 vagas que são ofertadas no certame, apenas 20 são destinadas para candidatas do sexo feminino e, até o ano de 2019, não havia sistema de cotas para esta seleção. Após o ingresso na escola, o aluno já é incorporado às fileiras das Forças Armadas e declarado praça especial. Assim sendo, ele se torna militar, recebe salário, fardamento e faz jus a todos os direitos e deveres inerentes à carreira militar. Dessa forma, os participantes desta atividade, são majoritariamente jovens, do sexo masculino, com idade entre 17 e 18 anos, assalariados, que estão na etapa final do ensino médio e com a carreira profissional escolhida e bem delineada pela formação recebida.

Compilando as respostas trazidas por este público no pré-teste do PIEARCTS, foi possível fazer uma média dos índices atitudinais (IA) relativos as cada frase das questões elencadas. Apresento aqui os gráficos relativo às médias dos índices atitudinais por frase para a questões escolhidas.

Questão 40131



Fonte: a autora.

A questão 40131 trata da divulgação do conhecimento produzido, afirmando que deveria ser responsabilidade dos cientistas informar ao público geral, de forma acessível estes sobre as suas descobertas. Segundo as classificações dos juízes, a afirmativas B e C é considerada como adequada. Olhando para o gráfico é possível perceber que os IA calculados a partir das respostas dos alunos mostram que eles convergem para uma postura alinhada com a dos avaliadores. Aqui é possível mensurar que essa convergência advém do fato de que nas duas assertivas está implícito o interesse público na produção e avanço da ciência que podem ser motivados pelo desejo de saber como está sendo gasto o dinheiro público advindo de impostos ou de como os estudos e investimentos em ciência e tecnologia refletem em benefício para sociedade de forma geral.

As afirmativas E, F, G – consideradas pelos juízes como ingênua – trazem a ideia de que a ciência é privilégio de mentes brilhantes, não podendo ser acessível e compreendida pela grande parte da população. Além disso ela desconsidera todos os outros meios de comunicação e divulgação científica, deixando a cargo dos cientistas a responsabilidade

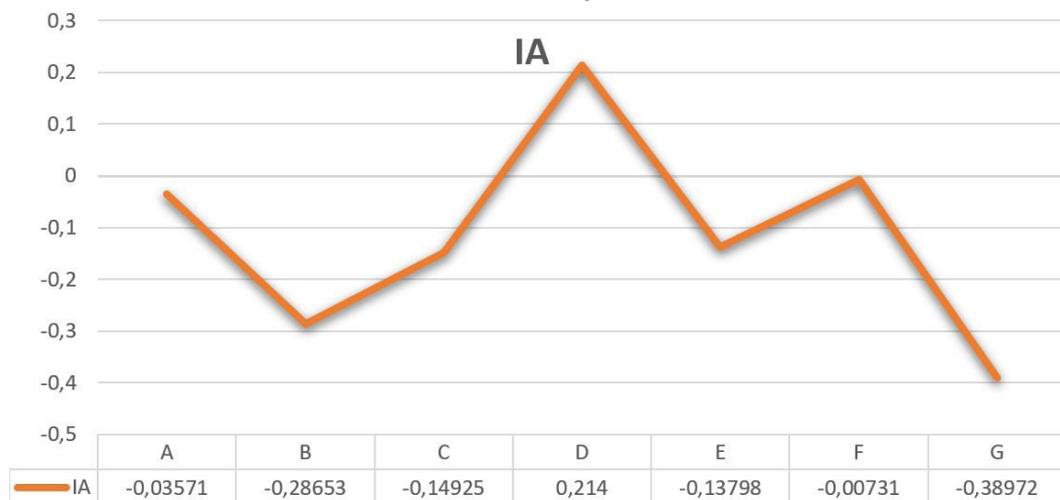
de divulgação do conhecimento produzido. Partindo dessa análise, as afirmações não consideram a contribuição dos demais divulgadores da ciência que, geralmente, realizam uma transposição do discurso da comunicação científica para uma divulgação científica clara e acessível a todos. De acordo com Valério e Pinheiro (2008, p. 162):

A divulgação científica, por seu turno, começa a ocupar espaço por meio da organização de jornalistas e profissionais relacionados a essa área, os quais são movidos pela necessidade de informar às pessoas comuns as novidades nas áreas da ciência e os benefícios das descobertas científicas.

Assim, os jornalistas e demais divulgadores constituem-se interlocutores entre a ciência produzida pelos cientistas e as informações divulgadas em revistas, jornais, periódicos, etc. Quando analisamos os IA das respostas dos alunos relativos as estas afirmações, percebemos que eles se distanciam dos parâmetros colocados pelos juízes uma vez que esses índices apresentam valores negativos indicando que os alunos têm a crença de que ciência é algo distanciado do nosso cotidiano e revelando nesse uma visão elitista e individualista da ciência. Além disso os baixos IA para essas assertivas revelam a importância de se trabalhar com os alunos questão da divulgação científica para mudar essa postura ingênua do aluno sobre a responsabilidade da divulgação científica e do entendimento sobre a produção e desenvolvimento da ciência.

Questão 40421

Gráfico 2 - Média IA questão 40131.



Fonte: a autora.

A questão 40421 relaciona a ciência e tecnologia com nosso cotidiano. De acordo com Wharta (2013, p. 84): “cotidiano há alguns anos vem se caracterizando por ser um recurso com vistas a relacionar situações corriqueiras ligadas ao dia a dia das pessoas com conhecimentos científicos”. Assim, o ensino de ciências fica atrelado a fenômenos observáveis no dia a dia e estes são tidos como exemplos nos quais se ilustram os conteúdos ensinados.

Partindo dessa premissa e, olhando para os IA apresentados nas repostas preliminares dos alunos essa utilização de fenômenos cotidianos para o ensino de conteúdos não tem conexão direta. Assim, os valores negativos das médias denunciam um distanciamento entre a visão dos alunos e o que os juízes consideram como adequado sobre a questão em tela que podendo ser este distanciamento traduzido em como os alunos entendem ciência como um simples conjunto de conhecimentos aplicáveis para solucionar problemas do dia

a dia.

Para essa questão os índices atitudinais mais baixos estão nas assertivas B e G, que, de acordo com classificação dos juízes, as respostas seriam plausíveis e adequadas, respectivamente. Esses baixos índices revelam a necessidade de contextualizar a ciência aprendida em sala de aula. Assim, o ensino de ciências de forma contextualizada deve ser tido como princípio norteador, ou seja, a ciência estudada e aprendida na sala de aula deve culminar em “um entendimento mais complexo do que a mera exemplificação ou mera apresentação superficial de contextos sem uma problematização que de fato provoque a busca de entendimentos sobre os temas de estudo” (Wharta, 2013, p. 90).

Desse modo, os IA apresentados podem caracterizar que, apesar de haver situações práticas e problemas cotidianos elencados no estudo de ciências, as abordagens realizadas sugerem práticas simplistas e reducionistas, não considerando uma reflexão crítica que proporcione a capacidade de tomada de decisão responsável e relacionada com outras questões sociais, históricas etc. Assim esses resultados preliminares podem nos guiar na condução da atividade sobre os movimentos anticiência revelando que, em combate à negação da ciência, é preciso construir um ensino que capacite o aluno a uma apropriação crítica, reflexiva e criativa das informações divulgadas pelas mídias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da atividade proposta estamos buscando desenvolver um posicionamento crítico dos alunos mediante materiais que circulam na mídia divulgando ideias contrárias ao que se tem produzido na comunidade científica. Espera-se que, ao final do todo o processo, os alunos desenvolvam um senso crítico e entendam como se dá o processo de produção e divulgação de ciência e sobre como as fake News impactam e atrapalham o desenvolvimento da ciência como um todo.

As análises realizadas neste texto, apesar de muito preliminares, já revelam o quanto é ingênua a visão dos alunos acerca dos temas elencados nas questões, além da carência de uma reflexão crítica sobre ciência e divulgação científica. Isso demonstra a importância de um processo de ensino de ciências que esteja apoiado em princípios que valorizam a formação de indivíduos que sejam capazes não só de compreender, mas também de intervir no mundo que os cerca.

Esperamos ao final de todo o trabalho concluído que os alunos entendam o que são fake News e que elas influenciam e muito na opinião pública, podendo afetar as decisões individuais e coletivas. Nos debates propostos esperamos que alunos percebam que as pesquisas científicas necessitam de teste e discussões para serem confirmadas e confiáveis e que um veículo de mídia confiável apresenta ao seu público somente pesquisas que já foram aceitas em revistas científicas, ou seja, que já passaram por revisão de outros especialistas.

Todas as atividades desenvolvidas vêm sendo registradas em diários de classe e arquivos de áudio e vídeo para que, depois de concluído os trabalhos possamos produzir um relato de experiência baseado nos dados coletados e que dialogue com as publicações disponíveis sobre o tema. Esse relato será produzido com fins de publicação nos eventos acadêmicos que reúnam trabalhos sobre ensino de ciências com abordagem em ciência,

tecnologia e sociedade, para que, trocando experiências com nossos pares, possamos entender e melhor contribuir de alguma forma para a melhoria do ensino de ciências e da nossa prática em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BUENO, W. 1985. **Jornalismo Científico: conceitos e funções**. Ciência e Cultura. São Paulo, SBPC, v. 37, nº 09, p. 1420-1427.

BUENO, Wilson Costa. **Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais**. Informação & Informação, v. 15, n. 1esp, p. 1-12, 2010.

CASTELLS, Manuel *et al.* **A sociedade em rede: do conhecimento à política**. A sociedade em rede: do conhecimento à ação política, p. 17-30, 2005.

CHRISPINO, Álvaro e BELMINO, Heleonora. 2009. **Análise Preliminar do PIEARCTS no Rio de Janeiro: O Exemplo do Conceito de Tecnologia**. Enseñanza de las Ciencias, v. extra, p. 2991-2995.

DAS GRAÇAS TARGINO, Maria. **Comunicação científica: uma revisão de seus elementos básicos**. Informação & Sociedade, v. 10, n. 2, 2000.

MANASSERO, M.A., VÁZQUEZ, A. e ACEVEDO, J.A. Cuestionario de Opiniones sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad (COCTS). Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2003. Información. Consultado 10/05/2012 em <http://www.ets.org/testcoll/>.

NASSI-CALÒ, Lilian. **Avaliação por pares: ruim com ela, pior sem ela [on-line]**. SciELO em Perspectiva, 2015

ROIG, A.B., VÁZQUEZ-ALONSO, A., MANASSERO-MAS, M.A., GARCÍA-CARMONA, A. Documentos de Trabajo | N.º 05 – Ciencia. **Tecnología y Sociedad en Iberoamérica: Una Evaluación de la Comprensión de la Naturaleza de Ciencia y Tecnología**. 2006.

WARTHA, Edson José; SILVA, Erivanildo L.; BEJARANO, Nelson Rui R. **Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química**. Revista Química Nova na Escola, n.35, 2013.

VALERIO, P.M. e PINHEIRO, L.V.R. 2008. **Da comunicação científica à divulgação**. Trans Informação, Campinas, 20(2): 159-169.

**Aprender a pensar em história:
a articulação pedagógica da
disciplina de história a alunos
6º ano do ensino fundamental
da Escola Estadual São Pedro,
Maués - Amazonas/Brasil, no
período de 2022-2023**

*Learning to think about history:
the pedagogical articulation of
the discipline of history for 6th
grade students of elementary
school at the São Pedro State
School, Maués - Amazonas/
Brazil, in the period of 2022-2023*

Marcinete Caldas de Souza

Graduada em Normal Superior, Especialista em Gestão Escolar e Mestranda em Ciências da Educação

RESUMO

Ao falar sobre o ensino de história e a formação de professores de disciplinas do ensino fundamental, certas afirmações se repetem. Documentos publicados por historiadores destacam, por exemplo a indissociabilidade dos vínculos entre ensino e pesquisa na formação de professores históricos. No entanto, a investigação a que se referem é uma investigação acadêmica que produz conhecimento histórico que não está necessariamente relacionado com os objetivos do ensino de história. Objetivo geral é: Abordar o pensar em história além do que se é aplicado através dos livros didáticos, através de uma articulação pedagógica da disciplina de história aos alunos 6º ano do ensino fundamental da Escola Estadual São Pedro, Maués - Amazonas, Brasil, no período de 2022-2023. Metodologia: Trata-se de uma pesquisa descritiva não experimental. Assim, um



dos componentes da pesquisa é obter informações suficientes sobre o problema da pesquisa - o quê, como, quando e onde ocorre as variáveis. O enfoque se aderiu o qualitativo e quantitativo, realizada no período de 2022-2023, através de pesquisas nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Scholar. Os principais resultados apresentam que, torna-se necessário um novo repensar no ensino de história pois os desafios do ensino-aprendizagem de história limitam-se na formação docente e nas deficiências de leitura dos estudantes.

Palavras-chave: história; ensino fundamental; metodologia de ensino.

ABSTRACT

When discussing history teaching and the training of elementary school teachers, certain statements are repeated. Documents published by historians highlight, for example, the inseparability of the links between teaching and research in the training of history teachers. However, the research to which they refer is an academic investigation that produces historical knowledge that is not necessarily related to the objectives of history teaching. The general objective is: To address thinking about history beyond what is applied through textbooks, through a pedagogical articulation of the history subject to 6th grade elementary school students at São Pedro State School, Maués-Amazonas, Brazil, in the period 2022-2023. Methodology: This is a non-experimental descriptive research. Thus, one of the components of the research is to obtain sufficient information about the research problem - what, how, when and where the variables occur. The focus was qualitative and quantitative, carried out in the period 2022-2023, through research in the Scientific Electronic Library Online (SciELO) and Google Scholar databases. The main results show that a new rethinking of history teaching is necessary because the challenges of teaching and learning history are limited to teacher training and students' reading deficiencies.

Keywords: history; elementary education; teaching methodology.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem sido questionado o ensino tradicional que foca no papel do professor como mediador do conhecimento histórico, delegando ao aluno o papel de receptor passivo de conteúdo. Com isso procuramos redefinir não apenas a seleção e organização do conteúdo, mas também novos métodos de trabalho com o conteúdo, que surgem como cursos de história na perspectiva do professor e do aluno.

Também houve um aumento nas pesquisas sobre a busca de novos materiais didáticos nas aulas de história: desenhos animados, uso de maquetes, teatro, etc. para tornar as aulas de história significativas porque muitos alunos do ensino primário as consideram "chatas". É apropriado procurar novos métodos para reunir conhecimento. Muito mais preocupante do que aulas de história mais eficazes é outro aspecto muito importante na nossa realidade: a baixa capacidade de leitura e escrita dos alunos.

Pergunta central: Como desenvolver o interesse de “pensar em história” através de uma articulação pedagógica da disciplina de história, para alunos do ensino fundamental da Escola Estadual São Pedro, Maués - Amazonas, Brasil, no período de 2022-2023?

Aprender história é fundamental tanto para a vida acadêmica quanto para a vida em sociedade. Através desse conhecimento, se pode compreender como o passado impacta o presente, entender as razões das situações atuais e identificar os melhores caminhos a seguir, tanto em termos de vida pessoal quanto do funcionamento da sociedade.

Perguntas específicas: Qual a necessidade de compreender os processos cognitivos dos sujeitos ao pensar em história da Escola Estadual São Pedro, Maués - Amazonas, Brasil, no período de 2022/2023? Qual a importância de estudar as conexões entre as ideias tácitas (ideias criadas com base nas experiências dos alunos) e os conceitos históricos, pelo professor? Por que o professor deve conhecer a compreensão dos alunos sobre os conceitos históricos?

Objetivo geral: Abordar o pensar em história além do que se é aplicado através dos livros didáticos, através de uma articulação pedagógica da disciplina de história a alunos 6º ano do ensino fundamental da Escola Estadual São Pedro, Maués- Amazonas, Brasil, no período de 2022-2023. **Objetivos específicos:** Compreender os processos cognitivos dos sujeitos ao pensar em história na Escola Estadual São Pedro, Maués- Amazonas, Brasil, no período de 2022/2023; Estudar as conexões entre as ideias tácitas (ideias criadas com base nas experiências dos alunos) e os conceitos históricos; Elucidar a compreensão dos alunos sobre os conceitos históricos e correlacionar ao apresentado na escola em questão. **Hipótese:** Percebe-se que o ensino de história se torna cada vez mais desafiador, pois é uma disciplina que exige habilidade de leitura, e se o aluno não desenvolver essa habilidade, uma compreensão significativa do contexto histórico é impossível. Contudo, os professores de história muitas vezes não sabem como lidar com estes problemas.

Como professora da disciplina, sempre foquei nesse aspecto, principalmente na 6ª série. Apesar das mudanças propostas no currículo, os esforços da escola para que a disciplina também seja pautada nos princípios da história crítica estão bem documentados nas pesquisas realizadas, na formação concluída, para lecionar a disciplina de história, e nas qualificações que possuo adquirido.

Atualmente, porém, faltam elementos que tornem a formação dos alunos mais tranquila e completa. Observar os alunos desta forma e analisar a minha própria prática levou-me a estudar o campo da história do ensino fundamental. Seu objetivo era encontrar soluções para as limitações e dificuldades enfrentadas pelos alunos, pois eles reconheciam fragilidades em seu comportamento. Desenvolver autonomia para ler, escrever, interpretar e resolver problemas do cotidiano sem o apoio do professor.

MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa deu-se na Escola Estadual São Pedro localiza-se à Rua Adolfo Cavalcante, nº 121, Centro, sendo de fácil acesso aos alunos. Funciona em um prédio de dois andares, com estrutura toda construída em alvenaria e ferro especial. Possui um nú-

mero de 34 dependências, sendo que 13 são salas de aula com iluminação e climatização boa, onde são assistidas 13 turmas de manhã, 13 à tarde e 10 à noite, em nível fundamental (regular e EJA) e médio (EJA), com um total de 1.312 alunos. As outras dependências estão distribuídas entre sala do gestor, secretaria, biblioteca, sala de mídia, despensa, cozinha e banheiros. Possui também uma quadra Poliesportiva. A escola está sob a responsabilidade da SEDUC (Secretaria de Estado de Educação do Amazonas).

A escola está localizada no centro da cidade de Maués, onde atende a uma clientela oriunda dos diferentes bairros do município e de comunidades rurais.

A escola busca desenvolver o espírito democrático e cooperativo para ajudar os alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem, preparando-os para enfrentar um mundo adulto e suas contradições com autonomia participando ativamente na sociedade. O empenho dos professores, apesar de suas limitações vêm produzindo resultados satisfatórios: é crescente o número de alunos concludentes do Ensino Fundamental que estão ingressando ao Instituto Federal do Amazonas - IFAM para o estudo do Ensino Médio.

Maués, um município do estado do Amazonas, é rico em diversidade cultural e comunidades tradicionais, povos indígenas e ribeirinhos. No entanto, enfrenta desafios socioeconômicos, como a falta de infraestruturas e serviços básicos que afetam diretamente o ambiente educativo. As escolas de Maués enfrentam frequentemente deficiências estruturais, como salas de aula sobrelotadas, falta de materiais didáticos e bibliotecas inseguras. A falta de recursos educacionais e técnicos limita as possibilidades de inovações pedagógicas e o acesso dos alunos a diversas fontes de informação histórica. A falta de cursos e programas de educação continuada pode afetar negativamente a qualidade do ensino de história e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Apesar dos desafios, Maués oferece uma rica diversidade cultural e herança histórica que pode ser explorada no ensino de história. Valorizar a cultura local e revitalizar a história regional pode promover um sentimento de pertencimento entre os alunos e enriquecer o ensino e a aprendizagem.

A diversidade linguística e cultural de Maués, com seus diversos grupos étnicos indígenas e comunidades tradicionais, pode representar um desafio adicional no ensino de história. A valorização das diferentes culturas e línguas locais é importante para promover uma educação inclusiva e que respeite a diversidade. Diante dos desafios, é importante adotar estratégias para superar as dificuldades e aproveitar as oportunidades (Alvis, 2005) Em Maués, isso inclui investimentos em infraestrutura escolar, formação contínua de professores, valorização do patrimônio histórico local e incentivo aos alunos para pesquisar e produzir conhecimento histórico.

A educação histórica em Maués enfrenta grandes desafios, mas também oferece oportunidades únicas para promover a educação contextual, a educação inclusiva e apreciativa diversidade cultural e histórica da região. A superação dos desafios exige o comprometimento de toda a comunidade escolar e o desenvolvimento de políticas educacionais que atendam às necessidades específicas do contexto amazônico.

A educação histórica desempenha um papel central na formação dos alunos, permitindo-lhes compreender o passado, refletir sobre o presente e imaginar as possibilidades do futuro. No entanto, a complexidade dos fenômenos históricos muitas vezes transcende

as fronteiras de uma única disciplina, exigindo uma abordagem interdisciplinar para alcançar uma compreensão mais holística e contextual (Alvis, 2005). Nesta introdução, exploramos a importância da multidisciplinaridade no ensino de história e delineamos os seus fundamentos teóricos, benefícios e desafios, bem como o seu impacto no desenvolvimento cognitivo, social e cívico dos alunos

RESULTADOS

A finalidade educativa da matéria de história, quando implementada de forma correta, visa promover e aprimorar atributos dos estudantes, bem como estimular o aluno a elaborar análises, pontos de vista, espírito crítico, senso de coletividade e participação, despertando interesses e questionamentos, buscando construir a sua história pessoal, inicialmente em seu círculo social e posteriormente em ambientes mais abrangentes.

O ensino de História na Educação Básica começa atualmente como disciplina a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Nos primeiros anos, a ideia é introduzir os alunos aos conceitos básicos de cultura, estrutura social e do trabalho, e as noções de tempo/espaço históricos, partindo da história local e familiar como ponto de partida, que serão abordados durante o processo de alfabetização (Aguiar, 2010).

A partir do sexto ano, novos conceitos são introduzidos juntamente com os anteriores, destacando as relações de poder e as representações, evoluindo para conteúdos históricos propriamente ditos, sempre considerando os conceitos como alicerce para o conhecimento histórico, mantendo a consistência entre a disciplina a ser ensinada e os princípios historiográficos e pedagógicos. As pesquisas sobre Educação Histórica que abordam a Didática da História como uma disciplina do aprendizado promove uma interação com as teorias educacionais que buscam compreender o processo de ensino e aprendizagem escolar.

Barca (2011) destaca a mudança da escola como uma instituição com a função de ensinar, para vê-la como um espaço de experimentação (tanto individual quanto social) dos sujeitos com o conhecimento. O aluno é visto como um sujeito com suas próprias construções históricas, sociais e culturais, que desenvolvem suas aprendizagens com base nas condições históricas e objetivas em que constroem a si mesmos e, conseqüentemente, suas identidades.

Assim, surge o conceito de “afinidade eletiva” da Educação Histórica com o propósito do ensino de História, que visa a formação da consciência histórica (Brasil, 2011).

O processo de ensino da história se inicia na fase inicial da educação e se desenvolve de acordo com o progresso do aluno. Isso significa que desde os primeiros passos na leitura e escrita é possível abordar o ensino da história de forma contextualizada, levando em consideração as etapas de evolução da memória. Segundo Barca (2021):

Os anos escolares são, no geral, o momento ideal para aprender operações que requerem consciência e controle intencional; a aquisição dessas operações promove significativamente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto ainda estão em fase de amadurecimento. Isso também está relacionado ao desenvolvimento dos conceitos científicos que o ensino escolar oferece à criança.

Para que a compreensão desses conceitos seja efetiva, é necessário ter estímulos externos, os quais o autor chama de sinais, sendo que para o ensino da história esses sinais incluem narrativas históricas, fontes e evidências históricas como documentos, fotografias, objetos e instrumentos utilizados pelo historiador em suas pesquisas e pelo professor em sala de aula para a construção do conhecimento histórico como disciplina escolar (Antunes 2006),

DISCUSSÃO

A discussão sobre o ensino de História na Educação Básica destaca a complexidade e a importância desta disciplina na formação dos alunos. O ensino de História visa mais do que a mera transmissão de fatos; ele busca desenvolver habilidades críticas, analíticas e um entendimento profundo do passado e suas implicações no presente. O texto ressalta que a prática pedagógica deve ser inovadora e engajante para despertar o interesse dos estudantes e promover a construção de uma consciência histórica significativa.

Um dos principais desafios identificados é a formação docente, que ainda precisa ser aprimorada para que as aulas de História sejam mais eficazes e atraentes. Muitos professores relataram dificuldades relacionadas à formação inadequada e às deficiências de leitura e escrita dos alunos ao chegarem ao 6º ano. Portanto, é essencial revisar a formação inicial e continuada dos professores, adotando metodologias que integrem práticas inovadoras e contextuais. Isso inclui o uso de narrativas históricas envolventes, projetos interativos e debates que incentivem a participação ativa dos alunos.

Além disso, o conceito de “afinidade eletiva” da Educação Histórica enfatiza a importância de conectar o ensino de História com a experiência pessoal dos alunos. Ao abordar a história local e familiar, o ensino pode tornar-se mais relevante e significativo para os estudantes. Os professores devem buscar maneiras de relacionar o conteúdo histórico com o contexto atual dos alunos, ajudando-os a ver a relevância do passado em suas vidas e na sociedade contemporânea (Aguiar, 2010).

A teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a importância dos estímulos externos para o aprendizado é fundamental para o ensino de História. O uso de documentos históricos, fotografias e objetos pode proporcionar um ambiente de aprendizado mais rico e interativo, facilitando a compreensão dos conceitos históricos. Esses recursos ajudam os alunos a desenvolver uma compreensão crítica do passado e a conectar a história com o presente de forma mais eficaz (Alvis, 2005).

Por fim, é importante considerar a incorporação de tecnologias e recursos didáticos modernos como uma solução para algumas das dificuldades enfrentadas. Ferramentas digitais, como mapas interativos e plataformas de aprendizado online, podem enriquecer o ensino de História, tornando o conteúdo mais acessível e atraente. A integração desses recursos pode ajudar a superar as deficiências identificadas e a promover um ensino mais dinâmico e envolvente (Alves, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do ensino de História na Educação Básica revela que a prática pedagógica enfrenta desafios significativos, mas também oferece oportunidades valiosas para o desenvolvimento integral dos alunos. A formação docente é um ponto crítico, com a necessidade de revisão para assegurar que os professores estejam bem preparados para criar aulas inovadoras e estimulantes. Além disso, as deficiências em leitura e escrita dos alunos ao ingressarem no 6º ano evidenciam a importância de abordagens que integrem o ensino de História com habilidades básicas de alfabetização e desenvolvimento cognitivo.

A importância de contextualizar o ensino de História com a experiência pessoal dos alunos, conforme sugerido pelo conceito de “afinidade eletiva”, é fundamental para tornar o conteúdo mais relevante e significativo. Integrar a história local e familiar pode ajudar os alunos a conectar o passado com o presente, promovendo uma compreensão mais profunda e engajada.

A teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a necessidade de estímulos externos para a aprendizagem reforça a importância de usar recursos didáticos diversificados, como documentos históricos e objetos, para enriquecer o ensino. Esses recursos não apenas facilitam a compreensão dos conceitos históricos, mas também ajudam a criar um ambiente de aprendizado mais interativo e dinâmico.

Além disso, a incorporação de tecnologias e recursos modernos pode ser uma solução eficaz para enfrentar algumas das dificuldades identificadas, proporcionando ferramentas que tornam o ensino de História mais acessível e envolvente.

Em conclusão, para melhorar o ensino de História na Educação Básica, é essencial adotar uma abordagem multifacetada que inclua a atualização da formação docente, a integração de metodologias inovadoras e contextuais, o uso de recursos didáticos diversos e a incorporação de tecnologias. Dessa forma, é possível promover um aprendizado mais significativo, desenvolver habilidades críticas e fortalecer a consciência histórica dos alunos, preparando-os para uma compreensão mais abrangente e reflexiva do passado e suas implicações no presente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Janaina C. Teixeira; AGUIAR, Fernando J. Ferreira. **Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a formação de professores em Sergipe**. Revista Fórum, Itabaina, v.7, jan-jun 2010.

ALVES, Vitor. **A tarefa escolar como estímulo à aprendizagem**. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2. **Anais...** Curitiba, 2013. Disponível em <www.educere.br/uc.com> Acesso em 20.05.2023

ALVIS, R. C. **representações sociais como possibilidade de construção de consciência histórica. Relatório Geral de Qualificação, nível mestrado**. São Paulo: FEUSP, 2005

ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola: educando com firmeza**. Londrina: Maxiprint, 2006.194p.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História. **Diálogo (s), Epistemologia (s) e Educação Histórica: um primeiro olhar**, 2021.

BRASIL. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

Conexões entre as ideias tácitas (ideias criadas com base nas experiências dos alunos) e os conceitos históricos da Escola Estadual São Pedro, Maués - Amazonas/Brasil, no período de 2022-2023

*Connections between tacit
ideas (ideas created based
on students' experiences)
and historical concepts of São
Pedro State School, Maués-
Amazonas/Brazil, in the period
2022-2023*

Marcinete Caldas de Souza

Graduada em Normal Superior, Especialista em Gestão Escolar e Mestranda em Ciências da Educação.

Cristiane de Góes Pinheiro

Graduada em Pedagogia, Especialista em Orientação e Supervisão Educacional e Mestranda em Ciências da Educação

RESUMO

Ao abordar o ensino de História e a formação de professores para o Ensino Fundamental, diversas afirmações recorrentes emergem, como a necessidade de vincular ensino e pesquisa na formação de professores de História. Contudo, a pesquisa acadêmica que produz conhecimento histórico frequentemente não está diretamente alinhada com os objetivos práticos do ensino de História nas escolas. O objetivo geral deste estudo é explorar como o ensino de História pode ser pensado além dos métodos tradicionais aplicados através dos livros didáticos, por meio de uma abordagem pedagógica adaptada para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental



da Escola Estadual São Pedro, em Maués, Amazonas, Brasil, durante o período de 2022-2023. A metodologia adotada foi descritiva e não experimental, buscando obter informações detalhadas sobre o problema de pesquisa, incluindo o que ocorre, como acontece, quando e onde se manifestam as variáveis envolvidas. Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário com perguntas abertas a 10 professores e 30 alunos, com um enfoque tanto qualitativo quanto quantitativo. A pesquisa foi realizada no período de 2022-2023 e incluiu uma revisão de literatura nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Google Scholar*. Os principais resultados indicam a necessidade urgente de repensar o ensino de História, pois os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem estão intimamente relacionados com a formação docente e com as deficiências de leitura dos alunos. Esses desafios destacam a importância de uma abordagem renovada que considere as especificidades do contexto escolar e as necessidades dos alunos para melhorar a eficácia do ensino de História.

Palavras-chave: história; ensino fundamental; metodologia de ensino.

ABSTRACT

When addressing the teaching of History and teacher training for Elementary School, several recurring statements emerge, such as the need to link teaching and research in the training of History teachers. However, academic research that produces historical knowledge is often not directly aligned with the practical objectives of teaching History in schools. The general objective of this study is to explore how History teaching can be thought of beyond the traditional methods applied through textbooks, through a pedagogical approach adapted for 6th grade Elementary School students at the São Pedro State School, in Maués, Amazonas, Brazil, during the period 2022-2023. The methodology adopted was descriptive and non-experimental, seeking to obtain detailed information about the research problem, including what occurs, how it happens, when and where the variables involved manifest themselves. For data collection, a questionnaire with open questions was applied to 10 teachers and 30 students, with both a qualitative and quantitative focus. The research was conducted in the period 2022-2023 and included a literature review in the Scientific Electronic Library Online (SciELO) and Google Scholar databases. The main results indicate the urgent need to rethink the teaching of History, since the challenges faced in the teaching-learning process are closely related to teacher training and students' reading deficiencies. These challenges highlight the importance of a renewed approach that considers the specificities of the school context and the needs of students to improve the effectiveness of History teaching.

Keywords: history; elementary education; teaching methodology.

INTRODUÇÃO

A introdução ao estudo do ensino de História na Escola Estadual São Pedro, localizada em Maués, Amazonas, durante o período de 2022-2023, revela uma interseção significativa entre as ideias tácitas dos alunos e os conceitos históricos abordados no currículo escolar. O ensino de História, muitas vezes sustentado por teorias acadêmicas e práticas pedagógicas estabelecidas, precisa ser constantemente adaptado para atender às realidades e experiências dos estudantes (Aguiar, 2021).

Na Escola Estadual São Pedro, observou-se que as ideias e experiências pessoais dos alunos, formadas através de suas vivências e contextos sociais, influenciam diretamente sua percepção e compreensão dos conceitos históricos ensinados. Essas ideias tácitas são construídas a partir das interações diárias, do ambiente escolar e das experiências individuais, e desempenham um papel crucial na formação do conhecimento histórico (Alves, 2023).

O objetivo principal deste estudo é explorar como essas experiências e percepções dos alunos se conectam e interagem com os conceitos históricos que são transmitidos no currículo. A pesquisa busca entender de que maneira os alunos internalizam e interpretam os conteúdos históricos a partir de suas próprias perspectivas e vivências, e como essas interpretações influenciam seu aprendizado e compreensão da História.

Para alcançar esse objetivo, a metodologia adotada foi descritiva e não experimental, com a aplicação de questionários a 10 professores e 30 alunos. A abordagem qualitativa e quantitativa permitiu uma análise abrangente das respostas obtidas, facilitando a identificação das principais áreas de congruência e desconexão entre as ideias tácitas dos alunos e os conceitos históricos estabelecidos. A revisão de literatura nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Google Scholar* também contribuiu para contextualizar os achados dentro do panorama educacional mais amplo.

Os resultados da pesquisa indicam que há uma necessidade de repensar as práticas de ensino de História na Escola Estadual São Pedro. As dificuldades encontradas, que incluem lacunas na formação docente e deficiências de leitura entre os alunos, destacam a importância de alinhar mais estreitamente o currículo com as realidades e necessidades dos estudantes. Esse alinhamento não apenas melhora a eficácia do ensino, mas também promove uma compreensão mais rica e contextualizada da História, ao integrar as experiências pessoais dos alunos com o conhecimento histórico formal.

Em suma, entender as conexões entre as ideias tácitas dos alunos e os conceitos históricos é essencial para criar um ambiente de aprendizado mais significativo e adaptado às necessidades dos estudantes, garantindo que o ensino de História na Escola Estadual São Pedro seja mais relevante e impactante.

MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa deu-se na Escola Estadual São Pedro localizada à Rua Adolfo Cavalcante, nº 121, Centro, sendo de fácil acesso aos alunos. Funciona em um prédio de dois andares, com estrutura toda construída em alvenaria e ferro especial. Possui um número de 34 dependências, sendo que 13 são salas de aula com iluminação e climatização boa, onde são assistidas 13 turmas de manhã, 13 à tarde e 10 à noite, em nível fundamental (regular e EJA) e médio (EJA), com um total de 1.312 alunos. As outras dependências estão distribuídas entre sala do gestor, secretaria, biblioteca, sala de mídia, despensa, cozinha e banheiros. Possui também uma quadra Poliesportiva. A escola está sob a responsabilidade da SEDUC (Secretaria de Estado de Educação do Amazonas).

A escola está localizada no centro da cidade de Maués, onde atende a uma clientela oriunda dos diferentes bairros do município e de comunidades rurais.

A escola busca desenvolver o espírito democrático e cooperativo para ajudar os alunos que apresentam dificuldade na aprendizagem, preparando-os para enfrentar um mundo adulto e suas contradições com autonomia participando ativamente na sociedade. O empenho dos professores, apesar de suas limitações vêm produzindo resultados satisfatórios: é crescente o número de alunos concludentes do Ensino Fundamental que estão ingressando ao Instituto Federal do Amazonas - IFAM para o estudo do Ensino Médio.

Maués, um município do estado do Amazonas, é rico em diversidade cultural e comunidades tradicionais, povos indígenas e ribeirinhos. No entanto, enfrenta desafios socioeconômicos, como a falta de infraestruturas e serviços básicos que afetam diretamente o ambiente educativo. As escolas de Maués enfrentam frequentemente deficiências estruturais, como salas de aula sobrelotadas, falta de materiais didáticos e bibliotecas inseguras. A falta de recursos educacionais e técnicos limita as possibilidades de inovações pedagógicas e o acesso dos alunos a diversas fontes de informação histórica. A falta de cursos e programas de educação continuada pode afetar negativamente a qualidade do ensino de história e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Apesar dos desafios, Maués oferece uma rica diversidade cultural e herança histórica que pode ser explorada no ensino de história. Valorizar a cultura local e revitalizar a história regional pode promover um sentimento de pertencimento entre os alunos e enriquecer o ensino e a aprendizagem (Alvis, 2005).

A diversidade linguística e cultural de Maués, com seus diversos grupos étnicos indígenas e comunidades tradicionais, pode representar um desafio adicional no ensino de história. A valorização das diferentes culturas e línguas locais é importante para promover uma educação inclusiva e que respeite a diversidade. Diante dos desafios, é importante adotar estratégias para superar as dificuldades e aproveitar as oportunidades. Em Maués, isso inclui investimentos em infraestrutura escolar, formação contínua de professores, valorização do patrimônio histórico local e incentivo aos alunos para pesquisar e produzir conhecimento histórico (Aguiar, 2021).

A educação histórica em Maués enfrenta grandes desafios, mas também oferece oportunidades únicas para promover a educação contextual, a educação inclusiva e apreciativa diversidade cultural e histórica da região. A superação dos desafios exige o comprometimento de toda a comunidade escolar e o desenvolvimento de políticas educacionais que atendam às necessidades específicas do contexto amazônico.

A educação histórica desempenha um papel central na formação dos alunos, permitindo-lhes compreender o passado, refletir sobre o presente e imaginar as possibilidades do futuro. No entanto, a complexidade dos fenômenos históricos muitas vezes transcende as fronteiras de uma única disciplina, exigindo uma abordagem interdisciplinar para alcançar uma compreensão mais holística e contextual. Nesta introdução, exploramos a importância da multidisciplinaridade no ensino de história e delineamos os seus fundamentos teóricos, benefícios e desafios, bem como o seu impacto no desenvolvimento cognitivo, social e cívico dos alunos (Antunes, 2006).

RESULTADOS

Os resultados da pesquisa realizada na Escola Estadual São Pedro, em Maués, Amazonas, durante o período de 2022-2023, revelam insights importantes sobre as interações entre as ideias tácitas dos alunos e os conceitos históricos abordados no currículo. A análise dos dados coletados por meio dos questionários aplicados a 10 professores e 30 alunos, bem como a revisão da literatura pertinente, oferece uma visão clara das principais questões e desafios enfrentados no ensino de História.

Primeiramente, constatou-se que existe uma desconexão significativa entre as experiências pessoais dos alunos e os conteúdos históricos ensinados. Muitas vezes, os conceitos históricos apresentados no currículo não ressoam com a realidade vivida pelos alunos, resultando em dificuldades para internalizar e relacionar esses conceitos com suas próprias experiências. Os alunos frequentemente expressaram que a História ensinada na escola parecia distante e desconectada de suas realidades cotidianas, o que impacta negativamente o engajamento e a compreensão dos conteúdos (Barca, 2021).

Além disso, os dados indicaram que as deficiências de leitura e escrita entre os alunos afetam diretamente o processo de aprendizagem da História. Muitos alunos chegaram ao 6º ano com dificuldades que limitam sua capacidade de interpretar textos históricos e participar de discussões significativas sobre o conteúdo. Esses desafios são refletidos na dificuldade dos alunos em conectar informações históricas com suas próprias vivências e no seu envolvimento reduzido com o material didático (Brasil, 2017).

Os professores, por sua vez, relataram que a formação inicial e continuada em História muitas vezes não é suficiente para enfrentar esses desafios. A falta de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades específicas dos alunos e a dificuldade em integrar experiências pessoais dos estudantes com o conteúdo histórico são pontos críticos identificados. A formação docente precisa ser revista para incluir métodos que promovam uma maior conexão entre os conceitos históricos e as realidades dos alunos, bem como para aprimorar as habilidades dos professores em lidar com deficiências de leitura e escrita (Antunes, 2006).

Os resultados também destacam a necessidade de uma abordagem pedagógica mais adaptada, que considere as experiências pessoais dos alunos como ponto de partida para o ensino da História. A incorporação de métodos que liguem o conteúdo histórico à vida cotidiana dos alunos pode ajudar a tornar o aprendizado mais relevante e engajador. O uso de recursos didáticos que contemplem a diversidade de experiências dos alunos e que abordem as deficiências identificadas pode melhorar significativamente a eficácia do ensino de História.

DISCUSSÃO

A discussão dos resultados da pesquisa realizada na Escola Estadual São Pedro, em Maués, Amazonas, entre 2022 e 2023, revela importantes insights sobre as lacunas e oportunidades no ensino de História. Os dados obtidos indicam uma desconexão significativa entre os conceitos históricos abordados no currículo e as experiências pessoais

dos alunos, sugerindo que o ensino muitas vezes não ressoa com a realidade vivida pelos estudantes. Essa falta de relevância pode diminuir o engajamento dos alunos e dificultar uma compreensão mais profunda do conteúdo histórico.

Além disso, as deficiências de leitura e escrita entre os alunos foram identificadas como uma barreira crucial para o aprendizado eficaz. Essas dificuldades limitam a capacidade dos alunos de interpretar e analisar textos históricos, elementos essenciais para desenvolver uma compreensão crítica da História. A falta de habilidades básicas de leitura e escrita impede que os alunos se envolvam plenamente com o material didático e participem de discussões significativas (Alvis, 2005).

Outro ponto crítico revelado pela pesquisa é a necessidade de uma revisão na formação docente. Muitos professores relataram dificuldades em adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos e integrar suas experiências pessoais com o conteúdo histórico. Isso aponta para uma lacuna na formação inicial e continuada dos professores, que precisa incluir estratégias mais eficazes para conectar o currículo com as realidades dos alunos e melhorar as habilidades docentes na abordagem de deficiências de leitura e escrita (Antunes, 2006).

A pesquisa também destaca a importância de adotar abordagens pedagógicas contextualizadas. O ensino de História deve ser adaptado para refletir as experiências pessoais e o contexto local dos alunos. Incorporar elementos da história local e histórias pessoais pode tornar o aprendizado mais significativo e engajador. Metodologias que conectem o passado com o presente e abordem questões contemporâneas podem ajudar a contextualizar o conteúdo histórico e tornar o ensino mais acessível e relevante para os alunos (Alves, 2023).

Além disso, a integração entre teoria e prática é essencial. Embora a pesquisa acadêmica forneça um conhecimento valioso, sua aplicação prática nas salas de aula pode ser limitada se não estiver alinhada com as realidades dos alunos. A articulação entre os conceitos históricos e as experiências dos alunos deve ser uma prioridade para garantir um ensino mais efetivo. Isso pode ser alcançado através de práticas pedagógicas adaptadas e do uso de recursos didáticos que conectem teoria e prática de maneira significativa (Brasil, 2017).

Em suma, a discussão dos resultados da pesquisa enfatiza a necessidade de uma abordagem renovada no ensino de História. É crucial adaptar o currículo e as práticas pedagógicas para tornar o ensino mais relevante e contextualizado, abordando as deficiências dos alunos e integrando suas experiências pessoais com os conceitos históricos. A revisão da formação docente e a adoção de metodologias pedagógicas mais inclusivas são fundamentais para superar os desafios identificados e promover um aprendizado mais significativo e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão da pesquisa realizada na Escola Estadual São Pedro, em Maués, Amazonas, entre 2022 e 2023, sublinha a urgência de reavaliar e aprimorar o ensino de

História com base nas necessidades e experiências dos alunos. Os resultados destacam uma desconexão significativa entre os conceitos históricos ensinados e as realidades vividas pelos alunos, o que limita a eficácia do aprendizado e o engajamento com o conteúdo.

As deficiências de leitura e escrita identificadas são um obstáculo importante para a compreensão crítica da História, indicando a necessidade de estratégias pedagógicas que abordem essas lacunas desde cedo. A formação inicial e continuada dos professores também precisa ser revista para garantir que os docentes estejam adequadamente preparados para adaptar suas práticas pedagógicas e atender às necessidades diversificadas dos alunos.

A pesquisa revela que o ensino de História deve ser contextualizado e relevante para a vida cotidiana dos alunos. Integrar experiências pessoais e elementos da história local pode tornar o aprendizado mais significativo e envolvente. A adoção de abordagens pedagógicas que conectem o passado com o presente e abordem questões contemporâneas pode facilitar uma compreensão mais profunda e integrada dos conceitos históricos (Antunes, 2006).

Além disso, a integração entre teoria e prática deve ser uma prioridade para garantir que o conhecimento acadêmico seja aplicável e eficaz nas salas de aula. Adaptar o currículo e utilizar recursos didáticos que conectem teoria e experiência prática são passos essenciais para melhorar o ensino de História.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Janaina C. Teixeira; AGUIAR, Fernando J. Ferreira. **Uma reflexão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a formação de professores em Sergipe**. Revista Fórum, Itabaina, v.7, jan-jun 2010.

ALVES, Vitor. **A tarefa escolar como estímulo à aprendizagem**. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2. Anais... Curitiba, 2013. Disponível em <www.educere.bruc.com> Acesso em 20.05.2023

ALVIS, R. C. **representações sociais compossibilidade de construção de consciência histórica. Relatório Geral de Qualificação, nível mestrado**. São Paulo: FEUSP, 2005

ANTUNES, Celso. **A afetividade na escola: educando com firmeza**. Londrina: Maxiprint, 2006.194p.

ARAUJO, T. C. N. **A classificação de “cor” nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, n. 63, p. 14-15, nov. 1987.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História. **Diálogo (s), Epistemologia (s) e Educação Histórica: um primeiro olhar**, 2021.

BRASIL. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

Desafios da gestão escolar para superar a defasagem na aprendizagem pós-covid e fortalecer o ambiente educacional

Fabiane de Oliveira

Professora do Ensino Fundamental I, na rede municipal de Capim Grosso-BA. Graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Educação Infantil pela FCG (Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso). <https://lattes.cnpq.br/4998780321658947>

RESUMO

Este estudo investiga o papel crucial dos gestores escolares na mitigação da defasagem de aprendizagem dos estudantes no contexto pós-covid-19. A pesquisa baseia-se em uma revisão de literatura abrangente, oferecendo uma base sólida para uma análise crítica e discussão aprofundada sobre a atuação dos gestores escolares frente a este desafio educacional significativo. O estudo examina como a pandemia não apenas impactou a vida escolar dos alunos, mas também gerou efeitos duradouros na sociedade. As conclusões destacam a importância de uma gestão escolar eficaz durante e após a pandemia, enfatizando a necessidade de abordar as desigualdades na aprendizagem. O artigo propõe estratégias específicas para apoiar alunos vulneráveis, promover a participação democrática na gestão escolar e adaptar-se ao ensino online. Além disso, oferece uma reflexão sobre a evolução do papel dos gestores escolares antes e depois da pandemia, sublinhando a importância de um planejamento estratégico e de um plano de ação sólido para superar os desafios educacionais impostos pela covid-19. Em síntese, o estudo evidencia que a liderança escolar é fundamental para enfrentar e superar as dificuldades educacionais emergentes, garantindo um ambiente de aprendizado equitativo e inclusivo.

Palavras-chave: gestão escolar; plano de ação; defasagem de aprendizagem.

ABSTRACT

This article investigates the crucial role of school administrators in mitigating the learning gap among students in the post-covid-19 context. The research is based on a comprehensive literature review, providing a solid foundation for a critical analysis and in-depth discussion on the role of school administrators in facing this significant educational challenge. The study examines how the pandemic not only impacted students' school life



but also generated lasting effects on society. The conclusions highlight the importance of effective school management during and after the pandemic, emphasizing the need to address learning inequalities. The article proposes specific strategies to support vulnerable students, promote democratic participation in school management, and adapt to online teaching. Additionally, it offers a reflection on the evolution of the role of school administrators before and after the pandemic, underscoring the importance of strategic planning and a solid action plan to overcome the educational challenges imposed by covid-19. In summary, the study demonstrates that school leadership is essential to facing and overcoming emerging educational difficulties, ensuring an equitable and inclusive learning environment.

Keywords: school management; action plan; learning gap.

INTRODUÇÃO

Uma educação de qualidade transcende a mera transmissão de conhecimentos, abrangendo aspectos econômicos, sociais, culturais e oportunidades futuras. Este direito público, reconhecido globalmente no artigo 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948), reflete-se nos “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (ODS) da Agenda 2030, onde o quarto objetivo destaca a necessidade de garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade para todos (ONU, 2015). No entanto, apesar do imperativo global, a realidade educacional na América Latina, conforme apontado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2022), enfrenta desafios. Os índices de competitividade de 2022 revelam que o Chile figura em 45º lugar, enquanto o Brasil se encontra em 60º, indicando deficiências que demandam atenção imediata (IMD, 2022).

No âmbito brasileiro, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito constitucionalizado, exigindo do Poder Público a oferta gratuita e com padrões mínimos de qualidade (Brasil, 1988). Diante desse cenário, urge a necessidade de esforços conjuntos na sociedade civil para superar desigualdades educacionais e consolidar práticas inclusivas, igualitárias e qualitativas.

Nesse contexto desafiador, os gestores escolares desempenham um papel crucial, conforme defendido por Libânio (2008), necessitando do apoio das instâncias educacionais superiores para fortalecer o trabalho dentro e fora da escola. Sendo de fundamental importância que estejam atentos não apenas à recuperação das lacunas de aprendizagem, mas também à maximização dos impactos positivos associados à qualidade do serviço educacional.

A pandemia da covid-19 acentuou a importância dessa atuação, impondo desafios significativos. Milhões de brasileiros enfrentaram interrupções na educação presencial, exigindo adaptações rápidas para o ensino remoto. Contudo, as vulnerabilidades socioeducacionais, evidenciadas pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), revelam disparidades no acesso à internet, afetando predominantemente alunos da rede pública.

Diante desse panorama, compreender o papel dos gestores escolares torna-se crucial. Porque eles representam os interesses internos e externos das instituições escolares e

têm a responsabilidade de liderar a recomposição da aprendizagem dos estudantes diante da fase em que a educação se encontra. Assim, surgiu o seguinte estudo que nada mais é que uma investigação bibliográfica, de natureza descritiva, que aborda a Gestão escolar e o trabalho pedagógico, a relação entre a defasagem com a recomposição das aprendizagens e a atuação do gestor escolar no âmbito escolar. Este estudo visa fornecer subsídios para a compreensão dos desafios enfrentados e das estratégias necessárias para promover uma educação de qualidade no Brasil, enfrentando os obstáculos da defasagem na aprendizagem e construindo um futuro mais promissor para todos os envolvidos no ambiente escolar.

Qual a Melhor Definição para Gestão?

A palavra “gestão” tem suas raízes no verbo latino “*gero, gessi, gestum, gerere*”, que engloba significados como levar sobre si, carregar, chamar para si, executar, exercer e gerar. Portanto, a gestão representa a geração de um novo modo de administrar uma realidade, caracterizando-se, assim, como um processo intrinsecamente democrático, pois implica comunicação através do envolvimento coletivo, mediado pela discussão e pelo diálogo.

Conforme apontado por Libâneo (2008) a gestão consiste na atividade de mobilizar meios e procedimentos para alcançar os objetivos de uma organização, abrangendo aspectos gerenciais e técnicos-administrativos. Em outras palavras, a gestão é o motor que coloca em prática o sistema organizacional.

Já para Souza (2005), a gestão escolar é entendida como um processo político, onde há uma disputa de poder, seja de forma explícita ou velada. Neste processo, as pessoas agem de acordo com suas próprias perspectivas e interesses, visando assegurar que suas visões e objetivos prevaleçam sobre os demais envolvidos, influenciando até mesmo as ações dos outros sujeitos.

Luck (2008), por sua vez, destaca que a gestão é a administração da dinâmica cultural da escola, alinhada com as diretrizes e políticas educacionais, com o intuito de implementar seu projeto político-pedagógico. Essa gestão deve ser comprometida com os princípios democráticos e utilizar métodos que promovam um ambiente educacional autônomo, incentivando a participação, compartilhamento e autocontrole.

Paro (2006) tratando gestão e administração como sinônimos, a define como a utilização racional de recursos para alcançar determinados fins.

Em síntese, a gestão é um processo multifacetado que envolve aspectos políticos, administrativos, culturais e pedagógicos, visando ao alcance de objetivos específicos de uma organização ou instituição educacional, sempre permeado pela busca da democracia, participação e eficácia na consecução de suas metas.

Papel do Gestor Escolar

A função do diretor escolar vai muito além de simplesmente coordenar as atividades da escola. Trata-se de uma missão complexa que envolve a condução da instituição por meio de ações político-pedagógicas. Em essência, o diretor é o condutor do processo político que constitui a gestão escolar, atuando como o executivo central desse processo.

De acordo com as reflexões de Libâneo (2008), a direção escolar não é apenas uma função do processo organizacional, mas um imperativo social e pedagógico. Ao contrário das direções empresariais, que se concentram na eficiência das atividades, a direção escolar implica em definir um rumo educativo, posicionando-se diante dos objetivos sociais e políticos da escola dentro da sociedade em que está inserida. A escola exerce um papel fundamental na formação da personalidade humana e, portanto, é crucial estabelecer objetivos políticos e pedagógicos claros.

Nesse contexto, é imprescindível que todos os membros da comunidade escolar compreendam o conceito de direção e contribuam para sua efetivação. A gestão democrática requer participação, diálogo e discussão coletiva, mas também exige responsabilidade na implementação das decisões tomadas em conjunto. O diretor desempenha um papel central nesse processo, liderando de forma cooperativa e buscando a adesão de todos os segmentos da escola a um projeto comum.

O diretor desempenha diversas funções, coordenando, organizando e gerenciando as atividades da escola em conjunto com os demais membros da equipe técnico-administrativa e especialistas. Garantindo o cumprimento das leis e regulamentos, bem como das decisões tomadas pela equipe escolar e pela comunidade.

Assim, essa função muitas vezes é politicamente instrumentalizada pelo sistema de ensino, transformando-o em um mero gerente ou controlador do trabalho escolar. Essa dualidade coloca o diretor em uma posição delicada, onde ele pode ser visto como representante da comunidade escolar de um lado e como agente do estado de outro. Essa natureza política da função do diretor revela a complexidade e os desafios inerentes à gestão escolar.

(...) o diretor se vê permanentemente colocado entre dois focos de pressão: de um lado, professores, pessoal da escola em geral, alunos e pais, reivindicando medidas que proporcionem melhores condições de trabalho e promovam a melhoria do ensino; de outro, o Estado, não satisfazendo a tais reivindicações e diante do qual o diretor deve “responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações” dele emanadas, evitando, inclusive, que as ações dos primeiros venham a representar quaisquer ameaças aos interesses dominantes (Paro, 1988, p.133) .

Estas responsabilidades, conforme observadas por Souza *et al.* (2005), não são de pouca importância, no entanto, Santos Guerra (2000) as classifica como “tarefas pedagogicamente pobres”. Infelizmente, o que se percebe atualmente é um aumento do tempo dedicado pelos diretores a essas tarefas, muitas vezes em detrimento da essência pedagógica da escola.

A escola é uma instituição de natureza educativa. Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é, antes de tudo, um educador; antes de ser administrador ele é um educador (Saviani, 1996, p 208) .Parte superior do formulário

Além de ser o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida escolar, sua responsabilidade central é garantir que todas as ações e momentos na escola estejam direcionados para a aprendizagem e formação dos alunos.

Conforme destacado por Libâneo (2004), é fundamental que ele possua habilidades de liderança e trabalho em grupo para garantir a participação de todos os envolvidos nos processos de tomada de decisão e resolução de problemas.

Escolas estão se tornando mais complexas em suas tarefas e organizações, exigindo um maior envolvimento com as famílias e assumindo responsabilidades antes atribuídas aos pais. A postura e os encaminhamentos do diretor refletem o respeito e a credibilidade da escola perante a comunidade, evidenciando a importância de compreendê-lo como um líder capaz de unir os diversos segmentos da escola em torno de um projeto comum.

Novos desafios e exigências são apresentados à escola, que recebe o estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios como de superá-los. Como consequência, para trabalhar em educação, de modo a atender as demandas, torna-se imprescindível que se conheça a realidade e que se tenham competências necessárias para realizar contextos educacionais os ajustes e mudanças de acordo com as necessidades e demandas emergentes no contexto da realidade externa e no interior da escola (Luck, 2008).

Gestão Escolar e o Trabalho Pedagógico

A visão de Libâneo destaca a função primordial de uma instituição de ensino, indo além do simples fazer administrativo. Ela está intrinsecamente ligada à preparação abrangente dos estudantes para uma atuação consciente, participativa e crítica em seu meio social. Essa perspectiva coloca sobre os ombros dos gestores educacionais, a nível microestrutural, a responsabilidade de uma série de atribuições vitais para o desenvolvimento eficaz do trabalho institucional, sendo eles os responsáveis por garantir as “condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas” necessárias (Libâneo, 2011, p. 301).

A gestão escolar, nesse contexto, engloba questões cruciais para o bom andamento das tarefas técnico-administrativas e pedagógicas das instituições de ensino. Exige habilidades que vão além da execução de atividades burocráticas, como apontado por Lück (2000), que destaca a importância de considerar critérios que transcendam a formação técnica, incluindo competências como o perfil ideológico, capacidade de enfrentar desafios e relação efetiva com a comunidade escolar.

A autora enfatiza a necessidade de uma equipe gestora que abandone a posição autoritária de chefia e adote uma postura de liderança. Essa liderança deve envolver professores, funcionários, pais, alunos e a comunidade, promovendo um senso de valorização e responsabilidade de cada indivíduo na identidade das instituições de ensino. Ela ressalta que os dirigentes eficazes são líderes que estimulam o potencial de todos os envolvidos, promovendo um ambiente escolar positivo e orientado para a aprendizagem Lück (2000).

É crucial destacar que a descentralização proposta não implica delegar à comunidade escolar o poder de definir todas as ações educacionais. O compromisso efetivo deve ser com um modelo de gestão democrática, criando espaços para socialização e discussão das questões de interesse coletivo, conforme Libâneo (2001).

Assim, torna-se imperativo proporcionar oportunidades de diálogo e envolvimento de todos os atores sociais que possam se beneficiar direta ou indiretamente de um planejamento institucional comprometido com a adaptação contextual e a melhoria na qualidade do serviço nas escolas. “A participação de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões é essencial para assegurar a gestão democrática” (Libâneo, 2011, p. 450).

A gestão escolar desempenha, portanto, um papel crucial na qualidade do ensino e na adequação das práticas para o desenvolvimento pleno dos alunos. Além do ensino, as escolas têm outras responsabilidades importantes, e os gestores precisam adotar uma conduta de liderança participativa, gestão democrática e planejamento assertivo para equilibrar todas as demandas. Eles devem criar um ambiente escolar que forme cidadãos conscientes, participativos e críticos, além de garantir o engajamento e o preparo adequado de suas equipes para atingir as metas educacionais e os efeitos positivos relacionados a uma boa educação escolar Libâneo (2001).

Assim, à medida que as instituições de ensino buscam proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento dos alunos, autonomia e pensamento crítico, cabe à equipe gestora o compromisso de direcionar ações condizentes com as necessidades da comunidade escolar. Isso demanda a capacidade de identificar as questões desafiadoras desses espaços educacionais por meio de avaliações contínuas que considerem tanto a atuação coletiva quanto a individual, possibilitando a contextualização das práticas propostas. Esse processo viabiliza a formulação de um plano de trabalho adequado à realidade institucional de cada espaço educacional Luck (2000).

[...] não tão raramente, gestores e profissionais em geral que se lamentam de estarem trabalhando como quem está 'apagando incêndios', isto é, de estarem 'sempre correndo atrás do prejuízo' e sendo conduzidos pelas situações variadas do cotidiano, pelas demandas inesperadas, tendo que responder rapidamente a elas e de tal forma que 'não têm tempo para pensar, quanto menos para planejar'. Esta forma de administrar por crise é estimulada e orientada por descobertas ocasionais e espontâneas, de caráter imediatista, por uma visão de senso comum e reativa da realidade e, portanto, limitada em seu alcance, muito influenciada pela tendência de se agir por tentativas e erros. Nesse caso, os acontecimentos determinam a ação de dirigentes escolares, em vez de, como seria próprio, os dirigentes, por meio de uma ação competente influenciarem os acontecimentos e a realidade. (Luck, 2000, p. 2).

Segundo Libâneo (2011), a habilidade para ser um gestor escolar eficaz requer aptidões na elaboração de um planejamento estratégico alinhado às necessidades do ambiente educacional. Os gestores desempenham um papel fundamental ao intermediar as diretrizes políticas que afetam diretamente a administração das escolas e as necessidades específicas de cada instituição de ensino. Eles devem garantir o cumprimento das leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema educacional, ao mesmo tempo em que consideram as decisões tomadas pela equipe escolar e pela comunidade local Libâneo (2011).

Covid-19 e o Impacto Educacional

A eclosão do primeiro caso da covid-19 no final de 2019 marcou o início de uma realidade global inédita. A rápida disseminação do vírus levou a Organização Mundial da Saúde a declarar a covid-19 uma pandemia em um curto espaço de tempo. Dentre as estratégias adotadas para conter o vírus, destacou-se a limitação da circulação de pessoas e a interrupção de serviços não essenciais, incluindo as atividades escolares presenciais que precisaram ser suspensas.

O impacto da pandemia na América Latina, conforme revelado pelo relatório "Two Years After: Saving a Generation," elaborado pelo Banco Mundial em parceria com a UNICEF e UNESCO, resultou em uma complexa ruptura na aprendizagem de crianças e

jovens na região. Esse retrocesso causado pelos anos de crise sanitária gerou uma crise socioeducacional sem precedentes, especialmente entre os mais socialmente vulneráveis. O fechamento prolongado das escolas na região resultou em um recuo de mais de dez anos em termos de instrução, aumentando a quantidade de pessoas em situação de “pobreza educacional” Banco Mundial (2022).

No contexto socioeconômico brasileiro, a transição abrupta para o ensino digital confrontou a realidade evidenciada, visto que cerca de quatro milhões de alunos não possuíam conectividade, sendo mais de 95% desses estudantes da rede pública de ensino (IBGE, 2019). Além disso, a pesquisa TIC Educação 2019 destacou que apenas 14% das escolas públicas de educação básica utilizavam plataformas de ensino à distância antes da pandemia, enquanto na rede particular esse percentual era quase 65% do total.

O “Relatório de Monitoramento Global da Educação” da UNESCO em 2021 revelou que, durante o primeiro ano de pandemia, houve uma perda aproximada de 2/3 do calendário letivo, colocando o Brasil como um dos quatro países com maior tempo de interrupção das atividades pedagógicas presenciais. Essa situação expôs os estudantes a um maior risco educacional e teve um impacto significativo na consolidação de suas aprendizagens, criando um desafio a ser superado com a retomada das atividades nas escolas brasileiras.

A pandemia de covid-19 deixou uma marca profunda na educação global, principalmente devido à inesperada transição para o ensino à distância e ao prolongado fechamento das escolas, especialmente no Brasil. Esse cenário resultou em uma complexa ruptura na aprendizagem, com um retrocesso significativo em termos educacionais. A falta de acesso à conectividade, a ausência de preparação para a educação digital e o clima de instabilidade generalizada contribuíram para agravar essa situação.

Com a retomada do ensino presencial, as questões socioeducacionais desse período tornam-se preocupações centrais para os gestores educacionais, especialmente em contextos historicamente mais vulneráveis. Diagnosticar e desenvolver estratégias para superar a defasagem na aprendizagem dessas crianças e jovens em idade escolar torna-se um objetivo imperativo no planejamento estratégico desses espaços.

Como Podemos Descrever o Termo Defasagem na Aprendizagem pós-covid19?

A defasagem da aprendizagem pós- covid-19 refere-se ao impacto significativo que a pandemia teve no processo educacional, resultando em disparidades no desenvolvimento acadêmico dos alunos. A interrupção das aulas presenciais, as adaptações para o ensino remoto e as diversas dificuldades enfrentadas durante esse período contribuíram para um desequilíbrio no aprendizado.

A transição abrupta para o ensino online trouxe desafios como a falta de acesso equitativo à tecnologia, a dificuldade de adaptação dos alunos a novas metodologias e a perda do ambiente escolar tradicional. Esses fatores contribuíram para a defasagem da aprendizagem, manifestando-se em lacunas no conhecimento, habilidades e competências que normalmente seriam adquiridas em um contexto escolar presencial. Assim, “Nunca, como hoje, foi tão urgente uma educação que contribua para a democratização das sociedades,

para a diminuição das desigualdades de acesso ao conhecimento e à cultura, para a construção de formas participadas de deliberação: porque decidir não é apenas escolher, é também produzir a obrigação de agir e de respeitar a decisão tomada coletivamente em nome de um interesse comum” Urfalino, (2021).

A defasagem pós- covid-19 não afeta todos os alunos da mesma maneira. Alunos em situações socioeconômicas desfavoráveis, com acesso limitado a recursos digitais, foram mais impactados. Além disso, estudantes que enfrentaram dificuldades de adaptação ao ensino remoto podem apresentar defasagens mais pronunciadas. São “acontecimentos” que ocorrem em sociedades que já reconhecem a necessidade de transições e dispõem dos “instrumentos” para as concretizar Nóvoa; Alvim, (2021).

É crucial abordar essa defasagem de maneira holística, implementando estratégias específicas para identificar e atender às necessidades individuais dos alunos. Isso pode incluir programas de recuperação, reforço escolar, suporte emocional e a promoção de métodos de ensino flexíveis. O envolvimento dos gestores escolares, professores, pais e comunidade é essencial para criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e solidário, buscando mitigar os efeitos adversos da defasagem pós-COVID-19. Além disso, observamos, com Simone Weil, que não basta saber ou fazer alguma coisa, é preciso refletir sobre aquilo que se sabe e que se faz (Weil, 1966, p. 80).

Em resumo, a defasagem da aprendizagem após a covid-19 é uma realidade que demanda atenção e ação coordenada. Superar esses desafios exige um esforço conjunto para promover a equidade, adaptar as estratégias pedagógicas e fornecer suporte abrangente aos alunos, visando garantir que todos possam recuperar e avançar em seus trajetos educacionais de maneira justa e eficaz.

Se acreditamos que a Educação exerce forte influência nas transformações da sociedade, então, acreditamos que a Educação reforça a capacidade crítica do indivíduo e atesta o grau de desenvolvimento desta mesma sociedade Dias; Pinto (2019).

O gestor desempenha um papel fundamental na identificação, prevenção e enfrentamento da defasagem, contribuindo diretamente para a promoção de um ambiente educacional mais eficaz e inclusivo. “De forma que os recursos nela existentes possam ser usados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos” (Soares, 2007, p. 153).

Em primeiro lugar, o gestor escolar deve estar atento à identificação precoce de possíveis defasagens de aprendizagem. Isso envolve a implementação de mecanismos de avaliação contínua e a criação de espaços para o diálogo entre professores, alunos e familiares. Ao monitorar de perto o desempenho dos educandos, o gestor pode intervir prontamente, direcionando recursos e estratégias específicas para atender às necessidades individuais de cada aluno. “Uma infinidade de peculiaridades inerentes às suas naturezas educativas, populares e participativas”(Soares, 2007 p. 24) é crucial considerar essas nuances ao lidar com os desafios da defasagem de aprendizagem, conforme destaca.

Além disso, é papel do gestor promover a formação contínua dos professores, capacitando-os a adotar abordagens pedagógicas diferenciadas e a utilizar recursos didáticos inovadores. Ao investir na qualificação do corpo docente, o gestor contribui para a criação de práticas educativas mais dinâmicas e adaptáveis, capazes de atender às demandas de alunos com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

A partir de uma perspectiva semelhante, Lück (2009) destaca que é possível tratar as falhas como oportunidades de melhoria e um fazer pedagógico compartilhado. Lück (2009) também lista que as funções dos diretores incluem integrar as ações dos diferentes profissionais da educação, criar um ambiente de discussão e engajamento, estimular e articular atividades extrassala, orientar as ações dos escolares em conjunto com o PPP (Projeto Político Pedagógico) e estimular a inserção de novas ferramentas e tecnologias educacionais.

A defasagem da aprendizagem muitas vezes está relacionada a fatores socioeconômicos e culturais. Nesse sentido, o gestor escolar deve estabelecer parcerias com a comunidade local, buscando recursos externos, como programas de apoio psicossocial, para lidar com desafios que extrapolam o âmbito estritamente escolar. Essa integração entre escola e comunidade é fundamental para criar uma rede de suporte abrangente, contribuindo para o desenvolvimento integral do educando.

Por fim, o gestor escolar deve estar engajado na análise constante dos resultados educacionais, utilizando dados e indicadores para avaliar a eficácia das estratégias adotadas. Esse monitoramento contínuo permite ajustes necessários e aprimoramento constante das práticas pedagógicas, visando sempre a melhoria do desempenho dos alunos e a redução da defasagem da aprendizagem.

Vasconcellos (2009) apresenta a proposta de uma direção com a responsabilidade de elo integrador e articulador dos vários segmentos, internos e externos, da escola. Em síntese, a relação do gestor escolar com a defasagem da aprendizagem do educando é multifacetada e demanda uma abordagem abrangente e proativa. Ao adotar medidas preventivas, investir na formação dos professores, estabelecer parcerias com a comunidade e monitorar constantemente os resultados, o gestor contribui significativamente para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário educacional pós- covid-19 apresenta desafios significativos que demandam uma gestão escolar comprometida e eficaz. A defasagem na aprendizagem, agravada pela pandemia, tornou-se uma realidade que exige ação coordenada, estratégica e comprometida por parte dos gestores educacionais. Ao longo deste estudo, exploramos a relação entre a atuação desses profissionais e a superação da defasagem na aprendizagem, destacando a importância de estratégias eficientes para fortalecer o ambiente educacional.

A gestão escolar, conforme discutido, vai além do simples aspecto administrativo, sendo uma peça-chave na promoção de uma educação de qualidade. Os gestores desempenham um papel crucial na formulação e execução de um planejamento estratégico que atenda às necessidades específicas de cada instituição de ensino. A pandemia intensificou a relevância dessa atuação, evidenciando as desigualdades no acesso à educação e as lacunas na aprendizagem.

A defasagem na aprendizagem pós isolamento social não afeta todos os alunos da mesma maneira. Alunos em situações socioeconômicas desfavoráveis, com acesso

limitado a recursos digitais, foram mais impactados. Essa disparidade exige uma abordagem holística, com estratégias específicas para identificar e atender às necessidades individuais dos alunos. Nesse contexto, a atuação do gestor é essencial na identificação precoce de defasagens, na promoção da formação contínua dos professores e na criação de parcerias com a comunidade local.

A gestão escolar também deve abraçar uma abordagem democrática, envolvendo todos os atores sociais na tomada de decisões. A descentralização do poder, aliada a um ambiente de diálogo e participação, é crucial para enfrentar os desafios educacionais de maneira eficaz. Além disso, a liderança do gestor deve estimular o potencial de todos os envolvidos, promovendo um ambiente escolar positivo e orientado para a aprendizagem.

A transição abrupta para o ensino online durante a pandemia trouxe desafios significativos, evidenciando a importância da preparação e adaptação dos professores e alunos a novas metodologias. O gestor escolar, nesse contexto, desempenha um papel fundamental na capacitação do corpo docente e na criação de um ambiente propício ao aprendizado.

A análise constante dos resultados educacionais, utilizando dados e indicadores, é uma ferramenta valiosa para orientar as decisões e ajustar as práticas pedagógicas. Esse monitoramento contínuo permite uma abordagem proativa na redução da defasagem da aprendizagem e na melhoria constante do desempenho dos alunos.

REFERÊNCIAS

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

ONU. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <<https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

CEPAL. **Pobreza na América Latina retornou a níveis pré-pandêmicos em 2022, informou CEPAL**. Disponível em: <<https://www.cepal.org/pt-br/comunicados/pobreza-america-latina-retornou-niveis-pre-pandemicos-2022-informou-cepal>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

FUNDAÇÃO DOM CABRAL. **Ranking de Competitividade do IMD**. Disponível em: <<https://sejarelevante.fdc.org.br/ranking-de-competitividade-do-imd/#:~:text=O%20mais%20recente%20ranking%20de,entre%2064%20pa%C3%ADses%20da%20lista>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

IBGE. **Estatísticas Multidomínio: ciência, tecnologia e inovação**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/ciencia-tecnologia-e-inovacao.html>>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 abr. 2024.

WORLD BANK. **Privacy Notice**. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/en/about/legal/privacy-notice>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

IBGE. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas empresas.**

Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/ciencia-tecnologia-e-inovacao/9137-pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-empresas.html>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola.** Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** 5. ed. revisada e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. *et al.* **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: Políticas, Estrutura e Organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCK, H. (org.). **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜCK, H. **A aplicação do planejamento estratégico na escola.** Revista Gestão em Rede, n. 19, abr., p. 8-16, 2000.

LÜCK, H. *et al.* **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília: Senado Federal, 1996.

PINTO, F. C. F.; DIAS, E. **Educação e pesquisa.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 505-508, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002610001>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. **Covid-19 e o fim da educação: 1870-1920-1970-2020.** Revista História da Educação, [s. l.], v. 25, p. 1-19, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2236-3459/110616>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Editores Autores Associados, 1996.

SOUZA, Ângelo R. **A escola por dentro e por fora: a cultura da escola e a descentralização financeira.** Revista Ibero-americana de Educação, 2001. Disponível em: <<https://rieoei.org/rie/article/view/56>>. Acesso em: nov. 2024.

SOUZA, Â. R. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática.** Educ. rev., Belo Horizonte, v. 25, n. 3, dez. 2009.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar.** Archidona: Aljibe, 1994.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **La escuela que aprende.** Madrid: Morata, 2000.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. **Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, v. 43, n. 149, p. 492-517, 2013.

URFALINO, P. **Décider ensemble: la fabrique de l'obligation collective**. Paris: Seuil, 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

WEIL, S. **Sur la science**. Paris: Éditions Gallimard, 1966.

A importância do desenho de processos em uma escola

Tamires Silva de Andrade

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica

RESUMO

Um dos temas amplamente estudados pelas organizações são os processos, mais especificamente desenho de processos, que, a partir de sua modelagem, podem oferecer melhorias significativas no desempenho organizacional. Assim, o objetivo deste estudo de caso possui caráter descritivo, e teve como meios de investigação a observação do desenho organizacional e o seu redesenho a partir do acompanhamento realizado pelo Agente Local de Inovação. Como solução a partir do mapeamento realizado do RADAR, etapa 1 do acompanhamento, foi proposta uma melhoria em relação ao desenho de processos e a descentralização de atividades por parte da gestora, podendo assim trazer mais autonomia à proprietária, bem como gestão mais eficiente das tarefas a partir da deleção de funções.

Palavras-chave: desenho organizacional; gestão de processos; gestão escolar.

INTRODUÇÃO

O Colégio Einstein situado no bairro periférico da Itinga em Lauro de Freitas- BA, iniciou as suas atividades como creche e atualmente, após o acompanhamento com o programa de agentes locais de inovação do SEBRAE, é um colégio de ensino médio e nível superior à distância.

O Colégio Einstein iniciou as suas atividades há 10 anos, com a adaptação de uma casa em sala de aula. A professora, Joana Brito, deixou as atividades na educação pública para realizar um outro sonho: empreender no ramo da educação. O então Colégio iniciou as suas tarefas como reforço escolar e creche.

Sem formação na área da gestão, Joana viu-se obrigada a desenvolver competências e habilidades para que o seu negócio vingasse. A sua obstinação possibilitou enxergar oportunidade em meio ao caos. Foi na pandemia do covid-19, que Joana viu seu negócio ter uma folga financeira e ao contrário do vivenciado por outros empresários, Joana viu na pandemia a oportunidade de crescer a sua empresa.

O Colégio Einstein foi o primeiro da região a divulgar as aulas online. Já nos primeiros dias de pandemia o Einstein começou a divulgar



o ensino remoto e com isso o número de alunos aumentou exponencialmente. Com custos reduzidos, devido ao fechamento da unidade e manutenção apenas de professores para o ensino remoto e mais apenas cinco pessoas no administrativo, Joana observou a possibilidade de expandir o seu negócio.

Com a volta às aulas presenciais e o crescimento da quantidade de alunos, a gestora percebeu a necessidade de expandir o seu negócio e de contratar mais pessoas para somar a equipe.

Todavia, o número de pessoas na equipe não significava que a gestora teria mais liberdade, pois o perfil um pouco centralizador e a falta de confiança da qualidade dos serviços de seus colaboradores fizeram com que Joana acumulasse muitas tarefas que não necessariamente deveriam ser de sua responsabilidade. Era comum observar na equipe a falta de proatividade, apatia e falta de autorresponsabilização. Dessa forma, a empresária viu-se sozinha comandando a equipe e tendo que tomar conta de absolutamente tudo, desde a compra de utensílios à reunião com pais.

CONTEXTO E DILEMA

Foi no acompanhamento com o Agente Local de Inovação que a gestora despertou para possíveis erros que estaria cometendo na sua gestão. A centralização gerava uma sobrecarga e com isso não era possível pensar nas estratégias da empresa.

Foi após a aplicação do RADAR do ALI que a descentralização das atividades se tornou uma prioridade e precisou ser inserida no plano de ação. O grande dilema da gestora era profissionalizar a sua empresa, pois até o momento o seu modo de fazer gestão era empírico, algo que ela tinha observado em outros negócios ou até mesmo desenvolvido sem saber se era o correto ou não. Afinal o fato de o Colégio ter se tornado grande não significava que a sua gestão era perfeita.

Com o amadurecimento e reflexão sobre o seu modelo de gestão, Joana tomou para si o desafio ao perceber que precisava delegar mais tarefas, por isso foram definidos como prioridades a setorização do administrativo da empresa, fluxograma organizacional e a definição do plano de cargos e funções.

O comprometimento da empresária, aliado à disponibilidade da Agente Local de Inovação, permitiram que a empresária desdobrasse vários planos de ação durante o acompanhamento. Com isso, mais do que a organização interna a empresa experienciou a atuação em outras áreas como: marketing e finanças.

Nesse sentido, foi perceptível a evolução da empresa no que tange às áreas de prática da inovação e a gestão das operações a partir das ações definidas, conforme imagem a seguir do Radar Final:

Figura 1 - Radar final - Colégio Einstein.

EDUCAÇÃO EM EVOLUÇÃO EINSTEIN LTDA



Fonte: SisAli (202)

SOLUCIONANDO O DILEMA

SOLUÇÃO: DESCENTRALIZAR TAREFAS AOS COLABORADORES

ÁREA DO CONHECIMENTO: GESTÃO DE PROCESSOS.

De acordo com Brandão (2014), a maior parte das atividades que são desenvolvidas nas organizações está diretamente relacionada aos seus objetivos, tendo a necessidade de serem bem alinhados, a fim de que resultem em sucesso, caso contrário, podem acabar gerando um efeito negativo.

Ainda nesse contexto e de acordo com Félix (2013), o modelo Kaizen, no que se refere a melhoria contínua, faz com que o ambiente corporativo busque a evolução de suas ideias para que junto de seus recursos possa utilizá-las de melhor forma, o que consequentemente acaba resultando em desafios para a organização, quando o quesito é tornar estes objetivos reais.

Desta forma e observando os dilemas enfrentados pela gestora no que concernia a sua centralização e sobrecarga optou-se por iniciar a gestão de processos da empresa. A seguir são listadas ações que foram executadas inicialmente pela empresa e acompanhadas pela Agente Local de Inovação:

- a) A busca de conhecimento - Sob orientação da agente local de Inovação a gestora buscou cursos online e materiais oferecidos pelo sobre a gestão de negócios. Entendendo alguns conceitos, a empresária passou a adotar uma visão mais analítica e crítica da sua empresa.
- b) Ações de Direção - Após contato com alguns conceitos da Teoria Clássica (Chiavenato, 2003), foi realizado o processo de divisão do trabalho, com a fixação de padrões de produção, descrição dos cargos, determinação das funções, e estudados os métodos e normas de trabalho. O impacto foi observado com a setorização da empresa e a definição das áreas de reporte.

c) Setorização de funções empresariais - Buscando ainda conceitos da Administração Geral, a empresa adotou a divisão por setores: financeiro, pedagógico, marketing, recursos humanos; estando todos eles subordinados à Diretora.

Após a absorção dos conteúdos estudados foram executados:

a) Fluxograma de tarefas - Com o fluxograma foi possível estabelecer quais eram os fluxos de tarefas que a empresária desejava que fosse executado.

b) Procedimentos Operacionais Padrões - Com os POP foi possível estabelecer os padrões operacionais e requisitos exigidos que a empresária desejava.

c) Organograma - Com o estabelecimento do organograma foi possível escalonar os níveis hierárquicos da empresa. Com isso, problemas de insubordinação passaram a ser comunicados aos chefes imediatos e só posteriormente à diretora.

Com a execução de todas essas tarefas foi possível perceber a melhora no que tange a descentralização das atividades. A empresária viu-se mais “desafogada” das tarefas das quais não dependiam de sua decisão. As reuniões e treinamentos foram, também, essenciais para o alinhamento da equipe.

Uma atividade crucial foi a definição de cargos e salários, tendo em vista que a empresária por não conseguir monitorar de modo 100% os seus funcionários, percebia que alguns delegava função a outros. Desse modo, enquanto os proativos faziam muito, outros já não faziam muita coisa. A empresa sofreu, também, por ato de má-fé - um processo trabalhista em que uma colaboradora que teria sido contratada para auxiliar de classe e forjou um cenário como se estivesse atuando como auxiliar de limpeza.

Dessa forma, foi importante a definição de cargos e salários para que nenhum colaborador alegasse desvio de função. A definição de função, organograma e fluxogramas foram passados à equipe através de reunião. A seguir é possível verificar uma parte do protótipo da definição de cargos e salários.

Tabela 1 - Definição de Cargos e Salários.

Auxiliar de classe (estagiário) G2	Recepcionar os alunos; auxiliar o professor a administrar a sala de aula; fazer lembrancinhas, murais e cartazes em datas comemorativas; participar das atividades aos sábados letivos; administrar a rotina diária dos alunos (lanches, brincadeiras e idas ao banheiro); apoiar os eventos do colégio; Organizar a sala de aula, manter o banheiro sempre limpo e organizado. Ajudar o professor a confeccionar o caderno e Agenda do alunos. Deve estar em plena disposição para auxiliar em qualquer processo que venha a surgir.	700,00 + TR	30 horas (manhã) 6:40 às 12:40
Auxiliar de classe (estagiário) G2	Recepcionar os alunos; auxiliar o professor a administrar a sala de aula; fazer lembrancinhas, murais e cartazes em datas comemorativas; participar das atividades aos sábados letivos; administrar a rotina diária dos alunos (lanches, brincadeiras e idas ao banheiro); apoiar os eventos do colégio; Organizar a sala de aula, manter o banheiro sempre limpo e organizado. Ajudar o professor a confeccionar o caderno e Agenda do alunos. Deve estar em plena disposição para auxiliar em qualquer processo que venha a surgir.	650,00 + meia passagem	30 horas (tarde) 12:30 às 18:30
Auxiliar de classe (estagiário) G3	Recepcionar os alunos; auxiliar o professor a administrar a sala de aula; fazer lembrancinhas, murais e cartazes em datas comemorativas; participar das atividades aos sábados letivos; administrar a rotina diária dos alunos (lanches, brincadeiras e idas ao banheiro); apoiar os eventos do colégio; Organizar a sala de aula, manter o banheiro sempre limpo e organizado. Ajudar o professor a confeccionar o caderno e Agenda do alunos. Deve estar em plena disposição para auxiliar em qualquer processo que venha a surgir.	650,00 + meia passagem	30 horas (manhã) 6:40 às 12:40

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2024.

SOLUÇÃO: PROFISSIONALIZAÇÃO DO SETOR DE MARKETING**ÁREA DO CONHECIMENTO: MARKETING**

Até o ano de 2022, a empresa não possuía uma área de marketing. Uma das primeiras atividades no que tange a essa área do conhecimento foi a contratação de um profissional de marketing, já que a empresária não possuía essas habilidades e por já ter se sobrecarregado com outras tarefas da empresa não queria mais essa atribuição. Dessa forma, e após a contratação de um profissional para o marketing, foi elaborado um planejamento de marketing para atuação no município e adjacências. A partir do planejamento foi possível definir de forma mais assertiva, suas ações de divulgação do colégio, com a divulgação por exemplo nos ônibus e micro-ônibus da região.

Foi elaborado, ainda, junto com a responsável pelo Marketing, um plano de ação para as redes sociais do colégio, definindo como estratégia principal o engajamento da interação com os alunos e professores, como apresentado a seguir:

Tabela 2 - Protótipo de cronograma de ações de marketing.

Evidência do protótipo

CRONOGRAMA DE AÇÕES - MARKETING					
	SFG	TFR	Q.IAR	Q.IIN	SFX
1ª SEMANA	Postar dia a dia da escola	Postar aula de natação	Registar foto de fachada e produtos para compor o portfólio	Postar vídeo de interação dos alunos	Interagir com alunos
2ª SEMANA	Criar destaque no instagram	Postar aula de natação	Interagir com alunos	Postar vídeo de interação dos alunos	Confeccionar portfólio dos produtos
3ª SEMANA	Interagir com alunos	Postar aula de natação	Produzir kits demonstrativos para prospectar clientes a fornecer produtos	Definir rota de prospecção	Interagir com alunos
4ª SEMANA	Postar dia a dia da escola	Postar aula de natação	Postar dia a dia da escola	Postar vídeo de interação dos alunos	Corrigir possíveis erros.

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2024.

Como impacto, a programação de marketing trouxe mais fluidez às atividades do setor. Dessa forma, a equipe agia de modo sincronizado e sem sobrecarga. Essas atividades anteriormente eram executadas sem um planejamento e feita com base no que ocorre na escola, sem estratégia ou objetivos definidos.

SOLUÇÃO: PROFISSIONALIZAÇÃO DO SETOR FINANCEIRO**ÁREA DO CONHECIMENTO: FINANCEIRO**

Após orientações recebidas na consultoria presencial financeira, a empresária passou a adotar planilhas para o controle das contas da empresa. Anteriormente todo esse controle era feito em anotações no papel.

Joana relatou que a realização da consultoria financeira, realizada através do Sebrae, e as orientações aprendidas através da metodologia do Programa ALI, foram

fundamentais para auxiliar na organização financeira da empresa, já que, até aquele momento, a empresária só pagava as contas, mas não planejava os investimentos para a empresa, por exemplo.

Para o setor financeiro foi realizada a precificação da mensalidade, conforme imagem a seguir. Anteriormente a empresária definia o seu preço com base no praticado pela concorrência não existia uma metodologia de cálculo para isso.

Tabela 3 - Custo da mensalidade para precificação.

Custo da Mensalidade			
Total de Alunos	60	Informações	
Itens de Gastos	Valor	Total de Gasto	7.965,00
Salário de Professor	6.500,00	Custo Por Aluno	132,75
Aluguel	500,00	Base 1 Por Aluno	2,42
Materiais	450,00	Mensalidade Proposta	242,47
Energia	300,00		
Água	145,00		
Internet	70,00		
Total	7.965,00		
Impostos %	5,25 %		
Lucro %	30,00 %		
Inadimplência	10,00 %		

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2024.

Após a definição do custo por mensalidade, foi aplicada a margem desejada pela empresa. Com isso, foi possível equacionar os custos a fim de aferir um melhor lucro para a empresa.

SOLUÇÃO: IMPLEMENTAÇÃO DE PLANILHAS ELETRÔNICAS

ÁREA DO CONHECIMENTO: PROCESSOS INTERNOS

Como já apresentado, a empresária inicialmente teve dificuldade em fornecer informações sobre as questões financeiras para a mensuração do resultado tendo em vista a dificuldade em consolidar esses dados. Foi, portanto, necessário uma atuação no sentido de criar uma ferramenta para registro e monitoramento das despesas e receitas da empresa, separadamente. Desse modo, após analisar a documentação disponível, a agente local de inovação constatou que todos os lançamentos financeiros eram feitos em cadernos e/ou blocos de anotações e ao final de cada mês, transcritos para tabelas no word e o somatório feito em calculadora. Este retrabalho tomava muito tempo da empresária que ainda era responsável pelo fechamento de folha. Mesmo já existindo um setor financeiro.

Desse modo, era extremamente necessário a implantação de planilhas eletrônicas - de preferência às online- para dar maior transparência às informações e otimizar o tempo. A empresária alegava não usar as planilhas por ter pavor de Excel, por não saber mexer e também nunca havia tido a iniciativa para estudar um pouco sobre e até criar modelos que ajudassem na gestão.

Nesse sentido, a empresária assistiu cursos online e foram criados quatro modelos específicos para o negócio que o auxiliaram até a implantação de um sistema. Estas planilhas objetivavam entregar informações com maior praticidade e segurança para a empresária gerir as contas da empresa.

Após o uso das planilhas, os cadernos foram extintos da empresa e qualquer operação é lançada diretamente nas planilhas, gerando, ao final do mês, os relatórios de forma automática com precisão de resultados para o gestor.

PARTICIPAÇÃO DO SEBRAE E DOS PARCEIROS PARA A SOLUÇÃO DO DILEMA

O Sebrae foi o parceiro principal para a consecução das soluções, tendo em vista que muitas ferramentas e conteúdos foram obtidos na própria plataforma do SEBRAE e de modo gratuito, como cursos online e artigos. Além disso, a empresária participou de outros eventos presenciais e gratuitos realizados no Ponto de Atendimento de Lauro de Freitas, sendo também orientada presencialmente por um consultor na área de finanças.

O crescimento e aproveitamento da empresa participante ganhou notoriedade e recebeu a visita dos gestores Estadual e Nacional do programa ALI.

Figura 2 - Matéria sobre o Colégio Einstein publicada na Agência Sebrae Notícias.



Fonte: ASN, 2023).

A empresa participou de dois ciclos do Programa de Agentes Locais de Inovação e atualmente segue fazendo acompanhamento com consultores especializados do SEBRAE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados exponenciais obtidos pela empresa só foram possíveis graças ao seu engajamento e comprometimento com as ações pretendidas. Dessa forma, houve um

alinhamento e parceria do Agente Local, que foi eficaz na aplicação da metodologia do Programa ALI, desde as ações do Plano de Ação até a construção do modelo de solução.

Logo no primeiro contato feito pelo agente de inovação com a empresária para apresentação do Programa ALI e sua metodologia, a mesma mostrou-se interessada na possibilidade daquele novo aprendizado. Ao longo da realização das reuniões do Programa, a empresária mostrava-se cada vez mais engajada em buscar uma solução para o seu principal dilema que foi a melhoria da gestão financeira do Colégio Einstein.

Nesse sentido e assim que eram avançadas as etapas da metodologia, a empresária ia apontando novos cenários de melhoria da empresa. Durante toda a jornada Joana manteve-se disposta a encará-los de frente, adotando medidas que atingissem a causa dos problemas e que fossem possíveis de saná-los.

Durante o acompanhamento a empresária demonstrou o interesse em ampliar o seu negócio e fechar parcerias para a inserção do ensino superior, desta forma continuou se desenvolvendo e amadurecendo enquanto empresa.

Joana destacou que o Programa ALI apareceu no momento certo, em que ela desejava expandir, mas não sabia como realizar. O reconhecimento da necessidade do constante aprimoramento e a importância de manter a busca pela inovação como uma característica que deve estar sempre presente dentro das empresas, em seus processos internos, rotinas, produtos e serviços.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Hugo Pena; BAHRY, Carla Patricia. **Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências**. Revista do Serviço Público, v. 56, n. 2, p. 179-194, 2014.

FÉLIX, José Pedro Ribau Bagão. **Uma metodologia Kaizen para a gestão de equipas operacionais**. 2013.

Organizadora

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2005). Mestra em Educação – Universidad de Los Pueblo da Europa – UPE e Unidade de San Lourenço-PY. Doutora em Ciência da Educação pela Unversidad de San Lourenço – Asución-PY. (2018) Reflito nesta frase de Anísio Spínola Teixeira “A educação não é um privilégio, mas um direito de todos.

Índice Remissivo

A

- afetividade 113, 131, 190, 193, 215, 216
aluno 283, 284, 286
alunos 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 179, 181, 185, 186, 187, 198, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 227, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 240, 241, 242, 243, 247, 248, 250, 252, 254, 255, 256, 257, 263, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 275, 277, 278, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306
analfabetismo tecnológico 247
aprendizagem 15, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 35, 36, 37, 38, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 79, 82, 83, 89, 90, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 110, 112, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 191, 193, 199, 204, 211, 213, 215, 216, 218, 219, 220, 222, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 251, 252, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 266, 268, 270, 283, 285, 286, 288, 289, 291, 293, 294, 296
artes 73, 189, 190, 192, 195, 196, 198, 199, 202, 203, 204, 209, 212, 213
atendimento 15, 22, 23, 30
atividade 62, 63, 65, 76, 80, 92, 102, 103, 104, 105, 108, 111, 112, 113, 115
autista 39, 49, 51, 55, 56, 59, 67
avaliação 17, 18, 35, 36, 37, 47, 64, 95, 96, 113, 126, 138, 144, 146, 147, 156, 157, 158, 159, 160, 171, 181, 182, 185, 186, 198, 232, 233, 252, 253, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271
avaliações 23, 37, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 125, 145, 147, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 178, 179, 181, 182, 184, 185, 199, 219

B

básica 22, 24, 46, 48, 61, 68

C

ciência 21, 124, 175, 183, 193, 207, 209, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 229, 241, 244, 253, 262, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 279, 280

científica 30, 122, 123, 124, 132, 133, 159, 221, 255, 272, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 280, 281

compreensão 16, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 59, 62, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 89, 90, 114, 120, 121, 123, 124, 127, 128, 131, 132, 133, 138, 140, 143, 153, 159, 160, 161, 174, 189, 190, 192, 198, 199, 203, 205, 213, 222, 244, 255, 257

comunicação 20, 34, 47, 48, 50, 52, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 71, 117, 122, 125, 131, 145, 163, 164, 165, 183, 184, 194, 197, 213, 233, 250, 251, 252, 257, 267, 268, 272, 273, 274, 278, 279, 281

conceito 20, 21, 29, 42, 45, 58, 68, 69, 70, 72, 73, 78, 79

conceitos históricos 284, 287, 288, 290, 291, 292, 294, 295, 296

conhecimento 282, 283, 284, 285, 286, 287, 290, 292, 293, 295, 296

conteúdo 18, 19, 37, 47, 50, 75, 78, 102, 111

coordenação 62, 63, 64, 87, 89, 92, 95, 98

covid-19 297, 298, 302, 303, 304, 305

cultural 38, 42, 57, 107, 108, 109, 110

currículo 26, 27, 35, 36, 37, 38, 47, 48, 69, 71, 91, 92, 113, 117, 121, 168, 169, 171, 173, 180, 191, 192, 200, 202, 203, 204, 213, 214, 216, 218, 220, 221, 228, 229, 230, 231, 237, 243

currículo escolar 291

D

defasagem de aprendizagem 297, 304

deficiência 18, 20, 21, 23, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54

desafio educacional 297

desafios 283, 285, 286, 287, 288, 289, 291, 293, 294,

295, 296
desenho 192, 196, 201, 224, 249, 264, 309
desenvolvimento 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25,
26, 27, 28
diálogo 33, 48, 50, 95, 145, 189, 190, 199, 202, 207,
216, 218, 233, 254
didáticos 16, 26, 31, 32, 34, 37, 50, 51, 75, 115, 118,
134, 141
digital 117, 174, 192, 246, 247, 248, 257, 259, 260, 264,
265, 266, 267, 268, 269
direito 15, 16, 18, 23, 24, 25, 27, 28, 31, 32, 33, 38, 39,
44, 45, 46
disciplina 37, 69, 75, 80, 91, 112, 113, 114, 115, 117,
118, 119, 121, 190, 192, 199, 202, 204, 212, 213,
214, 215, 216, 217, 219, 221, 222, 224, 229
divulgação 124, 133, 144, 241, 272, 273, 274, 275,
277, 278, 279, 280, 281

E

educação 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29,
30, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46,
54, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 81, 83, 84,
85, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100,
101, 102, 105, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 115,
116, 119, 127, 131, 134, 135, 136, 137, 139, 141,
144, 145, 151, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161,
162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 172, 173,
174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183,
184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193,
199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208,
209, 210, 211, 212, 213, 214, 217, 218, 219, 220,
222, 229, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 243,
244, 246, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 266
educação inclusiva 134, 139, 154, 167, 170, 285, 293,
298
educacionais 15, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29
educacional 15, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27,
28, 29, 30
EJA 179, 201, 246, 247, 250, 254, 256, 257
ensino 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28,
29, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 45, 46, 47,
48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 61, 67, 68, 69,
70, 71, 72, 73, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 89, 90, 92, 94,
95, 96, 97, 98, 113, 115, 117, 118, 120, 121, 122,
123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133,
134, 135, 136, 137, 138, 141, 143, 144, 148, 149,

151, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162,
163, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175,
178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 190, 191, 192,
193, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 208, 209, 211,
212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 226, 227,
228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237,
238, 239, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 252, 254,
255, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 266,
267, 268, 269, 270, 272, 277, 278, 279, 280, 281,
282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291,
292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 300, 301, 302,
303, 304, 305, 306, 308

escola 16, 19, 20, 23, 25, 28, 30, 38, 39, 55, 56, 57, 58,
61, 66, 67, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92,
93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105,
106, 112, 113, 114, 116, 124, 126, 127, 128, 133,
134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144,
145, 146, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161,
162, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 176, 177

escolar 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29,
30, 37, 38, 40, 42, 44, 45, 46, 53, 56, 57, 58, 60, 61,
62, 63, 66, 67, 71, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90,
91, 92, 93, 94, 97, 99, 102, 104, 105, 106, 111, 112,
113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 125,
127, 129, 135, 136, 137, 138, 139, 143, 145, 146,
151, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 162, 163,
166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 178,
179, 180, 182, 183, 184, 185, 188, 189, 190, 191,
192, 198, 199, 200, 202, 204, 205, 211, 214, 215,
216, 218, 219, 220, 221, 229, 230, 231, 233, 234,
236, 241, 244, 250, 257, 263, 270, 272, 285, 286,
287, 288, 291, 292, 293, 296, 297, 299, 300, 301,
302, 303, 304, 305, 306, 307, 309

escrita 82

especiais 15, 17, 18, 22, 24, 25, 28, 29

especial 18, 19, 20, 22, 29, 42, 44, 45

especializado 15, 16, 18, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30

espectro 39, 49, 51, 55, 56, 59, 60, 67

externas 84, 85, 156, 158, 160, 161, 163, 165, 178, 179,
181, 182, 184, 185

F

família 25, 93, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106

física 19, 26, 33, 46, 49, 56, 62, 63, 66, 67

formação 15, 16, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 32,
33, 35, 36, 37, 38, 41, 43, 46, 47, 58, 66, 83, 89, 90,

91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99
formação docente 283, 287, 288, 291, 292, 294, 295
fração 68, 69, 72, 75, 76, 78, 79, 81

G

geometria 73, 81, 149, 153, 167, 168
gestão 34, 61, 82, 83, 84, 87, 88, 90, 93, 99, 107, 108,
109, 118, 145, 156, 157, 161, 164, 166, 170, 178,
179, 180, 181, 182, 183, 188, 199, 211, 252, 266,
268, 297, 299, 300, 301, 302, 305, 306, 307, 309,
310, 311, 314, 316
gestão escolar 166, 188, 199, 211, 297, 299, 300, 301,
302, 305, 306, 307
gestores escolares 153, 181, 297, 298, 304

H

habilidade 284
história 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 291, 293,
295, 296

I

importância 15, 16, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31,
33, 36, 45, 46, 49, 52, 53, 54, 70, 72, 85, 86, 89, 90,
94, 95, 97, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 109
inclusão 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26,
27, 29, 30
inclusiva 15, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
integral 15, 16, 17, 18, 22, 24, 25, 26, 28

L

leitura 47, 49, 50, 74, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 283, 284,
286, 287, 288, 291, 292, 294, 295, 296
livros didáticos 282, 284, 290

M

maleta 100, 101, 102, 103, 105
manipulativos 51, 54, 68, 81
matemática 47, 49, 54, 55, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 75, 79, 80
materiais 17, 23, 26, 31, 32, 34, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 63, 64, 68, 69
memória 48, 50, 51, 107, 108, 110
metodologia 17, 28, 55, 78, 86, 87, 100, 115, 117, 129, 130, 134, 151, 156, 159, 161, 168, 171, 172, 175, 283, 291, 292

N

necessidades 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29

O

organizacional 211, 299, 300, 309, 310

P

pandemia 187, 198, 228, 297, 298, 302, 303, 305, 306
patrimônio 107, 108, 109, 110
pedagógica 22, 24, 37, 46, 48, 53, 60, 62, 65, 69, 80, 87, 89, 90, 91, 92, 95, 97, 98, 282, 284, 287, 288, 290, 294
pedagógicas 139, 141, 156, 158, 159, 160, 161, 163, 168, 171, 173, 176, 182, 185, 193, 201, 217, 219, 234, 235, 237, 260, 268, 285, 291, 293, 294, 295, 296, 299, 301, 303, 304, 305, 306
pesquisa 282, 283, 284, 290, 291, 292, 294, 295, 296
pessoas 18, 19, 21, 22, 23, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46
plano de ação 181, 297
politicamente 300
políticas 18, 19, 20, 21, 23, 26, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 37, 39, 44, 45, 46
processo 134, 136, 137, 138, 141, 142, 143, 144, 148, 151, 153, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 164, 165, 169, 170, 171, 172, 175, 179, 180, 181, 182, 183, 187, 188, 189,

190, 191, 193, 199, 202, 204, 206, 207, 208, 209, 210,
211, 215, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 228, 231,
232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 243, 244, 246,
248, 249, 251, 252, 254, 255, 256, 259, 260, 261, 262,
263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 272, 273, 274, 275,
277, 280, 286, 291, 294, 299, 300, 301, 302, 303
processos 17, 32, 35, 43, 45, 90, 92, 93, 98, 106, 108,
123, 127, 133, 159, 160, 172, 177, 183, 218, 221, 224,
228, 233, 240, 241, 247, 252, 262, 264, 273, 274, 284,
301, 309, 311, 316
professor 283, 284, 287
professores 18, 21, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 37,
38, 39, 49, 54, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 84, 89,
90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99
públicas 18, 26, 27, 29, 31, 33, 37, 39, 44, 45, 46

R

recursos 16, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31,
32, 33, 34, 36, 39, 46, 48, 50, 51, 54, 57, 61, 71, 84,
92, 96, 107, 109, 115, 125, 134, 137, 138, 142, 145,
150, 151, 153, 154
redação 82, 84, 86, 87

S

saúde 34, 111, 112, 113, 114, 117
sistema 6
sociedade 135, 136, 137, 138, 142, 143, 155, 158, 165,
169, 171, 172, 173, 174, 175, 183, 184, 187, 192, 194,
195, 203, 207, 218, 220, 221, 224, 225, 229, 233, 234,
236, 237, 239, 243, 244, 247, 248, 252, 255, 272, 273,
274, 278, 281, 284, 285, 287, 293, 297, 298, 300, 304
socio 30, 45, 139, 216
superior 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42

T

tecnologia 109, 110, 122, 172, 173, 183, 197, 198, 246,
247, 257, 258, 259, 266, 268
transtorno 39, 55, 56, 58, 59, 60

V

viajante 101, 103




AYA EDITORA
2024

